

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE

SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE LA LANGUE FRANCAISE



Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Thème

**Les difficultés lexicales dans la production écrite en classe de FLE
Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne.**

Présenté par

BOUMEDIENE Moulay Ahmed

BOULAKHRAS Rabah

Sous la direction de

Mme. BENMESSAHEL Noria

Membres du jury

Président : Dr. LAHMAR Rabea

MCA

Université de Tiaret

Rapporteur : Mme BENMESSAHEL Noria

MAA

Université de Tiaret

Examineur : Mme BOUDJELLA Wahiba

MAA

Université de Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

Remerciements

Tout d'abord, nous remercions Dieu qui nous a donné la force et la volonté pour réaliser cette étude.

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude et reconnaissance à notre directrice de recherche, Madame BENMESSAHEL Noria, pour son acceptation de nous superviser, de nous conseiller et de nous guider et d'être toujours à notre côté.

Ensuite, Nous remercions les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail.

Nous n'oublions pas, non plus, de remercier tous les enseignants qui nous ont accompagnés pendant notre parcours universitaire.

Enfin, nous remercions tout le personnel travaillant dans le département de français de l'université IBN KHALDOUN de Tiaret.

,

Dédicace

*Nous dédions ce travail à nos parents, frères, sœurs, et à tous ceux qui ont
contribué à notre succès.*

Sommaire

Introduction générale.....	8
-----------------------------------	----------

Partie théorique

Chapitre I

L'écrit et l'enseignement de la production écrite

I.1. Que ce que l'écrit ?.....	12
I.2. La production écrite	12

Chapitre II

L'enseignement du lexique

II.1. Définition des concepts clés	21
II.2. Le lexique et le vocabulaire	23

Partie pratique

Chapitre I

Cadre méthodologique

I.1. Méthodologie	36
I.2. L'enquête.....	37

Chapitre II

Analyse et interprétation des données

II.1. Analyse des copies des apprenants	41
II.2. Analyse et interprétation du questionnaire	48

Conclusion générale.....	61
---------------------------------	-----------

Références bibliographiques
--	--------------

Annexes
----------------------	--------------

Liste des tableaux

Tableau 01 : Les erreurs linguistique.....	41
Tableau 02 : Types d'erreur lexicale	42
Tableau 03 : Exemples d'erreurs lexicales rencontrées	44
Tableau 04 : Répartition des enseignants selon les années d'expérience	48
Tableau 05 : Répartition des enseignants selon le diplôme obtenu	48
Tableau 06 : L'avis des enseignants sur le programme de 4 ^{ème} AM	49
Tableau 07 : L'activité la plus difficile à enseigner	50
Tableau 08 : L'intérêt des apprenants à la production écrite	51
Tableau 09 : L'utilisation d'un dictionnaire bilingue	53
Tableau 10 : Les difficultés lexicales dans la production écrite	54
Tableau 11 : Techniques d'explication des mots difficiles	55
Tableau 12 : Types d'erreurs lexicales commises par les apprenants	56

Liste des figures

Figure 01 : Le modèle de Hayes & Flower (1980).....	16
Figure 02 : Grille des erreurs lexicales.....	30
Figure 03 : Les erreurs linguistiques	41
Figure 04 : Types d'erreur lexicale	42
Figure 05 : L'avis des enseignants sur le programme de 4 ^{ème} AM	49
Figure 06 : L'activité la plus difficile à enseigner	50
Figure 07 : L'intérêt des apprenants à la production écrite.....	51
Figure 08 : L'utilisation d'un dictionnaire bilingue.....	53
Figure 09 : Les difficultés lexicales dans la production écrite.....	55
Figure 10 : Techniques d'explication des mots difficiles.....	56
Figure 11 : Types d'erreurs lexicales commises par les apprenants	57

Introduction Générale

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère devient une nécessité car il permet à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde et de découvrir de nouvelles cultures et d'explorer des nouveaux horizons.

En effet, l'enseignement d'une nouvelle langue a pour objectif d'installer une compétence de communication chez l'apprenant, à l'oral comme à l'écrit.

En Algérie, l'enseignement du français langue étrangère ne s'échappe pas de cet objectif.

De ce fait, l'enseignant, à travers un ensemble de méthodes et techniques, tente de développer chez ses apprenants les quatre compétences de la langue : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, et production orale.

Parmi ces compétences visées, nous marquons la compétence de de la production écrite. Cette activité qui amène l'apprenant à exprimer ses pensées d'une manière libre et spontanée. Or, produire un texte n'est pas une tâche aisée, il exige l'implication de plusieurs habiletés et connaissances de la part de l'apprenant.

La complexité de l'activité de la production écrite conduit à une multiplicité de difficultés qui entravent les apprenants pendant la rédaction. Ces difficultés peuvent être d'ordre linguistique, socioculturel, cognitif, etc. Sur le plan linguistique, nous constatons que le lexique est l'obstacle majeur auquel les apprenants sont confrontés pendant la rédaction. Parfois ils ne peuvent même pas former une phrase correcte, donc ils créent des lexies inexistantes ou ils introduisent des mots d'une autre langue ce qui rend le texte incompréhensible pour le lecteur.

Notre travail qui s'inscrit dans le domaine de didactique du FLE et notamment l'écrit, porte sur les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne lors de la production écrite.

L'objectif de cette étude est d'identifier les insuffisances lexicales rencontrées par les apprenants et les différentes erreurs commises par eux dans leurs productions écrites.

Nous avons choisi ce sujet car nous pensons qu'il est très important de connaître le niveau lexical des apprenants avant de rentrer au terrain.

Pour mener à bien notre recherche nous posons la question suivante:

Introduction générale

Quelles sont les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne lors de la production écrite?

De cette question principale découlent les questions suivantes :

- Quelle est l'origine de ces difficultés?
- Quelles sont les erreurs lexicales fréquentes chez les apprenants de 4^{ème} AM?
- Comment remédier aux erreurs lexicales?

Afin de répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- 1/ Il paraît que les apprenants ne maîtrisent pas les différentes règles de la langue française.
- 2/ Peut-être, les apprenants ont des difficultés à choisir le lexique approprié pour la situation de communication.
- 3/ Le désintérêt des apprenants pour les activités écrites est, probablement, l'origine de ces difficultés. .

Notre travail s'organise autour de deux parties: une partie théorique et une partie pratique.

La partie théorique se compose de deux chapitres.

Le premier chapitre intitulé « L'écrit et l'enseignement de la production écrite », traite la notion de l'écrit et son statut dans les différentes méthodologies du FLE, la production écrite et son enseignement (la démarche, les étapes...), ainsi que les difficultés qui entravent les apprenants pendant cette activité et quelques solutions pour les motiver.

Dans le deuxième chapitre intitulé « L'enseignement du lexique », nous allons définir le lexique et quelques concepts qui y sont liés, aussi, nous abordons la différence entre le lexique et le vocabulaire y compris les types de vocabulaire et son statut dans les différentes méthodologies du FLE, les méthodes d'enseignement du lexique, et enfin, nous traitons la notion de l'erreur lexicale.

La partie pratique à son tour comporte deux chapitres. Le premier chapitre concerne le cadre méthodologique, il sera consacré à la description de l'enquête et du corpus utilisé. Le deuxième sera réservé à l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Enfin, nous concluons ce travail par une conclusion générale où nous mettrons l'accent sur les résultats obtenus.

Partie Théorique

Chapitre 7

L'écrit et l'enseignement de la production écrite

Introduction

L'enseignement d'une langue étrangère est basé sur deux compétences fondamentales: l'oral et l'écrit. Dans ce chapitre, nous abordons l'écrit et sa place dans les différentes méthodologies du FLE, nous nous focalisons surtout sur la production écrite et son enseignement (la démarche, les étapes...), ainsi que les difficultés qui entravent les apprenants pendant cette activité et quelques solutions pour les motiver.

I.1. Que ce que l'écrit ?

L'écrit est un moyen de communication ou d'expression constitué de signes graphiques fixes qui représentent des significations conventionnelles. Cela peut inclure des lettres, des chiffres, des symboles et des images, ainsi que des phrases et des paragraphes organisés en textes et en documents plus longs.

Selon Jean- Pierre Cuq (2003 : 78) « *ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 84) ont défini l'écrit comme une tâche qui n'est pas facile à accomplir parce qu'écrire un texte ne consiste pas à réaliser un ensemble de structures linguistiques correctes et une sécession de phrases bien formées mais c'est produire un ensemble de procédures pour résoudre un problème.

L'écrit peut être utilisé dans de nombreuses formes de communication, telles que les lettres, les e-mails, les documents professionnels, les journaux, les livres et les textes sur les médias sociaux. Il est considéré comme une compétence essentielle dans de nombreux domaines professionnels et académiques.

I.2. La production écrite

La production écrite est l'une des quatre compétences communicatives de base s'intégrant dans un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue.

La production écrite est une activité faite en classe par l'apprenant où il est appelé à développer un sujet précis librement et spontanément.

Selon le programme d'étude en FLE, « *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* ».

Selon JP. Cuq et I. Gruca (2002 : 454), la production écrite « est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens ».

Donc, la production écrite est une activité complexe qui nécessite beaucoup d'habiletés et de connaissances de la part de l'enseignant comme de l'apprenant.

L'objectif est de rendre l'apprenant capable d'affronter seul le même type d'activité et de mobiliser ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire dans des situations différentes de la situation d'apprentissage.¹

Depuis l'émergence de l'approche communicative en didactique du FLE, l'enseignement de la production écrite cherche à installer une compétence de communication chez l'apprenant. Cette compétence est définie comme la capacité de produire un discours écrit bien structuré. La finalité de cette activité est de rendre l'apprenant capable à communiquer.

I.3. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies du FLE

Des méthodes traditionnelles aux méthodes nouvelles, l'écrit, à travers la production écrite, occupe une place primordiale dans l'enseignement du FLE. À travers ces approches, des objectifs spécifiques sont visés. Nous présentons, ainsi, un parcours diachronique pour voir la place de l'écrit et son enseignement dans chaque méthode.

I.3.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est largement utilisée dans l'enseignement secondaire français à partir de la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle. Le but principal de cette méthodologie est la lecture et la traduction des textes littéraires. Dans la MT, la langue écrite est favorisée par rapport à l'oral qui reste un acte difficile, donc les activités enseignées sont principalement écrites.

I.3.2. La méthode directe

La méthode directe est appliquée en France et en Allemagne vers la fin du 19^{ème} siècle et début du XX^{ème} siècle. Elle est considérée selon Puren comme la 1^{ère} méthode consacrée à l'enseignement des langues étrangères vivantes. La MD a placé l'écrit au second plan par rapport à l'oral. La rédaction est sous forme de dicté, une réécriture des récits lus en classe, et des exercices de composition libre.

¹<http://mclcm.free.fr/110514/ACTES/Flo.Buff.doc>

I.3.3. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale est apparue aux États-Unis pendant la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins langagières en anglais de l'armée américaine. Elle se base sur la psychologie béhavioriste et le structuralisme linguistique. Le but de la MAO est la communication en langue étrangère, ce qui a donné la priorité à l'oral. L'enseignement de l'écrit se limitait à des exercices de transformation et de substitution.

I.3.4. La méthodologie audio visuelle

Les principaux fondements de cette méthodologie sont marqués par le linguiste croate Guberrina en 1953. En France, elle est utilisée vers 1960 autour de l'intégration du son et de l'image comme support d'enseignement. Dans la MAV, on accorde une grande importance à l'oral par rapport à l'écrit qui est considéré comme un prolongement de ce dernier.

I.3.5. L'approche communicative

L'approche communicative est née en France envers les années 1970 contre la méthodologie audio orale et la méthodologie audio visuelle. Elle est appelée approche parce qu'elle n'est pas considérée comme une méthodologie solide. Dans l'AC, on vise la communication quotidienne à l'oral et à l'écrit. Enseigner l'écrit ne consiste plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. Selon Sophie Moirand (1979), « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ».

I.4. Le processus de la production écrite

La production écrite est une activité complexe, non seulement parce qu'elle nécessite beaucoup de compétences, mais aussi parce qu'elle passe par plusieurs étapes.

Les travaux de Hayes et Flower, menés dans les années 1980, ont largement contribué à la compréhension de la production écrite. Ils ont identifié trois étapes clés dans le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

Ce modèle qui s'inspire de la psychologie cognitive, se construit de trois éléments : l'environnement de la tâche (les facteurs externes, le sujet, la consigne...), le processus de rédaction, et la mémoire à long terme de l'apprenant qui inclut tous éléments liés à la rédaction de son texte.

I.4.1. La planification

La planification est la première étape de la production écrite. Elle consiste à générer des idées, à organiser ses pensées et à structurer les informations avant de commencer à écrire. Cette phase est cruciale car elle permet d'avoir une vision d'ensemble de ce que l'on veut dire et de comment on veut le dire.

I.4.2. La mise en texte

La mise en texte est la deuxième étape. Elle consiste à transcrire les idées planifiées en mots et en phrases, à les organiser en paragraphes, et à les articuler en une cohérence textuelle. Cette phase nécessite des compétences en grammaire, en orthographe et en vocabulaire, ainsi qu'une bonne maîtrise des conventions d'écriture.

I.4.3. La révision

La révision est la troisième étape. Elle consiste à relire et à corriger le texte pour en améliorer la cohérence, la clarté et la qualité générale. Cette phase peut réorganiser le texte, de supprimer des passages inutiles, d'ajouter des informations manquantes, de modifier la formulation des phrases et vérifier l'orthographe et la grammaire.

Ces trois opérations, la planification, la mise en texte et la révision sont interdépendantes et peuvent se répéter plusieurs fois au cours de la production écrite. La prise en compte de ces trois étapes est importante pour comprendre et enseigner la production écrite.

