

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**DIFFICULTÉS LEXICALES DE LA LANGUE FRANÇAISE
DANS LA PRODUCTION ÉCRITE CHEZ LES
APPRENANTS ANGLOPHONES :
CAS DES ÉLÈVES DE FORM V DU LYCÉE BILINGUE
D'APPLICATION DE YAOUNDÉ**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement secondaire deuxième Grade (Di.P.E.S. II)*

Par

Inès Gwladys NAMA OFFONO

Licenciée ès Lettres bilingues

sous la direction de

Madame Marie-Thérèse BETOKO AMBASSA

Chargée de Cours

Année universitaire : 2014-2015

A

Mon père

Etienne NAMA MVOMO

REMERCIEMENTS

J'exprime ma profonde gratitude au Dr Marie- Thérèse Betoko Ambassa qui a bien voulu diriger ce travail. Ses remarques et recommandations ainsi que sa rigueur ont été d' un apport inestimable. Elle a fait montre de patience et mis à notre disposition la documentation adéquate pour notre sujet

Mes sincères remerciements à tous les enseignants du département de français de l' ENS pour l' encadrement pendant ces deux années de formation.

Je remercie également le personnel d'appui de la documentation de l'ENS ainsi que celui de la CAAP pour l'apport en documentation

Ma reconnaissance va également à l' endroit de mon encadreur de français au Lycée Bilingue d' Essos Mme Félicie HIOM pour ses perpétuels conseils ainsi qu'aux enseignants de French du LBA.

A Monsieur Marcel EDOA et Monsieur Jean Marie BINDZI, chargés du bilinguisme pour le Sud et le Centre pour les précieux conseils prodigués au cours de notre investigation.

Un grand merci à mes camarades de BIL V.

Que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à ce travail trouvent ici l'expression de ma gratitude pour leur soutien moral.

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

- APC** : Approche par compétences
- BELC** : Bureau d'études pour les langues et la civilisation
- ENS** : École normale supérieure
- FLE** : Français Langue étrangère
- GCE O LEVEL**: General Certificate Examination Ordinary Level
- HR** : Hypothèse de recherche
- LBA** : Lycée bilingue d'Application
- MINESEC** : Ministère des enseignements secondaires

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : la typologie des erreurs lexicales selon Dominique Anctil	22
Tableau 2 : Sexe des participants à l'enquête.	47
Tableau 3 : Moyenne d'âge	47
Tableau 4 : Région d'origine.....	48
Tableau 5: La récurrence d'usage du français à l'école	49
Tableau 6: la récurrence d'usage du français à la maison.....	50
Tableau 7 : L'intérêt pour la langue française.....	50
Tableau 8 : L'intérêt pour la lecture en général	51
Tableau 9: L'intérêt pour la lecture en français	51
Tableau 10: Avez-vous déjà lu un livre écrit en langue française ?.....	51
Tableau 11: Est-ce un livre au programme dans l'enseignement ?.....	52
Tableau 12: Quels sont les genres d'ouvrages qui vous intéresse le plus ?	52
Tableau 13: Dans quel domaine de la langue française éprouvez-vous le plus de difficultés ?	53
Tableau 14: L'intérêt pour l'exercice de production écrite.....	53
Tableau 15: Méthodes d'acquisition du vocabulaire.....	53
Tableau 16: Les difficultés rencontrées au cours de la rédaction d'un devoir de production écrite	54
Tableau 17: La plus grande note obtenue en production écrite.....	54
Tableau 18: Ancienneté.....	55
Tableau 19: Méthode d'enseignement	56
Tableau 20: L'importance du vocabulaire par rapport aux autres domaines de la langue.	56
Tableau 21: La régularité d'enseignement du vocabulaire	57
Tableau 22: Des langues utilisées dans la salle de classe au cours de la leçon de Français	57
Tableau 23: Des langues utilisées en dehors de la salle de classe.....	58
Tableau 24: Méthodes d'évaluation du vocabulaire	59
Tableau 25: Le degré de participation des apprenants au cours d'une leçon de vocabulaire...	59
Tableau 26: Motivation des élèves à la lecture des livres autres que ceux au programme.	59
Tableau 27: Le niveau du vocabulaire des apprenants.....	60
Tableau 28: Le pourcentage des exercices de vocabulaire dans le manuel de français	60
Tableau 29: La note générale attribuée aux apprenants en production écrite.	61
Tableau 30: Le domaine de la langue dans lequel les apprenants ont le plus de difficulté en production écrite.....	61
Tableau 31: La participation aux séminaires de formation	62
Tableau 32: Participation aux séminaires sur la méthodologie d'enseignement du FLE	62
Tableau 33: Les erreurs sur les copies des apprenants et leurs corrections.	63
Tableau 34: classification de l'erreur	72
Tableau 35: Pourcentages des types d'erreur dans les copies	73
Tableau 36: Critères d'évaluation du vocabulaire.....	103
Tableau 37: Exemple de fiche de vocabulaire.	106

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Moyenne d'âge des participants	48
Figure 2 : répartition des participants selon la région d' origine	48
Figure 3 : répartition des enseignants selon l'ancienneté.....	55
Figure 4 : Méthodes d' enseignement	56
Figure 5 : les langues d' usage pendant la leçon de français.....	58
Figure 6 : langue d'usage en dehors de la salle de classe.....	58
Figure 7 : pourcentage de participation des apprenants à une leçon de vocabulaire	59
Figure 8 : Pourcentage d'occupation des leçons de vocabulaire dans le manuel au programme en Form V.....	60
Figure 12 : performance des apprenants selon les enseignants	61
Figure 13 : Pourcentage de difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite selon les enseignants	61
Figure 11 : Pourcentage d'erreurs lexicales de forme.....	73
Figure 12 : pourcentage d'erreurs lexicales de sens.....	74
Figure 13 : pourcentage d'erreurs lexicales d' interférence	74

RÉSUMÉ

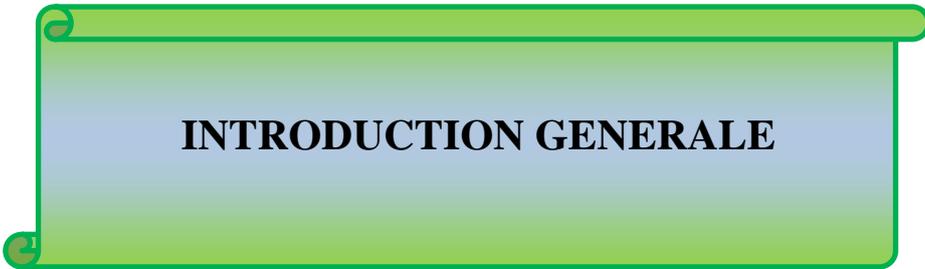
Le thème de notre travail : **les difficultés lexicales de la langue française dans la production écrite chez les apprenants anglophones** vient remettre au goût du jour la place accordée à l'enseignement du vocabulaire dans le sous –système anglophone et ses répercussions sur l'écrit. Il est question pour nous de démontrer que les difficultés lexicales rencontrées à l'écrit par les apprenants proviennent principalement d'un manque de lecture. Cette étude se fonde sur l'analyse des erreurs lexicales commises par les apprenants. Cette recherche vise à donner des stratégies d'amélioration de la production écrite chez les apprenants anglophones à travers une prise en considération des problèmes lexicaux que posent la langue française. Nous avons proposé de repartir à la théorie socioconstructiviste pour comprendre les différentes phases de l'apprentissage de la langue, par conséquent la structure du lexique et démontrer l'importance de la lecture, de l'usage du dictionnaire et des exercices écrits dans l'enseignement du vocabulaire.

Mots-clés : difficulté, performance, lexique, vocabulaire, production écrite, erreur lexicale, enseignement-apprentissage, lecture, unité lexicale, sens.

ABSTRACT

The following study entitled : “ **Lexical problems encountered by anglophone learners of the French language in writing process** ” aims at giving the point to the teaching of the vocabulary and its impact in the process of writing which has been so long neglected by the linguists. The purpose of this investigation is to show that the major cause of the lexical difficulties encountered by anglophone learners is the lack of reading and also find out adequate strategies to improve students performance in writing process. To enable this perspective to be proved, many theories have been presented. Therefore, it was important to found this investigation on the lexical error analysis of student's essays writing and also questionnaires. The lack of mastery of the language through its lexicon is the main problem of the students in writing. Inspired by the socioconstructivist theory, it has been suggested that students must have a knowledge of the structure of the lexicon through reading, the use of dictionary and writing exercises.

Keywords : difficulties - performance- - lexicon- vocabulary- lexical unit- writing process- lexical error – meaning- teaching and learning process- reading.



INTRODUCTION GENERALE

Dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'accent était généralement mis sur l'acquisition des compétences orales (interaction dans des situations de communication quotidiennes), les compétences linguistiques à l'écrit intervenaient bien après que l'apprenant se soit imprégné des aptitudes communicationnelles nécessaires. En 1965, l'arrivée de la méthode dite fonctionnelle avec comme un des objectifs, la prise en compte de l'usage fait de la langue-cible par l'apprenant, vient renverser la tendance en mettant un accent sur l'écrit comme fondement pour évaluer le niveau d'apprentissage de l'apprenant, c'est pour cette raison que Sophie Moirand¹ affirme que « *la capacité à produire l'écrit en langue répond souvent à des besoins plus étroitement à des besoins fonctionnels* » contrairement à ses prédécesseurs. C'est dans cette même position que le Cameroun s'est retrouvé après la Réunification de 1961, le pays devenait officiellement bilingue. Il s'agissait de permettre un usage des deux langues officielles du Cameroun sur toute l'étendue du territoire, en d'autres termes, le bilinguisme était vu comme un facteur de neutralisation des différences nationales. Gisèle Tchoungui² l'affirme en déclarant que « *à l'origine de ce choix, la volonté non formulée de ne pas susciter de controverses ethnoculturelles dues à l'hétérogénéité et le désir de cimenter l'unité nationale sur un terrain neutre.* » Ce désir se fait ressentir sur le plan éducatif, suite à la division du système éducatif en deux sous-systèmes : le sous-système francophone et le sous-système anglophone, avec les assises du 22 au 27 Mai 1995 statuant sur les Etats généraux de l'éducation qui, parmi ses finalités, se trouve le souci d'un bilinguisme effectif dans tout le pays. Cette assise a facilité l'insertion de la langue sur le plan de l'oral au détriment de l'écrit qui, lui, est relégué au second plan (usage administratif : lois, décrets). Cependant, la langue française, au même titre que la langue anglaise, est au cœur de l'éducation et occupe dès cet instant une place de choix dans l'enseignement. Dans le sous-système anglophone, le français est perçu comme une matière, c'est à cet effet que *Le Programme de Français en Classe anglophone des établissements d'Enseignement Secondaire Général*³ donne la terminologie de « French » emprunté à l'Anglais pour identifier la langue officielle de la matière enseignée or, dans le sous-système francophone, le français est la langue de communication, d'instruction et de scolarisation tandis que le Français revêt une valeur de langue étrangère (FLE), car étant une matière scolaire à cause de l'utilisation de dialectes locaux en plus de l'anglais employé dans un

¹ S. MOIRAND, « *Situation d'écrits* », Paris, CLE, 1979, P.94.

² G. TCHOUNGUI, « *Le bilinguisme au Cameroun : Bilan et perspectives 1960 et 1980* » Yaoundé, I.N.E., 1977, P 3.

³ MINEDUC/SG/IGP/ESG, Sous-section du bilinguisme, « *Programme de français en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général* », Yaoundé, Juin 1997, P 2.

cadre plus formel (école, lieu de service). MBONDJI⁴ énonce sur ce statut du français en direction des anglophones « *Qu'au Cameroun, le français (comme l'anglais), est une langue seconde à deux vitesses sur le plan didactique, selon qu'on se situe au niveau des francophones ou des anglophones : soit FLS1 pour les uns et FLS2 pour les autres.* »

Dans ce travail prenant pour base la didactique du FLE, l'enseignement du Français en direction des apprenants anglophones englobe des séries d'enseignement, exercices oraux et écrits repartis sur la durée de leur cursus scolaire (allant de Form I à Form V pour le premier cycle et de Lower Sixth à Upper Sixth pour le second cycle) qui auront pour finalité la formation intégrale de l' apprenant. Malgré l'introduction des cours de French dès le niveau primaire dans le sous-système anglophone, les apprenants rencontrent encore des difficultés en français de tout type, les difficultés de l'oral sont moindres car une fois surmontée la timidité, les apprenants savent qu'en cas de défaillance, ils peuvent toujours bénéficier de l'aide du professeur, mais à l'écrit particulièrement, ils éprouvent une grande peine à s'exprimer. Nous constatons que l'une des premières causes de ces difficultés est d'ordre lexical au vu de l'utilisation inadéquate des termes et mots dans leur contexte à l'oral. De même, l' observation des cours et la correction des copies des élèves des classes de Lower Sixth au cours de notre stage pratique nous a permis de remarquer que les élèves commettent des erreurs en Français de tout type bien qu'ayant déjà présenté un examen officiel, le GCE O'LEVEL. Ces erreurs affectent leur production d'écrits d' où l'élaboration de ce travail ayant pour thème : « **les difficultés lexicales de la langue française dans la production écrite** ». La production écrite connue généralement sous le nom de « rédaction » est un exercice qui donne la possibilité à l'apprenant de faire-valoir ses connaissances à travers un usage adapté et correct des termes et mots de son vocabulaire.

Guyot Michel⁵ présente l'exercice de production écrite comme « *l'occasion de réactiver les connaissances passives de l'élève* » et continue en affirmant que « *c'est à l'écrit qu'on teste le mieux le niveau des élèves* ». Ce qui signifie que la production écrite témoigne des compétences linguistiques acquises par l'apprenant au cours des classes antérieures mais son champ d'action n'est limité qu'au domaine évaluatif. Parmi les compétences acquises, les aptitudes lexicales de l'apprenant apparaissent comme l' une des composantes linguistiques

⁴ M.M. MBONDJI MOUELLE, « *Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun* », Syllabus, Vol1 N°7, 1999, pp.169 -189.

⁵ E. GUYOT- MICHEL « *Guide pédagogique pour l'enseignement du français comme langue d'instruction en Afrique* », Document provisoire préparé par l'Association universitaire pour le développement de l'enseignement de la culture en Afrique et à Madagascar (AUDECAM) pour le compte de l' UNESCO, Octobre 1971, P 261-262

majeures à posséder qui concoure à l'élaboration d'un bon devoir de production écrite. La question de l'acquisition du lexique lors de l'apprentissage d'une langue nous apparaît comme fondamental mais c'est avec amertume que nous relevons que les apprenants sont littéralement faibles, leurs devoirs témoignent des problèmes qu'ils ont d'où la conséquence de leur pauvre performance. Cette perspective est soutenue par MOIRAND⁶ qui ajoute en décrivant la production écrite en FLE comme un exercice qui « *semble moins prioritaire que la compréhension et plus dépendante de besoins spécifiques.* » L'écrit témoigne la culture, or la langue française écrite n'est pas familière aux apprenants anglophones, ils l'emploient uniquement à l'école à travers le cours de français. Le choix des élèves de Form V comme population cible s'explique par le fait qu'ils sont à un niveau transitoire entre le premier cycle et le second cycle et doivent présenter un examen certificatif : le GCE Ordinary Level et seront évalués sur l'ensemble des enseignements reçus au cours de leurs parcours scolaire. D'après *Le Programme de Français en classe anglophone des établissements d'Enseignement Secondaire Général*⁷ les objectifs généraux de l'enseignement du French au premier cycle a pour but de :

- Développer chez l'enfant tous les facteurs qui concourent à la formation de sa personnalité (aspect intellectuel, psycho-social, affectif, esthétique, moral aspect physiologique) ;
- Fournir à l'élève les moyens linguistiques et paralinguistiques, de communiquer dans les situations où la langue française est utile ;
- Lui fournir les moyens de comprendre les autres, oralement et à travers les écrits ;
- Lui donner une ouverture d'esprit dans le sens de la tolérance, de la compréhension et du respect de l'autre ;
- Lui donner l'occasion d'acquérir d'autres savoirs dans les domaines divers ;
- Présenter pour tous les possibilités de choix et d'informations, les possibilités d'expression et d'action
- Diversifier les réseaux d'information et de formation ;
- Favoriser la compréhension et les échanges internationaux ;
- Favoriser la mobilité et le brassage des populations »

Ainsi, les objectifs spécifiques de la classe de Form V visent à parfaire la formation effective des élèves. Néanmoins, les apprenants de ladite classe ont de faibles notes en French, en général et en production écrite en particulier. Ils écrivent ce qu'ils ont perçu oralement et par conséquent ils se focalisent sur les sons, causant ainsi de fortes erreurs. Se pose donc le problème de savoir comment enrichir le vocabulaire des apprenants

⁶ Ibid. (1)

⁷ Ibid. (3)

anglophones des classes de Form V dans le but d'améliorer leur performance en production écrite en langue française ? En d'autres termes, comment les apprenants de Form V peuvent-ils augmenter leurs résultats à l'écrit en français en général et aux examens officiels en particulier à travers le vocabulaire. L'écrit est une préoccupation générale pour bon nombre de linguistes et des études menées sur le terrain témoignent de l'importance de celle-ci. Dans une enquête menée sur la place de la lecture dans l'école africaine, spécifiquement dans la vie de l'enfant musulman en Afrique Noire, NIANG⁸ parle de la fonction symbolique de l'écrit dans les villes africaines, autant dans les milieux ruraux que citadins à travers les étiquettes, les affiches, les inscriptions dans le sable ou sur des arbres. Ce qui signifie que les enfants sont en contact permanent avec l'écrit que ce soit dans les villes ou les villages. Ce qui nous mène à notre problématique qui est de savoir ce qui est à l'origine des difficultés lexicales chez les élèves de Form V ? Davantage, comment enrichir le lexique de ces élèves en langue française lorsque nous savons qu'ils sont désintéressés par tout exercice en français leur permettant de développer leurs capacités linguistiques à l'écrit et palier aux problèmes que pose la langue française ? L'écrit reste un marqueur de réussite sociale dans la société, il ne suffit pas toujours d'un beau discours bien énoncé pour juger le niveau d'étude d'un individu. Il est au cœur de l'activité humaine tout au long de la vie d'un individu. E. Guyot-Michel⁹ énonce à cet effet qu' « *il faut reconnaître qu' écrire n' est pas une activité spontanée chez l' enfant* ». Enfin, comment est enseigné le vocabulaire lorsque les élèves sont sensés avoir acquis les mots nécessaires utiles pour une retranscription au cours d'un exercice de production écrite et ensuite et quelle est la place accordée à la lecture dans la classe de Form V ?

Dans notre étude, nous proposons les hypothèses suivantes que pose le thème de notre travail. Il en ressort comme hypothèse générale de cette étude l'intérêt des élèves pour la lecture. De nos jours, la jeunesse a perdu le goût à la lecture ne serait-ce que pour s'informer. CARRÉE¹⁰ dans une enquête menée au CES de Bibémi avec 80 élèves de 6ème a recensé tous les textes écrits qui peuvent donner lieu à une situation de la lecture, principalement des inscriptions urbaines (d'après Carrée, il n'existe ni journaux, ni revues accessibles par les apprenants) et est arrivé à la conclusion que « *l'écrit (...) demeure dans les villes, une*

⁸ G. NIANG, *Réalités Africaines* », Rubrique « Apprendre à lire », article paru in *Diagonales* No 25, Janvier 1993, P 22

⁹ Ibid. (5)

¹⁰ A CARRÉE, *Rareté de l'écrit*, Rubrique « Apprendre à lire » article paru in *Diagonales* n° 25, Janvier 1993, P.23

rareté ». Cependant, les apprenants de Form V évoluent dans un environnement d'apprentissage essentiellement urbain où le français est d usage pour tout type de service.

Comme hypothèses de recherche secondaires, nous pouvons dire que :

HR1 : Les élèves n'aiment pas l'activité d'écriture en langue française. En d'autres termes, ils ne sont pas intéressés par la production écrite en général.