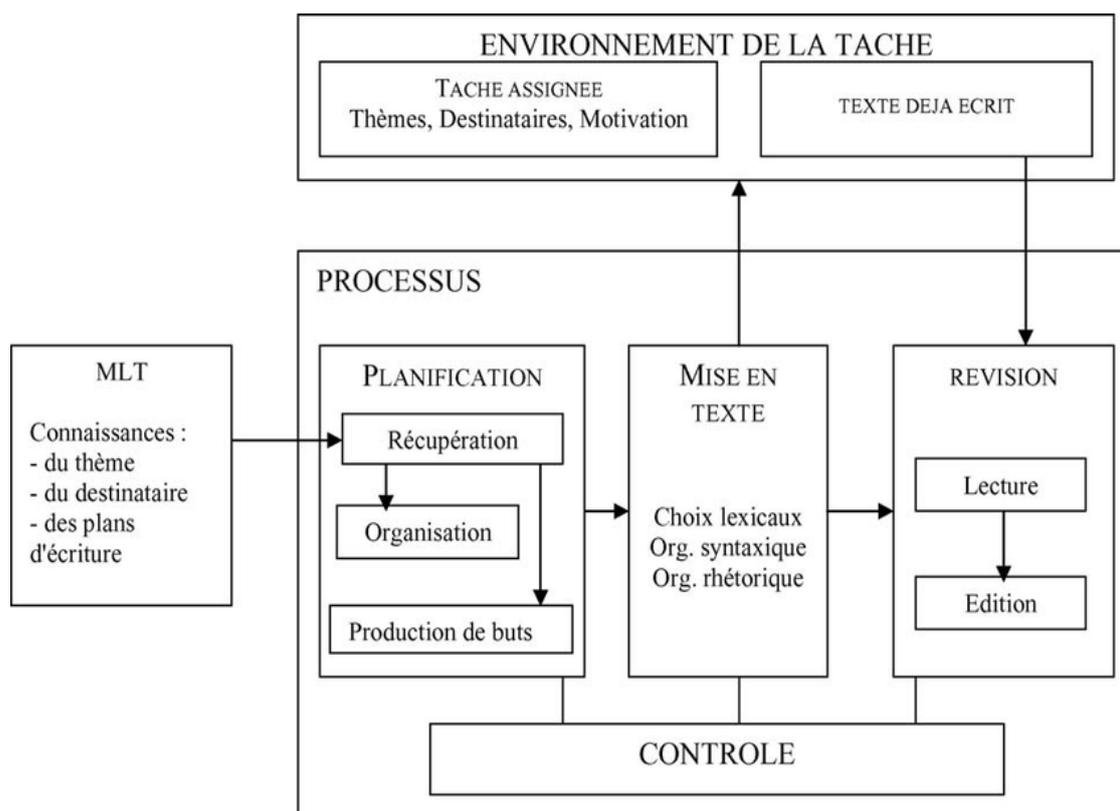


Figure 01: Modèle de Hayes et Flower (1980)

I.5. La démarche de l'activité de la production écrite en classe de FLE

En classe de FLE, l'activité de la production écrite se déroule en trois séances : la préparation à l'écrit, la production écrite, et le compte rendu.

I.5.1. La préparation à l'écrit

Le but principal est d'aider l'apprenant à améliorer ses compétences en écriture en l'incitant à :

- Effectuer des exercices courts adaptés à son niveau. Ces exercices portent sur des aspects précis du sujet à traiter.
- Chercher le bon vocabulaire à utiliser. Il doit trouver des mots convenables à la situation, qui expriment les idées de manière claire et précise.
- Trouver des structures lexicales et grammaticales appropriées au type de texte à produire.
- Élaborer un plan de rédaction qui permet de structurer le texte en parties, d'organiser les idées de manière logique et de vérifier l'existence de toutes les informations utiles dans le texte.

I.5.2. La production écrite

La deuxième étape implique la création du texte lui-même. À cette étape, l'apprenant doit produire un texte en utilisant toutes ses prérequis précédents à l'aide :

- d'une consigne d'écriture qui peut aider à définir le type et le but du texte.
- de l'analyse du sujet peut également aider à déterminer les points clés du texte et à structurer les idées.
- d'une boîte à outils fournie pour produire le texte demandé. Cette boîte à outils peut contenir des exemples de phrases types, des listes de vocabulaire, des conseils de grammaire, etc.
- d'une grille d'auto-évaluation qui permet à l'apprenant d'évaluer son propre travail afin d'améliorer le texte et de le réécrire si nécessaire.

I.5.3. Le compte rendu

La séance de compte-rendu de la production écrite est la dernière étape du processus d'un apprentissage dans le cadre d'une approche pédagogique.

Les didacticiens recommandent cette procédure pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage de la compétence en écriture. Quant à l'enseignant, c'est le moment de tester ses capacités dans le domaine de l'évaluation et de la correction d'une production écrite.

Cette étape permet à l'apprenant de revenir sur son texte pour identifier ses erreurs et les corriger. Pour l'enseignant, le compte-rendu est un outil de mesure pour évaluer la progression des compétences de ses apprenants, vérifier les objectifs établis et réguler son enseignement en fonction des besoins identifiés.

I.6. Les difficultés de la production écrite

La production écrite est une tâche complexe qui exige la mobilisation de plusieurs habiletés et connaissances.

Pour Mangenot (1996), cette activité qui « *est complexe en langue maternelle l'est d'autant plus en langue étrangère* ». (Cité par Robert, 2008 : 174)

De ce fait, les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés qui les empêchent à réaliser une bonne production écrite. Ces difficultés sont d'ordre linguistique, socioculturel, référentiel, procédural, etc.

I.6.1. Difficultés linguistiques

Ces difficultés sont dues à la non maîtrise de différentes règles qui assurent le bon fonctionnement de la langue. Elles concernent :

I.6.1.1. Le lexique

Le lexique est l'un des obstacles qui gênent l'apprenant lors de la rédaction. La création des mots inexistantes, le choix des terminologies inappropriées pour le contexte, la répétition...sont tous des erreurs lexicales qui peuvent affecter la clarté du texte produit.

I.6.1.2. L'orthographe

Les erreurs d'orthographe peuvent être un obstacle pour la compréhension du texte. Parmi les erreurs orthographiques les plus commises par les apprenants, nous citons: les erreurs phonétiques (lorsque l'apprenant écrit le mot comme il l'entend), la confusion entre les homophones, etc.

I.6.1.3. La morphosyntaxe

Beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés concernant la conjugaison des verbes, l'accord des adjectifs et des participes passés, la concordance des temps, l'utilisation des pronoms et préposition, la structure de la phrase, la ponctuation ainsi que la formation des phrases complexes. Donc, il faut maîtriser bien ces règles pour éviter l'incompréhension du texte produit.

I.6.2. Difficultés socioculturels

La production écrite peut être influencé par plusieurs dimensions socioculturelles telles que la diversité linguistique, les différences des normes sociales, les préjugés culturels...

De ce fait, la maîtrise de la langue parfois ne suffit pas pour réaliser une bonne rédaction, donc, il faut soutenir la compétence linguistique par une autre compétence socioculturelle, et cela nécessite une ouverture d'esprit envers les autres cultures.

I.6.3. Difficultés procédurales

Certains apprenants, dès qu'ils lisent la consigne, ils commencent à rédiger sans planifier leur travail, donc, ils trouvent des difficultés à organiser leurs idées d'une manière logique et cohérente, ce qui peut affecter la compréhension du texte.

I.6.4. Des connaissances référentielles

Les apprenants peuvent avoir des difficultés à rédiger lorsque qu'ils n'ont pas des connaissances précédentes sur le thème abordé. Donc, il est très important d'avoir des informations dans plusieurs domaines.

I.7. Comment motiver les apprenants envers l'activité la de la production écrite?

La motivation est un élément clé dans le processus d'enseignement/ apprentissage, un apprenant motivé est un apprenant qui apprend.

L'activité de la production écrite peut être ennuyeuse pour beaucoup d'apprenants qui considèrent la rédaction comme un accomplissement d'une tâche, quelque soit la qualité du texte produit. À ce moment vient le rôle de l'enseignant pour montrer l'importance de cette activité.

Selon Reuter, pour motiver un apprenant envers l'activité de la production écrite, il est important que:

- d'une part, l'enseignant montre l'utilité de l'écriture et des écrits. De l'autre part, il faut donner à l'apprenant l'impression que l'enseignement lui fait confiance et sait ses capacités en écartant la menace d'échec.

- le choix du thème peut être un facteur essentiel pour la motivation des apprenants quand il s'agit d'un sujet qui leur tient à cœur.

- il faut varier les activités rédactionnelles selon le type, le contenu...

- le travail collaboratif peut être un outil pour encourager les apprenants à rédiger.

- il est important d'impliquer des activités ludiques pour créer une atmosphère de plaisir surtout pour les apprenants timides.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons, d'abord, défini et expliqué l'écrit, la production écrite et la démarche de cette activité, aussi, nous avons cité quelques difficultés qui entravent les apprenants pendant la rédaction et enfin, nous avons proposé quelques solutions qui motivent les apprenants envers l'activité de la production écrite.

Chapitre 77

L'enseignement du lexique

Introduction

Le lexique est le trésor de la langue française. Il est composé de tous les mots des différents domaines de l'expérience humaine représentés en langue.

Dans ce chapitre, d'abord, nous allons définir les différents concepts relatifs au lexique, ensuite, nous aborderons la différence entre le lexique et le vocabulaire, les types de vocabulaire et son statut dans les différentes méthodologies du FLE. Nous parlons, aussi, des méthodes d'enseignement du lexique, et enfin, nous définissons l'erreur lexicale et ses visages dans la production écrite.

II.1. Définition des concepts clés

II.1.1. Le lexique

Du grec *lexikon*, dérivé de *lexis* qui veut dire mot ou expression, le lexique est un concept difficile à définir, il est très important de l'expliquer à partir de différents points de vue. Le lexique est défini par Jean Pierre Robert comme « *L'ensemble des unités d'une langue* » (2011 : 145).

Le dictionnaire Larousse définit le lexique comme « un ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ». (2000 : 907)

Nous pouvons dire, donc, que le lexique est un ensemble de mots. D'après Lehman et Martin-Berthet (2005) cette ensemble n'est pas stable, il est en mouvement perpétuel, tout dépend des besoins de communication.

II.1.2. Le lexème

Le lexème (ou le morphème lexical), est l'unité de base de sens et de forme du lexique. Parfois il semble avoir le même sens que le radical. Cette appellation est souvent utilisée pour se référer à la notion du "mot" qui est difficile à l'analyse linguistique.

Pour Bernard Pottier, les lexèmes « *sont les éléments lexicaux les plus simples, racines ou mots simples dépouillés de leurs flexions* ». Il exclut les formes simples qui appartiennent aux grammèmes: ces formes englobent les affixes, les marques de l'accord, etc.

Bernard Fradin (1996:75, ex. (27)) a proposé une définition très détaillée du lexème:

- a) est un mot-forme débarrassé de ses variations de formes (i.e. flexion-nelles)
- b) il est doté d'une signification stable et unique ou d'un réseau de relations stables et uniques.

- c) il est doté d'une représentation phonologique et est prosodiquement auto-nome.
- d) il est listé dans le lexique = il appartient à une liste ouverte et/ou sert de base pour la construction d'autres lexèmes.

La notion du lexème pourrait être très utile pour la résolution des problèmes de dérivation de sens telle que la polysémie. Elle permet aussi d'établir des relations avec les différentes composantes linguistiques.

II.1.3. L'unité lexicale (lexie)

La lexie est un élément unitaire du lexique, comme un mot simple (lexème), une locution ou un proverbe. Par exemple, jeune, jeune homme et les voyages forment la jeunesse sont des lexies.

Autre définition proposée par le dictionnaire de la linguistique présente la lexie comme « *l'unité fonctionnelle significative du discours, contrairement au lexème, unité abstraite appartenant à la langue. La lexie simple peut être un mot : chien, table. la lexie composée peut contenir plusieurs mots en phase d'intégration ou intégrés* ». (Dubois, 1994 : 282)

II.1.4. Les monèmes lexicaux

Les monèmes lexicaux « *sont ceux qui appartiennent mémoire didactique, à des interventions illimités* » (1970 : 118), affirme André Martinet.

Leur nombre dans une langue n'est jamais limité puisque des lexèmes nouveaux apparaissent afin de satisfaire de nouveaux besoins communicatifs, alors que d'autres disparaissent, comme le précise A. Martinet: « *L'apparition de nouveaux besoin de communication entraine celle de nouvelles désignations, les progrès de la division du travail ont pour conséquence la création de nouveaux termes correspondant aux nouvelles fonctions et aux nouvelles techniques* ».

II.1.5. L'interférence

Au cour de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants affrontent souvent un blocage lorsqu'ils n'arrivent pas à trouver le mot approprié pendant leur communications orales ou écrites. Donc, ils vont recourir à la langue maternelle pour surmonter cette situation. Cette transition d'une langue à une autre conduit à un phénomène linguistique appelé l'interférence.

À ce propos A. Hassan (1974 : 171) affirme: « *L'interférence est la violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue.* »

On distingue trois niveaux d'interférence: les interférences lexicales, les interférences grammaticales, les interférences phonétiques.

Le lexique est le niveau le plus touché par le phénomène d'interférence comme affirme Weinreich (1973 : 644) :« *Les unités lexicales jouissent une diffusion facile (comparativement aux unités phonologiques ou aux règles grammaticales) et il suffit d'un contacte minimum pour que les emprunts se réalisent* »

II.2. Le lexique et le vocabulaire

II.2.1. La différence entre le lexique et le vocabulaire

Le lexique et le vocabulaire sont des termes souvent utilisés de manière interchangeable, mais, ils ont des significations légèrement différentes.

Alors, le lexique est la totalité des mots d'une langue et le vocabulaire fait référence seulement l'ensemble des mots utilisés par un individu. De ce fait, le lexique de la langue française est le même pour tous, tant que le vocabulaire change d'un individu à l'autre.

Les deux didacticiens R. Galisson et D. Coste ajoutent que le couple « lexique/ vocabulaire » renvoient aux oppositions langue/ parole (terminologie de F. de Saussure) et langue/ discours (terminologie de G. Guillaume) : le lexique renvoi à la langue et le vocabulaire au discours.

II.2.2. Le rapport lexique/ vocabulaire

Le lexique et le vocabulaire sont présentés comme étant des équivalents dans certains de leurs emplois (lexique ou vocabulaire de Proust, de l'aviation, etc.)

Nous constatons que le lexique et vocabulaire sont deux concepts complémentaires. Ainsi, selon Marie-Claude Tréville et Lise Duquette (1996 : 12), « *Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue* ».