HR2 : Les élèves des classes de Form V font des choix lexicaux inappropriés ceci entraînant des contre-sens. Ceci étant dû à la limite de connaissances des mots qu'ils ont en français. Le tout n'est pas d'être dans un milieu francophone pour avoir une maîtrise parfaite de la langue.

HR3 : La non- utilisation de la langue cible (French) que ce soit pour l'apprentissage ou pour la communication (L'apprentissage de la langue française est menacé par l'influence de la langue maternelle et de la langue généralement parlée que ce soit dans le cadre scolaire ou dans le cadre social et familial).

HR4: Le non-recyclage des enseignants étant sur le terrain.

Ce travail sert à élaborer des stratégies de lecture pouvant permettre à l'apprenant de découvrir les mots et leur sens. Par conséquent, l'objectif général est d'améliorer la qualité de la production écrite en langue française des apprenants anglophones des classes de Form V et spécifiquement de :

- Initier les apprenants à la culture de la lecture en langue française et inciter les apprenants à l'amour de la lecture dans le but d'enrichir leur lexique.
- Attirer l'attention des élèves sur l'importance de la production écrite de la même façon que la production orale est privilégiée dans l'enseignement.
- Amener les élèves à utiliser le français pendant les leçons de French et même en dehors de la salle de classe et mettre en exergue leur habilité à produire du texte respectant la norme.
- Renforcer l'enseignement-apprentissage de la langue française dans le sous-système anglophone.

Notre étude revêt plusieurs intérêts, premièrement sur le plan didactique, il est le premier du genre à se focaliser sur l'importance de la connaissance du lexique français pour donner lieu à une bonne production écrite. Elle vient remettre en question la relation lecture-écriture, précisément son impact sur le processus d'enseignement-apprentissage de la langue

française, l'importance de l'écrit dans le processus d'acquisition de la langue, voire sa compréhension car l'apprentissage ne se limite pas qu'à l'oral entraînant ainsi la motivation des apprenants à la production des textes écrits de tous types. Au niveau des enseignants, notre travail contribue à l'amélioration de l'enseignement- apprentissage du Français dans le sous-système anglophone dans sa généralité et spécifiquement de l'enseignement du vocabulaire, de son importance et des notions conjointes toutes aussi importantes. De même, ce travail propose des stratégies à mettre en œuvre dans la salle de classe pour motiver les élèves à la lecture. Ce qui aura un impact direct sur les productions d'écrits. Il est à noter que le rapport production –vocabulaire –lecture est une chaîne descendante ou la production de l'écrit constitue le résultat de la pratique de la lecture.

Notre étude puise ses fondements dans les composantes de la linguistique à savoir la lexicologie (l'étude des mots d'une langue) et la sémantique (le sens des mots). Mais aussi en littérature à travers les différents genres d'écrits qui peuvent être introduits aux apprenants de French. Et aussi, la sociologie dans la mesure où nous prenons un groupe d'entités individuelles évoluant dans un cadre de socialisation représenté ici par l'école.

Notre travail se présente en trois grands axes : le cadre théorique portera sur la présentation des concepts de base liés à notre thème, les théories explicatives du sujet ainsi que une revue des travaux précédents sur quelques aspects soulevés par notre travail ; le tout repartit sur deux chapitres. Ensuite en deuxième partie, nous ferons une présentation de notre champ d'étude, des méthodes utilisées pour la collecte des données ainsi que l'analyse des données et l'interprétation des résultats. La troisième partie introduira des perspectives didactiques) à travers des propositions de fiches didactiques sur l'enseignement de la production écrite. De même, des méthodes d'exploitation de vocabulaire dans les productions écrites de tous les apprenants anglophones à travers les différentes stratégies d'apprentissage de la lecture en vue d'une didactique de l'écrit dans le sous-système anglophone

PREMIÈRE PARTIE :
CONCEPTUALISATION DU SUJET ET INSERTION
THÉORIQUE DU SUJET

La première partie de ce travail concerne les aspects théoriques de notre travail à savoir les concepts de base à savoir pour faciliter la compréhension de notre sujet. Ainsi, elle se répartit en deux chapitres. Le premier porte sur les aspects définitionnels du travail à travers les différentes notions et mots clés et dans le but de mettre en évidence la particularité de notre étude puis la revue de la littérature. Le deuxième chapitre quant à lui porte sur la présentation de notre population cible et la méthodologie de recherche appliquée à notre prospection.

CHAPITRE I : DES CONCEPTS DE BASE

Dans ce chapitre, il est question d'introduire les termes clés qui sous-tendent la compréhension de notre travail de recherche

I.I. DÉFINITIONS

Les définitions font référence à l'explication ou à l'énonciation des attributs d'une acception

I.I.1. Difficulté

La notion de difficulté réside en l'usage que nous faisons du terme. La difficulté fait jaillir la notion de problème. Selon Françoise Raynal et Alain Rieunier¹¹, « *un problème est une question (...) qui appelle un traitement de résolution* ».

I.I.2. La performance

La performance dans sa généralité fait référence aux résultats obtenus lors d'une épreuve. Par contre en linguistique, c'est la réalisation d'un acte de langage par une personne. Ce terme est employé pour la première fois en linguistique générative avec Chomsky qui l'oppose à la notion de compétence. La compétence est définie comme la production d'énoncés sur un modèle de grammaticalité bien précis et de déceler dans les phrases émises par les autres, les phrases grammaticales¹², c'est la capacité d'apprendre et d'appliquer les règles grammatiques et linguistiques d'une langue tandis que la performance est l'ensemble des énoncés produits et reçus. Elle correspond en d'autres termes aux actes individuels et singuliers de la langue¹³. « *Elle est sujette à des contraintes hic et nunc qui l'influencent. Ces contraintes peuvent être d'ordre psychologique (facteurs de mémoire ou d'attention), physique (questions de voix, de niveau sonore, de rapidité du discours) ou physiologique (questions de muscles, de perception)* »¹⁴

¹¹ F. RAYNAL et A. RIEUNIER, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés/ Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, Coll. Pédagogies/ Outils, Esf éditeur, 1997.

¹² www.encyclopaedia universalis.com

¹³ <http://cloud.lib.wfu.edu/wiki/modernfrench/index.php>

¹⁴ Introduction à la linguistique

Par compétence, CUQ¹⁵ distingue quatre habiletés à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Ainsi, Cavet¹⁶ définit la relation compétence- performance :

Compétence ou savoir linguistique du locuteur, performance ou réalisation concrète de ce savoir linguistique dans les actes de communication, qu'il s'agisse d'émission (le sujet fait des phrases) ou réception (le sujet comprend des phrases).

Cette hypothèse ressort de « *l'opposition saussurienne de la langue et de la parole* »¹⁷. Hjelmslev¹⁸ considère la langue comme :

- Une forme pure définie indépendamment de sa réalisation sociale et de sa manifestation matérielle
- Comme une forme matérielle, définie par une réalisation sociale donnée mais indépendamment encore du détail de la manifestation
- Comme un simple ensemble des habitudes adoptées dans une société donnée et définies par les manifestations observées.

Dubois¹⁹ définit la langue comme ceci :

Un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté [...] et qui repose sur un système de règles et de relations qu'il est possible de décrire [...] A l'intérieur d'une même langue, on distingue deux moyens différents de communication, dotés chacun d'un système propre : la langue écrite et la langue parlée.

De ce fait, la langue est un système abstrait de signes que l'on peut apprendre. Selon Saussure, La langue est un ensemble de signes, à chaque signe correspondant une idée différente²⁰. « *La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que*

¹⁵ JP.CUQ, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette F.L.E., 1991

¹⁶ L. J. Calvet, Compétence et performance, linguistique cité par Florence Ngo Yamb, Mémoire DIPES II, « inédit » 2012.

www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/#

¹⁷ www.wikipédia.com

¹⁸ L. HJELMSLEV, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1942, p29-44

www.revue-texto.net

¹⁹ J.DUBOIS et al, *Dictionnaire de Linguistique*, 1973, Edition renouvelée 2007 p.266-267 cité par Olha Luste Chaa in *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, thèse soutenue en vue de l'obtention du doctorat en Sciences du Langage, Tbilissi, 2009.P.84

²⁰ Portail-du-fle.info/glossaire

l'individu enregistre passivement »²¹ tandis que la parole est l'utilisation individuelle du code linguistique par un sujet parlant. « *C'est l'utilisation du système (...) l'emploi qu'un sujet parlant fait de la langue afin d'exprimer une idée individuelle* »²² en somme, la performance résulte de l'optimisation de la compétence.

I.I.3. La production écrite

La production écrite est un procédé de retranscriptions de connaissances d'ordre linguistique suivant une certaine hiérarchie. Ce qui équivaut à une présentation structurée de mots, d'idées respectant des règles précises. C'est une activité complexe.

Razika²³ déclare :

La production orale ne s'appuie pas seulement sur la seule utilisation des moyens linguistiques pour faire passer un message, elle va utiliser aussi des signes non-linguistiques tels que: la mimique, le regard, le gestuel, le débit et la pause, le soupir, la respiration, la distance, le contact physique... Alors que dans l'écrit le scripteur doit faire passer son message, qu'à travers les signes linguistiques. Il n'a pas l'opportunité d'utiliser des moyens non-linguistiques, il doit alors les remplacer par des mots.

Elle est l'habilité à écrire un texte, à produire un texte. « *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres* »²⁴ cependant elle ne se limite pas au simple agencement de mots. Aslim Yetis précise que « *la production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées* »²⁵.

Roche la définit comme « *une compétence propre à la discipline du français mais qui peu à peu devient transversale à toutes les disciplines, d'où son importance* »²⁶

Selon l'Ifadem, « *la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre par u émetteur(auteur) à un récepteur (lecteur) pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments...sur un sujet précis (...) qui permet de présenter des informations, de véhiculer*

²¹ Cours de linguistique générale, 1906-1911, Payot 1975

www.ac-grenoble.fr/Philosophie

²² M. SYGALSKI, *Langage, Langue, parole*

Portail-du-fle.info/glossaire

²³ E. RAZIKA, *Origines et difficultés de l'erreur dans les productions scripturales en FLE chez les apprenants.*

Cas des apprenants de la troisième année secondaire, Lycée REDHA LACHOURI-BISKRA, P.28

²⁴ Programme d'études en FL2.

²⁵ V. A. YETIS, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

²⁶ M. ROCHE, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Joaquim Dolz, 14 Janvier 2013

des sentiments, de donner des impressions, de fixer des connaissances et de laisser une trace écrite, car l'oral est fuyant. »²⁷

Lors qu'on parle de production écrite, diverses composantes entrent en jeu :

La composante linguistique : qui se veut une maîtrise de l'ensemble de systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.

La composante référentielle: qui présente la connaissance qu'un être a des objets qui l'entourent, du monde ou il vit.

La composante socioculturelle : l'histoire culturelle et l'assimilation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

La composante pragmatique: c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.

La composante cognitive : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

MOIRAND réfère dans la production écrite, *«la situation de communication écrite »* en disant *« ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs »*.²⁸ En d'autres termes, la production écrite témoigne de l'aptitude d'un individu à produire, à exprimer une opinion dans une optique bien précise. Ceci révélant le degré d'acquisition de la langue.

La production écrite est connue dans l'enseignement sous divers noms. Ils peuvent encore être qualifiés de modèles didactiques. Entre autres, nous avons : la rédaction et l'expression écrite.

I.I.3.1. La rédaction

La rédaction connue aussi sous l'appellation composition française constitue une pratique de l'écrit en vigueur dans les salles de classe. Elle se fonde sur une idée selon laquelle pour écrire, il faut d'abord penser la chose que l'on veut écrire. C'est une sorte de relation écriture/pensée. La rédaction est perçue comme une simple transcription d'une pensée qui existe antérieurement... Le travail d'écriture est réduit à une série d'opérations

²⁷Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres, renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques à l'écrit et à l'oral

²⁸ S. MOIRAND, *Situations d'écrits*, Paris, Clé.1979. P.9

obéissant à un ordre logique : chercher les idées (quête et recueil de vocabulaire), établir un plan ensuite passer à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre. L'importance est donc accordée aux normes élémentaires qui ne dépendent pas des usages.

I.I.3.2. L'expression écrite

Dans le dictionnaire de linguistique, Dubois²⁹ nous donne la définition suivante : « *En grammaire traditionnelle, on appelle expression tout constituant de phrase (mot, syntagme). L'expression peut être considérée sous deux aspects : comme une substance, sonore ou visuelle.* » L'apprenant est appelé à produire des textes écrits pour désigner, décrire (des êtres, des animaux, des choses), décrire des actions, raconter des événements, demander/transmettre des informations, donner un avis dans une situation de communication donnée. Cependant, l'expression écrite ne revient pas à écrire mais à écrire pour un but précis; il s'agit donc de prendre en considération le destinataire (le lecteur) par la mise en situation de la production qui, pour être authentique, doit dépasser le simple cadre scolaire pour atteindre un objectif pratique. S'exprimer à l'écrit revient à fournir des réponses à des besoins pratiques du quotidien où l'apprenant comprendra qu'il fait une expression écrite car il a une information à communiquer et pas seulement pour que l'enseignant corrige. Sous le terme « expression écrite » en elle-même est un terme englobant c'est-à-dire qu'ils regroupent un ensemble de notions qui prennent toutes pour fondement l'écrit. De cette manière, lorsqu'on fait référence à l'expression écrite en enseignement, des exercices tels que les dialogues, les narrations apparaissent. Elle est la réalisation graphique du savoir. Pour se faire, un scripteur³⁰ au cours d'une réalisation d'un devoir d'expression écrite doit savoir écrire : connaître les différents niveaux de la langue écrite et savoir lire : déchiffrer les formes du discours.

I.I.4. Le lexique

Une langue est constituée de mots pourvus de sens qui permettent aux locuteurs de communiquer, d'échanger des idées, d'exprimer leurs pensées et sentiments. L'ensemble de ces mots, vaste, fluctuant au fil des époques et sensible aux conditions de leur utilisation, est ce que l'on appelle : le lexique.

Du grec, *lexikon*, dérivé de *lexis*. D'après Jean Pierre Robert, le lexique est :

²⁹ Jean Dubois, Dictionnaire de linguistique, Paris, //

³⁰ Terme pour désigner celui qui produit un texte

«*En langue usuelle : le dictionnaire succinct d' une science(un lexique d' archéologie), d'un domaine spécialisé(le lexique de l' aviation) ou un dictionnaire bilingue réduit à l' essentiel(un lexique français-latin* ». De manière générale, le lexique est l'ensemble des mots d'une langue. Selon TRÉVILLE et DUQUETTE, « *le lexique est contenu dans un dictionnaire* »³¹

Il est lié au vocabulaire qui est la représentation des mots d'un lexique dans l'acte de parole. Les enseignants enseignent le lexique aux apprenants, ils le font à travers l'étude de vocabulaires (vocabulaire d'un texte, vocabulaire d'une discipline ou vocabulaire commun courant). Il est l'ensemble des unités significatives formant une langue et considéré comme l'une de ses composantes principales. « *Il représente un système si vaste et ouvert qu'aucun locuteur ne le maîtrise dans sa totalité* »³². D'après le Dictionnaire de didactique des langues, « *le lexique est constitué d'unités virtuelles : les lexèmes. Quand les lexèmes s'actualisent dans le discours, ils deviennent des vocables. L'ensemble des vocables constitue le vocabulaire* »³³ il est lié au vocabulaire qui est la représentation des mots d'un lexique dans l'acte de parole. Les enseignants enseignent le lexique aux apprenants, ils le font à travers l'étude de vocabulaires (vocabulaire d'un texte, vocabulaire d'une discipline ou vocabulaire commun courant). Mais l'apprenant a aussi son propre vocabulaire, actif et passif, que l'enseignement/ apprentissage du lexique est censé enrichir.

Le vocabulaire n'est donc pas nécessairement lié à un texte écrit ou parlé. MACKÉY³⁴, présente la notion de vocabulaire à travers les indices de vocabulaire qui sont la fréquence, la répartition, la valence. S'agissant de la fréquence, il dit : « *Les études de fréquence se basent sur l'hypothèse selon laquelle plus un mot est utile, plus, il est usuel. Ce sont des mots de haute fréquence qui font partie du vocabulaire commun. En outre, la fréquence traduit de l'usage récurrent d'un mot dans le langage. Ce sont des mots outils. Il poursuit avec la répartition qui « donne l'importance aux mots-outils puisqu'ils sont des mots qui se trouvent nécessairement dans tout texte* »³⁵. Ces mots figurent dans la plupart des textes. Il présente en dernier lieu, la valence qui est la mesure de l'importance d'un mot. Il indique que « *tous ces mots qui ont une grande puissance de combinaison, d'inclusion, et*

³¹ M. C. TRÉVILLE , L. DUQUETTE,, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, autoformation, Hachette.P.12.

³² O. LUSTE CHAA, *les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, thèse soutenue en vue de l'obtention du doctorat en Sciences du Langage, Paris, 2009.P.86

³³ R.GALISSON, D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1988. P.318.

³⁴ W. F. MACKÉY, *Le vocabulaire disponible du français*, Editions Didier Internationale P.17

³⁵ *ibid* 25

d'extension sont des mots polyvalents. »³⁶De même, on distingue le vocabulaire passif qui est celui qu'un locuteur comprend bien mais qu'il n'utilise jamais. Il contient les mots que la personne comprend, auxquels elle peut donner un sens exact ou approximatif lorsqu'elle les lit ou les entend, mais qu'elle utilise rarement, voire jamais, lorsqu'elle écrit ou qu'elle parle et le vocabulaire actif qui est celui dont le locuteur se sert quotidiennement dans le discours oral ou écrit. Il est composé des mots et locutions qu'elle utilise réellement pour s'exprimer spontanément.

A partir de cette distinction des concepts propres à l'étude du vocabulaire, il ressort que le vocabulaire est lié au discours, le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique. GALISSON et COSTE pensent que « *le vocabulaire d'un texte suppose l'existence d'un lexique dont il n'est qu'une actualisation limitée, un échantillon (un mot)* »³⁷ de ce fait, lexique et vocabulaire sont caractérisés par leur contenu du point de vue quantitatif et la modalité d'emplois de leurs unités. Le vocabulaire est la réalisation du lexique au niveau d'un individu.

Avant de présenter les composantes du lexique, il serait important de connaître ce qui nous permet de parler du lexique à savoir le mot.

I.I.4.1. Le mot

Les mots sont aujourd'hui considérés comme les « pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonématiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques et rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours.

Généralement, l'historique du mot est constitué par son étymologie c'est à dire, son histoire et l'évolution de ses différentes significations. A partir de cette classification, l'on est à même de situer le mot dans ses emplois, dans la distinction entre le sens propre et le sens figuré dans le cas de la polysémie afin de mettre le mot en rapport avec d'autres (relation d'homonymie-antonymie, etc.). Par exemple, dans les dictionnaires de langue, le mot présente d'abord la définition normale qui établit un rapprochement avec un autre mot. Par exemple :

Sac → contenant (« Sac » ici est le mot vedette : le mot dont on recherche la définition et « contenant » le mot racine : celui dont on veut le rapprocher)

³⁶ Ibid, 26

³⁷ O.p. cit P. 4

En linguistique et en lexicologie, le « mot », semble être intimement lié au concept même de lexique. La première définition, qui vient d'abord à l'esprit de tout individu est que le mot est une entité graphique comprise entre deux séparateurs ou des marques de ponctuation, autrement dit, un mot c'est surtout une forme. Cependant, on ne peut le limiter à son aspect graphique car le mot n'est pas seulement écrit.

C'est un élément considéré comme donné dans chaque langue étudiée et répertoriée comme tel dans les grammaires et dictionnaires. En linguistique traditionnelle, la morphologie classe les mots en catégorie (...) étudie leurs éventuels procédés de dérivation ou de composition. La lexicographie les inventorie et les définit.³⁸

En d'autres termes, c'est en la lexicographie que le mot est répertorié. Le même dictionnaire précise que « *en lexicologie statistique* » le mot est « *une unité de texte par opposition à l'unité du lexique qui est le vocable.* »³⁹. en lexicologie, le mot est d'abord comme une unité sémantique c'est à dire que sa cohérence profonde réside aux multiples sens qu'un mot peut avoir ou déterminer la variété presque infinie des sens et des nuances contextuelles d'un mot donné. A titre d'exemple, utilisons le mot « créneau »⁴⁰ :

- a) Les créneaux du château fort
- b) Le créneau pour garer une voiture
- c) Le créneau commercial
- d) Le créneau ou l'on monte pour défendre un projet

A partir de cet exemple, l'on peut constater que le sens de créneau diverge selon le contexte et l'usage. Dans les trois premiers cas, il fait référence à l'espace vide entre deux espaces occupés, une ouverture ou un emplacement stratégique et le dernier fait référence au créneau sur lequel on monte. Cependant tous les mots n'ont pas un sens. Les mots comme « *qui, quoi, dont* » comparés au mots comme *salle à manger, sac à main* qui font état d'une réalité concrète sont des mots qui n'évoquent aucun signifié. C'est de cette manière qu'on aboutit à la distinction entre les mots outils (mots vides) et les mots pleins ou mots grammaticaux (les articles, les prépositions, les conjonctions) étudiés principalement par la morphosyntaxe et les mots lexicaux (les noms, les verbes, les adjectifs, partiellement les adverbes) qui relèvent de la lexicologie.

³⁸ O.p.cit. P.

³⁹ Ibid. 29

⁴⁰ Exemple utilisé par J.Picoche cité par Paul Bogaards

I.I.4.2. L'unité lexicale ou lexie

En lexicologie, le terme unité lexicale et lexie est plus utilisé pour faire référence au mot. Une unité lexicale, « *c'est l'union d'une forme lexicale et d'un sens unique*⁴¹. Mais aussi à travers ses propriétés de se combiner avec d'autres unités lexicales dans l'énoncé. La lexie est l'unité fonctionnelle du discours c'est à dire un mot ou un regroupement de mots tels que école, livre. La lexie s'opère par formation des mots. On appelle ainsi une lexie, un ensemble de mots-formes. La lexie est un mot pris dans une acceptation spécifique (lexème), une locution prise dans une acceptation spécifique et une entité à trois faces comprenant un sens, une forme phonique et graphique et un ensemble de traits de combinatoire (genre, distribution et syntaxique)

I.I.4.3. Le lexique mental

Comme le terme l'indique, le lexique mental fait référence au lexique qu'un individu possède dans sa mémoire, il existe d'autres appellations pour le lexique mental : lexique interne, lexique subjectif, mémoire lexicale, etc. il s'agit du nombre de mots stockés par celui-ci et qui interviennent dans un moment précis. Car, au cours de sa vie, l'individu acquiert constamment de nouveaux mots de sa langue maternelle et son vocabulaire s'étend jusqu'à plusieurs dizaines de milliers de mots.

Le lexique mental est donc composé d'unités lexicales qui possède une forme et un sens. Connaître un mot de sa langue c'est non seulement connaître la relation existante entre sa forme écrite et sonore, sa signification, de même que ses propriétés morphologiques et les différentes combinaisons qui peuvent en découler. Le lexique mental de l'individu est une préoccupation de la psycholinguistique qui se pose la question de savoir quelles sont les connaissances dont un individu dispose quand il connaît une langue et comment utilise-t-il ses connaissances quand il fait usage du langage ? A ces questions posées, BOGAARDS parle d'un dispositif de traitement. C'est-à-dire qu'il existe une unité dans notre mémoire qui prend en charge les informations captées par le registre sensoriel connu aussi sous le nom de mémoire de travail ou mémoire à court terme. En d'autres termes, cette mémoire permet d'enregistrer les données perçues par nos différents sens. La mémoire à long terme par opposition à la mémoire à court terme sert de stockage. En effet, elle contient toute l'étendue de notre lexique. Les différentes expériences où le lexique a été acquis. (Ceci ne se limite pas seulement à la situation de classe)

⁴¹ D.A.CRUSE cité par Paul Bogaards

BOGAARDS énonce à cet effet que la mémoire à long terme est :

C'est le dépôt ou sont emmagasinés, de manière bien diverses et très complexe (...) toutes nos connaissances, toutes les informations dont nous disposons. (...) ces connaissances sont stockées sous forme de ce qu'on appelle des concepts, des unités de sens qui entretiennent des relations de types divers avec les autres concepts.⁴²

Ces relations qui se tissent entre chaque connaissance et concept crée des relations catégorielles (information d'ordre linguistique) et des relations associatives (connotation sémantique entre les termes)

Dans le cas des apprenants anglophones, leur lexique mental est premièrement représenté par les mots de leur langue de départ qu'ils possèdent déjà. Etant donné que parmi ces apprenants anglophones, certains sont de souche francophone. Ceci qui stipule que leur lexique sera en majorité constitué des mots acquis dans la langue de départ. Mais dans une mesure où il y' a confrontation entre deux langues à savoir la langue de scolarisation (anglais) et la langue d'enseignement (français). Ces apprenants seront en mesure de posséder un lexique bilingue.

I.I.4.4. Le lexique bilingue

Lorsqu' une personne évolue et étudie deux langues, au moment où un individu parle et comprend deux langues, on peut le qualifier de bilingue. Cependant le terme de bilinguisme peut être utilisé pour parler d'une acquisition initiale simultanée (ou presque) de deux langues. De cette confusion, a été développée deux types de bilinguisme : le bilinguisme composé, le cas habituel de l'acquisition simultanée de deux langues dans le même environnement (familial, par exemple); et le bilinguisme coordonné, le cas de l'acquisition d'une langue étrangère quand l'acquisition de la première langue n'est pas encore achevée (c'est le cas notamment quand les deux langues interviennent dans deux milieux différents : familial et scolaire, par exemple)

Pour WEINREICH, une personne dite bilingue peut être en mesure de stocker les signes linguistiques des deux langues⁴³, dépendant de la distinction faite entre chaque langue, il peut les séparer comme il peut les traiter comme un seul même signifiant. A titre d'illustration, prenons le mot « porte » et son équivalent anglais « door ». ils représentent les

⁴² P. BOGAARDS, o.p.cit 31

⁴³Exemple tiré de l'illustration adaptée de celle proposée par Ulrich Weinreich cité par Paul BOGAARDS

signifiés et leurs écritures phonétiques respectives « /pɔ t/ » et « /dɔ :r/ », les signifiants. Dans le cas d'une dissociation, on aura pour chaque mot une équivalence directe, c'est -à -dire que lorsque le locuteur aura en face de lui un interlocuteur français, lorsque le mot sera énoncé, celui-ci fera directement référence à son signifié. Par contre, lorsqu' on a à faire à une association, le même terme évoque simultanément les deux signifiants.

I.I.5. L'erreur lexicale

Ici, il sera question d'introduire la notion d'erreur en général ainsi que quelques différents travaux d'analyse menés dans l'étude des erreurs des apprenants.

I.I.5.1. La notion d'erreur en général

Lorsqu' on entend le terme « erreur », il nous renvoie directement à un vice de procédure, une anomalie, une faille. L'erreur a généralement une connotation négative. Elle désigne aussi un incident qui vient bousculer le cours d'une action, de cette manière elle modifie sa suite. Elle peut être vue comme une assertion transmise qui est jugée fautive par l'émetteur. Si l'on se place du côté de l'apprenant, il est possible de constater que l'erreur fait référence à un obstacle. L'erreur fait aussi référence à la faute. Mais ces deux termes ont tendance à être dissociés. La faute est considérée comme une non-conformité à la norme

La notion d'erreur sous-entend l'existence d'une norme à partir de laquelle on juge. La norme étant considérée comme la moyenne des divers usages d'une langue à une époque donnée, ou usages imposés comme les plus corrects ou les plus prestigieux par une partie de la société. Ce sont des règles de fonctionnement déterminées. L'usage de la langue, même dans une communauté donnée subit des variations qui sont d'ordre phonique ou lexical. Cette norme se ressent surtout dans la langue écrite. De même qu'on peut dire le non respect de la norme est à l'origine de l'erreur en linguistique, Il en est de même pour l'écart. L'écart est tout acte de parole qui apparaît comme transgressant une de ces règles d'usage et l'erreur est consignée à partir du moment où un écart est constaté entre la norme et le support linguistique d'un message. L'erreur transgresse une règle, une procédure d'usage.

L' erreur a suscité beaucoup de recherche dans l' apprentissage des langues étrangères dans la mesure où les psycholinguistes (Corder, Skinner) ont cherché à donner des explications qui n' étaient pas que d' ordre interférentielle, de même il s' agissait de savoir l' enjeu des études de l' erreur pour comprendre leur impact dans l' apprentissage d' une langue étrangère

Il existe plusieurs types de fautes en linguistique par rapport à des normes elles mêmes diverses. Elles peuvent être grammaticale (quand elle concerne les segments du discours, la syntaxe des phrases), absolue (lorsqu' elle aboutit à une forme inexistante et relative (quand elle résulte de la confusion des formes) et lexicale qui est le point de notre étude. Cependant, les typologies d'erreur ont été répertoriées.

Avant d'en venir à l'erreur lexicale, il serait important d'explicitier les différentes erreurs existant dans l'étude d'une langue ainsi que son apprentissage. Parmi ces classifications, nous avons le tableau de classification des erreurs selon le BELC., les fautes d'orthographe de CATACH.

I.I.5.2. Les typologies d'erreur en linguistique:

Il existe diverses classifications des typologies d'erreurs selon qu'on se situe en psycholinguistique ou en linguistique.

I.I.5.2.1. Les typologies d'erreur selon le BELC

La classification des typologies d'erreurs selon le BELC provient d'une analyse comparative et contrastive entre le français et les langues régionales en vue de l'élaboration des manuels de français destinés aux écoles d'Afrique Noire. Dans ce tableau, les erreurs sont répertoriées du point de vue grammatical et lexical dans leurs aspects oraux et graphiques. Cette classification a permis d'établir des programmes qui viendraient à bout des difficultés des apprenants africains dans la langue.

I.I.5.2.2. La classification des erreurs selon N. CATACH (

Nina CATACH définit l'erreur en didactiques des langues comme le manquement des règles d'une langue, elles sont de plusieurs et peuvent être classifiées .(voir annexe) CATACH propose une vue d'ensemble du système graphique de la langue mais aussi de l'oral (il y' a une claire distinction entre l'oral et l'écrit) ». On peut aussi ajouter comme autres typologies d'erreur, celles fondées sur l'analyse contrastive qui recensent des erreurs interférentielles dues à l'influence de la langue maternelle ou de la langue cible, et parfois de dialectes locaux (pour le cas du Cameroun).

Au vu de ce qui précède, il peut être dit l'erreur suscite beaucoup de remous dans l'analyse de l'acquisition langagière par les apprenants. Ceci était une présentation générale des études faites sur l'erreur, l'on constate que l'analyse des fautes à l'écrit est toute aussi importante cependant qu'en est-il de l' erreur lexicale ?

I.I.5.3. Qu'est ce que l'erreur lexicale ?

La notion d'erreur lexicale nous renvoie au terme même de ce qu'est le lexique : un ensemble de mots. Cependant, il ne s'agit pas d'une simple erreur sur le mot. L'erreur lexicale englobe une série d'autres sous-erreurs qui sont liées au domaine de la langue. Ce qui signifie qu'elle se présente sous plusieurs visages. Cette classification des types d'erreurs lexicales a été menée par un linguiste canadien Anctil⁴⁴ qui s'est servi de 103 productions écrites des étudiants francophones de l'université du Canada. Il en découle de cette étude trois principaux types d'erreurs lexicales :

- Les erreurs sur l'unité lexicale c'est à dire l'erreur sur la forme et le sens, le non respect de la structure de l'unité lexicale. Des règles de combinaison grammaticale et lexicales.
- La création d'unité lexicale inexistante en français (ce qui nous renvoie à la faute absolue)
- L'erreur sémantique : les imprécisions, les répétitions, les erreurs sur le style du texte produit.

Dominique Anctil a donc proposé une grille ou toutes ses typologies d'erreurs lexicales peuvent être retrouvées.

Tableau 1 : la typologie des erreurs lexicales selon Dominique Anctil

TYPE	CAS		
A Altération d'une des dimensions de l'unité lexicale	1. Forme	Erreur d'orthographe lexicale	
		Barbarisme	
	2. Sens	Non respect d'une composante de Sens	Non respect du typage des actants
			Non respect d'une différence spécifique
	3. Propriété de combinatoire grammaticale	Régime	Non- respect de le structure actantielle de la lexie
			Utilisation d'une mauvaise préposition
			Non respect du mode verbal imposé par la lexie
	Autres propriétés	Non-respect du genre nominal	

⁴⁴ D. ANCTIL, *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux*,

		grammaticales inhérentes à la lexie	Non respect de la partie du discours
			Non respect du caractère invariable
	Utilisation d'un mauvais verbe auxiliaire		
	Non respect d'une autre propriété grammaticale		
		Non respect du caractère figé d'une locution	Déformation de la locution
			Manipulation grammaticale incompatible avec la locution.
	4. Propriété de combinatoire lexicale	Problèmes de collocation	Choix d'un mauvais collocatif(collocation inexistante
			Choix d'un collocatif valable mais dont le sens véhiculé n'est pas le bon
			Non- respect des contraintes d'emploi du collocatif
			Choix d'un collocatif qui appartient à une autre lexie du même vocable
Emploi d'un mauvais dérivé sémantique			
B. Utilisation d' une lexie fictive	1) Création d'une nouvelle acception d' un vocable		
	2) Impropropriété	Accidentelle	
		Anglicisme	
		Paronyme	
		Classe résiduelle	
	3) Mauvaise dérivation morphologique	Création d'un signifiant fictif	
Création d'une nouvelle acception d'un vocable			
C. Usage douteux en fonction du contexte	Changement de registres de langue		
	Mélange de codes : variantes dialectales		
	Répétition excessive : en écho		
	Imprécision – périphrase-mot générique		
	Pléonasme		

On peut constater dans ce tableau que le lexique n'est pas dissocié des autres domaines de la langue à savoir : la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et la sémantique. Par conséquent, on dénombre l'erreur lexico-grammaticale, l'erreur lexico-syntaxique et l'erreur lexico-sémantique. L'on peut donc dire que l'erreur lexicale est la faute sur une lexie et sa propriété.

Arrivés au terme de ce premier aspect développé par notre étude, nous pouvons dire que l'écrit ainsi que l'étude du lexique prennent en compte des facteurs de tout type non négligeables lorsqu'on parle de production écrite. De même, ils font appel à d'autres notions conjointes. Faisant ainsi appel à des théories de la production des textes.

I.II. DES THÉORIES OU MODÈLES DE PRODUCTION ÉCRITE.

Selon nous, comprendre l'enseignement – apprentissage d'un aspect passe par la connaissance linguistique et psycholinguistique de celui –ci. De ce fait, au niveau de l'écrit, de nombreux théoriciens et linguistes ont élaboré des recherches sur l'acquisition de la compétence écrite de même que le processus de production de textes. Pour comprendre le processus d'acquisition des compétences écrites en vue d'une bonne performance dans le domaine. Il serait important de partir des modèles proposés par les théoriciens ayant étudié la question de la production écrite. Cette analyse est indispensable car elle nous permet de comprendre la complexité du processus de l'activité de production écrite en langue française en générale et en langue étrangère particulièrement. Ces modèles sont classés en deux groupes: le modèle linéaire et les modèles non linéaires.

I.II.1. LE MODÈLE LINÉAIRE.

La production écrite se déroule en trois étapes: la préécriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le texte, le produit final, est le résultat de différentes opérations réalisées au cours de chacune de ces étapes.

Dans ce modèle, l'étape de préécriture comprend des activités de planification et de recherche des idées. Puis survient l'étape d'écriture où l'élève commence à rédiger son texte et enfin il le retravaillerait si nécessaire dans celle de réécriture. Pourtant, l'élève doit respecter, dans ce modèle, les trois étapes. On l'appellerait un modèle unidirectionnel car l'élève ne peut pas revenir en arrière au cours de sa rédaction d'un texte, ce qui peut lui causer des difficultés dans sa production. Ce modèle a été créé par Rohmer⁴⁵ pour l'anglais langue

⁴⁵ Rohmer cité par Deschènes

maternelle. C'est dans cette même perspective que TAGLIANTE déclare que le travail à accomplir pour acquérir la compétence écrite se fait en deux étapes : la première étant le travail sur la phrase. Elle déclare à ce sujet que « *les apprenants produiront des messages courts, résumés en une phrase simple dans des situations de communication précise* » puis l'apprenant procède au passage de la phrase au texte. Ils seront amenés à apprendre comment se constitue un texte et comment se construisent les unités de sens dans celui-ci pour qu'il y ait cohérence. C'est dans ce sens que TRÉVILLE et DUQUETTE déclarent : « *la compréhension d'un document en langue étrangère dépend également du document lui-même et de la cohérence entre son contenu langagier* ».

I.II.2. LES MODÈLES NON LINÉAIRES

Les modèles non linéaires sont des modèles qui ne prennent pas en compte une structure préétablie. Celles-ci prennent principalement en compte l'environnement psychosocial de celui qui produit du texte.

I.II.2.1. Le Modèle de HAYES et FLOWER

Ce modèle présente les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de la production écrite, c'est un système dans lequel l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire ou stricte mais prend pour socle l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou sous-étapes du processus. Ce modèle se compose de trois éléments essentiels : l'environnement, la mémoire à long terme du scripteur, les processus d'écriture.

Le contexte de la tâche : Il rassemble tous les points qui peuvent influencer sur l'écriture tels que l'environnement physique, le sujet du texte, ainsi que les lecteurs éventuels.

La mémoire à long terme le scripteur mobilise toutes les connaissances nécessaires à son texte comme les connaissances sur le sujet à traiter, les connaissances linguistiques ou pragmatiques.

Les processus rédactionnels constitué de trois étapes à savoir :

- **La planification :**

Elle permet au scripteur de puiser dans sa mémoire à long terme toutes les connaissances dont il a besoin. Elle a pour objectif d'instaurer un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et du contexte de la tâche. Elle détermine le contexte textuel du message à transmettre. En d'autres termes, le scripteur élabore ensuite un plan sur lequel il se base pour rédiger son texte en sélectionnant les éléments linguistiques appropriés.

- **La mise en texte :**

ici, on procède aux choix lexicaux et la sélection des organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes en textes les idées recueillies et organisées.

- **La révision :**

C'est le moment où le scripteur peut apporter de nouvelles idées ou corriger les erreurs éventuelles. Ce processus a pour but de revoir le texte produit afin de l'améliorer. Après une lecture minutieuse du texte écrit, il peut modifier ou effectuer des corrections.

I.II.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA

Dans ce modèle, l'étude menée par ces deux chercheurs se fonde sur l'analyse des comportements des adultes et des enfants pendant l'acte d'écriture. Ils ont fait des observations suivantes sur la démarche adoptée par les scripteurs. Ils les ont classés en deux groupes comme suit:

Les scripteurs maladroits : ils se focalisent sur eux-mêmes et éprouvent des difficultés à se distancier de leur mode de pensée. Ils commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper d'avoir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais ils se fient uniquement à leurs champs d'expériences ou à leurs connaissances. C'est pour cette raison que les textes produits s'apparentent au type narratif. Ils sont construits à partir d'association de structures simples, des mots connus au courant et se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne des idées.

Les scripteurs expérimentés : Ce sont ceux qui, durant des tâches d'écriture imposées, savent ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parviennent à identifier ses propres difficultés et y apporter des solutions.

Ce modèle insiste donc sur les interactions entre le scripteur, le lecteur et le texte et sur les stratégies du scripteur telles que planification et révision, qui amène à une réorganisation ou une transformation du contenu au cours de la rédaction de son texte. Il s'agit d'un scripteur qui est maître de son texte dont ses objectifs sont bien définis.