Dans la même perspective, Jean Pierre Cuq montre que le lexique désigne « *l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu...* ». (2003 : 155)

D'après ces deux définitions, nous remarquons que le vocabulaire fait partie du lexique, ce qui signifie que le rapport entre ces deux notions est un rapport d'inclusion.

II.3. Les types de vocabulaire

Il existe plusieurs types de vocabulaire qui sont utilisés pour décrire les différents aspects de la connaissance linguistique. Les principaux types de vocabulaire sont les suivants:

II.3.1. Le vocabulaire fondamental

Également connu sous le nom de vocabulaire général ou courant, il fait référence aux mots qui sont utilisés dans la communication quotidienne, et qui sont compris par la plupart des gens.

II.3.2. Le vocabulaire spécialisé

Le vocabulaire spécialisé fait référence à un ensemble de termes spécifiques à un domaine particulier comme la médecine, la technologie, l'informatique, etc. Ces termes sont utilisés par des experts dans ces domaines pour communiquer informations spécifiques qui sont souvent incompréhensibles pour les non-spécialistes.

II.3.3. Le vocabulaire actif

Le vocabulaire actif renvoie aux mots que nous utilisons couramment dans nos communications orales ou écrites. Ce sont les mots que nous sommes capable d'utiliser de manière spontanée et sans avoir besoin de chercher dans un dictionnaire ou de demander de l'aide à quelqu'un d'autre.

II.3.4. Le vocabulaire passif

Le vocabulaire passif se compose des mots que nous comprenons lorsque nous lisons ou écoutons, mais que nous n'utilisons pas régulièrement dans notre propre langage. C'est un vocabulaire qui n'a pas été récupéré par la mémoire, donc, il ne vient pas directement à l'esprit quand nous en avons besoin.

II.4. La place du vocabulaire dans les différentes méthodologies du FLE

Le vocabulaire a connu une évolution à travers les différentes méthodologies d'enseignement du FLE, parfois, négligé et parfois, est au centre d'intérêt.

Afin de découvrir la place du vocabulaire, nous proposons un aperçu historique sur son enseignement dans chaque étape.

II.4.1. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est née à la fin du XVI^{ème} siècle, l'objectif général est la lecture et la traduction des textes littéraires. Le vocabulaire occupe une place importante mais pas assez satisfaisante. Il est enseigné sous forme de listes de mots sans contexte traduits en langue maternelle que l'apprenant doit connaître par cœur, donc tout est basé sur la mémorisation.

II.4.2. La méthode directe

La méthode directe est utilisée au début du XX^e siècle en France face aux imitations de la méthode traditionnelle. L'enseignement du vocabulaire se base sur la mémorisation des synonymes, d'antonyme et par la recherche des mots de la même famille. Le sens des mots étrangers est expliqué à l'aide d'images ou d'objets, et la langue maternelle est totalement interdite.

II.4.3. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale est apparue aux États-Unis au début de la deuxième guerre mondiale. Elle s'appuie sur le béhaviorisme et le structuralisme. L'objectif général est la communication en langue étrangère. Le vocabulaire est placé en second plan par rapport aux structures syntaxiques, et son enseignement est basé sur la mémorisation des phrases modèles qui seront introduites dans un dialogue lors de la séance des exercices structuraux.

II.4.4. La méthode audio-visuelle

La méthode audio-visuelle est fondée en France au milieu du XX^e siècle, elle utilise l'image et le son comme support d'enseignement. L'objectif principal est la communication quotidienne. Le vocabulaire proposé est limité au français fondamental qui n'est pas fonctionnel. La traduction est exclue, donc, pour passer le sens, l'enseignant utilise des séquences d'images appelées transcodage.

II.4.5. L'approche communicative

L'approche communicative est née à partir de 1970 aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Cette méthode a donné plus d'importance au traitement du vocabulaire qui est en contexte avec des dialogues près de la situation réelle, en utilisant des différents registres. Les apprenants sont encouragés à utiliser le vocabulaire de manière créative et à s'exprimer avec des phrases complètes plutôt que mémoriser des listes de mots.

II.5. L'apprentissage du lexique

Le vocabulaire est un élément clé de la communication, il est donc essentiel pour les apprenants d'une langue étrangère de maîtriser un nombre suffisant de mots. Les méthodes d'apprentissage du lexique se divisent en deux grandes catégories : l'apprentissage explicite et l'apprentissage incident.

II.5.1. Les méthodes d'apprentissage du lexique

II.5.1.1. L'apprentissage explicite

L'apprentissage explicite consiste à apprendre les mots de manière intentionnelle et consciente, à travers des exercices dédiés à l'apprentissage du vocabulaire.

Selon Grossmann (2011 : 164), l'apprentissage explicite prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyée sur l'appropriation de notions mobilisant une terminologie spécifique (mot-forme, unité lexicale, champ sémantique, polysémie, synonyme, antonyme...).

Cette méthode peut être efficace pour les apprenants qui ont besoin de comprendre en profondeur le sens des mots, leur prononciation et leur orthographe. De plus, cette méthode permet aux apprenants de se concentrer sur les mots qui sont les plus importants pour leur communication. Des recherches ont montré que les apprenants, qui ont suivi des cours d'apprentissage explicite du lexique, ont montré des améliorations significatives dans leur capacité à utiliser les mots appris.

Cependant, l'apprentissage explicite peut également présenter des inconvénients. Il peut être fastidieux et ennuyeux pour les apprenants, en particulier pour ceux qui ont déjà une connaissance de base du vocabulaire. En outre, il peut être difficile de transférer les mots appris dans un contexte réel de communication, car l'apprentissage explicite ne permet pas aux apprenants de découvrir le sens des mots par eux-mêmes.

II.5.1.2. L'apprentissage incident

L'apprentissage incident se produit lorsque les apprenants rencontrent des mots de manière informelle, sans intention de les apprendre.

D'après Grossmann (2011 : 164), l'apprentissage incident ménage des temps d'explication lexicale au sein des activités de communication (à l'oral, durant la lecture ou l'écriture). Marec-Breton (2013), selon des recherches en psychologie cognitive, souligne que

l'apprentissage incident pourrait être plus efficace qu'il s'appuie complémentaires sur ce qu'elle appelle l'instruction directe (l'explication lexicale effectuée par un tiers) : l'apprentissage incident peut s'employer simultanément avec l'apprentissage explicite, une pratique intensive de la lecture à l'école permettant d'améliorer la compétence lexicale des élèves qui ont le moins bénéficié d'un étayage familial sur ce plan.

Cette méthode peut être efficace pour les apprenants qui ont des compétences linguistiques suffisantes pour déduire le sens des mots à partir du contexte. En outre, cette méthode permet aux apprenants de se familiariser avec les mots de manière naturelle, ce qui peut aider à les retenir plus facilement.

L'apprentissage explicite et l'apprentissage incident du lexique sont deux démarches complémentaires. Il faut donc, à la fois, établir une progression des notions de base nécessaires à la compréhension du système lexical, et mieux réfléchir aux formes que peut prendre l'apprentissage incident à partir de genres discursifs variés.

II.5.2. Le lexique mental

Le lexique mental est la notion clé utilisée par les chercheurs notamment les spécialistes de l'acquisition. Il renvoie aux représentations sémantiques, phonologiques et orthographiques des mots.

Le lexique mental représente le trait d'union entre la perception de la parole (niveau acoustico-phonétique) et les niveaux supérieurs du traitement cognitif (niveau linguistique). À ce propos Babin propose: «*Le lexique mental permet à la mise en relation de l'information sensorielle (le stimulus mot) et la représentation lexicale, il y a d'un côté les représentations du lexique mental, de l'autre, le stimulus mot et entre les deux procédures permettant d'atteindre ou d'acquérir les représentations du stimulus*».

Pendant la production écrite, beaucoup d'informations liées au sujet sont stockées dans la mémoire, le lexique mental est le processus qui permet de récupérer ces informations pour les intégrer dans le texte. Donc, le lexique mental est lié directement à la mémoire à long terme de l'apprenant.

II.6. Caractérisation de la notion d'erreur lexicale

Avant de définir l'erreur lexicale, il est nécessaire de définir l'erreur, et son rôle dans l'enseignement/ apprentissage des langues.

II.6.1. L'erreur

L'erreur est une différence entre ce qui est attendu ou souhaité et ce qui est réellement observé ou produit. En d'autres termes, c'est une mesure de la déviation entre une valeur estimée ou prévue et une valeur réelle ou observée. Elle est définie comme « un *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003 : 86).

En didactique du FLE, l'erreur joue un rôle important dans le processus d'apprentissage des apprenants non natifs de la langue française.

II.6.1.1. L'erreur et la faute

Le dictionnaire Larousse définit la faute comme « un manquement à une norme, à un principe, à une procédure »

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). Il est, donc, possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre.²

Bien quelles soient relevées du même champ notionnel de l'écart par rapport à une règle, la différence entre l'erreur et la faute serait dans le regard et le jugement. Doca(1981) rappelle que « les fautes sont liées à la performance » (on en est conscient et on peut se corriger parce qu'on connaît les règles) tandis que les erreurs sont liées à la compétence » puisqu'on les fait de façon inconsciente, par manque de connaissance suffisante de la règle ou bien de manque de pratique. En didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué, ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique et de production non conforme.³

II.6.1.2. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage

L'erreur a longtemps été considérée comme un manque de travail de la part de l'apprenant, à cause d'une ignorance ou d'une négligence.

² https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignement-apprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi23.html

³ <https://calenda.org/778659>

Aujourd'hui l'erreur est une étape essentielle de l'apprentissage, c'est un outil pédagogique qui permet aux enseignants de mettre l'accent sur les points faibles des apprenants pour adopter une méthode efficace envers leurs erreurs.

Astolfi (1999 : 38) affirme qu'au cours des dernières années, les études sur l'éducation, en particulier dans le domaine de la didactique, ont évolué d'une perception négative des erreurs qui justifient des sanctions, à une nouvelle compréhension où les erreurs sont considérées comme un indicateur du fonctionnement du processus d'apprentissage et un outil précieux pour identifier les obstacles rencontrés par les étudiants.

Dans le même sens, Rémy Porquier (1977 : 28) « *L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* »

Cependant, il est important de souligner que toutes les erreurs ne sont pas utiles pour l'apprentissage. Les erreurs répétitives, les erreurs causées par une mauvaise transcription ou les erreurs causées par un manque de connaissance générale de la langue peuvent nuire à la compréhension et à l'utilisation correcte de la langue française. Pour cette raison, les enseignants du FLE doivent être attentifs aux types d'erreurs commises par leurs apprenants et les corriger de manière appropriée afin de favoriser un apprentissage efficace et positif de la langue française.

II.6.2. L'erreur lexicale

La notion d'erreur lexicale est au centre d'un bon nombre de réflexions et recherches dans le domaine de la didactique du FLE, d'ailleurs, nous remarquons plusieurs définitions pour cette notion, parmi lesquelles nous citons celle de Luste-Chaa (2009 : 166) qui présente comme erreur lexicale « *toute manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale (sémantiques, formelles et combinatoires)*».

Dominic Anctil, de sa part, considère que l'erreur lexicale « *est une erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que celle-ci soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexico-grammatical*».

Ces deux définitions soulignent l'importance de respecter les propriétés des unités lexicales, car toute violation peut entraîner une erreur lexicale. Les auteurs semblent convenir que les erreurs lexicales peuvent prendre de nombreuses formes différentes et qu'il est essentiel de tenir compte de toutes ces propriétés pour éviter les erreurs dans l'usage des mots.

II.6.2.1. Les erreurs lexicales dans la production écrite

En production écrite, l'apprenant s'investit afin de garantir des choix des unités lexicales convenables pour le type du texte et la visée communicative. La sélection lexicale soumet à plusieurs facteurs comme la thématique du texte, les paramètres énonciatifs et les caractéristiques de l'apprenant. Aussi, les connaissances antérieures peuvent influencer positivement ou négativement la qualité du texte produit. Par conséquent, plusieurs erreurs lexicales peuvent se produire si l'apprenant ne maîtrise pas les règles de la langue cible.

Afin d'analyser les erreurs lexicales commises par les apprenants, il faut, d'abord, élaborer une typologie des erreurs à la fois claire et complète.

D'après les définitions de l'erreur lexicale nous proposons une typologie qui comprend trois catégories: les erreurs de forme, les erreurs de sens, et les erreurs d'interférence, qui se divisent à leur tour en sous catégories.

La grille suivante représente les types d'erreur lexicale et les transgressions de chaque type :

(Grille empreintée d'un mémoire de magister de S.Kandsi)

Unités lexicales	Forme	1/ Orthographe lexicale: manifestation à l'écrit. 2/ Barbarisme: manifestation à l'oral et à l'écrit. 3/ Création d'une nouvelle lexie. 4/ Mauvais dérivation lexicale.
	Sens	1/ Non-respect d'une composante de sens. 2/ Impropiété: association d'un sens avec le signifiant d'une lexie déjà existante.
	Usage douteux En fonction du Contexte (Interférence)	1/ un changement de registre de langue. 2/ mélange de codes. 3/ interférence. 4/ Répétition. 5/ Imprécision (mot générique ou périphrase). 6/ pléonasme. 7/ calque.

Figure 02 : Grille des erreurs lexicales

Nous expliquons maintenant quelques concepts utilisés dans la grille :

II.6.2.1.1. Erreurs de forme

Cette catégorie englobe tous les erreurs liées au signifiant de l'unité lexicale. Il s'agit de la non maîtrise de la forme qui véhicule le sens qu'un apprenant tente d'exprimer. Nous avons l'erreur absolue qui renvoie à une forme inexistante et l'erreur relative qui correspond à une forme existante mais inacceptable dans le contexte utilisé; c'est une erreur morphologique.

II.6.2.1.1.1. L'orthographe lexicale

Les erreurs d'orthographe lexicale sont des erreurs qui dégraisent la norme orthographique, elles touchent la forme du mot mais n'alterent pas le sens. Elles prennent plusieurs visages comme: le changement des voyelles, la confusion entre les homophones, la non distinction entre les phonèmes opposés (ex: p et b), etc.