I.II.2.3. Le Modèle de DESCHÊNES

DESCHENES⁴⁶ se base sur le français langue maternelle. Ce modèle de production écrite se compose de deux grands variables:

⁴⁶ A- J. DESCHENES *La compréhension et la production des textes*, Sillery, Québec, Presse de, l'Université du Québec.1988

Dans la situation d'interlocution, les éléments la constituant comprennent la tâche à accomplir (La tâche est le travail à faire, les contraintes qui sont fournies à celui qui écrit pour l'orienter vers le but à atteindre), l'environnement physique (L'environnement physique désigne un moment donné et un lieu particulier où l'activité se produit), le texte proprement dit, l'environnement réduit du scripteur, les sources d'information externes à son environnement.

Le scripteur : ici, on a les structures de connaissances et le processus psychologique. Les structures de connaissances font référence à l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, référentielles contenues dans la mémoire à long terme, elle renvoie de même à une composante effective qui joue sur la tâche à effectuer ou à l'environnement et qui peuvent influencer le processus d'écriture. Tandis que le processus psychologique se subdivise en 5 grandes étapes: la perception- activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction – édition, la révision. Ce modèle peut aussi être appliqué pour les langues secondes et étrangères.

I.II.2.4. le modèle de production écrite en FLE

Ce modèle a été conçu par MOIRAND et fait état de la situation en prendre en compte lorsqu'on est dans une situation de productions de textes. Selon elle, lorsqu'il s'agit d'étudier un texte écrit par un apprenant étranger, il est nécessaire de considérer les aspects suivants :

Le scripteur: son statut social, ses actions et son rôle

Les relations scripteur/lecteur(s);

Les relations scripteur/lecteur(s)/ document;

Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.

Le scripteur a un statut social défini mais il peut changer de rôle. Cette attitude peut aussi diverger selon son appartenance à un groupe social défini mais il y'a aussi une possibilité d'appartenir à un autre groupe auquel il emprunte parfois ses modes de vie et son langage.

Il a une histoire, un passé socio- culturel pouvant jouer un rôle déterminant dans ces productions.

Dans les relations scripteur / lecteur (s), Le scripteur écrit à ou pour un ou des lecteurs avec qui il peut entretenir des relations particulières pouvant influencer la manière dont il formule son message. Le scripteur a une de communication et veut éveiller chez ses lecteur un

certain effet, des sensations particulières; cette intention transparaît souvent dans le document au travers de sa fonction et des interventions du scripteur dans son propre discours.

A travers l'étude de ces modèles, nous constatons que la conception de la production écrite a connu une grande évolution et que l'expression écrite ne doit pas être modelée sur des règles préétablies que le scripteur est tenu d'apprendre et de respecter en rédigeant.

➤ **Une théorie de la lexicologie : La théorie sens-texte**

Cette théorie a été établie autour des années 60 en Russie par Igor Melcuk

C'est une théorie linguistique qui conçoit la langue comme un système permettant de faire correspondre à un sens donné l'ensemble des textes qui le véhiculent. Considérant le sens comme point de départ, la théorie Sens-Texte place la propriété du lexique au centre de la modélisation de la langue. Elle spécifie la langue en quatre niveaux principaux – sémantique, syntaxique, morphologique, phonologique. Elle envisage la langue selon une perspective synchronique s'intéresse aux niveaux sémantique, syntaxique et morphologique. La théorie sens-texte fournit les informations nécessaires pour passer d'une idée (le sens) à sa réalisation dans une langue donnée (le texte). Elle développe essentiellement La lexicologie explicative et combinatoire qui sont les aspects du lexique qu'elle développe.

➤ **La lexicologie explicative et combinatoire (LEC)**

La LEC permet de modéliser l'ensemble des phénomènes lexicaux à l'aide d'une approche formelle. Elle décrit la forme (signifiant) et le sens (signifié) des unités lexicales, elle prend en considération tous les phénomènes de combinatoire lexicale qui sont généralement décrits de façon informelle dans les dictionnaires et souvent abandonnés lorsqu'on parle de l'enseignement du lexique. Elle permet de visualiser l'ensemble des relations privilégiées qu'entretiennent les unités lexicales entre elles. L'aboutissement ultime de la LEC est un type particulier de dictionnaire appelé Dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC)

➤ **Le Dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC)**

C'est un dictionnaire formel, métalangage complexe essentiellement explicatif : le sens y est décomposé selon des principes rigoureux et combinatoire parce que les propriétés de la combinatoire syntaxique et lexicale y sont décrites.

I.III. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

Des méthodes traditionnelles aux méthodes nouvelles, l'écrit, à travers la production écrite, occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français. A travers ces approches, des objectifs spécifiques étaient visés. Nous présentons ainsi les méthodologies d'enseignement- apprentissage allant des méthodes traditionnelles jusqu' à l' approche par compétences.

I.III.1. La Méthode Traditionnelle ou méthode grammaire-traduction

C'est l'une des premières méthodologies d'enseignement adoptées dès la fin du XVIème siècle jusqu'au XXe siècle. L'objectif général était de faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. la priorité est accordée à l'écrit dont l'enseignement-apprentissage se basait essentiellement sur des exercices de traduction des textes littéraires (version et thème) et sur la mémorisation des structures linguistiques (phrases) et du lexique spécifique à chaque thème, tout ceci au détriment de l'oral. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants : énoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés avec vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes. Au Cameroun, les apprenants étaient soumis tel que la méthode l'indique aux exercices de traduction. La méthode était illustrée dans des manuels tels que *The French Book* et *A French Book for Africa*⁴⁷. La richesse lexicale provenait des textes traduits cependant les productions demeuraient pauvres. Les pratiques d'écriture, qui se réduisaient surtout en exercices de version et thème et en points de grammaire, défavorisaient un apprentissage de la production écrite et par conséquent une acquisition de la compétence écrite. Cette méthodologie est basée sur le savoir, l'autorité du maître, le travail individuel et la sanction. L'apprenant n'a pas le droit de faire des erreurs écrites, sur le chemin de la bonne réponse. La faute est bannie et même répréhensible. Il n'a pas le droit de remise en question de l'efficacité du maître ou du savoir proposé. Il imposait une norme irréfutable.

⁴⁷ Witmarsh, *The french book*, London, Longman, Limited et Purkis, *A French book for West Africa*, Cambridge cités par Pauline Ngo Yamb in Enseignement –Apprentissage du vocabulaire dans le sous-système scolaire anglophone, mémoire DIPES II inédit 2012

I.III.2. La Méthode directe

La méthode directe est née vers les années 1900 et reste plus ou moins en vigueur dans les méthodes d'apprentissage. Vue comme une contre-méthode de la grammaire traduction. Celle-ci visait l'acquisition du parler par une méthode active et globale. Elle prenait pour base les théories psychologiques telles que l'empirisme de John Locke et l'associationnisme. selon PUREN⁴⁸, c'est « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* ». Elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la phonétique et les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. Par conséquent, elle n'est pas considérée comme une activité importante de l'apprentissage de la deuxième langue. L'écrit n'est pas privilégié, il est vu comme une activité subsidiaire à l'oral. Les activités d'écriture tournaient autour des aspects linguistiques sollicités auparavant à l'oral ; en d'autres termes la rédaction servait de moyen de retranscription des compétences orales qui se fondaient sur le primat des réponses des élèves à la question de l'enseignant. Il fallait scrupuleusement éviter tout recours à la traduction dans la langue maternelle. Les règles grammaticales étaient enseignées implicitement. L'enseignement commençait par l'apprentissage direct d'un vocabulaire courant et concret renvoyant à des situations réelles, et progressait, selon le niveau d'assimilation graduellement vers l'abstrait. La gestuelle et la mimique étaient des méthodes phares pour inciter l'élève à parler et par conséquent à comprendre. L'écrit constitue une transcription.

I.III.3. La Méthode Audio-Orale

La méthode audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique⁴⁹. Survenue aux États-Unis vers 1950 et en France vers 1965, cette approche respectait la logique suivante : Comprendre, Parler, Lire et Écrire. Dans cette théorie, l'enseignant détient le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue : dialogues pédagogiques et enregistrés).

⁴⁸ C. Puren, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*, Paris Clé International, 1988.

⁴⁹ Cf. Ferdinand de Saussure, *Cours général de Linguistique*

Cette approche met l'accent sur l'oral et les procédés audiovisuels pour l'apprentissage comme son nom l'indique. Cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue. Avec cette méthode, les exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure. L'écrit n'était par une priorité tout comme dans la méthodologie directe. Dans cette perspective, les activités d'écriture se limitent à des exercices de transformation et de substitution dans lesquels le sens est négligé.

I.III.4. La Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V).

La méthode S.G.A.V. a pour objectif la mise en pratique des compétences linguistiques pour les mettre au service des situations de communication quotidienne. Elle prend pour modèle le structuralisme saussurien et se focalise sur l'usage de la langue cible. Dans cette théorie, seuls les mots les plus couramment utilisés sont étudiés. L'enseignant utilise des images représentant les situations de communication courantes. En d'autres termes, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles en rapport avec l'enregistrement (la compréhension globale de la situation se fait à travers les supports visuels) l'apprenant est amené à accéder de manière globale à une situation de communication. L'écoute est l'outil le plus important dans l'apprentissage d'une langue. Ainsi, il s'agit de développer une capacité de parler il fallait d'abord développer une capacité d'écoute. Le fait de travailler d'abord sur un support écrit négligeait automatiquement l'écoute par conséquent l'écrit devient secondaire. Ainsi il fallait créer des automatismes une sorte de conditionnement dans lequel l'apprenant écoute puis parle. De son côté l'enseignant doit le stimuler le plus naturellement possible en empêchant le recours à la langue maternelle. L'on constate que l'écrit est négligé. Cette méthode a eu pour inconvénient de réduire l'apprenant à un état de passivité où il agit comme un automate. Il n'a aucune initiative. Il est comme un ordinateur qui reçoit des données sans toutefois pouvoir les traiter de manière effective.

I.III.5. L'approche communicative

Elle débute dans les années 1970 avec pour objectif général l'acquisition des compétences communicatives puis l'apprentissage des règles linguistiques.

Pour Victoria BANCIU et Angela JIREGHIE⁵⁰, « *Communicative Language Teaching is usually characterized as a broad approach to teaching, rather than as a teaching method with a clearly defined set of classroom practices.* » Historiquement, elle est une réponse à la méthode audio-orale. Le but premier étant d'utiliser la langue source de l'apprenant selon l'objectif visé par une activité afin d'acquérir la prononciation ainsi que la connaissance des structures grammaticales progressivement. La grammaire est présentée de manière conceptuelle suivie de la formulation du fonctionnement par l'apprenant. L'enseignant est celui qui explique. Dans l'approche communicative, le souci est de résoudre les problèmes des apprenants sur le plan de la communication mais il faut savoir que pour communiquer, connaître la langue ainsi que son système ne sont pas suffisants, il faut prendre en compte le contexte d'évolution sociale. En d'autres termes, connaître la langue ne veut pas dire communiquer. Parler d'une compétence communicative, c'est faire référence à l'habilité de mettre en usage la connaissance qu'on a d'une langue, il s'agit de sa maîtrise parfaite. La description des besoins langagiers oraux ou écrits de l'apprenant sont considérés car elle est centrée sur celui-ci. . Cette approche nous fait penser à la théorie de Krashen⁵¹ qui stipule que la langue s'acquiert en quatre étapes prenant en compte un besoin bien précis de l'apprenant. Ici, la production écrite est revalorisée comme une compétence communicative à part entière.

I.III.6. La méthode fonctionnelle

De même que les approches précédentes, la méthode fonctionnelle vise à faire communiquer les apprenants dans les situations de vie courante. La seule différence que l'enseignant anime et élabore les supports centrés sur l'apprenant. Pour Daniel GAONACH'D, « *la méthodologie est donc dite fonctionnelle en raison d' un critère externe lié aux objectifs d' enseignement et plus précisément à ce qu' on appelle les besoins langagiers de l' apprenant* »⁵²et il précise que l' « *une des acceptions du terme fonctionnel fait référence à la prise en compte de l' utilisation qui sera faite de la langue –cible par l' apprenant.* ». Dans cette méthode, l'on constate que l'oral et l'écrit fonctionnent de manière conjointe dans les objectifs.

⁵⁰V. BANCIU ; A. JIREGHIE, « *l' approche communicative est généralement perçue comme une approche à l' enseignement de la langue qu' une méthode d' enseignement proprement dite avec ses pratiques de classe définies.* », in « *Communicative Language Teaching* »,The Public Administration and Social Policies, IV Year, University of Oradea, June 2012, P.94

⁵¹ S. KRASHEN, *Principles and Practice.* www.googlebooks.com

⁵² D. GAONACH'D, *théories d' apprentissage et d' acquisition d' une langue étrangère.* L.A.L, Hatier/Didier 1998

I.III.7. L'Approche par compétences

C'est une approche axée sur le développement des compétences. Elle met dans le contexte d'enseignement – apprentissage, les situations de vie. Initié par ROEGIERS, c'est une approche qui prône les idéaux suivants : les contenus d'enseignement prennent en compte les savoirs et les savoir-faire. Ici, des nouvelles catégories de contenus sont considérées. Il s'agit des compétences transversales que ROEGIERS intitule « *lifeskills* ». Ceci est dû à l'évolution constante du monde. Cette dernière vient interagir sur l'école. Il déclare que cette évolution découle de plusieurs facteurs essentiellement « *liés à la mondialisation : mondialisation de l'éducation(...) mais surtout mondialisation des problématiques connexes à l'éducation qui influencent celles-ci* »⁵³. Par conséquent l'A.P.C veut une intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage, les facteurs environnementaux de l'apprenant. Le deuxième aspect la centration sur l'apprenant. Il s'agit d'impliquer au maximum l'apprenant dans la construction de son savoir, il contribue activement à son apprentissage. L'enseignant ici qui joue le rôle de collaborateur ou de médiateur accompagne l'apprenant dans cette quête. Il peut ainsi le faire à travers des travaux de groupe, des recherches, des projets. Il ne doit pas recevoir le savoir comme un ordinateur qui stocke une information mais l'amener à œuvrer, à le mettre au service de son apprentissage. Ensuite nous avons le savoir agir en situation : le savoir de l'apprenant doit être valorisé et ce à travers des situations bien précises où il est amené à utiliser ses capacités. Ces situations peuvent être complexes ou didactiques, des situations de recherche. S'agissant de la position de l'écrit dans ce vaste ensemble, nous pouvons dire qu'il n'est pas négligé mais qu'il apparat dans les situations de vie de l'apprenant. Ce n'est que dans un contexte bien précis qu'il sera amené à faire ressortir ses compétences écrites. Nous pensons que l'écrit ici n'est pas perçu comme un enseignement précis mais comme une application par rapport à un aspect étudié.

En somme, il ressort de cette esquisse de présentation de la place occupée par l'écrit dans les méthodes d'enseignement que celui-ci était plus ou moins existant dans. Quand celui-ci n'était pas au relégué au second plan de l'enseignement, il évoluait de façon équivalente avec l'enseignement de l'oral. Dans le cas contraire, celui-ci était une compétence primordiale à acquérir.

⁵³ X. ROEGIERS, *L'approche par compétences en Afrique Francophone : Quelques tendances*, Bureau International d'éducation de l'UNESCO, Genève, Suisse, Mai 2008. P.2.

Parvenue au terme de ce chapitre, il est nécessaire de rappeler les objectifs visés par celui-ci. Faire état des mots –clés de notre travail, énoncer les différentes théories de l'écrit pour comprendre l'exercice de production écrite et montrer la place accordée à cet écrit dans les différentes méthodes d'enseignement. Nous pouvons dire que connaître ses principes sont nécessaires dans notre étude et il serait important de présenter les travaux précédents effectués par des chercheurs dans ce domaine en vue d'une meilleure insertion de notre sujet.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, il est question de présenter les travaux précédents sur le problème que vient soulever notre étude en démontrant toutefois la limite des recherches effectuées pour faire ressortir le caractère innovant de notre recherche et introduire notre cadre méthodologique en présentant notre champ de recherche et les différentes méthodes adoptées sur le terrain pour collecter les données.

II.I. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est « *l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations.* »⁵⁴.

Nous allons donc nous pencher dans cette partie sur les travaux effectués précédemment dans notre domaine d'étude en vue de faire ressortir les grandes lignes de notre prospection. Pour se faire, la revue de la littérature a été classée en trois grandes catégories : la première sur les travaux portant sur la production écrite, l'écrit et tout autre domaine y afférant, en second lieu, les études menées sur le lexique, de même que ses spécificités y compris l'erreur lexicale et enfin, la lecture.

II.I.1. De la production écrite :

Il semblerait que les chercheurs occidentaux ont en majorité mené des recherches sur la place de l'écrit lorsqu'on sait que le Cameroun est bilingue de par l'usage du français et de l'arabe.

NAHLA⁵⁵ nous montre que l'écriture, aussi vrai qu'elle peut être contraignante et difficile, s'avère être un facteur incontournable dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères mais aussi des langues secondes et de la langue maternelle. Il en va de même pour la compétence communicative. Elle part du constat selon lequel les apprenants arrivent à l'université accusant d'énormes lacunes à l'écrit, difficiles à combler. De ce fait, elle propose de déceler tout d'abord les difficultés dans leur généralité pour en faire ressortir

⁵⁴O.AKTOUF, *Méthodologie des exercices sociaux et approche qualitative des organisations*, Montréal, PUK, 1985, P.72.

⁵⁵C. NAHLA, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement –apprentissage de la production écrite en FLE : cas des apprenants de la 2^{ème} as*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master, option : didactique des langues-cultures, université de MOHAMED-KHEIDER-BISKRA, Algérie, juin 2013.

leur origine. De même, mettre en exergue les facteurs qui empêchent le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants algériens en vue de trouver des moyens de remédiation qui permettraient de dépasser les obstacles de l'apprentissage de la production écrite.

Parmi les difficultés d'apprentissage présentées par C. NAHLA, figurent : « les difficultés liées aux connaissances déclaratives c' est à dire les problèmes d' ordre linguistique parmi lesquels le lexique (en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation) l' orthographe et la morphosyntaxe apparaissent . À celles-ci s'ajoutent les difficultés socioculturelles : « *type de problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle* »⁵⁶. Et pour finir les difficultés liées aux connaissances référentielles (le quoi écrire) et les connaissances procédurales (la planification, la mise en texte et la révision).

TAGLIANTE⁵⁷ pense qu' avant d'écrire pour s'exprimer, l'apprenant étranger doit apprendre à écrire et à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons. Dans son étude, elle propose trois étapes de pré-expression écrite à savoir la reconnaissance de formes orales connues et de leur représentation graphique d' après un support enregistré, ensuite l' analyse , l' acquisition et la conceptualisation de règles graphiques à l'aide d'un support graphique puis la systématisation et l' application à des énoncés nouveaux, des règles acquises à l' étape précédente. Et pour un passage effectif à l'expression écrite, elle recommande de privilégier de véritables situations d'écrit qui ne peuvent être confondues avec des situations qui pourraient être réalisées à l'oral, de même permettre très rapidement une communication non artificielle.

BETOKO AMBASSA⁵⁸ présente le statut du bilinguisme au Cameroun pour introduire son travail. Elle nous fait savoir que depuis son institution, le bilinguisme dessert un désir de l'intégration nationale et culturelle en vue d'une unification territoriale, car séparé à la base par des idéologies impérialistes. Cependant, cette unification a fait ressortir les problèmes de communication entre les camerounais de chaque partie. Elle déclare « *un état bilingue ne supposait pas des citoyens bilingues* ». d' où l'importance d'implémenter le français et l'anglais dans les écoles pour permettre un usage de la langue proprement dit.

⁵⁶ Ibid. 55

⁵⁷ Op.cit p.10

⁵⁸ M-T. BETOKO AMBASSA, les fautes commises par les élèves anglophones du Premier Cycle dans le français écrit : Cas des élèves de Form Four(F. IV) du Lycée Bilingue de Yaoundé. Mémoire soutenu en vue de l'obtention d' un master professionnel en didactique.