II.6.2.1.1.2. Le barbarisme

Le barbarisme est une erreur de vocabulaire qui touche la forme du mot dont le signifiant est déformé à cause d'une méconnaissance.

Les barbarismes lexicaux se manifestent généralement sous forme d'inversion ou suppression des lettres, de l'ajout des lettres ou d'une analogie induite par un autre mot.

II.6.2.1.2. Erreurs de sens

Cette catégorie correspond à tous les erreurs liées aux signifié. C'est une confusion à l'analogie sémantique.

II.6.2.1.2.1. L'impropriété

C'est une erreur de vocabulaire qui touche le sens du mot. C'est une association d'une lexie existante avec un sens qui ne convient pas au contexte. C'est le cas d'utilisation d'un mot générique (hyperonyme) ou un quasi-synonyme (utilisation d'un synonyme qui ne convient pas à la situation donnée).

II.6.2.1.2.2. La création d'une nouvelle lexie

Cette catégorie comprend des unités lexicales inexistantes qui ne correspondent pas à la langue française ni en sens ni en forme. Elle concerne, aussi, le choix des affixes inadéquats, ce qui conduit à une mauvaise dérivation morphologique.

II.6.2.1.3. Erreurs d'interférence

C'est un type particulier d'erreur dû au contact des langues, soit entre langue maternelle et langue étrangère, soit entre deux langues étrangères.

II.6.2.1.3.1. Le calque

Il s'agit d'une traduction littérale en langue étrangère d'une unité lexicale ou d'une phrase de la langue maternelle. C'est une transformation des règles de la langue source à la langue cible, ce qui donne lieu à des expressions erronées et mal dites.

II.6.2.1.3.2. L'alternance codique

Le mélange de codes, c'est l'intégration des unités lexicales d'une langue dans une autre langue. Il se produit lorsque deux langues évoluent ensemble.

II.6.2.1.4. L'usage douteux

II.6.2.1.4.1. La répétition

C'est la répétition excessive des unités lexicales dans le même discours à cause de la pauvreté linguistique et la non maîtrise des règles de substitution.

II.6.2.1.4.2. L'imprécision

C'est l'utilisation des expressions lourdes comme l'emploi d'une périphrase au lieu d'un terme précis.

II.6.2.1.4.3. Le pléonasme

Le pléonasme est la concurrence de deux mots où le sens de l'une est inclus dans l'autre.

C'est l'enchaînement entre deux mots qui expriment la même idée.

II.6.2.1.4.4. Le changement de registre

Les textes académiques doivent être écrits en français soutenu ou courant. De ce fait, l'utilisation du registre familier est considérée comme un écart.

II.7. L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales

L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs trouve principalement sa source dans la nécessité d'analyser l'erreur, de la décrire, de l'expliquer et d'en trouver la source.

L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales peut être de plusieurs ordres:

- Le relevé systématique des erreurs renseigne sur la compétence réelle de l'apprenant et sur l'évolution de son vocabulaire.
- Une typologie des erreurs lexicale permet d'effectuer une analyse statistique et qualitative du vocabulaire de l'apprenant en fonction des différents types de textes.
- Si l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales a pour objectif d'identifier les erreurs lexicales et de les décrire, elle se doit de chercher les sources possibles de leur apparition. Ainsi, une typologie explicative est nécessaire pour compléter le travail d'analyse.
- L'analyse des erreurs lexicales engage une réflexion sur le lexique en termes psycholinguistiques et permet d'enrichir les recherches sur les acquisitions lexicales en langue maternelle, seconde ou étrangère.

L'analyse des erreurs ne se limite pas seulement à leur identification mais aussi et surtout à leur explication à partir des sources susceptibles de leur présence. L'erreur doit, donc, fournir à l'enseignant un retour d'apprentissage en lui permettant de voir où en sont ces apprenants, ce qu'ils ont acquis, leur degré de compétence ainsi que l'étendue de leur interlangue.

Dans ce sillage, une typologie descriptive des erreurs lexicales doit être accompagnée d'une autre typologie à visée explicative. Ainsi, le travail d'analyse ne se résumera pas à une description en termes linguistiques, mais sera traduit également par une explication pouvant générer différentes pistes pour une didactique du lexique, ou plutôt de l'erreur lexicale ! (Haboul, 2013 : 138).

Conclusion

À partir des éléments que nous avons étudiés dans ce chapitre, nous pouvons dire que la langue française est une structure vaste et le lexique fait partie de cette structure. La maîtrise d'une langue passe par la connaissance de ces mots, de ce fait, l'acquisition du lexique doit être une priorité dans l'apprentissage du FLE.

Partie Pratique

Chapitre 7

Cadre méthodologique

Introduction

Après avoir évoqué, dans la première partie de notre recherche, le cadre théorique qui est consacré aux concepts clés liés à notre thème, dans la deuxième partie, nous aborderons le cadre pratique.

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter la méthodologie adoptée pour mener à bien cette recherche, et de justifier les choix méthodologiques utilisés, ainsi que la description du déroulement de l'enquête et de la méthode de recherche.

I.1. Méthodologie

I.1.1. Échantillon

Dans la première étape, le public visé avec lequel nous avons mené notre étude, est représenté par les apprenants de 4^{ème} année moyenne qui suivent une scolarisation d'ordre normale au niveau de l'établissement Djellaili Ahmed, inscrits durant l'année scolaire 2022 /2023. La classe que nous avons choisie se compose de 32 apprenants, dont leurs niveau est hétérogène.

Nous choisissons la 4^{ème} année moyenne comme échantillon parce que c'est un passage entre deux paliers, le primaire et le secondaire pour voir s'ils sont prêts de faire un examen final qui leur permet d'accéder au secondaire.

I.1.2. Corpus

Dans la mesure où notre étude s'intéresse à la didactique de l'écrit, plus particulièrement aux difficultés lexicales que rencontrent les apprenants de la 4^{ème} année moyenne dans la production écrite en FLE, notre corpus est constitué, d'une part, d'un ensemble de productions écrites réalisées par ces apprenants eux-mêmes, et d'autre part, d'un questionnaire destiné aux enseignants du FLE du même niveau.

I.1.3. Collecte des données

Afin de recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons eu recours à un outil de recherche : le questionnaire.

I.2. Enquête

I.2.1. Questionnaire

Nous avons réalisé un questionnaire destiné aux enseignants du FLE de la 4^{ème} année moyenne de la commune de Takhemaret.

I.2.1.1. Choix du questionnaire

Le choix du questionnaire est justifié par des raisons pratiques comme le temps de passation, la facilité de son analyse, et les données fiables qu'il apporte à la recherche.

I.2.1.2. Objectif du questionnaire

Ce questionnaire porte sur les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants en production écrite. Ainsi, les réponses fournies par les enseignants peuvent apporter des idées sur les pratiques d'enseignement de la production écrite et du lexique.

I.2.2. Déroulement de l'enquête

Le questionnaire se compose des renseignements généraux sur les enseignants interrogés et de onze(11) items (questions fermées et ouvertes).

Le questionnaire est distribué et collecté au cours du mois de mai 2023. Sa diffusion s'est faite personnellement pour une partie et pour l'autre par un réseau de collègues.

Pour analyser le questionnaire, nous allons procéder de la manière suivante :

Nous commençons l'analyse par la répartition des enseignants selon les années d'expérience et le diplôme obtenu. Puis nous allons présenter les résultats de l'enquête dans des tableaux, et des graphiques présenteront des statistiques concernant les différentes informations recueillies auprès des enseignants.

Pour chaque question, nous donnons un commentaire pour justifier les résultats.

I.3. Méthode de recherche

Pour organiser notre travail de recherche, nous avons opté pour une méthode descriptive analytique.

I.3.1. Objectif

À travers cette méthode de recherche, nous identifions les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Nous nous focalisons surtout sur les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne en production écrite. Il s'agit de décrire et d'analyser les différentes erreurs lexicales commises par ces apprenants.

I.3.2. Les copies des apprenants

Nous avons fait une analyse des copies triées des apprenants de 4^{ème} AM pour examiner leurs productions écrites dont ils devraient rédiger un texte argumentatif démontrant les risques de la pollution de la mer.

La rédaction écrite doit comporter les critères d'évaluations annoncés aux apprenants :

- Forme trois arguments convaincants.
- Illustre tes arguments par des exemples ou des explications.
- Emploie des connecteurs d'énumération.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.

Le travail est en binôme.

Pour analyser les productions écrites, nous allons procéder de la manière suivante :

1 / Identification de l'erreur :

Cette étape consiste à mettre en évidence l'erreur lexicale seulement, en ignorant les autres formes d'erreurs. Cette étape est nécessaire pour l'identification de l'erreur et la classification de ces dernières selon notre grille du départ.

2/ Description de l'erreur:

Dans cette partie, notre travail consiste en la description claire et précise de l'erreur.

3/ Explication de l'erreur du problème lexicale:

C'est la partie la plus complexe, nous devons, d'abord, trouver l'origine de la difficulté, ensuite faire le rapport entre l'origine et la difficulté afin d'expliquer la cause ainsi que l'erreur elle-même. Cette étape correspond à l'analyse du problème lexicale.

Conclusion

Dans ce chapitre, il est question de présenter la méthodologie adoptée dans notre recherche. Une méthode descriptive analytique a été retenue pour cette étude et un outil de recherche : le questionnaire destiné aux enseignants du FLE, la description du corpus, la justification du choix ainsi que le déroulement de l'enquête ont été expliqués afin de garantir une reproductibilité de l'étude.

Chapitre 10

Analyse et interprétation des données

Introduction

Dans ce chapitre, il sera question d'analyser l'ensemble des données collectées à travers notre enquête.

L'analyse de notre corpus sera en deux parties :

La première partie sera réservée à l'analyse des productions écrites réalisées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

La deuxième partie sera réservée à l'analyse du questionnaire destiné aux enseignements du FLE de la 4^{ème} année moyenne.

II.1. Analyse des copies des apprenants

À la première lecture des copies, nous avons remarqué que :

- Tout les apprenants respectent la consigne d'écriture.
- Le nombre des mots utilisés est très faible dans la plupart des copies.
- Les apprenants commettent un nombre important d'erreurs linguistiques que nous avons catégorisées en trois classes (erreurs lexicales, erreurs orthographiques et erreurs syntaxiques).

Le tableau suivant représente le nombre et le pourcentage de chaque erreur.

Erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Lexicales	37	31.90%
Orthographiques	58	50%
Syntaxiques	21	18.10%

Tableau 01 : les erreurs linguistiques

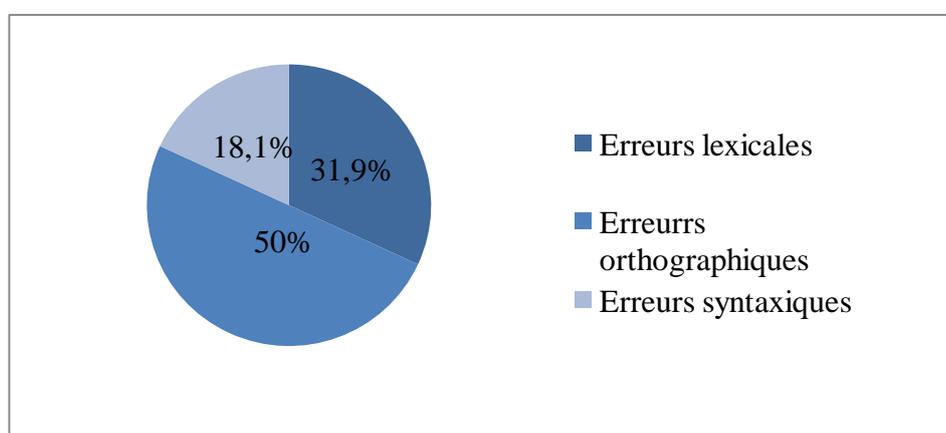


Figure 03 : les erreurs linguistiques

Commentaire

Les résultats obtenus ci-dessus montrent que les erreurs orthographiques occupent la première place avec un taux de 50% suivies par les erreurs lexicales avec 31.90%, et en dernier lieu nous trouvons les erreurs syntaxiques avec 18.10%, ce qui signifie que les apprenants ont des insuffisances énormes sur le plan orthographiques.

Nous avons trouvé 37 erreurs lexicales dans les productions écrites des apprenants, le tableau suivant montre les différents types d'erreur lexicale.

Types d'erreur lexicale	Nombre de cas	Pourcentage
Orthographe lexicale	15	40.54%
Répétition	06	16.21%
mauvaise dérivation lexicale	04	10.81%
Impropriété	07	18.92%
Interférence	02	5.41%
Mélange de codes	01	2.70%
Pléonasme	02	5.41%
Total	37	100%

Tableau 02 : Types d'erreur lexicale

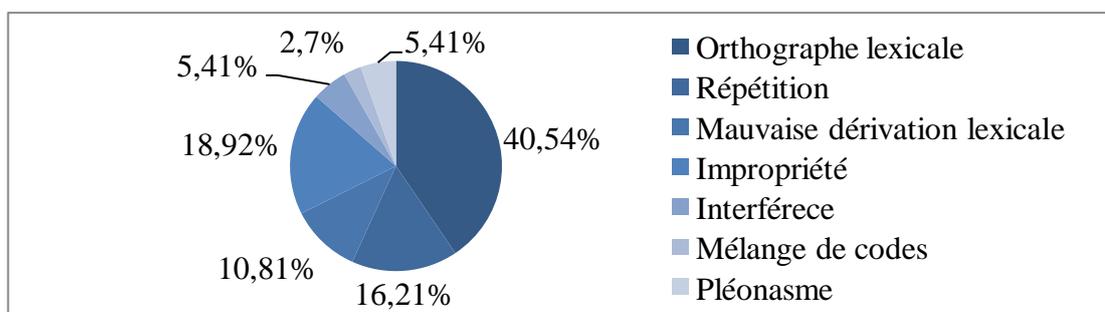


Figure 04 : Types d'erreur lexicale

Commentaire

Les résultats mentionnés ci-dessous montrent que les erreurs lexicales de forme représentent plus de la moitié des erreurs par rapport aux autres catégories (erreurs de sens et d'interférence).

Le tableau suivant représente un échantillon des écarts lexicaux trouvés dans les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne avec leurs corrections.