NGOUFACK ZANA⁵⁹ dans son étude prenant appui sur la littérature et l'expression écrite enseignées dans le système anglophone, part du constat selon lequel les apprenants en littérature dans le sous système anglophone font montre d'un désintérêt manifeste pour la pratique écrite de la matière en français parce qu'étant dépourvu de compétence en communication écrite. Ces lacunes sont multiples à savoir : le bagage linguistique limité la complexité et la non-maitrise de la langue, les blocages d'ordre psychologiques, la démotivation et les difficultés d'expression. A ces difficultés s'ajoutent celles éprouvées par les enseignants quand il s'agit de remédier au désintérêt caractérisé que ces apprenants de french ont pour l'expression écrite en français. Ainsi, elle propose l'implémentation des principes de l'autonomie d'apprentissage dans le processus d'enseignement-apprentissage de la littérature pour résoudre le problème du manque d'intérêt des apprenants pour l' expression écrite en Français dans ce cours.

Pour TEGNI⁶⁰, la didactique de l'écriture en français en classe anglophone devrait en principe contribuer à développer l'autonomie rédactionnelle des élèves en les rendant capable de s'exprimer couramment et avec clarté dans la langue contemporaine orale et écrite mais l'évaluation des productions écrites des élèves en fin de premier cycle montrent le contraire. En effet, les apprenants ont des problèmes de méthodologie en didactique de l'écriture et de surcroit les TIC occultent leurs performances rédactionnelles. Il revient sur l'importance du brouillon dans le processus rédactionnel et sur la notion de texte afin de parer à la désaffection des élèves vis-à-vis de l'écriture et du brouillon rédactionnel.

Pour ASSAKO⁶¹, les apprenants du sous-cycle d'observation de l'enseignement technique rencontrent des difficultés à l'écrit. De ce fait, ils négligent ledit exercice parce que manquant de motivation pourtant l'enseignement du français a pour but de rendre un élève capable de bien écrire. Elle propose dans son travail des stratégies d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en vue d'une acquisition effective de la langue française.

NDON⁶² relance le débat existant autour de la baisse du niveau orthographique. Il s'agit de démystifier l'origine des fautes d'orthographe lexicale en relevant les causes de

⁵⁹ C. NGOUFACK ZANA, Enseignement/apprentissage de la littérature et expression écrite en Français en classe de French : une approche de reconstruction par l'autonomie d' apprentissage.2010

⁶⁰T. TEGNI, *Didactisation de l'avant-classe et développement de l'autonomie rédactionnelle en French. Cas des élèves de Form V des lycées bilingues de la ville de Yaoundé*, Mémoire DIPES II inédit, 2010

⁶¹ H. M. ASSAKO, *L'Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement technique : cas de la classe de 2^{ème} année*, Mémoire DIPES II inédit 2014

⁶² M. C. NDON, *Les fautes d'orthographe lexicale au cycle d'éveil. Cas du CES de Ngoa Ekellé et du Lycée de Mbanga*, Mémoire DIPES II inédit-2005

celles-ci. Selon elle, les fautes d' orthographe seraient liées à des facteurs d'ordre théorique tels que l' insuffisance du quota horaire, le manque de manuels et l' inadéquation de ses contenus, mais aussi des facteurs d' ordre pratique à savoir le manque de lecture, la non maîtrise du vocabulaire et la diction de l' enseignant. Son étude propose l'enseignement de l'orthographe lexical, des leçons de phonétique, la nécessité d' une bonne diction, davantage l' informatisation des cours de français.

BENVENISTE⁶³ pense que les habitudes de l'oral et l'entraînement insuffisant à l'acte d'écrire amènent les apprenants à produire du parler écrit ce qui dans l' ensemble entraîne la juxtaposition des propositions indépendantes, la formulation de phrases disloquées des constructions redondantes telles que la reprise du sujet et par conséquent l'absence d'une véritable cohésion. Les produits écrits portent la trace d'une grande insécurité scripturale.

SCHNEUWLY⁶⁴ propose que l'activité scripturale nécessite un rapport à l'écrit conscient et volontaire, elle implique le caractère de contrôle du système de la langue. En d'autres termes, la construction du langage passe par une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière. De même, parlant de l'écrit, il fait appel à la psychologie de Vygotsky qui est le tout premier à avoir parlée de l'acquisition du langage.⁶⁵

BOUCHARD et KADI⁶⁶ pensent que l' écrit apparaît plus comme un objet d' apprentissage privilégié dans les situations où la langue enseignée a un statut de langue maternelle et dans les situations où elle ne l' est pas, le problème de l' apprenant réside au niveau du processus de production de l' écrit. Ils présentent des nouvelles pratiques d'écriture en vigueur perceptibles dans les écrits des apprenants à savoir la plurilittéracie qui fait disparaître les différences existant entre l' écrit et l' oral, cette plurilittéracie qui fait référence à un plurilinguisme écrit car les écrits mêlant plusieurs langues ne peuvent être ignorés. La littéracie numérique quant à elle qui prend en compte du langage numérique lié aux nouvelles technologies. La plurilittéracie numérique qui est un condensé des deux pratiques d'écriture suscitées.

⁶³B. BENVENISTE, *l'écrit, un système d'opérations* in *Des pratiques de l'écrit*, Gisèle KAHN, Le français dans le monde, Paris HACHETTE, 1993

⁶⁴ B. SCHNEUWLY, *Vygotsky, l'école et l'écriture*, Cahier n° 118, Pratiques et théories, Octobre 2008.

⁶⁵ Cf. Langage et Pensée de Lev Vygotsky

⁶⁶ R. BOUCHARD et L.KADI, *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques de l' écriture*, Le français dans le monde, Clé International, FIPF, Janvier 2012.

VIGNER⁶⁷ remet sur le tapis la question du texte et de la production ainsi que l'intérêt accordée à celle –ci. Il pense que l'enseignement de l'interaction et de la production écrite a toujours été perçu par les enseignants comme par les apprenants comme un domaine délicat à mettre en œuvre et dont l'articulation avec les autres domaines de compétence a toujours été problématique. Il déclare : « *L'apprentissage des pratiques d'écriture en FLE n'a pas fait l'objet au moins dans ces deux dernières décennies, d'investissements importants en matière de recherche et de développement pédagogique* ».

Pour CHANQUOY et ALARMAGOT, la production écrite est une production de textes qui présente au moins deux grandes caractéristiques. « *Elle peut en effet être considérée comme un domaine très spécifique, soulevant des problèmes particuliers, à la fois pour les psychologues cognitivistes (concernant le fonctionnement et le coût des processus rédactionnels) et pour les pédagogues (concernant notamment le développement des compétences rédactionnelles)* »⁶⁸

Ils proposent de ce fait, l'importance de la mémoire de travail dans le processus de production de textes. En s'appuyant sur la théorie de Hayes et Flower, Chanquoy et Alarmagot démontrent que la psycholinguistique reste d'usage pour comprendre la mise en texte.

II.1.2. De l'erreur lexicale, du lexique et du vocabulaire

SADIA⁶⁹ pense que l'analyse d'erreurs permet de connaître les origines des difficultés lexicales chez les apprenants adultes. Partant du constat que les adultes algériens dans l'apprentissage du FLE souffrent de fossilisation. Le but de son étude est de montrer que les stratégies d'apprentissage de la langue écrite selon les besoins spécifiques des adultes dans leurs situations de vie quotidiennes. Ainsi, elle propose des stratégies d'investigation.

ROCHE⁷⁰ s'appuie sur une analyse de Joaquim Dolz sur les productions d'écrits et les difficultés d'apprentissage. En effet, il corrèle les difficultés d'apprentissage perceptibles dans les productions écrites des apprenants spécifiquement sur un apprenant de 8PH où il procède à une analyse d'erreurs dudit élève pour proposer des exercices complémentaires amenant l'élève à progresser en vue d'une seconde production écrite sur la même thématique.

⁶⁷G. VIGNER, *Didactique du texte, un état de la question*, Le Français dans le Monde

⁶⁸L.CHANQUOY, et .D. ALARMAGOT, *Mémoire de travail et rédaction de textes, Evolution des modèles et bilan des premiers travaux*, L' Année Psychologique, 2002,P.4.

⁶⁹K.. SADIA, *les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française dans la production écrite*

⁷⁰ Op.cit. (26)

RAZIKA⁷¹ montre l'apport des théories telles que la psychologie cognitive et la linguistique textuelle pour démontrer les pratiques et les étapes suivies par les scripteurs. Dans la même perspective que K. Sadia et M. Roche, elle a relevé les erreurs produites par les scripteurs dans les productions écrites remédier aux erreurs et de vérifier si le traitement et l'analyse de ces dernières ont un impact sur l'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la production écrite et par conséquent sur le FLE.

NDIMUKONG⁷² s'appuie sur la pensée de Sautermeister pour montrer que l'enseignement du vocabulaire pour montrer qu'il a été longtemps délaissé dans la didactique des langues et souligne que celui-ci est souvent marginalisé au profit d'autres savoirs tels que la conjugaison, la grammaire considérées comme activités fondamentales. Pour lui, ce privilège a un impact considérable sur l'apprenant à savoir l'usage inapproprié du français. Ce qu'il qualifie de français « acceptable ».davantage au niveau de l'écrit, les fautes d'orthographe et de grammaire sont nombreuses. Ainsi, au lieu de dire « le pousseur », on lit sur les copies « le pouceur ». Il démontre ainsi que la façon dont un mot se prononce est différente de la façon dont il s'écrit. Son étude revient sur l'enseignement indépendant du vocabulaire à l'instar des autres matières du programme.

TSANGA MAMA⁷³ pense que les problèmes posés par l'enseignement du français n'ont toujours pas trouvé de solution. de ce fait, il propose comme stratégies exploitables dans l'apprentissage du vocabulaire l'usage des affiches publicitaires car le monde est enveloppé d'images et d'affiches sous multiples formes et de surcroît il s'agit de trouver un moyen motivant de faire acquérir aux élèves les compétences et les connaissances de manière motivante car les élèves manquent de lecture et de vocabulaire

II.I.3. De la lecture

ONANA EBOUGA⁷⁴ s'inscrit dans la même tendance : les élèves ne produisent plus des écrits conformes et intéressants en langue française. Et pour lui, l'acquisition de la langue étrangère passe par l'intégration effective de la lecture scolaire.

⁷¹E. Razika, *Origines et difficultés de l'erreur dans les productions scripturales en FLE chez les apprenants. Cas des apprenants de la troisième année secondaire.*

⁷²A. NDIMUKONG, *L'enseignement du vocabulaire et le problème du sens des mots nouveaux : étude comparative des procédés d'enseignement dans les établissements francophones et anglophones.* Mémoire DIPES II « Inédit » 1992

⁷³A. TSANGA MAMA, *Affiches publicitaires et didactique du vocabulaire dans les établissements scolaires en milieu urbain,* Mémoire DIPES II inédit, 2008-2009

⁷⁴P. C. ONANA ABOUGA, *Processus d'apprentissage d'une langue étrangère et lecture scolaire,* Mémoire DIPES II inédit, 2007-2008

MBONG MUA⁷⁵ part des activités cognitives et de leur importance dans l'enseignement du français. Pour elle, ils sont nécessaires dans l'apprentissage d'une langue et elle se sert de la lecture comme activité de classe pour illustrer son avis. L'objectif de son étude est de montrer comment les activités cognitives interviennent à l'oral et à l'écrit.

II.II. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous allons présenter la méthodologie et les techniques de recherche. Il est question pour nous, dans son premier point de décrire la méthode c'est-à-dire définir le domaine de la recherche, la population cible et préciser le répertoire linguistique de cette population. Les procédures d'échantillonnage et les techniques de recherche constitueront respectivement le deuxième et le troisième point.

II.II.1. Méthodologie

L'enquête constitue le point d'étude de notre recherche qui réunit les expériences, témoignages ou documents. C'est elle qui nous permettra d'arriver à la vérification de nos hypothèses. Il est question en clair, de mener des recherches sur le terrain, sur une population donnée, et dans un domaine précis.

II.II.2. Domaine de l'étude

Notre domaine d'étude s'arrête essentiellement sur la didactique du FLE et se consacre en particulier à la didactique du lexique à travers la production écrite et la lecture.

II.II.3. Population de l'étude

La population cible constitue le public visé dans le cadre de cette recherche. Elle est représentée par les élèves Lycée Bilingue d' Application. Nous avons choisi le niveau d'étude « five », toutes séries confondues. Parce qu'il s'agit non seulement d'un niveau transitoire aussi parce que ces élèves anglophones préparent leur tout premier examen officiel du cycle secondaire. Il nous semble approprié de travailler avec ce niveau dans la mesure où les solutions apportées à ce problème contribueront à éviter les erreurs dans les écrits en French.

⁷⁵ C. MBONG MUA, Activités cognitives et Enseignement-Apprentissage du français : cas de l' oral et de l' écrit, Mémoire inédit DIPES II, 2010-2011

II.II.3.1. Les objectifs de la classe de Form V

Selon les programmes en vigueur⁷⁶, la classe de Form V est une continuation de l'action entre prise en 4^{ème} année. Les enseignants s'emploieront à :

- Les amener à utiliser la langue de façon plus complexe pour se faire comprendre
- Les amener à consulter les écrits (tableaux, cartes, journaux, magazines, films)
- Les encourager à donner leur propre description, interprétation des faits et des événements

À la fin de la Form V, l'élève doit avoir acquis un certain nombre de compétences qui lui permettront de réaliser des actes que ce soit sur le plan de l'oral que sur le plan de l'écrit. Etant donné que l'écrit est un point phare de notre sujet. L'apprenant devra être capable sur ce plan de :

- Identifier l'information contenue dans les titres, l'effet recherché dans les diverses formulations, les faits et les événements, le cas échéant, leur cause, le lieu et le moment où ils se sont déroulés
- Reconstituer l'ordre chronologique de certains événements

II.II.3.2. La Form V du Lycée bilingue d'Application

Il faut noter avant de présenter les apprenants de Form V, que le Lycée Bilingue d'application est parmi les tous premiers établissements bilingues du pays. Connue encore sous le nom de : « Collège Bilingue d'application », c'était un établissement annexe de l'ENS. En d'autres termes, l'ex CBA servait d'établissement de stage pratique pour les jeunes élèves professeurs. Aujourd'hui avec les nombreuses réformes, cet établissement est devenu un lycée complet avec les deux sous systèmes éducatifs institués au Cameroun.

Le cycle de Form V est divisé en cinq groupes allant de Form V A à Form V E. la Form V A représente une classe bilingue. En effet, le système de classes bilingues mis en vigueur par le MINESEC propose dans ses classes bilingues spéciales un enseignement conjoint du français et de l'anglais. Ce qui veut dire que le français perçu comme facultatif dans le cycle anglophone à partir du second cycle devient obligatoire au même titre que l'anglais qui était réduit à une simple matière dans le sous-système francophone devient lui aussi une langue d'enseignement. Les quatre autres classes de Form V sont réparties comme suit Form V B et Form V C : section Arts et Form V D et Form V E : section sciences.

⁷⁶ Ibid. p.19

II.II.4. Procédure d'échantillonnage

Les deux acteurs essentiels de notre processus d'échantillonnage sont les apprenants et les enseignants. Le LBA compte 344 élèves régulièrement inscrits en classes de Form V. Les enseignants de French sont au nombre de treize. Nous avons extrait un échantillon de 132 élèves. Ce chiffre se justifie par le fait qu'il a été difficile de trouver les élèves au grand complet dans leurs salles de classe. De même, leur hostilité face à l'exercice qu'il leur a été demandé de produire. Ils remplissaient les questionnaires sans toutefois les remettre. Davantage, le refus de produire un texte écrit en Français et l'hostilité des enseignants à allouer 30 minutes de leurs heures de cours pour nous permettre de procéder à notre investigation. Au niveau des enseignants, sur les treize enseignants de French en service dans le lycée, nous avons rencontré 8 enseignants. Ce qui nous fait comme échantillon définitif : 140 individus.

II.II.5. Techniques de recherche

Les différentes méthodes de collecte d'informations que nous avons utilisées ont été efficaces dans notre enquête puisque nous avons pu obtenir des données. Cependant, nous devons noter ici la réticence de certains informateurs, tant du côté des apprenants que celui des enseignants qui ont parfois hésité remplir le questionnaire que nous leur avons administré pour la simple raison qu'ils faillaient donner des explications sur certaines questions et qu'elles n'étaient pas appropriées. Étant donné que nous travaillons sur l'erreur lexicale à l'écrit, nous avons cru important de faire un test de production écrite afin d'évaluer les fautes d'ordre lexical commises par les élèves.

II.II.5.1. Présentation des questionnaires

Le questionnaire adressé aux élèves et aux enseignants comportaient respectivement 15 et 17 questions. Le questionnaire des élèves portait sur l'intérêt pour la lecture, la régularité de lecture, le domaine de l'enseignement du français dans lequel il rencontre le plus de difficulté, l'intérêt pour l'exercice de production écrite, les moyens d'acquisition du vocabulaire, les difficultés rencontrées au cours de la rédaction d'un devoir de production écrite, les notes obtenues, ainsi que les efforts à faire pour améliorer sa performance. Tandis que celui des enseignants portait sur le nombre d'années d'expérience, les méthodes d'E-A utilisées en classe, la place du vocabulaire dans la salle de classe, la langue utilisée par les élèves dans et en dehors de la salle de classe, les méthodes d'évaluation du vocabulaire, le degré de participation des élèves ainsi que le niveau de leur vocabulaire.

II.II.5.2. Test de production écrite

Le test de production écrite administré aux élèves de Form V du LBA représente un sujet typique de rédaction. Ils doivent rédiger en 150 mots minimum une rédaction d'une lettre à un ami qui viendra leur rendre visite et il leur a été demandé de parler des différents lieux qu'ils pourront visiter ensemble au cours de son séjour.

Ces deux méthodes ont été employées au cours de notre enquête en vue de collecter les données nécessaires qui nous permettront de justifier nos hypothèses. Davantage, nous avons observé les notes séquentielles obtenues en Français par tous les apprenants de Form V au cours de la 3eme séquence.

Parvenue au terme de cette première partie de notre travail qui portait sur le cadre conceptuel c'est à dire une introduction aux mots-clés de notre prospection sans lesquels la compréhension de notre investigation serait chose difficile, il en ressort que le lexique et l'écrit dans l' E-A sont essentiels pour avoir une base linguistique.

**DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET
INTERPRETATION DES RÉSULTATS**

Cette deuxième partie qui est le point de voûte de notre recherche a pour but de faire une analyse des questionnaires ayant été distribués sur le terrain ensuite de présenter les erreurs lexicales relevées sur les copies des apprenants et les classées en s'inspirant de la typologie des erreurs des Dominique Anctil. Le chapitre V portera sur l'interprétation ou la justification des deux outils de recherche utilisés en vue d'une vérification des hypothèses émises en amont.

CHAPITRE III : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ET CATÉGORISATION DE L'ERREUR LEXICALE

Dans ce chapitre, il est question de faire une analyse intensive des données collectées sur le terrain que ce soit les questionnaires ou les copies des apprenants.

III.I. ANALYSE DES DONNÉES

Nous allons procéder par l'analyse des questionnaires soumis aux élèves de Form V

III.I.1. Questionnaire adressé aux élèves de Form V

Ici, il est question de présenter les données prélevées sur le terrain et les analyser. Cette première partie concerne les questionnaires adressés aux apprenants de la classe de Form V.

Tableau 2 : Sexe des participants à l'enquête.

Il s'agit de la première question posée aux élèves en vue d'une identification de chaque apprenant

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Nombres de filles	97	73,49%
Nombres de garçons	35	26,51%
TOTAL	132	100%

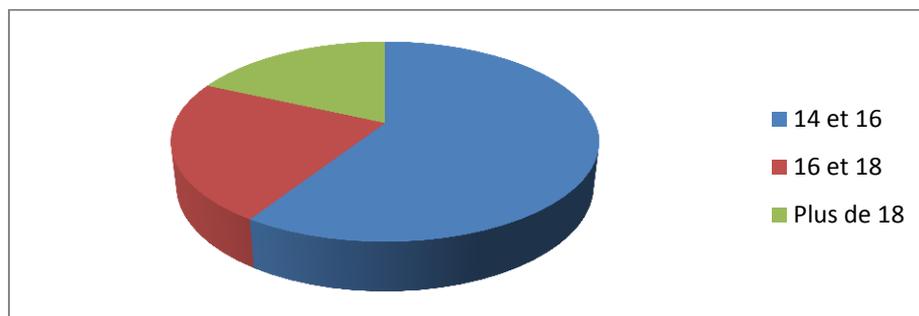
Ici, il s'agit d'évaluer le sexe des individus prélevés dans notre échantillonnage. L'on constate qu'il y a plus de filles que de garçons.