Copies	Erreur	Nature d'erreur	Correction
C1	- La pollution de mer cause l'extinction de plusieurs poissons. - La pollution de mer est un danger sur l'environnement	- Erreur de forme orthographe lexicale	- La pollution de mer cause l'extinction de plusieurs poissons. - La pollution de mer est un danger sur l'environnement
C2	- Le jetement des déchets dans la mer. - Il cause les maladies comme l'asme.	- Erreur de forme mauvaise dérivation lexicale - Erreurs de forme orthographe lexicale	- Les déchets jetés dans la mer. - Elle cause les maladies comme l'asthme.
C3	- Quand nous agissons bien il y'a des conséquences trop bien. - La pollution de mer cause les maladies surtout quand nous nagons.	- Erreur de sens impropriété - Erreur de forme orthographe lexicale	- Quand nous agissons bien, il y aura des conséquences positives. - La pollution de mer cause les maladies surtout quand nous nageons.
C4	- Beaucoup de poissons mort because les déchets jetés dans la mer. - La pollution de la mer cause des maladies contamineuses.	- Erreur d'interférence Mélange de codes - Erreur de forme Mauvaise dérivation lexicale	- Beaucoup de poissons meurent à cause des déchets jetés dans la mer. - La pollution de mer cause des maladies contagieuses.
C5	- Alors donc, il faut protéger les mers contre la pollution.	- Erreurs de sens pléonasme	- Alors, il faut protéger les mers de la pollution.
C6	- Il se déroule à cause de jeter les déchets. - En somme en bref, il faut protéger notre environnement.	- Erreur de sens impropriété - Usage douteux pléonasme	- Elle se produit à cause des déchets d'usines. - En somme, il faut protéger notre environnement.
C7	- Beaucoup de personnes boient l'eau de la mer donc, il cause beaucoup maladies comme la colira. - La pollution de mer menace la vie marine.	- Erreur de forme orthographe lexicale - Usage douteux répétition	- Beaucoup de personnes boivent l'eau de la mer, donc il cause beaucoup de maladies comme le choléra. - La pollution de mer menace la vie aquatique.
C8	- La pollution menace le système enviromental.	- Erreur de forme	- La pollution menace le système environnemental.
C9	- Beaucoup de gens qui vont à la plage jettent le reste du mange. - L'homme est le responsable de la pollution, les jêtes de l'homme détruit la nature.	- Erreur d'interférence - Usage douteux répétition	- Beaucoup destivants jettent les restes des repas. - L'homme détruit la nature par ces gestes.

C10	- Le pétrole jeté par les bateaux. - La pollution de mer touche la santé générale de l'homme et aussi les poisons	- Erreur de sens impropriété - Erreur de forme orthographe lexicale	- Le pétrole déversé par les navires. - La pollution de mer touche la santé générale de l'homme et aussi les poissons.
C11	- La pollution menace la richesse des poissons. - Pour protégé notre environnement , il ne faut pas jeter les déchets dans la mer.	- Erreur d'interférence - Erreur de forme orthographe lexicale	- La pollution menace la richesse aquatique. - Pour protéger notre environnement, il ne faut pas jeter les déchets dans la mer.

Tableau 03 : Exemples des erreurs lexicales rencontrées

II.1.2. Analyse des erreurs lexicales

Dans cette partie, nous allons étudier les différentes erreurs mentionnées dans le tableau ci-dessus.

Pour analyse ces erreurs, nous allons procéder de la manière suivante :

- 1- Identification de l'erreur
- 2- Description de l'erreur
- 3- Analyse de l'erreur

Copie 01 : « La pollution de mer cause l'extinction de plusieurs poissons »

L'erreur, dans cette phrase, est une erreur d'orthographe lexicale, il s'agit d'un renversement de lettres à cause d'une forme phonique erronée.

« La pollution de mer est un danger sur l'environnement »

L'erreur, dans cette phrase, est une erreur d'orthographe lexicale, il s'agit d'une suppression d'une lettre. Nous considérons ce genre d'erreur comme un oubli ou une erreur d'inattention.

Copie 02 : « Le jetement des déchets dans la mer »

Le sens de cette expression est ambigu car le mot " jetement" n'existe pas. C'est une mauvaise dérivation lexicale. L'apprenant ajoute un suffixe qui existe à la racine, mais qui n'y appartient pas du quel nous pouvons créer d'autres unités lexicales mais pas dans ce sens. Nous disons que l'apprenant généralise une règle.

« Il cause les maladies comme l'asme »

L'erreur, ici, est une erreur d'orthographe lexicale, l'apprenant écrit le mot "asthme" sans "th" parce qu'il s'agit des consonnes muettes.

Copie 03 : « Quand nous agissons bien il y'a des conséquences trop bien »

L'erreur dans la phrase ci-dessus réside dans l'utilisation de l'expression "trop bien" pour décrire les conséquences. En français, "trop bien" est souvent utilisé pour exprimer un excès de satisfaction ou d'enthousiasme, ce qui ne semble pas approprié dans ce contexte. Il y a aussi une sorte d'interférence entre la langue maternelle et la langue française.

« La pollution de mer cause les maladies sirtout quand nous nagons »

Dans cette phrase, il y a une erreur d'orthographe lexicale, il s'agit d'un changement de voyelle, nous supposons que cet apprenant a un problème de prononciation.

Copie 04 : « Beaucoup de poissons mort because les déchets jetés dans la mer »

Dans cette phrase, il s'agit d'une erreur d'interférence. L'apprenant intègre un mot anglais dans le discours. Pour, nous il y a deux possibilités: soit c'est une erreur d'inattention, soit l'apprenant ne distingue pas entre ces deux langues en contact.

« La pollution de la mer cause des maladies contamineuses »

L'erreur, ici, est une mauvaise dérivation morphologique. L'apprenant crée un nouveau mot : l'adjectif "contamineuse" qui n'existe pas en français. Celui-ci dérive du verbe contaminer. C'est une méconnaissance de la dérivation lexicale.

Copie 05 : « Alors donc, il faut protéger les mers contre la pollution »

L'erreur, dans cet énoncé, est une erreur stylistique (usage douteux). Nous remarquons une utilisation de deux unités lexicales qui ont la même fonction (alors et donc) en même temps. Cela conduit à une forme pléonastique.

Copie 06 : « Il se déroule à cause de jeter les déchets »

L'erreur, dans cette phrase, est doublé, l'apprenant utilise le pronom "il" pour le nom "pollution" ce qui signifie qu'il ne fait pas la distinction entre le masculin et le féminin.

La deuxième erreur est une erreur de sens (un mauvais choix de collocatif). Il s'agit de l'utilisation incorrecte du verbe "se dérouler" pour décrire la cause de la pollution. La correction consiste à remplacer "se déroule" par "se produit" afin de rendre la phrase plus claire. Nous constatons que l'apprenant transforme des règles linguistiques de la langue maternelle vers la langue française, ce qui crée des confusions sur le plan sémantico-lexicale.

« En somme en bref, il faut protéger notre environnement »

Dans cette phrase, il y a un enchaînement de deux unités lexicales qui expriment la même idée. L'apprenant emploie deux mots différents au niveau de la forme mais ont le même signifié, donc, c'est un pléonasme.

Copie 07 : « Beaucoup de personnes boient l'eau de la mer donc, il cause beaucoup maladies comme la colira »

L'erreur, dans cet énoncé, est une erreur d'orthographe lexicale. L'apprenant a écrit le mot "choléra" comme il se prononce "colira" à cause de son vocabulaire pauvre.

« La pollution de mer menace la vie marine »

Dans cet énoncé, la nature de l'erreur et la répétition en écho car mer et marine sont des mots de la même famille, employés en même temps, ce qui constitue une entrave à la norme perspective. L'apprenant dans cet énoncé ne trouve pas d'autres mots pour exprimer son idée, car son lexique est pauvre.

Copie 08 : « La pollution menace le système enviromental »

L'erreur, dans cet énoncé, est une erreur d'orthographe lexicale, il s'agit d'une suppression des lettres à cause d'une forme phonique erronée.

Copie 09 : « Beaucoup de gens qui vont à la plage jettent le reste du mange »

L'erreur, dans cette phrase, est une erreur d'interférence. Le mot "mange" est incorrect ici, car il ne correspond pas à "nourriture" ou "repas" dans le contexte donné. Le mot correct à utiliser est "nourriture". De plus, pour indiquer que chaque personne jette ses propres restes de nourriture, nous utilisons le pronom possessif "leurs" pour montrer la possession plurielle. Il s'agit, donc, d'une influence de la langue maternelle.

« L'homme est le responsable de la pollution, les gestes de l'homme détruit la nature »

Dans cette phrase, nous remarquons une répétition du mot "homme" et même le sens est ambigu (mal dit), cela est dû au manque de vocabulaire chez l'apprenant.

Copie 10 : « Le pétrole jeté par les bateaux »

Il s'agit d'une erreur de sens (sens proche), c'est l'utilisation incorrecte du verbe "jeter" au lieu de "déverser" ou "renverser". Ces verbes partagent les mêmes composantes sémantiques mais sont pas substituables en contexte. La correction de la phrase implique le remplacement du verbe "jeté" par "renversé" qui décrit plus précisément l'action de déverser ou répandre le pétrole

dans l'environnement, ce qui correspond à la réalité des accidents ou des actes de pollution liés aux bateaux.

« La pollution de mer touche la santé générale de l'homme et aussi les poisons ».

C'est une erreur d'orthographe lexicale, il s'agit d'une suppression d'une lettre. Nous considérons ce genre d'erreur comme un oubli ou une erreur d'inattention.

Copie 11 : « La pollution menace la richesse des poissons »

L'erreur, dans cette phrase, est une erreur d'interférence, traduction littérale d'une expression d'une langue maternelle en langue française, ce qui donne lieu à un énoncé erroné et mal dit à cause de la différence entre les systèmes de deux langues en contact.

« Pour protégé notre environnement, il ne faut pas jeter les déchets dans la mer »

L'erreur, dans cette phrase, est une erreur d'orthographe lexicale, il s'agit d'une suppression d'une lettre. Nous considérons ce genre d'erreur comme un oubli ou une erreur d'inattention

II.1.3. Synthèse

D'après l'analyse des erreurs lexicales commises par les apprenants de 4ème AM, nous détectons les insuffisances suivantes :

- Les erreurs d'orthographe lexicale sont très fréquentes, ces erreurs se manifestent souvent sous forme d'un changement de voyelles, l'ajout ou la suppression des lettres, la confusion entre les homophones, etc.

- Il existe un nombre important d'erreurs d'interférence entre la langue française et l'arabe, et parfois même l'anglais. Les apprenants pensent s'aider en arabe pour rédiger, ce qui provoque des expressions erronées.

- Les apprenants ont tendance à choisir des mots qui ne conviennent pas à la situation, dans la plupart des cas, il s'agit des quasi-synonymes ou des mots génériques qui n'expriment pas le sens souhaité.

II.2. Analyse et interprétation du questionnaire

Dans cette étape analytique, nous avons préparé des tableaux et des graphiques synthétisant les réponses données pour chaque question, tout en essayant de les analyser.

Renseignements généraux sur les enseignants

Expérience	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Moins de 5 ans	02	25%
De 5 à 10 ans	03	37.5%
Plus de 10 ans	03	37.5%

Tableau 04 : Répartition des enseignants selon les années d'expérience

Diplôme obtenu	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Licence	04	50 %
Master	03	37.5%
École normale supérieure	01	12.5%

Tableau 05 : Répartition des enseignants selon le diplôme obtenu

Questions n° 01: Comment trouvez-vous le programme de 4AM?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Facile	02	25%
Moyen	06	75%
Difficile	00	0%

Tableau 06: L'avis des enseignants sur le programme de 4AM

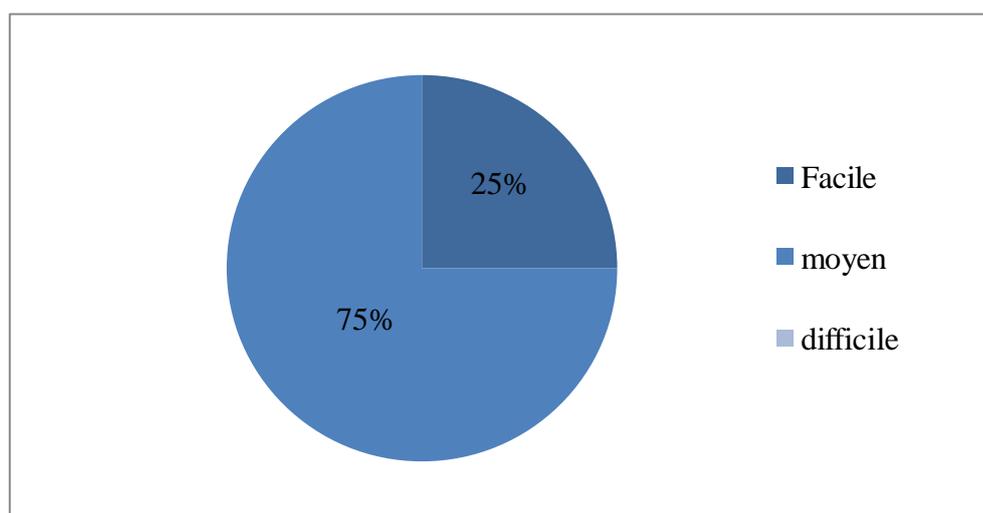


Figure 05 : L'avis des enseignants sur le programme de 4AM

Commentaire

D'après les résultats obtenus, nous remarquons que la majorité des enseignants trouvent le programme de 4^{ème} AM abordable. Cela indique qu'il est compatible avec le niveau des apprenants. Les compétences visées ainsi que les apprentissages linguistiques dictent le choix des supports en relation avec les thèmes proposés. Les textes aborderont des thèmes d'actualité, des sujets d'intérêt général, et des sujets relatifs aux préoccupations des adolescents.