Tableau 3 : Moyenne d'âge

La question relative à la moyenne d'âge des apprenants a pour but de situer chaque apprenant par rapport à l'évolution de leur apprentissage et si cet âge correspond à celui que requiert la classe de Form V

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
14 et 16	78	59,10%
16 et 18	30	22,72%
Plus de 18	24	18,18%
Total	132	100%

Figure 1 : Moyenne d'âge des participants



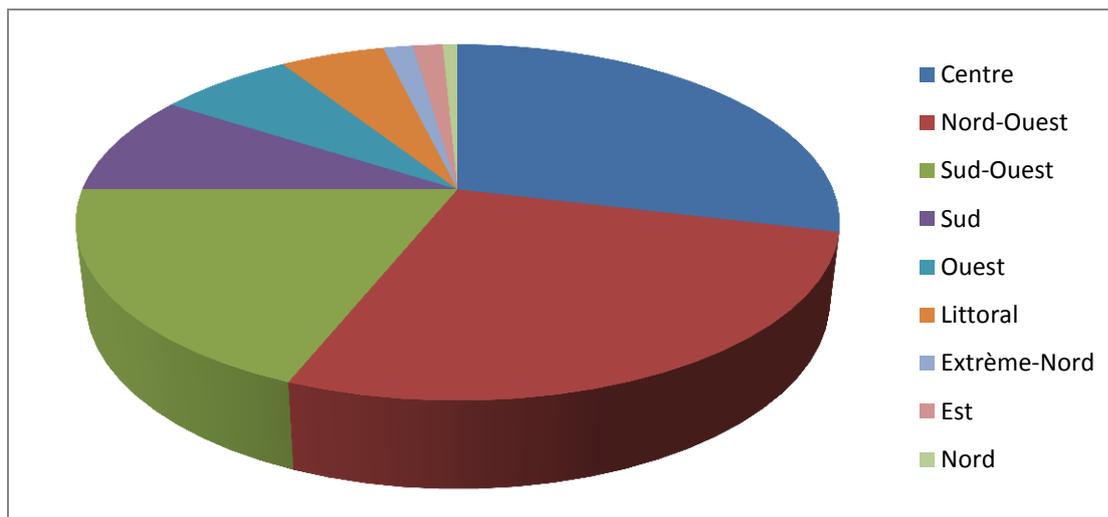
On constate à ce niveau que la moyenne d'âge la plus élevée est celle allant entre 14 et 16. Cependant ceux qui sont dans la tranche de 16 et 18 ans ne sont pas à négliger

Tableau 4 : Région d'origine

Il s'agit de répertorier le pourcentage d'apprenants selon la région d'origine.

REGIONS D'ORIGINE	EFFECTIF	POURCENTAGE
CENTRE	38	28,79%
NORD OUEST	36	27,27%
SUD OUEST	25	18,93%
SUD	12	9,09%
OUEST	9	6,81%
LITTORAL	7	5,30%
EXTRÊME -NORD	2	1,51%
EST	2	1,51%
NORD	1	0,75%
ADAMAOUA	-	-
TOTAL	132	100%

Figure 2 : répartition des participants selon la région d'origine



Dans l'ensemble, l'on constate qu'il y a un certain équilibre entre les individus issus de zone francophone et ceux issus de zones anglophones mais il ne faut pas négliger le paramètre suivant : certains individus peuvent avoir grandi dans des zones différentes de leurs régions d'origine. Ce qui pourrait être une cause de déséquilibre dans l'apprentissage.

Tableau 5: La récurrence d'usage du français à l'école

La question porte sur le degré d'usage du français à l'école. En d'autres termes, il s'agit de savoir si le français est régulièrement utilisé à l'école par les élèves de Form V.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	107	81,06%
NON	16	12,12%
SOUVENT	7	5,30%
PARFOIS	2	1,52%
TOTAL	132	100

On peut voir que le français est régulièrement utilisé par plus de la moitié des apprenants à l'école. Tandis que pour l'autre partie, les préférences alternent. A ce niveau, certains apprenants disent utiliser le camfranglais. Ce qui est évident parce qu'ils évoluent dans un milieu à tendance juvénile où chacun essaye de se trouver une identité propre à lui.

Tableau 6: la récurrence d'usage du français à la maison.

Dans la même optique que la question précédente, elle vise à savoir à quel degré les apprenants utilisent la langue française à la maison.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
NON	60	45,46%
SOUVENT	40	30,30%
OUI	28	21,21%
PARFOIS	4	3,03%
TOTAL	132	100

Ici on peut voir une claire différence. Le français est de moins en moins d'usage à la maison par rapport à l'école. Les élèves avouent utiliser leur langue maternelle à la maison et même en dehors de l'école, toute autre langue car pour eux « *le fait de parler la même langue qu'une autre personne resserre de plus belle les liens.* »

Tableau 7 : L'intérêt pour la langue française

La question est de savoir si les apprenants aiment la langue française.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	113	85,61%
NON	18	13,63%
Aucune réponse	1	0,76%
TOTAL	132	100

Il en ressort qu'une grande majorité des apprenants ont un certain intérêt pour la langue française car ils sont en zone francophone et sont presque contraints de s'y intéresser. D'autres ne trouvent pas d'intérêt pour l'apprentissage de la langue française car étant très attachés à leurs racines.

Tableau 8 : L'intérêt pour la lecture en général

L'objectif de la question est de connaître la place que les apprenants accordent à la lecture à travers l'intérêt qu'ils ont pour celle-ci.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
NON	88	66,67%
OUI	44	33,33%
TOTAL	132	100%

Très peu d'élèves aiment lire. Et ceux-ci évoquent diverses raisons pour justifier leur choix, ils disent chercher en la lecture une certaine distraction, du divertissement. Ils apprennent sur les cultures d'autres continents. Par contre, ceux qui sont contre reprochent le fait qu'il y est trop de mots ou bien qu'ils ne sont tout simplement pas attirés par la lecture.

Tableau 9: L'intérêt pour la lecture en français

Cette question vise à circonscrire notre champ d'action à la lecture en français.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
NON	98	74,24%
OUI	34	48,48%
TOTAL	132	100

Comme au tableau précédent, une grande partie des apprenants semblent aimer la lecture, il apparaît que lire en français n'est pas chose aisée chez les apprenants de Form V.

Tableau 10: Avez-vous déjà lu un livre écrit en langue française ?

Il est important de savoir si les élèves lisent les livres écrits en langue française. Cette question fait ressortir le problème de la possession des livres par les apprenants. L'intérêt de cette question réside en la nécessité de savoir si tous les élèves possèdent le livre de français au programme.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	100	75,76%
NON	32	24,24%
TOTAL	132	100%

Tous les apprenants ont déjà lu un livre en français. Ce qui suppose qu'ils sont en mesure de s'en procurer ou bien en ont à leur disposition.

Tableau 11: Est-ce un livre au programme dans l'enseignement ?

Le but est de savoir si les apprenants ne limitent que leurs lectures aux œuvres au programme.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	89	67,42%
NON	43	32,58%
TOTAL	132	100%

Les livres lus par les élèves sont en majorité des livres au programme. Mais on constate aussi certains ne consultent pas ces livres pour des raisons personnelles ou à cause d'un simple désintérêt pour l'ouvrage. S'agissant des titres de ces livres, nous constatons que les apprenants lisent les livres au programme dans les classes supérieures.

Tableau 12: Quels sont les genres d'ouvrages qui vous intéresse le plus ?

Même si ils lisent très peu, il est important de savoir quels types de livres attirent les étudiants

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Bande dessinées	48	36,36%
Revue et journaux	39	29,55%
Romans	31	23,48%
Livres scolaires	14	10,61%
Autres	0	0
TOTAL	132	100%

Les élèves ont plus d'intérêt pour des ouvrages à caractère distractif que réellement éducatifs. Les livres scolaires semblent ne pas attirer les apprenants.

Tableau 13: Dans quel domaine de la langue française éprouvez-vous le plus de difficultés ?

Un élève peut exceller dans un domaine bien précis de la langue de même qu' avoir des difficultés dans d' autre. Il est important de connaître le domaine dans lequel les apprenants semblent avoir les difficultés.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Grammaire	45	34,09%
Conjugaison	36	27,27%
Orthographe	30	22,73%
Vocabulaire	21	15,91%
TOTAL	132	100%

Les élèves de Form V avouent avoir plus de problèmes en grammaire, en orthographe et en conjugaison que dans le vocabulaire. Ce qui stipule qu'ils ont conscience des lacunes qu'ils ont en Français.

Tableau 14: L'intérêt pour l'exercice de production écrite

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
NON	85	64,39%
OUI	47	35,61%
TOTAL	132	100%

Les élèves n'aiment pas écrire. Pour eux, c'est un exercice fastidieux qui demande beaucoup de réflexion alors que ceux qui ont un intérêt pensent que c'est le moment de faire valoir ses compétences, voir de faire preuve de créativité.

Tableau 15: Méthodes d'acquisition du vocabulaire

La question fait référence aux différentes méthodes que les apprenants mettent en jeu pour acquérir leur vocabulaire.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
En classe	75	51,82%
Autres	27	20,45%
Lectures personnelles	24	18,18%
Bibliothèques	6	4,55%
TOTAL	132	100%

Les élèves acquièrent plus du vocabulaire dans la salle de classe qu'en dehors de l'école. D'autres précisent que c'est à travers la communication avec d'autres personnes qu'ils bénéficient de la connaissance de nouveaux mots.

Tableau 16: Les difficultés rencontrées au cours de la rédaction d'un devoir de production écrite

Il est question de savoir quels sont les problèmes majeurs des apprenants au cours de la rédaction d'un devoir d'expression écrite.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Grammaire	41	31,06%
Orthographe	39	29,54%
Vocabulaire	28	21,21%
Conjugaison	24	18,19%
TOTAL	132	100%

Il est perceptible que la grammaire et l'orthographe sont les bêtes noires des apprenants. Pour eux, c'est trouver la bonne orthographe et appliquer les règles de grammaire, l'exercice le plus compliqué à réaliser dans les devoirs de rédaction.

Tableau 17: La plus grande note obtenue en production écrite.

Les notes obtenues par les apprenants doivent refléter le degré d'acquisition de la langue, le rendu des savoirs appris doit être perceptible à travers les notes. La connaissance de la performance des apprenants en production écrite est utile à la découverte des problèmes de ceux-ci.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Entre 08 et 10	45	34,09%
Moins de 08	41	31,06%
Entre 10 et 12	20	15,15%
Entre 12 et 14	19	14,40%
Entre 14 et plus	7	5,30%
TOTAL	132	100%

Les notes obtenues par les élèves varient entre 08 et 14. Toutefois, la performance la plus faible est celle de 08. Ce qui signifie que le résultat des apprenants est relativement

passable et qu'il peut être amélioré. De ce fait, il a été demandé aux apprenants de suggérer quelles propositions pour améliorer le travail. Les propositions furent divers allant de la révision des règles de grammaire à la pratique régulière des dictées, en passant par la lecture mais dans le but d'améliorer l'orthographe. On constate que les élèves n'ont pas mentionné la lecture dans l'apprentissage du vocabulaire.

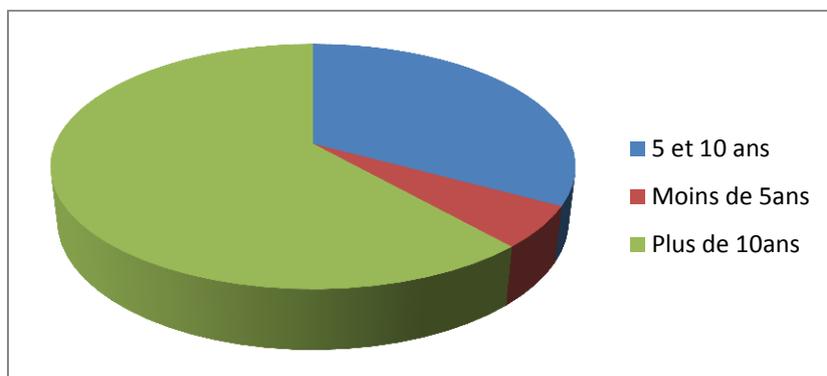
III.I.2. Le questionnaire adressé aux enseignants

Dans cette étude, il est important d'avoir l'avis des enseignants en vue d'une meilleure analyse des données.

Tableau 18: Ancienneté

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Entre 5 et 10 ans	6	75%
Moins de 5ans	1	12,5%
Plus de 10 ans	1	12,5%
TOTAL	8	100

Figure 3 : répartition des enseignants selon l'ancienneté



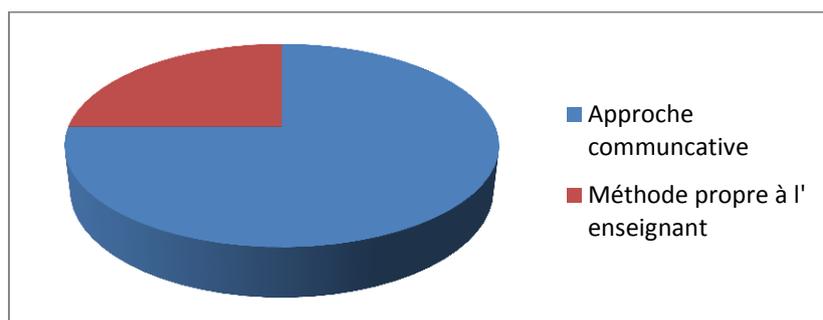
Plus de la moitié des enseignants rencontrés ont entre cinq et 10 ans d'expérience. Cependant, l'ancienneté dans un quelconque métier fournit une certaine expérience professionnelle. Il est nécessaire pour ces jeunes enseignants de gagner en expérience.

Tableau 19: Méthode d'enseignement

Cette question avait pour objectif de connaître la méthode d'enseignement que chaque enseignant met en vigueur dans sa salle de classe.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Méthode grammaire-T	-	-
Méthode directe	-	-
Méthode audio-orale	-	-
Approche communicative	6	75%
Approche par compétences	-	-
Autre méthode spécifique	2	25%
TOTAL	8	100%

Figure 4 : Méthodes d'enseignement



Les enseignants privilégient l'approche communicative. Ils nous ont fait savoir que l'approche par compétences est encore expérimentale et de ce fait n'est en vigueur que dans les classes de Form I. Toutefois, ils disent mettre en relief certains principes de celle-ci au cours des leçons qu'ils dispensent.

Tableau 20: L'importance du vocabulaire par rapport aux autres domaines de la langue.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Equitable	5	62,5%-
Elevée	3	37,5%
Mineur	0	0
TOTAL	8	100%

Les enseignants semblent ne pas donner une place privilégiée à l'enseignement du vocabulaire. Pour eux, c'est une notion conjointe aux autres domaines de la langue.

Tableau 21: La régularité d'enseignement du vocabulaire

Il s'agit de savoir si l'enseignement du vocabulaire est récurrent dans la salle de classe

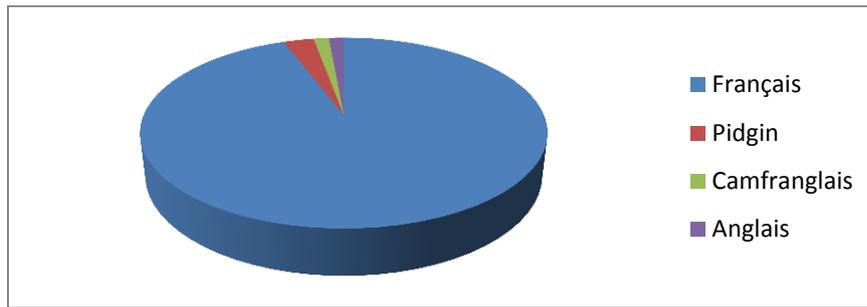
ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
En moyenne deux à trois fois par semaine	5	62,5%
Chaque jour, à tous les cours	3	37,5%
Rarement	-	-
TOTAL	8	100%

Sur les huit enseignants répertoriés dans notre étude, seuls trois accordent une importance primordiale à l'enseignement du vocabulaire. Pour justifier leur choix, ils pensent qu' il est nécessaire de donner une place de choix au vocabulaire parce que sans elle, le langue ne peut être maîtrisée.

Tableau 22: Des langues utilisées dans la salle de classe au cours de la leçon de Français

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Français	4	50%
Pidgin	2	25%
Camfranglais	1	12,5%
Anglais	1	12,5%
Autres	-	-
TOTAL	8	100%

Figure 5 : les langues d’usage pendant la leçon de français

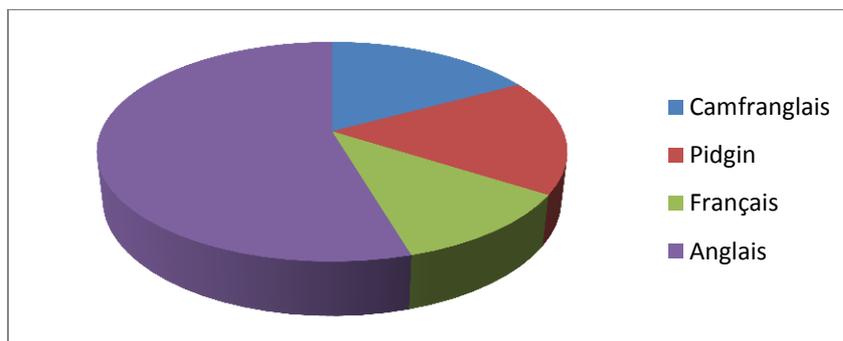


La moitié des enseignants s’accorde à dire que la langue la plus utilisée dans la salle de classe est le français. Toutefois, ceux-ci notent l’usage d’autres langues telles que le camfranglais et le pidgin.

Tableau 23: Des langues utilisées en dehors de la salle de classe

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Camfranglais	3	37,5%
Pidgin	3	37,5%
Français	2	25%
Anglais	-	-
Autres	-	-
TOTAL	8	100%

Figure 6 : langue d’usage en dehors de la salle de classe



Selon les enseignants, les élèves utilisent de moins en moins le français et se laissent envahir par un code moins formel à savoir le camfranglais et le pidgin. Ceux-ci s’explique par le fait qu’il y’ a brassage de cultures dans les établissements scolaires.

Tableau 24: Méthodes d'évaluation du vocabulaire

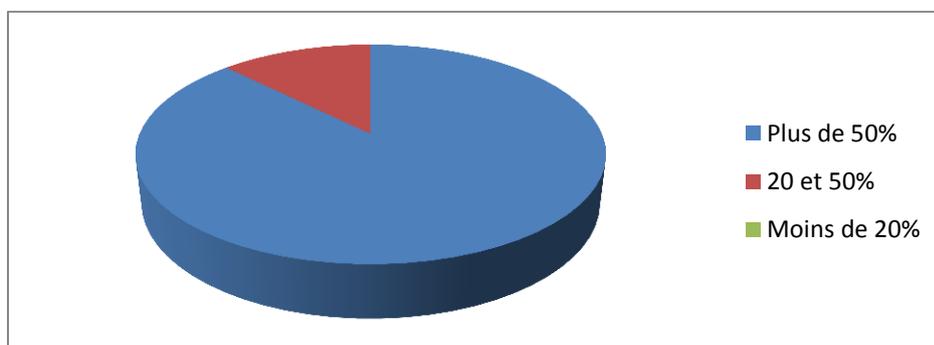
ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
ORAL	4	50%
ECRIT	2	25%
Tant à l'oral qu'à l'écrit	2	25%
TOTAL	8	100%

Les enseignants ont une préférence pour une évaluation orale écrite. Selon eux, leur habilité à utiliser le vocabulaire est plus important qu'à l'écrit.

Tableau 25: Le degré de participation des apprenants au cours d'une leçon de vocabulaire

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Plus de 50%	7	87,5%-
Entre 20% et 50%	1	12,5%
Moins de 20%	-	-
TOTAL	8	100%

Figure 7 : pourcentage de participation des apprenants à une leçon de vocabulaire



Les élèves sont très actifs pendant les leçons de vocabulaire.

Tableau 26: Motivation des élèves à la lecture des livres autres que ceux au programme.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	5	62,5%
NON	3	37,5%
TOTAL	8	100%

Certains enseignants conseillent à leurs élèves de chercher à lire davantage mais des textes qui ont des rapports avec ceux qu'ils apprennent en salle.

Tableau 27: Le niveau du vocabulaire des apprenants

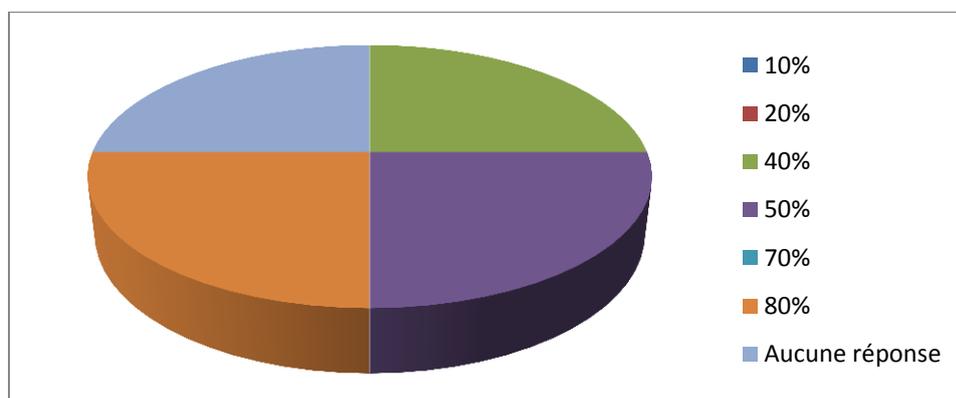
ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
ACCEPTABLE	5	62,5%
BON	3	37,5%
EXCELLENT	-	-
TOTAL	8	100%

Le niveau des apprenants selon les enseignants est acceptable. Ce qui signifie que l'acquisition du vocabulaire serait approximative.

Tableau 28: Le pourcentage des exercices de vocabulaire dans le manuel de français

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
10%	-	-
20%	-	-
40%	2	25%
50%	2	25%
70%	2	25%
80%	-	-
AUCUNE REPONSE	2	25%
TOTAL	8	100%

Figure 8 : Pourcentage d'occupation des leçons de vocabulaire dans le manuel au programme en Form V

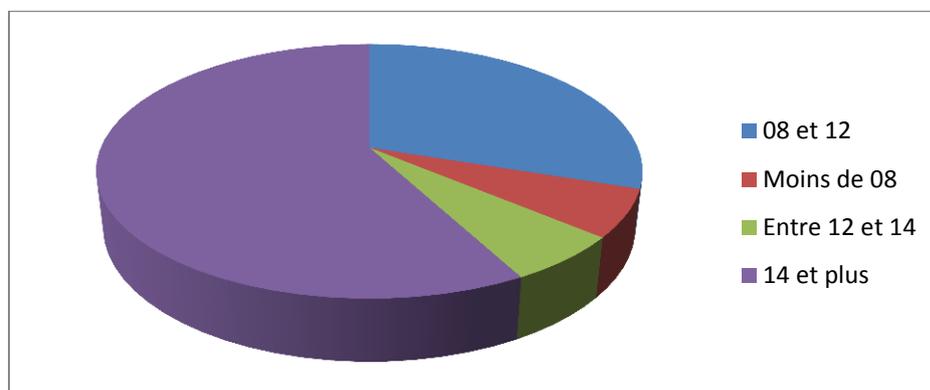


La fréquence est moyenne car les avis des enseignants sont diversifiés.

Tableau 29: La note générale attribuée aux apprenants en production écrite.

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Entre 08 et 12	5	62,5%
Moins de 08	1	12,5%
Entre 12 et 14	1	12,5%
14 et plus	1	12,5%
TOTAL	8	100%

Figure 9 : performance des apprenants selon les enseignants

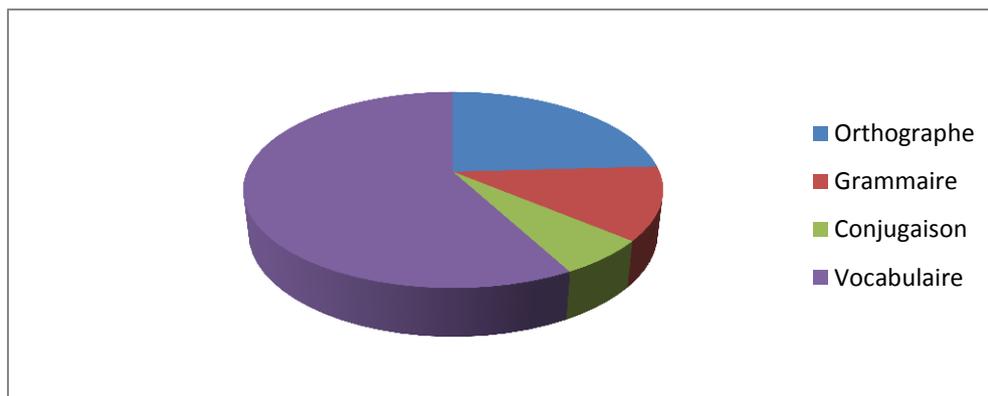


Les notes obtenues par les apprenants sont en grande partie moyenne. Très peu d'apprenants obtiennent des notes supérieures à 14. Les enseignants pensent que la cohérence est nécessaire dans une production écrite.

Tableau 30: Le domaine de la langue dans lequel les apprenants ont le plus de difficulté en production écrite

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
Orthographe	4	50%
Grammaire	2	25%
Conjugaison	1	12,5%
Vocabulaire	1	12,5%
TOTAL	8	100

Figure 10 : Pourcentage de difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite selon les enseignants



Pour les enseignants, l'orthographe reste le problème majeur des apprenants dans la rédaction d'un corpus en French. Ainsi, de nombreux exercices de remédiations sont proposés par ceux-ci pour palier à ce déficit constaté chez les élèves de Form V.

Tableau 31: La participation aux séminaires de formation

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	7	87,5%
NON	1	12,5%
TOTAL	8	100%

Tous les enseignants prennent part aux séminaires organisés soit par le MINESEC, soit par le DRES. Cependant, certains enseignants se plaignent de ne pas toujours être informés de la tenue de ses séances de travail. Mais dans l'ensemble, tous sont d'accord sur leur importance dans le partage des nouvelles méthodes et approches.

Tableau 32: Participation aux séminaires sur la méthodologie d'enseignement du FLE

ITEMS	EFFECTIF	POURCENTAGE
OUI	7	87,5%
NON	1	12,5%
TOTAL	8	100

Les enseignants prennent part aux séminaires sur la méthodologie d'enseignement du French sont nombreux. Ils jugent utiles de partager leurs expériences et les méthodes pour un meilleur enseignement.

III.II. CATÉGORISATION DE L'ERREUR LEXICALE

Dans cette deuxième partie essentielle de notre analyse, il sera question d'analyser les erreurs lexicales des apprenants prélevées sur les copies

III.II.1. Exploitation des productions écrites

Nous avons répertorié dans un tableau toutes les erreurs commises par les apprenants dans les productions écrites. Nous allons les présenter et donner leur formes correcte puis les classées en nous inspirant des recherches de Dominique ANCTIL.

Tableau 33: Les erreurs sur les copies des apprenants et leurs corrections.

ERREURS	CORRECTION
Ma voir	M' avoir
Je vie, vit	Je vis
C' est un Mervielle, la vill est merveilleuse	C' est une merveilleuse ville
Elle à des belles places comme des parc	Il y' a différentes attractions
Il ya des rivier, nous avons de belles rivier	On peut apercevoir des rivieres
Comment tu va car pour moi	Comment vas-tu ? en ce qui me concerne
Je te décris pour te persuader, j'aimerai te décrire/ je suis de tinformer des diffrents informations	Je t écris pour te présenter
Cameroon	Cameroun
Le Park saint anastasia	Le Bois Sainte Anastasia
Le palaisde la culture	Le palais des sports
Tu y trouve toute race de personnes	La population est diversifiée
Sa nature bilingue	Sa nature variée
Une ville qui comporte des gens	Une ville ayant une population
La ville à un tres bon environnement	L'atmosphère est bonne dans la ville
A mener la vie des blancs	Vivre bien
Grande montagnes attirante	De superbes et magnifiques montagnes
Les lieu attractive	Des lieux d'attraction
Mon souait	Mon souhait
Pétrol, gas	Le pétrole et le gaz
Mvog Beti Zoo	Le Zoo de Mvog Beti
Tu m'es si chers	Tu m' es si chère
Le trafique	Le trafic
Renversée imprudament	Tombé accidentellement
Par définitif	en définitive

<p>Cher mi tout va Les hospitaux pour les gens encarpables Sour il y' a plusieurs parcs jaimerait lire tes réponse que vit est venus mes rendre nous allions commence par aller vers au park nous avons vus des lions et des lion et leurs petits enfants nous étions au moment de prendre une photo survenir un telmant amusant Yaoundé est une de mes villes mes plus grande du pays Le domicile du président Yaoundé est constitué de muséées et manèges/ elle contient beaucoup de collines Elle regorge des euvres artistiques de l' Afrique entiere. Yaoundé conduit les jeunes à se developper Acose de ses differentes attractions Je te la recomande plus Trop de choses bons pour la ville Cherz Mercy Jai suivi que tu souhaite Drougonnées Tu peux visiter autant comme tu veux Toutes autres animaux Je visite ses places Le palais présidentielle Tu avance sur tes pas et marche On sans</p>	<p>Cher ami, je me porte bien Les hôpitaux pour les malades (inexistant) On trouve différents lieux d'attractions J'attends ta réponse Qui vit Est venu me rendre Nous commencerons notre visite par le bois Nous avons vu une meute de lions et leurs petits Nous étions sur le point de prendre une photo de souvenir C' était si amusant Yaoundé est l'une des plus grandes villes du pays que j'aime. La résidence du Président Yaoundé présente de nombreuses infrastructures Elle regorge de multiples richesses, retrouvables dans le Continent Yaoundé est une ville de développement Grâce à ses différentes attractions Je te le conseille vivement Une variété de choses intéressantes Chère Mercy J' ai appris que tu aimerais Goudronnées Tu pourras visiter autant que tu le désires Tous les animaux Je me rends à cet endroit Le palais présidentiel Tu marches / tu rentres sur tes pas Il semblerait</p>
---	--

Un bel paysage	Un beau paysage
L' impression que je vois	L' impression que j' ai
Donc c' est en bref	Voilà ce que / Brièvement...
On se rendes à la peche	On pratique la pêche
Un proper exemple	Un exemple palpant
Il existe beaucoup de batiments	On peut apercevoir de nombreux édifices
comment va tu et les autres membres de ma famille ?	Comment vas-tu ? et les autres membres de ta famille ?
Prenez empeu des informations	Recueillez les informations nécessaires
Lieux de site	Lieux/ Sites
Les hotels tel Mont Fébé	Des hôtels tels que
que tu revais	Que tu souhaitais
Je ne sorais te les racontai	Je ne saurai te le narrer / raconter
Qu' on puise seballade comment notre enfance	Qu' on puisse se ballade comme avant/ comme à la belle époque
Ma ville natale Cameroon-Yaoundé	Ma ville natale Yaoundé/ Mon pays
Jaimerais fait une bonne connéssance avec toi	J' aimerais mieux te connaitre
Le lac municipale à ENAM	Le lac municipal, l' Enam
La poste qui est scintillante	Le carrefour de la poste qui brille de mille feux
Les ministères sont modernisés	Les batiments ministériels sont modernes
Parque	Parc
des informations d' ou nous vivons	Des informations à propos de la ville où nous vivons
Lieux extra	Lieux intéressants
En type de lieux	Les divers endroits
Notre ville a une ville rayonnante	Notre ville est rayonnante
Nous avons du lion, de l'éléphant	On a des lions, des éléphants
Comma	Comment
Espect	Espère
Ecrire certain lettre	Ecrit cette lettre
Les quelques informations	Quelques informations
Ça beaucoup de belles choses	Il y' a beaucoup de choses à voir

<p>Ça les bonnes sensations Les beaucoup de personnes C' est que ma ville Tes études se passent-ils bien ? Pour te faire par Si tu te déssides de venir C'est avec un réel plaisir pour moi que Je me courbe sur ce papier Mon but en ce jour En fasse Je ta tens avec empathie Il y' a tant beaucoup d'informations Bon en détail bref Beaucoup de touristes vien en visite T'alle vous Dans la vile ou es-tu Je manque les mots pour te décrire Pour moi ici Ma ville s'est aussi Ici, par la La capitale la plus belle ville Des hôtels dans lesquelles Je veux t'an envoyer Pour comment On peut voir la gentillesse Climate Jai appris de la grande surprise Sur ce jour précieux Il y'a des plusieurs places Extraordinaire Un cluture africain Enormément de plaisir et de réjouissance Tu voie</p>	<p>On a de fortes sensations De nombreuses personnes En fait, la ville... Comment vont les études ? Pour te faire part Si tu décides de venir C'est avec beaucoup de plaisir Je t'écris cette lettre Mon objectif En face Je t'attends impatientement Il y' a beaucoup de choses à savoir Bref De nombreux touristes viennent visiter (inexistant) Dans la ville où tu vis Les mots me manquent pour te... Me concernant Ma ville est aussi Ici La plus belle ville/ La capitale de... Des hôtels dans lesquels Je vais t'en envoyer./Je vais te les transmettre Comment (les gens sont gentils) Climat C' est avec surprise Sous ce jour particulier Il y' a énormément de lieux Extraordinaire Une culture africaine, culturel Avec grand plaisir Tu vois</p>
--	---

Elle est munit	Elle présente
Des lampadaires qui éclaircit le paysage	Des lampadaires qui éclairent
Si tu me visites	Si tu me rends visite
L' image de quoi	L' image d' une...
Resplandisante et splendide	Resplendissante / splendide
Il yen na	Il y' en a
Voiyage	Voyage
Communèrement	Communément
Jusqua lobe	Jusqu' à l'aube
En attendant d' entendre de toi	En attendant une reponse de ta part
Bel aqeil	Bel accueil
Cette lettre donc tu voulais	Cette lettre que tu attendais
La végétation human	La végétation
La plus belle vu	La plus belle ville
maintainant	Maintenant
Je vais comme sur des roulettes	Je me porte bien
Autantique	Authentique
Une ville montagneusse	Une ville
Un environnement charitable	Un environnement accueillant
Notre pay si trouve	Notre pays se situe
Imance	Immense
Enconfénient	Inconvénient
Regraderas pas	Regretteras pas
Physicalement	Physiquement
Je t' assue	Je t' assure
Guillandes	Guirlandes
Dans un autre coté	De l' autre coté
Along	Le long
Joiesement	Joyusement
Suprefecture	Sous-préfecture
Example	Exemple
J' attend ta presence	J' attends ton retour
Le pond	Le pont

Le endroit	L' endroit
Quelques hours	Quelques heures
Changement sérieuse	Sérieux changement
Le palaise	Le palais
Comrade	Camarades
Boulevard	Boulevard
Interais	Intérêt
A ville	Dans la ville
Moniment	Monument
Bien vennir	Bienvenue
Une ville enthousiant	Une ville accueillante
Je hate	J' ai hâte
Yaoundé est une région	Yaoundé est une ville
Cascades	Cascades
Ambouteillages	Embouteillages
Je nous est préparé des ballades	Nous irons nous balader
Atteration	Atterrissage
Europort- iroport	Aéroport
Entré prinssipale	Entrée principale
Vaccances	Vacances
Je lui et accueilli	Je l' ai accueilli
Shaud	Chaud
Aprésant	A présent
Conetre	Connaitre quelques lieux importants
Simpatique	Sympathique
Cartier	Quartier
fréquant	Fréquent
Practique	Pratique
At loi	(inexistant)
Boutic	Boutique
Plain	Plein
Sua	(inexistant)
Fieuté	Fierté

S'encrire	(inexistant)
La foie	La foire
De tout son retour/ promis d' aller dans tout	Dès son retour/ aller visiter
Nous avons vécu de beaux endroits	Nous avons vu de beaux endroits
La plage habite	La plage se situe
On voit la plus belle vue	On a la plus belle vue
S' enjailler	S' amuser

Nous avons relevés 864 fautes sur les 132 productions écrites des élèves de Form V. Qu'elles soient sur un mot ou sur des locutions. Ces erreurs constituent une entrave à l'usage de la langue. L'erreur lexicale repose sur un dysfonctionnement ou un mauvais usage.

III.II.2. Typologisation de l'erreur lexicale

Dans le but de faciliter la compréhension de l' erreur lexicale, nous avons établi une classification inspirée du travail de D. Anctil pour faire ressortir les erreurs lexicales retrouvées dans les copies des apprenants. Ainsi, nous avons : la forme, le sens, l' interférence et les néologismes.

III.II.2.1. La forme :

À ce niveau, les fautes de forme prennent en compte l'erreur lexico grammaticale, l'erreur lexicosyntaxique et les fautes d'orthographe lexicale.

- Erreurs lexico grammaticales :

Altération des propriétés inhérentes à une lexie : son genre, son nombre. Elle fait référence à la violation des propriétés de la combinatoire grammaticales

« Certains places publiques » – certaines places

« Des hôtels dans lesquelles »- des hôtels dans lesquels

- L'orthographe lexicale et le barbarisme lexical

L'orthographe lexicale est la représentation écrite du lexique dans les productions. Ce sont les erreurs sur la graphie, le redoublement de consonnes, celle-ci est aussi liée au barbarisme qui est une faute de vocabulaire qui consiste à modifier la forme d' un mot ou de créer un mot qui n' existe pas.

Europort, iroport - aéroport

« **Boutic** » - boutique

« **Plain** » - plein

« **Cascades** » - cascades

« **Ambouteillages** » - embouteillages

- **Erreurs lexico syntaxiques**

Pour cette typologie d'erreur lexicale, le mot attendu dans une locution est omis ou est remplacé par un autre qui modifie l'usage de la locution ou de l'expression. En syntaxe, l'agencement des mots est très important et chaque mot occupe. En d'autres termes, c'est un problème de lexique qui se manifeste syntaxiquement

« Si tu te **déssides de** venir » si tu te décides à venir

« En attendant **d'entendre de** toi » - en attendant ta réponse

« Si tu **me visites** »- si tu **viens me rendre visite**

III.II.2.2. Le sens

Les erreurs de sens englobent les erreurs lexico-sémantiques, les répétitions ou pléonasmes, lorsqu'on parle d'erreurs sur le sens, ceci fait usage à une mauvaise sélection des mots pour exprimer une idée. Il en découle de celle-ci, une déviation de sens. C'est pour cela que D. ANCTIL parle d'une combinatoire sémantique en vue d'une connaissance des mots associés à une unité lexicale bien précise. L'erreur en provenant est appelée impropiété. Une unité lexicale renvoie à une réalité précise supposée véhiculer le sens de cette lexie. L'expression existe mais n'est pas employé dans le bon contexte.

- **Les erreurs lexico sémantiques ou impropiété**

Les erreurs lexico sémantiques ou impropiété font référence à l'emploi d'un mot dans un sens qu'il n'a pas.

« La ville à un très bon environnement » – « *la ville a une bonne atmosphère* »

« Des informations d'où nous vivons » – « *des informations de la ville où nous vivons* »

« Elle est munit de bâtiments » (elle, parlant de la ville) – « *elle présente...* »

Elle **regorge** des œuvres artistiques de l'Afrique entière

T' alles vous (lexie inexistante)

- Les répétitions

C'est lorsqu' un mot est répété dans un texte.