Question n° 02 : En quelle activité trouvez-vous des difficultés à enseigner ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Compréhension orale	02	25%
Compréhension écrite	00	0%
Production orale	02	25%
Production écrite	04	50%

Tableau 07 : L'activité la plus difficile à enseigner

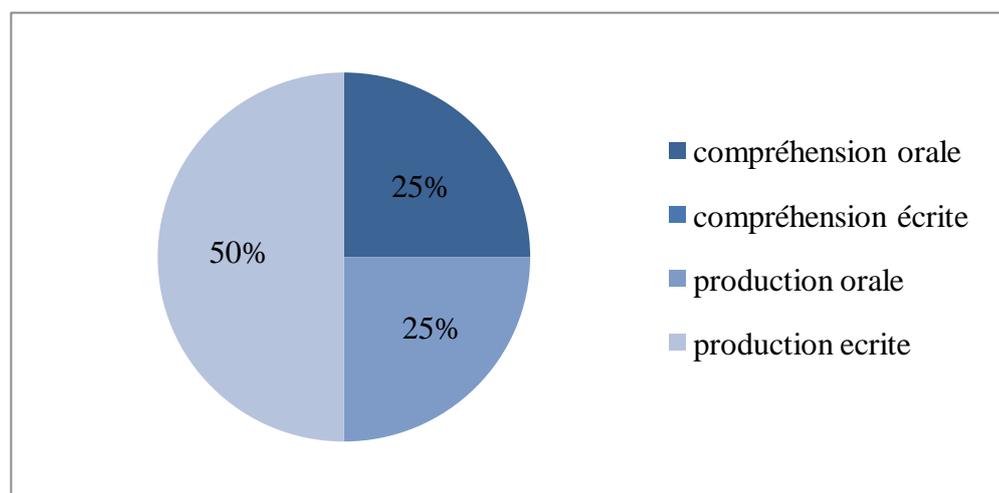


Figure 06 : L'activité la plus difficile à enseigner

Commentaire

Selon les résultats obtenus, nous remarquons que la moitié des enseignants trouvent des difficultés à enseigner la production écrite, tandis que la production orale et la compréhension orale présentent des difficultés pour un pourcentage légèrement inférieur d'enseignants (25% pour chacune). Cela peut indiquer que les enseignants rencontrent des défis particuliers lorsqu'il s'agit d'aider les apprenants à produire des textes écrits. Ces difficultés peuvent découler de divers facteurs tels que la complexité des compétences requises, le manque de ressources adaptées, les différences individuelles des apprenants ou encore les méthodes pédagogiques utilisées, etc.

Question n° 03 : Est-ce que les apprenants sont intéressés par l'activité de la production écrite?

- Oui

- Non

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	02	25%
Non	06	75%

Tableau 08 : L'intérêt des apprenants à la production écrite

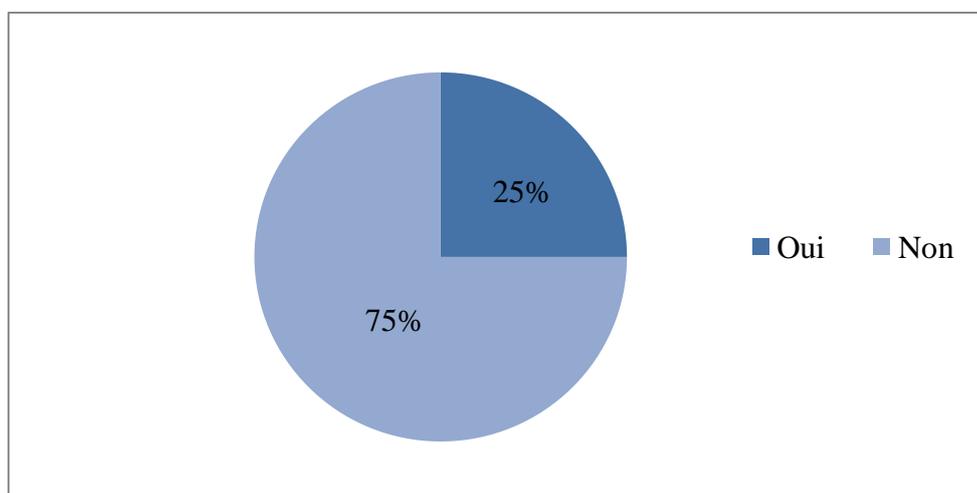


Figure 07: L'intérêt des apprenants à la production écrite

Commentaire

Les résultats obtenus pour cette question montrent des chiffres révélateurs. 75% des enseignants déclarent que leurs apprenants ne s'intéressent pas à l'activité de la production écrite. Il pourrait être intéressant d'explorer les raisons derrière cette désaffection pour comprendre comment rendre l'activité plus engageante pour les apprenants. Cela pourrait impliquer de revoir les méthodes d'enseignement, d'introduire des sujets plus pertinents ou de fournir des ressources supplémentaires pour stimuler l'intérêt des apprenants.

Question n° 04 : Quelle est la méthode que vous utilisez pour enseigner la production écrite?

Enseignant 01 :

- 1/ Rappel sur l'intitulé du sujet de la rédaction.
- 2/ Modèle d'une rédaction.
- 3/ Lancer le sujet, la consigne et les critères avec explication.
- 4/ Utilisation d'une boîte d'outils.
- 5/ Mettre les élèves au travail.

Enseignant 02 : Encourager les activités de rédaction en collaboration.

Enseignant 03 :

- 1/ Présentation de la consigne en soulignant les mots clés.
Présentation des critères de réussite.
- 2/ Chasse aux idées avec les apprenants.
- 3/ Rédaction.

Enseignant 04 : La méthode actuelle exigée c'est celle de l'apprentissage par compétence où l'apprenant construit son savoir. Il s'agit du passage par quatre situations: préparation à l'écrit, production écrite, compte rendu, et remédiation.

Enseignant 05 : Lancement du sujet, élaboration d'un plan est mettre les élèves au travail.

Enseignant 06 : Travail en groupe.

Enseignant 07 : Encourager le travail collaboratif, et l'utilisation du brouillon.

Commentaire

Les réponses à cette question varient d'un enseignant à un autre, mais il est remarquable que la majorité de nos enquêtés favorisent le travail collaboratif pour enseigner la production écrite, pour eux cette méthode est efficace pour assurer l'interaction entre les apprenants et créer un climat d'échange des idées.

Question n° 05 : Utilisez-vous un dictionnaire bilingue pendant la séance de la production écrite ?

- Oui

- Non

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	06	75%
Non	02	25%

Tableau 09 : L'utilisation d'un dictionnaire bilingue

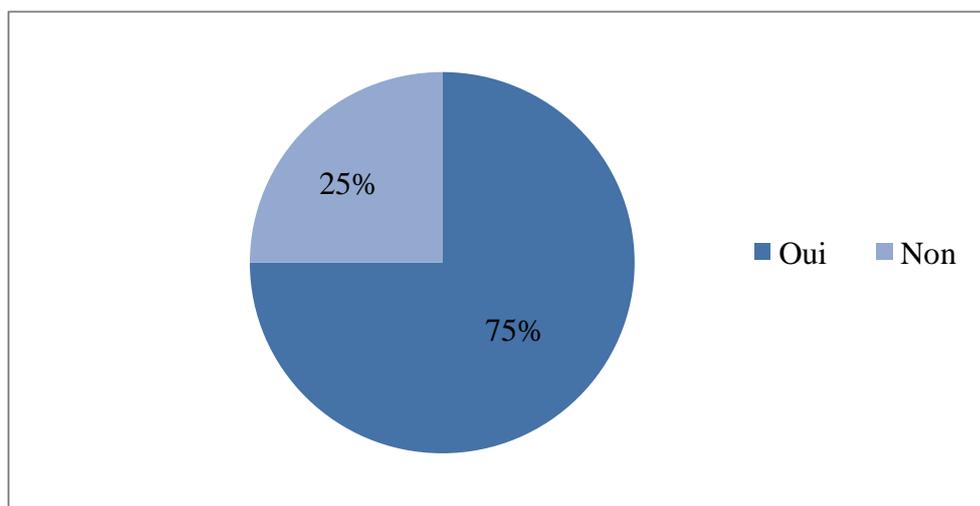


Figure 08 : L'utilisation d'un dictionnaire bilingue

Commentaire

D'après les résultats obtenus, 75% des enseignants affirment qu'ils utilisent le dictionnaire comme support authentique pour aider leurs apprenants. Le dictionnaire comme il peut être efficace, il peut engendrer des difficultés concernant le choix des mots appropriés pour la situation puisqu'il ne contient pas des contextes d'utilisation.

Question n° 06 : Que pensez-vous de l'enseignement du lexique au cycle moyen ?

Enseignant 01 : Bien utilisé, il manque seulement une recherche spécifique.

Enseignant 02 : Insuffisant.

Enseignant 03 : C'est la base pour apprendre n'importe quelle langue étrangère.

Enseignant 04 : Un lexique abordable généralement.

Enseignant 05 : Facile.

Enseignant 06 : Le vocabulaire appris est celui de la situation communicative.

Enseignant 07 : Adapté au niveau des élèves.

Commentaire

Les résultats obtenus montrent que les enseignants sont satisfaits de l'enseignement du lexique au cycle moyen. Cela veut dire que le lexique est abordable et adapté au niveau des apprenants.

L'enseignement du lexique peut être amélioré en investissant dans des recherches spécifiques, des méthodes pédagogiques adaptées et des ressources pertinentes pour soutenir les enseignants et les apprenants dans leur acquisition et leur utilisation du vocabulaire.

Question n° 07 : Le lexique pose-t-il un problème pour les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite ?

- Oui

- Non

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Oui	08	100%
Non	00	0%

Tableau 10 : Les difficultés lexicales dans la production écrite

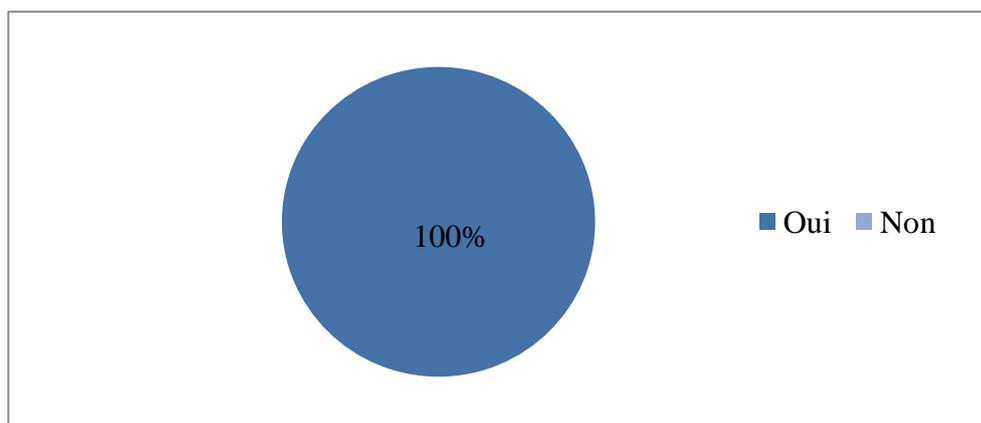


Figure 09 : Les difficultés lexicales dans la production écrite

Commentaire

Selon les résultats obtenus, tous les enseignants confirment que le lexique pose un problème pour les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite.

Lorsqu'il s'agit de produire un texte écrit, le lexique joue un rôle crucial. Les apprenants doivent être capables de sélectionner et d'utiliser le vocabulaire approprié pour exprimer leurs idées de manière claire et précise. Les problèmes de lexique peuvent inclure un manque de vocabulaire spécifique, des erreurs de choix lexical, des difficultés à trouver les mots justes, etc. Pour mieux comprendre la nature des difficultés lexicales rencontrées par les apprenants, il peut être utile de mener des études supplémentaires, d'observer les performances des apprenants lors de la production écrite et de fournir un soutien pédagogique ciblé pour améliorer leurs compétences lexicales.

Question n° 08 : Comment expliquez-vous les mots difficiles aux apprenants ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
En langue maternelle	04	50%
Par gestes	03	37.5%
Par images	01	12.5%

Tableau 11 : Techniques d'explication des mots difficiles

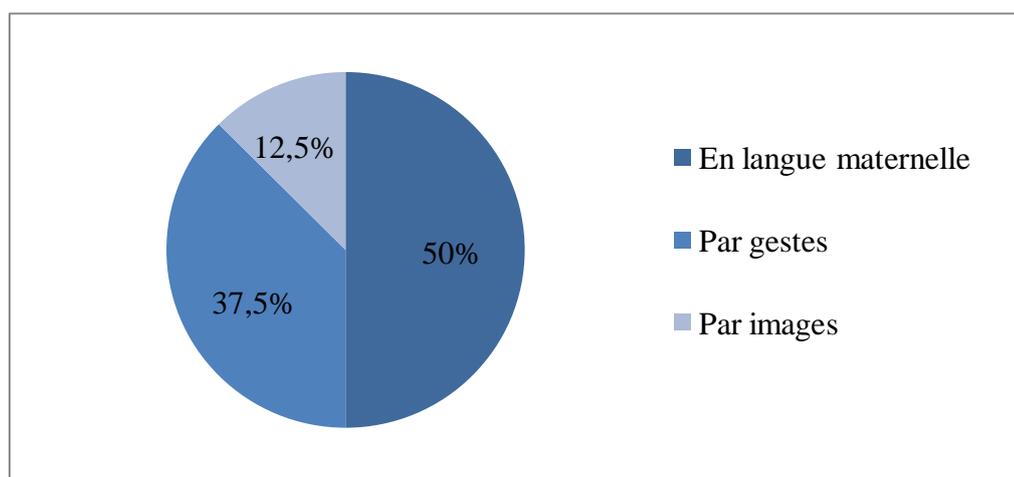


Figure 10 : Techniques d'explication des mots difficiles

Commentaire

À travers les résultats obtenus ci-dessus, nous remarquons que la moitié des enseignants utilisent la langue maternelle pour faciliter l'accès aux mots difficiles, 37,5% utilisent les gestes et seulement 12,5% préfèrent les images. Ce résultat peut être expliqué par plusieurs éléments comme le niveau des apprenants, le temps, etc. Il est important de noter que ces approches peuvent être combinées et adaptées en fonction des besoins des apprenants et du contexte d'apprentissage.

Question n° 09 : Quelles sont les erreurs lexicales les plus commises par vos apprenants ?

	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Erreurs de sens	03	37.5%
Erreurs de forme	04	50%
Erreurs d'interférence	01	12.5%

Tableau 12 : Types des erreurs lexicales commises par les apprenants

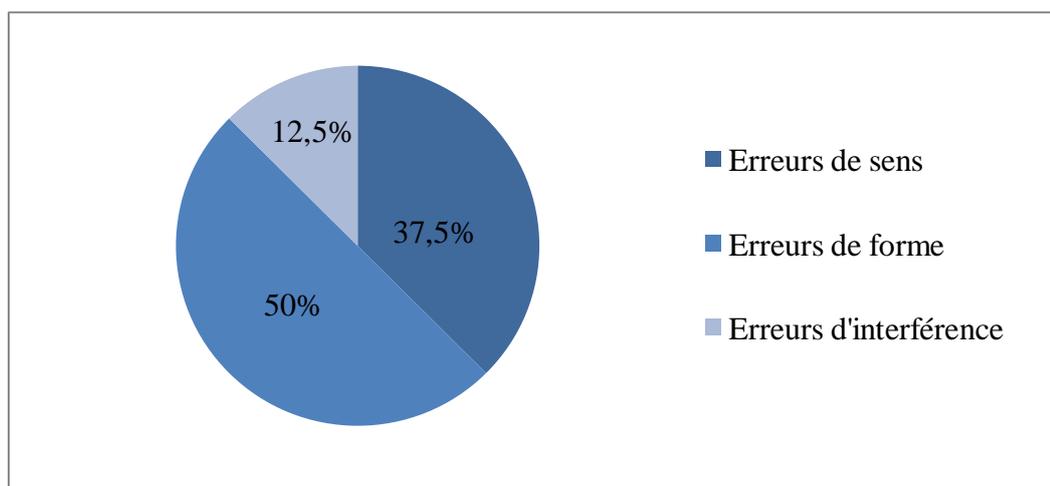


Figure 11 : Types des erreurs lexicales commises par les apprenants

Commentaire

D'après les résultats obtenus ci-dessus, nous remarquons que les erreurs de forme occupent la moitié des erreurs lexicales commises par les apprenants, suivies par les erreurs de sens, tandis que, les erreurs d'interférence se placent en dernier lieu. Ce résultat est compatible avec ce que nous avons trouvé dans les copies des apprenants.

Question n° 10 : Comment remédiez-vous aux erreurs lexicales?

Enseignant 01 : Traitement des erreurs telles qu'elles sont présentes sur les copies des apprenants. Redressement la fréquentation puis faire des exercices de remédiation

Enseignant 02 : Des activités de remédiation selon les erreurs trouvées.

Enseignant 03 : Utilisation des mots dans des phrases.

Enseignant 04 : Rattrapage / exercices.

Enseignant 05 : La dictée négociée.

Enseignant 06 : Consacrer des séances de remédiation pour les élèves faibles.

Enseignant 07 : Explication de la règle et laisser l'élève corriger ses erreurs.

Enseignant 08 : Inviter les élèves à analyser leurs productions écrites sur le tableau afin de repérer et de corriger les erreurs.

Commentaire

Nos enquêtés proposent des différentes solutions pour corriger les erreurs lexicales des apprenants. Ils suggèrent de consacrer des séances de remédiation pour limiter les insuffisances de leurs apprenants. Ce qui montre l'importance de cette séance dans la séquence didactique. Ils encouragent aussi l'autocorrection comme outil d'apprentissage puisque l'apprenant est responsable de son savoir selon les exigences de l'approche par compétences.

Question n° 11 : Que suggérez-vous pour enrichir la compétence lexicale au cycle moyen ?

Enseignant 01: Utilisation du dictionnaire ou accéder la recherche sur le net.

Enseignant 02: Dans chaque leçon je dégage un ensemble des mots et j'explique aux apprenants leurs significations.

Enseignant 03: Lecture intensive et l'écoute permanente des documents sonores (,ex.podcastes).

Enseignant 04: Écouter la musique/ lire des journaux.

Enseignant 05: Encourager la lecture.

Enseignant 06: La lecture est sans doute la meilleur moyen pour enrichir le vocabulaire, mais malheureusement les élèves ne sont pas attachés à la lecture, donc je suggère les jeux de mots.

Commentaire

Les suggestions des enseignants concernant l'enrichissement de la compétence lexicale sont variées et intéressantes, mais il est remarquable qu'ils ont tous convenu de l'importance de la lecture pour améliorer le lexique des apprenants.

II.2.1. Synthèse

Selon les réponses fournies par nos enquêtés, nous confirmons les points suivants :

- La production écrite est l'activité la plus difficile à enseigner.
- La plupart des apprenants ne sont pas attachés à la production écrite.
- Le lexique est un grand obstacle pour les apprenants lors de la rédaction.

- L'enseignement du lexique au cycle moyen est abordable.
- La lecture est très importante pour enrichir la compétence lexicale des apprenants.

Conclusion

Dans ce chapitre, il est question d'analyser les différents dispositifs de notre recherche. Les résultats obtenus permettent d'identifier les insuffisances lexicales rencontrées par les apprenants de 4ème année moyenne en production écrite et d'avoir une idée sur les différentes pratiques des enseignants en classe de FLE pour éviter les erreurs lexicales.

Conclusion Générale

Conclusion générale

La production écrite est une activité qui exige la mobilisation de plusieurs habiletés et connaissances de la part de l'apprenant. La complexité de cette compétence scripturale fait que les apprenants font face à de nombreuses difficultés. Ces difficultés sont d'ordre linguistique, socioculturel, cognitif, etc.

Au moment où nous sommes arrivés au terme de notre travail de recherche, il est nécessaire de rappeler que nous nous sommes intéressés aux difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne dans la production écrite.

L'objectif de cette étude est de décrire et d'analyser les différentes erreurs lexicales commises par les apprenants de 4^{ème} AM dans leurs productions écrites.

Pour réaliser ce travail, nous avons formulé la problématique suivante :

Quelles sont les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de 4^{ème} année moyenne lors de la production écrite?

De cette question principale se déroulent les questions suivantes:

- 1- Quelle est l'origine de ces difficultés?
- 2- Quelles sont les erreurs lexicales fréquentes chez les apprenants de 4^{ème} AM?
- 3- Comment remédier aux erreurs lexicales?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes:

- 1- Il paraît que les apprenants ne maîtrisent pas les différentes règles de la langue française.
- 2- Peut être, les apprenants ont des difficultés à choisir le lexique approprié pour la situation de communication.
- 3- Le désintérêt des apprenants pour les activités écrites est, probablement, l'origine de ces difficultés.

Afin de vérifier nos hypothèses proposées au début de notre recherche, nous avons réalisé une enquête sur le terrain par questionnaire, et nous avons opté pour une méthode de recherche analytique descriptive en travaillant avec des productions écrites réalisées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

Les résultats obtenus à partir de l'enquête et de la méthode de recherche confirment nos hypothèses de départ selon lesquelles les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants

en production écrite concernent la méconnaissance de différentes règles de la langue française et le choix lexical inapproprié pour le contexte.

Nous avons aussi confirmé l'hypothèse qui évoque le désintérêt des apprenants pour les activités écrites comme origine de ces difficultés.

Nous n'aurions pas achever notre étude sans proposer quelques pistes aux enseignants pour enrichir le lexique des apprenants :

- Variez les entrées et croisez plusieurs types d'apprentissage.
- Impliquez un côté ludique pour créer une atmosphère de plaisir.
- Motivez les apprenants à travers des activités qui montrent à l'apprenant, l'utilité de tel ou tel mot.
- Allier l'apprentissage incident (intégré) à des activités explicites.
- La langue cible de l'enseignant doit constituer un modèle pour les apprenants.
- L'enseignant doit avant tout proposer un modèle langagier permanent et faire un usage abondant de la reformulation des propos des apprenants.
- Veillez à sa mémorisation ; le mot doit être présenté dans des contextes variés pour en affermir l'usage.
- Utilisez les objets et les images pour expliquer les mots difficiles. - ----
- Utilisez la gestuelle et la mimique.

Nous ne prétendons pas que seules les erreurs lexicales permettent de comprendre les difficultés que pose la langue française à la production écrite. Il y a d'autres facteurs comme l'environnement de l'apprenant, la motivation, le niveau des enseignants, les stratégies adoptées au manuel scolaire, etc. Nous pensons que ces éléments méritent d'être exploités.

Références Bibliographiques

Articles

1. GROSSMANN, F. (2018). Comment intégrer l'enseignement du lexique dans la production scientifique ? Conférence donnée dans le cadre des journées organisées par le CNESCO (Conseil National sur l'Evaluation Scolaire), le 14 et 15 mars 2018, au lycée Jean Zay, Paris.
2. GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, pp.163-183.
3. HABOUL, D. (2013). Réflexion sur la notion d'erreur lexicale Vers une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE. In *Didactiques*, pp.126-140.
4. HASSAN, A. (1974). Interférence, linguistique contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes. In *La pédagogie des langues vivantes n°5*. pp. 168-173.
5. PORQUIER, R. (1977). L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives.- *Revue E.L. A n° 25*. pp. 23-43.

Ouvrages

6. ASTOLFI, J.-P. (1999). *Chercheurs et enseignants : Repères pour enseigner aujourd'hui*. Paris: INRP.
7. CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 1^{ère} éd, Grenoble, PUG.
8. CUQ, J.-P. et Alli. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris.e éd : PUG.
9. HAYES, J .R. et FLOWER, L. S. (1980). *Identifying the organisation of Writing Processus* , L. W. Gregg.
10. LEHMANN, A. et MARTIN-BERTHE, F. (2005). *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.
11. MARTINET, A. (1970). *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.
12. MOIRAND, S. (1979). *Situation d'écrit : compréhension et production*, Paris, Edition: Clé international.
13. REUTER, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris.
14. TRÉVILLE, M.-C. et DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
15. WEINREICH, U. (1973). *Langue en contact*, Paris.

Dictionnaires

16. CUQ, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International.
17. DUBOIS, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et de Sciences du langage, Paris, Larousse.
18. ROBERT, J.-P. (2011). Le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, Paris.

Thèses et mémoires

19. Anctil, D. (2005). La maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.
20. Abdenmour, M. (2015) Analyse des difficultés lexicales dans une production écrite cas des étudiants 1ère année LMD Français de tassoust. Mémoire de master didactique, université de Jijel.
21. Benlagma, F.- Z. (2016). Les difficultés lexicales dans la production écrite en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne CEM DE KADOURI MOHAMEDTAHAR BISKRA. mémoire de master didactique, université de BISKRA.
22. Birady, A. (2020). Les difficultés lexicales rencontrées par les étudiants dans la production écrite Cas des étudiants de la 1ère année licence de langue française. Université Ahmed DRAIA a ADRAR. Mémoire de master didactique, université de ADRAR.
23. Kandsi, S. Les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite. Mémoire de Magister, université de Tizi-Ouzou.
24. Luste-Chaa, O.(2009). Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Paul Verlaine de Metz.

Sitographie

23. <http://mclcm.free.fr/110514/ACTES/Flo.Buff.doc>
24. <https://www.inst.at/trans/25/le-compte-rendu-une-technique-dans-la-pratique-redactionnelle-universitaire/>
25. https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignement-apprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi23.html
26. <https://calenda.org/778659>

Annexes

01

La pollution de mer, est un danger
sur l'environnement.

D'abord La pollution de mer cause
l'extinction de plusieurs poissons.

Ensuite, quand la mer est sale nous
n'avons pas les places pour nager.

La pollution de mer est un phénomène qui menace notre environnement.

D'abord, le jetement de déchets dans la mer cause la dégradation de l'environnement.

Ensuite, beaucoup de poissons meurent à cause de la pollution de la mer.

Enfin, il cause les maladies comme l'asme, la coléra.

D'après moi la protection de l'environnement est très importante pour vivre avec sécurité.

03

D'abord, la pollution de mer est une chose négative car la pollution de mer cause les maladies surtout quand nous nagons, pas juste l'homme et aussi les poissons qui meurt à cause de la pollution de mer et la solution est quand nous agissons bien il y a des conséquences très bien

04

D'abord, la pollution de la mer est une chose négative parce que la pollution de la mer cause des maladies contaminieuses.

Ensuite, la pollution de la mer est dangereuse car beaucoup de poissons meurt because les déchets jetés dans la mer.

Enfin, il faut protéger les mers contre la pollution pour éviter la mort des poissons.

05

La pollution de la mer est un phénomène qui se se passe à cause de l'homme.

de, D'abord, la pollution de la mer il a des conséquences ~~et~~ danger pour la biodiversité.

Ensuite il cause la mort de plusieurs poissons.

Enfin, il menace la nature.

Alors donc il faut protéger les mers contre la pollution.

La pollution de mer

A mon avis, la pollution de mer et un problème qui menace la sécurité d'environnement.

Premièrement, il se déroule à cause de jeter les déchets d'usines et les huiles chimiques comme le pétrole.

Deuxièmement, plusieurs d'être vivant mangent ces déchets toxiques, donc ils meurent, il cause l'extinction de plusieurs poissons comme le thon.

Troisièmement, il cause la dégradation d'un système biologique.

En somme en bref, il faut protéger notre environnement contre les dangers de la pollution.

D'abord, la pollution de mer
est dangereuse pour l'homme
et les poissons.

Ensuite, quand nous nageons,
beaucoup de personnes boient
l'eau de la mer donc il cause beaucoup
de maladies comme la colera et
aussi la pollution de mer menace
la vie marine.

08

La pollution est un risque qui menace l'environnement.

D'abord, le déversement des ordures comme le plastique, le verre... tuent les poissons.

Ensuite, nous trouvons pas des places pour aller à les vacances.

Enfin, la pollution menace le système environnemental, il cause la déforestation et le réchauffement climatique.

09

La mer est malade et sa maladie est l'homme

D'une part, beaucoup de gens qui vont à la plage jettent le reste du manger, alors ses déchets vont à la mer et tuent les poissons.

D'autre part, il n'y aura pas de pêche quand la mer est polluée.

Finalement, la pollution menace la biodiversité

~~Donc~~ L'homme est le responsable de la pollution, les gestes de l'homme détruit la nature.

10

La pollution généralement est une chose négative

D'abord, la pollution de mer touche la santé générale de l'homme et aussi les poissons

Ensuite, plusieurs facteurs cause la pollution de la mer comme le pétrole déposé par les bateau

Enfin, il faut protéger l'environnement de la pollution de mer

11

D'abord, la pollution de mer est dangereuse pour la santé de l'homme

ensuit, la pollution menace la richesse

des poissons à cause de déchets jetés

dans la mer par les personnes

enfin, pour protéger notre

environnement, il faut pas jeter

les déchets dans la mer

Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 4^{ème} année

moyenne

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français de la 4^{ème}meAM dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master, afin de déterminer les difficultés lexicales récurrents chez les apprenants algériens de 4^{ème}meAM dans leurs productions écrites, et connaître l'origine de ces difficultés.

Nous vous prions chers enseignants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Renseignements généraux

Nombre d'années d'expérience :

Diplôme obtenu :

1. Que pensez-vous du programme du français du 4^{ème}meAM? _____

Facile Moyen Difficile

2. En quelle activité trouvez-vous des difficultés à enseigner?

Compréhension écrite Compréhension orale
 Production écrite Production orale

3. Est-ce que les apprenants sont intéressés par l'activité de la production écrite?

Oui Non

4. Quelle est la méthode que vous utilisez pour enseigner la production écrite?

.....

.....

.....

5. Utilisez-vous un dictionnaire bilingue pendant la séance de la production écrite?

Oui

Non

6. Que pensez-vous de l'enseignement du lexique au cycle moyen?

.....
.....
.....

7. Le lexique pose-t-il un problème pour les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite?

Oui

Non

8. Comment expliquez-vous les mots difficiles aux apprenants ?

Par la traduction en langue maternelle

Par images

Par gestes

9. Quelle sont les erreurs lexicales les plus commises par vos apprenants?

Erreur de sens

Erreurs de forme

Erreurs d'interférence

10. Quelle est votre stratégie pour remédier ces erreurs?

.....
.....
.....

11. Que suggérez-vous pour enrichir la compétence lexicale au cycle moyen?

.....
.....
.....

JE VOUS REMARCIE POUR VOTRE CONTRUBITION

Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 4^{ème} année

moyenne

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français de la 4^{ème}AM dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master, afin de déterminer les difficultés lexicales récurrentes chez les apprenants algériens de 4^{ème}AM dans leurs productions écrites, et connaître l'origine de ces difficultés.

Nous vous prions chers enseignants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Renseignements généraux

Nombre d'années d'expérience : 05 ans .

Diplôme obtenu : Master

1. Que pensez-vous du programme du français du 4^{ème}AM?

Facile

Moyen

Difficile

2. En quelle activité trouvez-vous des difficultés à enseigner?

Compréhension écrite

Compréhension orale

Production écrite

Production orale

3. Est-ce que les apprenants sont intéressés par l'activité de la production écrite?

Oui

Non

4. Quelle est la méthode que vous utilisez pour enseigner la production écrite?

Encourager les activités de rédaction
en collaboration

5. Utilisez-vous un dictionnaire bilingue pendant la séance de la production écrite?

Oui

Non

6. Que pensez-vous de l'enseignement du lexique au cycle moyen?

C'est la base pour apprendre n'importe
quelle langue étrangère.

7. Le lexique pose-t-il un problème pour les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite?

Oui

Non

8. Comment expliquez-vous les mots difficiles aux élèves?

Par la traduction en langue maternelle

Par images

Par gestes

9. Quelle sont les erreurs lexicales les plus commises par vos élèves?

Erreur de sens

Erreurs de forme

Erreurs d'interférence

10. Quelle est votre stratégie pour remédier ces erreurs?

Utilisation des mots dans des
phrases

11. Que suggérez-vous pour enrichir la compétence lexicale en cycle moyen?

Dans chaque leçon je dégage un ensemble
des mots et j'explique aux apprenants
leur signification.

JE VOUS REMARQUE POUR VOTRE CONTRIBUTION

Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 4^{ème} année

moyenne

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français de la 4^{ème}AM dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master, afin de déterminer les difficultés lexicales récurrentes chez les apprenants algériens de 4^{ème}AM dans leurs productions écrites, et connaître l'origine de ces difficultés.

Nous vous prions chers enseignants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Renseignements généraux

Nombre d'années d'expérience : 03 ans .

Diplôme obtenu : Master

1. Que pensez-vous du programme du français du 4^{ème}AM? _____

Facile

Moyen

Difficile

2. En quelle activité trouvez-vous des difficultés à enseigner?

Compréhension écrite

Compréhension orale

Production écrite

Production orale

3. Est-ce que les apprenants sont intéressés par l'activité de la production écrite?

Oui

Non

4. Quelle est la méthode que vous utilisez pour enseigner la production écrite?

.....
Travail en groupe.....
.....

5. Utilisez-vous un dictionnaire bilingue pendant la séance de la production écrite?

Oui

Non

6. Que pensez-vous de l'enseignement du lexique au cycle moyen?

.....
Un lexique abordable généralement
.....

7. Le lexique pose-t-il un problème pour les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite?

Oui

Non

8. Comment expliquez-vous les mots difficiles aux élèves?

Par la traduction en langue maternelle

Par images

Par gestes

9. Quelle sont les erreurs lexicales les plus commises par vos élèves?

Erreur de sens

Erreurs de forme

Erreurs d'interférence

10. Quelle est votre stratégie pour remédier ces erreurs?

.....
La dictée négociée
.....

11. Que suggérez-vous pour enrichir la compétence lexicale en cycle moyen?

.....
Encourager la lecture
.....

JE VOUS REMARCIE POUR VOTRE CONTRUBITION

Questionnaire destiné aux enseignants du français de la 4^{ème} année

moyenne

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français de la 4^{ème}AM dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master, afin de déterminer les difficultés lexicales récurrentes chez les apprenants algériens de 4^{ème}AM dans leurs productions écrites, et connaître l'origine de ces difficultés.

Nous vous prions chers enseignants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Renseignements généraux

Nombre d'années d'expérience : 19 ans

Diplôme obtenu : licence / Master

1. Que pensez-vous du programme du français du 4^{ème}AM?

Facile

Moyen

Difficile

2. En quelle activité trouvez-vous des difficultés à enseigner?

Compréhension écrite

Compréhension orale

Production écrite

Production orale

3. Est-ce que les apprenants sont intéressés par l'activité de la production écrite?

Oui

Non

4. Quelle est la méthode que vous utilisez pour enseigner la production écrite?

La méthode actuelle enseignée est celle de l'apprentissage par compétence où l'apprenant construit son savoir. Il s'agit du passage par quatre situations : préparation à l'écrit, production écrite, compte rendu, et remédiation.

5. Utilisez-vous un dictionnaire bilingue pendant la séance de la production écrite?

Oui

Non

6. Que pensez-vous de l'enseignement du lexique au cycle moyen?

..... Insuffisant

7. Le lexique pose-t-il un problème pour les apprenants lors de la réalisation d'une production écrite?

Oui

Non

8. Comment expliquez-vous les mots difficiles aux élèves?

Par la traduction en langue maternelle

Par images

Par gestes

9. Quelle sont les erreurs lexicales les plus commises par vos élèves?

Erreur de sens

Erreurs de forme

Erreurs d'interférence

10. Quelle est votre stratégie pour remédier ces erreurs?

..... Des activités de remédiation selon les erreurs

..... trouvées

11. Que suggérez-vous pour enrichir la compétence lexicale en cycle moyen?

..... lecture intensive et l'écoute permanente des documents

..... sonores (ex. podcasts)

JE VOUS REMARQUE POUR VOTRE CONTRIBUTION

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction générale.....8

Partie théorique

Chapitre I

L'écrit et l'enseignement de la production écrite

Introduction.....	12
I.1. Que ce que l'écrit ?.....	12
I.2. La production écrite	12
I.3. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies du FLE	13
I.3.1. La méthodologie traditionnelle	13
I.3.2. La méthode directe	13
I.3.3. La méthode audio-orale	14
I.3.4. La méthodologie audio visuelle	14
I.3.5. L'approche communicative	14
I.4. Le processus de la production écrite	14
I.4.1. La planification	15
I.4.2. La mise en texte	15
I.4.3. La révision	15
I.5. La démarche de l'activité de la production écrite en classe de FLE	16
I.5.1. La préparation à l'écrit	16
I.5.2. La production écrite	17

I.5.3. Le compte rendu	17
I.6. Les difficultés de la production écrite	17
I.6.1. Difficultés linguistiques	18
I.6.1.1. Le lexique.....	18
I.6.1.2. L'orthographe	18
I.6.1.3. La morphosyntaxe	18
I.6.2. Difficultés socioculturels	18
I.6.3. Difficultés procédurales	18
I.6.4. Des connaissances référentielles	19
I.7. Comment motiver les apprenants envers l'activité la de la production écrite?.....	19
Conclusion	19

Chapitre II

L'enseignement du lexique

Introduction.....	21
II.1. Définition des concepts clés	21
II.1.1. Le lexique	21
II.1.2. Le lexème.....	21
II.1.3. L'unité lexicale (lexie).....	22
II.1.4. Les monèmes lexicaux	22
II.1.5. L'interférence	22
II.2. Le lexique et le vocabulaire	23
II.2.1. La différence entre le lexique et le vocabulaire	23
II.2.2. Le rapport lexique/ vocabulaire	23
II.3. Les types de vocabulaire	24
II.3.1. Le vocabulaire fondamental.....	24
II.3.2. Le vocabulaire spécialisé	24
II.3.3. Le vocabulaire actif	24

II.3.4. Le vocabulaire passif	24
II.4. La place du vocabulaire dans les différentes méthodologies du FLE	24
II.4.1. La méthode traditionnelle.....	25
II.4.2. La méthode directe	25
II.4.3. La méthode audio-orale	25
II.4.4. La méthode audio-visuelle	25
II.4.5. L'approche communicative	25
II.5. L'apprentissage du lexique	26
II.5.1. Les méthodes d'apprentissage du lexique.....	26
II.5.1.1. L'apprentissage explicite.....	26
II.5.1.2. L'apprentissage incident	26
II.5.2. Le lexique mental	27
II.6. Caractérisation de la notion d'erreur lexicale.....	27
II.6.1. L'erreur.....	28
II.6.1.1. L'erreur et la faute.....	28
II.6.1.2. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage	28
II.6.2. L'erreur lexicale	29
II.6.2.1. Les erreurs lexicales dans la production écrite	30
II.6.2.1.1. Erreurs de forme.....	31
II.6.2.1.1.1. L'orthographe lexicale	31
II.6.2.1.1.2. Le barbarisme	31
II.6.2.1.2. Erreurs de sens.....	31
II.6.2.1.2.2. La création d'une nouvelle lexie.....	31
II.6.2.1.2.2.1. L'impropriété.....	31
II.6.2.1.3. Erreurs d'interférence.....	32
II.6.2.1.3.1. Le calque.....	32
II.6.2.1.3.2. Le mélange de codes.....	32
II.6.2.1.4. L'usage douteux.....	32

II.6.2.1.4.1. La répétition..... ;;	32
II.6.2.1.4.2. L'imprécision.....	32
II.6.2.1.4.3. Le pléonasme.....	32
II.6.2.1.4.4. Le changement de registre.....	32
II.7. L'intérêt de l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales	33
Conclusion	33

Partie pratique

Chapitre I

Cadre méthodologique

Introduction.....	36
I.1. Méthodologie	36
I.1.1. Echantillon	36
I.1.2. Corpus	36
I.1.3. Collecte des données	36
I.2. Enquête	37
I.2.1. Le questionnaire.....	37
I.2.1.1. Choix du questionnaire.....	37
I.2.1.2. Objectif du questionnaire.....	37
I.2.2. Déroulement de l'enquête	37
I.3. Méthode de recherche	37
I.3.1. Objectif.....	37
I.3.2. Les copies des apprenants.....	38
Conclusion.....	39

Chapitre II

Analyse et interprétation des données

Introduction.....	41
II.1. Analyse des copies des apprenants	41

II.1.1. Analyse des erreurs lexicales	44
II.1.2. Synthèse	47
II.2. Analyse et interprétation du questionnaire	48
II.2.1.Synthèse.....	58
Conclusion.....	59
Conclusion générale.....	61

Références bibliographiques

Annexes

Résumé

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, notamment la didactique de l'écrit. Il a pour objectif d'identifier les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de la 4ème année moyenne lors de la production écrite. Cette étude se fonde d'une part sur l'analyse des productions écrites réalisées par ces apprenants eux même, et d'autre part, sur un questionnaire destiné aux enseignants de ce niveau. Les résultats obtenus nous ont permis de cerner quelques difficultés tel que : la pauvreté linguistique, les problèmes d'interférence, et le non respect des normes de la langue.

Mots-clés : Production écrite, difficultés lexicales, erreur lexicale, pauvreté linguistique, interférence.

Abstract

Our research belongs to the didactics of French as a foreign language, in particular the didactics writing. It aims to identify the lexical difficulties encountered by the 4th year middle school learners during written production. This study is based on the one hand on the analysis of the written productions of these learners themselves, and on the other hand on a questionnaire for the teachers of this level. The results obtained allowed us to identify some difficulties such as: linguistic poverty, interference problems, and non-compliance with language standards.

Keywords : Written production, lexical difficulties, lexical error, linguistic poverty, interference.

ملخص

بحثنا هو جزء من مجال تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية ، ولا سيما تعليمية الكتابة ، ويهدف إلى التعرف على الصعوبات المعجمية التي يواجهها متعلمو الصف الرابع المتوسط أثناء الإنتاج الكتابي. تعتمد هذه الدراسة من جهة على تحليل الإنتاج الكتابي الذي قام به هؤلاء المتعلمون أنفسهم ، ومن جهة أخرى على استبيان موجه لمعلمي هذا المستوى سمحت لنا النتائج التي تم الحصول عليها بتحديد بعض الصعوبات مثل: الفقر اللغوي ، ومشاكل التداخل ، وعدم الامتثال لمعايير اللغة .

الكلمات المفتاحية : الإنتاج الكتابي، الصعوبات المعجمية، خطأ معجمي، الفقر اللغوي، التداخل.