On voit la **plus belle vue** de Yaoundé.

Emploi successif de mots ayant le même sens.

Splendide et resplendissant

III.II.2.3. L'interférence

Cette erreur fait appel à l'usage inapproprié d'un mot. C'est l'insertion d' u n mot d' une autre langue. Celle-ci peut provenir de la langue maternelle ou de la première langue des apprenants. Davantage, elle peut être due à une habitude linguistique du locuteur. Elles sont perçues à travers les mélanges de code et les anglicismes

- Mélange de codes

Concernant les mélanges de code, il s'agit du non-respect du style à employer dans le texte. Dans le cadre d'une rédaction d'une lettre, le registre peut être informel, cependant, on note l'intrusion d' un langage très familier :

On s' enjaillera-On s' amusera

- Anglicismes

Il s'agit de l'usage des mots d'origine anglaise dans les énoncés.

Plain- Human- humain-comma- park

Ces erreurs peuvent être représentées dans le tableau suivant :

Tableau 34: classification de l'erreur

Type de l'erreur	Sous genres de l'erreur lexicale	Transgressions
Erreur lexicale	Forme	Erreur lexico-grammaticale
		Orthographe lexical
		Barbarisme lexical
		Erreur lexico-syntaxique
	Sens	Impropriété
		Répétitions
		Pléonasmes
	Interférence	Mélanges de codes
		Anglicismes

III.II.3. Évaluation de l'erreur lexicale des productions écrites

Dans cette partie, il s'agit d'évaluer le pourcentage d'erreurs lexicales contenues dans les productions écrites enfin d'en déterminer les plus récurrentes.

Tableau 35: Pourcentages des types d'erreur dans les copies

Type de l'erreur	Sous-genre	transgressions	Nombre d'erreurs par catégorie	Pourcentage de fautes dans les copies	Pourcentage total pour chaque sous genre
Erreur lexicale	Forme	Orthographe lexical	157	44,22%	41,08%
		Barbarisme	102	28,73%	
		Erreurs lexico-syntaxiques	56	15,77%	
		Erreur lexico grammaticales	40	11,26%	
SOUS TOTAL CATEGORIE 1 :			355	100%	
	Sens	Impropriété	261	71,70%	42,12%
		Pléonasmes	77	21,16%	
		Répétitions	26	7,14%	
SOUS TOTAL CATEGORIE 2 :			364	100%	
	Interférence	Anglicismes	89	61,38%	16,78%
		Mélanges de codes	56	38,62%	
SOUS TOTAL CATEGORIE 3 :			145	100%	
Total			864		100%

Figure 11 : Pourcentage d'erreurs lexicales de forme

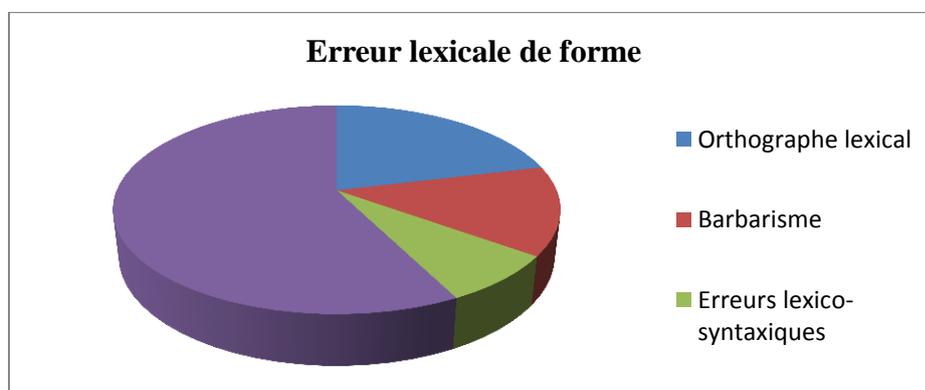


Figure 12 : pourcentage d'erreurs lexicales de sens

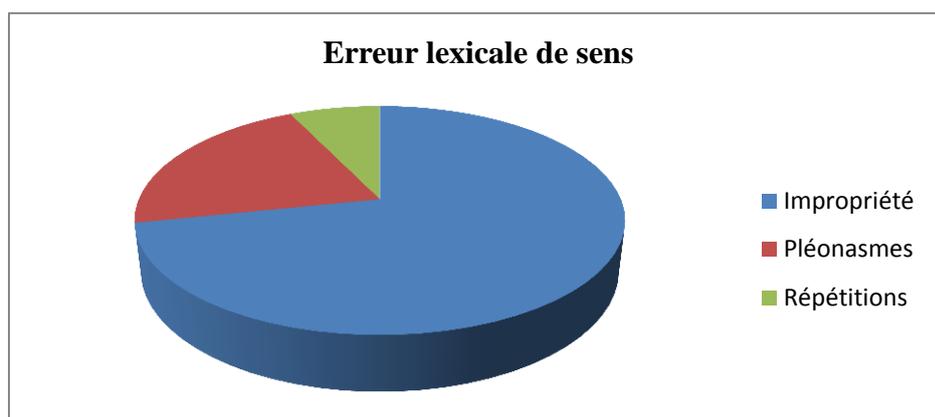
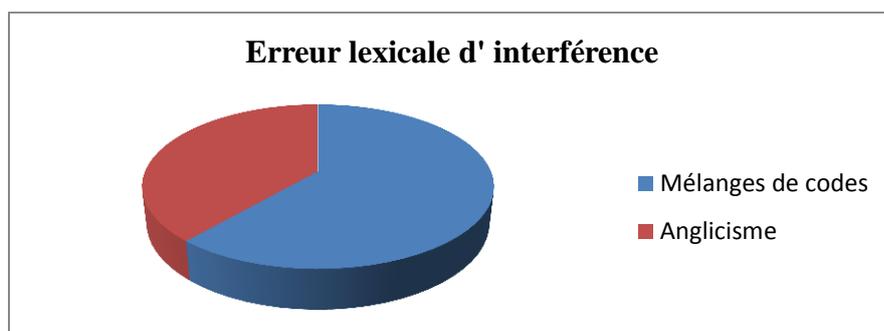


Figure 13 : pourcentage d'erreurs lexicales d' interférence



Il ressort de cette étude que les apprenants commettent effectivement des erreurs qui ne sont pas que d'ordre grammaticale et orthographique. Ces erreurs ont une origine : le manque de vocabulaire, la non connaissance des unités lexicales françaises, leurs sens. En d'autres termes, ces erreurs proviennent d'une non-maîtrise du lexique de la langue.

CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Dans ce chapitre, il sera question d'interpréter les résultats de l'analyse. Elle va se diviser en deux parties : l'interprétation des résultats des questionnaires et de l'étude sur les productions écrites, ensuite la vérification de notre hypothèse de recherche.

IV.I. INTERPRÉTATION DES QUESTIONNAIRES ET DE L'ÉTUDE SUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES

Cette première partie amorcée par ce chapitre présente l'interprétation des résultats de nos deux principaux outils d'analyse à savoir les questionnaires et le test de production écrite. Par conséquent, l'interprétation se fera en deux temps respectivement.

IV.I.1. Interprétation des questionnaires

Cette interprétation prend en compte les deux questionnaires dispensés sur le terrain : le questionnaire des enseignants et celui des élèves

➤ La place du français et son usage

Le français est largement utilisé à l'école. 81,06% des apprenants disent utiliser la langue française à l'école et par conséquent pendant les cours de French. Bien que l'avis des enseignants soit mitigé. Pour eux, le français est utilisé à 50% pendant les cours de French. Et dans la salle de classe, il est menacé par l'usage de l'anglais et d'autres langues. En dehors de l'école, le français est de moins en moins utilisé. L'usage du français n'est pas aussi récurrent à la maison. Il est présent à Ceci peut s'expliquer par la confrontation avec les langues maternelles ainsi que les langues sociales comme le pidgin et le camfrançais.

Nous pensons que les enseignants ne veillent pas personnellement à ce que la langue française soit la langue de communication dans la salle de classe, ils ne motivent pas suffisamment les apprenants anglophones. Par conséquent, ils ne peuvent pas essayer de communiquer en français dans le contexte social

➤ La lecture

Concernant la lecture, seuls 33, 33% des apprenants sont intéressés par la lecture. Ledit chiffre baisse considérablement quand il s'agit de la lecture en français, soit 25,76%.

Nous constatons que la majorité des élèves ont déjà lu un livre écrit en langue française mais qui s'avère être le livre au programme dans leur cursus : *Le réseau du Français*. Les 22,32 % semblent représenter ceux qui n'ont pas le livre. Mais ceci ce qui signifie que très peu sont intéressés par des lectures interactives. D'autant plus que les enseignants n'incitent pas les apprenants à la culture de la lecture d'ouvrages autres que ceux au programme. Ce pourcentage est de 62,5%. Selon eux, les livres au programme fournissent les informations nécessaires permettant d'acquérir des compétences linguistiques. Ce désintérêt pourrait être justifié par la moyenne d'âge des apprenants. En effet, en Form V, une bonne partie de la population a entre 14 et 16ans soit 59,10%. A cet âge là, les apprenants sont dans un état de puberté. Très peu sont ceux qui ont conscience des objectifs à viser. Davantage, le français est une matière facultative dans le sous-système anglophone à partir de la classe de Form IV.

Il est à noter que les apprenants sont attirés par les revues, romans et bandes dessinées en majorité. D'autres ajoutent même que la télévision est plus pratique que les livres. Ce qui signifie que les apprenants privilégient l'oral(les média) au détriment de l'écrit d' où la question portant sur l'intérêt pour la production écrite.

➤ **L'activité scripturale : de la place accordée à l'écrit.**

La production écrite semble être la bête noire des apprenants de Form V. Les apprenants éprouvent une haine littérale pour l'écrit, spécifiquement la rédaction française. L'exercice semble exhaustif et demande bien trop de réflexion à leur niveau. Seul 35,61% de la population étudiée trouve en la production écrite un moyen de faire valoir ses compétences. Les enseignants n'attribuent pas des notes dépassant 12. Ceux qui justifient le choix des apprenants (des notes variant entre 08 et 10 sur 20, ce qui nous donnent un pourcentage de 65,15%). Mais tous, que ce soit les apprenants et les enseignants s'accordent à dire que la grammaire, la conjugaison et l'orthographe demeurent les principaux problèmes saillant des apprenants en général et dans les productions écrites. Ce qui nous donne un pourcentage de 34,09% pour la grammaire, 27,27% pour la conjugaison et 22, 73% pour l'orthographe, quant aux enseignants, l'orthographe représente 50% des problèmes qu'ils ont en rédaction. Il nous est de constater que le vocabulaire semble ne pas être une préoccupation majeure dans la classe de French en Form V. Il en va de la place même que le vocabulaire occupe dans l'enseignement du French.

➤ **L'enseignement du vocabulaire.**

Le vocabulaire est négligé pourtant il apparait comme le complément de la grammaire. Connaître avec les règles de grammaire un maximum de mots, permet de bien parler. Il faut donc enrichir la langue de l'élève. Quand bien même, il reste le point de départ de l'acquisition de la langue à travers le lexique. Les enseignants ne le présentent que de manière conjointe avec d'autres domaines de la langue bien qu'il soit enseigné à 62,5% par semaine. Le vocabulaire semble ne pas être le problème des élèves. 15,91% de la population pensent que leur problème se situe au niveau de la maîtrise de leur vocabulaire en général et 21,21% en production écrite. Selon les enseignants, les élèves participent à plus de 70% mais ces mêmes enseignants trouvent le vocabulaire des apprenants, moyen. Les élèves acquièrent leur vocabulaire dans la salle de classe, 18,18 % d'entre eux font quelques lectures personnelles pour acquérir le dit vocabulaire. Les enseignants évaluent le vocabulaire des apprenants plus à l'oral qu'à l'écrit, ceci à travers une correction orale des devoirs.

Ceci justifie le fait que 75% des enseignants privilégient l'approche communicative dans la salle de classe. L'approche par compétences n'étant pas encore en vigueur dans la classe de Form V, ceux-ci utilisent la méthode éclectique qui permet d'exploiter les approches de toutes les autres méthodes. Il en va d'une remise en question de l'expérience professionnelle de ces enseignants.

➤ **Le recyclage des enseignants**

Seuls 12,5% des enseignants ont plus de 10ans d'expérience. L'expérience est nécessaire dans tous les domaines et en ce qui concerne les enseignants du LBA, ils ont en majorité moins de 10 ans d'expérience. Pourtant, tous prennent part à des séminaires de formation (87,5%) mais cette assertion peut être mise en doute lorsqu'on observe les pratiques de classe de ces enseignants. Il est important de mettre en pratique les différentes méthodes suggérées au cours des séminaires organisés par le MINESEC et ses différentes délégations.

IV.I.2. Interprétation du test de production écrite

Ici, il est approprié de rappeler les objectifs visés par le test de production écrite avant de procéder à une quelconque interprétation.

IV.I.2.1. Objectifs du test

Ce test de production écrite avait pour but de voir : l' étendue du vocabulaire des apprenants et les difficultés de la langue française en générale et celle conduites par un déficit lexical. Le test de production écrite est de type semi guidé c'est-à dire qu'elle suppose un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes. Elle portait sur la rédaction d'une lettre informelle en 150 mots minimum. Il était attendu des apprenants, la production d'un texte cohérent avec un usage adapté de chaque unité lexicale.

IV.I.2.2. Interprétation de l' analyse

Cette rédaction montre les véritables problèmes des apprenants. Nous appuyant sur la grille de Dominique Anctil pour établir notre étude sur le lexique, plus précisément l'erreur lexicale. Les erreurs des apprenants semblent se situer à trois principaux niveaux. Que ce soit le sens, la forme ou même l'interférence.

IV.I.2.2.1. Les erreurs de forme :

Elles ont un pourcentage considérable dans les productions des apprenants. Soit 41,08%. Ils ne savent pas orthographier les mots et créent des lexies inexistantes. Au niveau de l'orthographe lexical, nous avons un pourcentage de 44,22% pour sa catégorie. Nous pensons que ces fautes sont dues à l'empressement des apprenants dans la rédaction. De même qu'au niveau du barbarisme lexical, les élèves emploient des termes qui ne sont pas contenus dans la langue française. Celles-ci occupent un pourcentage de 28,73% dans les copies. Les apprenants ont commis de nombreuses fautes qu'ils pourraient qualifier eux-mêmes de faute de grammaire et de conjugaison. Les erreurs lexico grammaticales qui sont celles faisant référence à l'altération de la règle grammaticale d'une unité lexicale occupent un pourcentage de 11,26% et les erreurs lexico-syntaxiques, le pourcentage de 15,77%. Ceci nous démontre que les apprenants ne savent pas agencer les mots dans une phrase et respecter les règles inhérentes pour chaque mot. Ceci nous a donc conduit aux erreurs de sens.

IV.I.2.2.2. Les erreurs de sens :

Vu que les apprenants opposent des mots et créent de nouvelles unités. Celles-ci entraînent des multiples contresens faussant l'unité sémantique du texte produit. Les erreurs de sens sont clairement visibles dans les copies. Les élèves de Form V ont des problèmes de maîtrise des sens des mots et d'agencement lexical créant ainsi des erreurs d'ordre lexico sémantique qui ont un pourcentage de 71,70%. Des mots de sens différents viennent modifier les propriétés sémantiques d'une autre. C'est une violation de la combinatoire lexicale. Aussi,

les mots sont répétés. Des structures comme « nous allons voir la vue » sont perceptibles à 21,15%. Nous avons donc comme total d'erreurs sémantiques, 42,12%. Ceci montre que le sens des mots est problématique. Davantage, leur relation avec les autres mots et leur combinaison.

IV.I.2.2.3. Les erreurs d'interférence.

Ces erreurs présentent un mélange de codes et les anglicismes. Les anglicismes sont plus fréquents dans les copies (61,38%). En effet, les élèves font des recours immédiats aux mots en langue anglaise car étant en carence de mots en français. Ces mots, lorsqu'ils sont même traduits ne permettent pas d'identifier le sens escompté. Nous avons eu à répertorier des copies complètement rédigées en langue anglaise au cours de notre analyse.

Au terme de cette analyse du résultat de l'étude des erreurs sur les copies. On constate d'abord que très peu sont allés au delà de 180 mots sur les 130 copies que nous avons analysées. (56 copies soient 42,42%) Les copies sont truffées de fautes, des termes sont répétés et ils utilisent même des mots en anglais pour compléter le manque de mots qu'ils ont en français. Tout ceci nous montre que l'écrit n'est pas privilégié dans la salle de classe, encore, il est limité au cadre scolaire ; de plus les apprenants eux-mêmes n'y accordent pas d'importance.

IV.II. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Notre travail s'articulait sur 5 hypothèses : une hypothèse générale et quatre hypothèses secondaires

IV.II.1. HG : le manque de lecture des apprenants

Notre hypothèse générale est pleinement justifiée à travers le questionnaire et surtout à travers le test de production écrite.

Si les élèves lisaient, ils ne commettraient pas de fautes. Ce manque de lecture est à l'origine des erreurs perçues sur les copies. Les apprenants n'ont d'intérêt que pour des choses non didactiques. Ce manque criard de mots se fait ressentir sur la longueur même des productions et sur le sens que chaque unité lexicale doit produire. Le seul fait que les enseignants n'aillent pas au-delà du livre au programme est un problème majeur pour l'apprentissage car le manuel ne saurait tout contenir. Les éléments de la langue, principalement les unités lexicales ne peuvent être acquises à travers des documents authentiques spécialisés.

La lecture est au centre de l'apprentissage et ne se fait pas de façon abrupte. Il est surprenant de constater que des apprenants qui ont suivi des cours de Français depuis la classe de Form I ne sont pas en mesure de s'intéresser de lire et recueillir des nouveaux mots.

IV.II.2. HR 1 : Le désintérêt pour l'activité scripturale

Les élèves, en plus de rejeter la lecture n'aiment pas écrire. Même pour remplir le questionnaire au niveau des questions ouvertes était un véritable défi. S'il ne s'agissait pas d'écrire en anglais. Il n'y avait aucun intérêt à accomplir la tâche. L'exercice d'écriture en français ne se limite qu'au cadre scolaire : la rédaction. Et les enseignants privilégient les approches à objectif communicationnel. Il est bien vrai que des nouvelles méthodes sont en cours d'implémentation dans le sous-système mais l'expression écrite doit cesser d'être une activité négligée, c'est à dire qui est sous le corollaire de l'oral.

L'écrit est présent dans l'environnement de l'apprenant que ce soit scolaire ou social. Il sera amené à produire des textes tout au long de sa vie pour diverses raisons qui ne seront pas toujours académiques. Il est inévitable dans la progression d'un apprenant. Autrement dit, l'apprenant est confronté à une situation de production écrite où il fait ressortir ses compétences linguistiques. La production de fautes aura un impact négatif sur sa vision de l'activité en elle-même, pourtant elle devrait être spontanée chez tout individu.

En classe de Form V, la production écrite n'est pas assez valorisée. les enseignants se sont limités à une application dogmatique de l'approche communicative, négligeant ainsi l'écrit qui est relayé au domaine de l'évaluation de tous les domaines de la langue. Pourtant, si ces memes enseignants avaient aidé voir motivé les apprenants pas seulement au niveau de la Class de Form V mais dès le début de leur apprentissage à se familiariser avec l'écrit dans sa généralité, il ne serait pas considérer complexe.

Le choix de la lettre comme exercice de production écrite justifie notre hypothèse sous-jacente de celle-ci qui était de voir si les élèves de Form V en français en dehors de la salle de classe, celle –ci s'avère vérifiée. Nous pouvons dire que la maitrise du code écrit est une préoccupation majeure dans la formation des élèves.

IV.II.3. HR 2 : Les choix lexicaux inappropriés

Comme notre tableau d'erreurs lexicales l'indique, les apprenants font des choix lexicaux inappropriés. Le seul fait d'écrire que : « *l'environnement charitable* » au lieu de « environnement accueillant » nous permet de dire qu'ils ont un vocabulaire pauvre. Certes ils

s'expriment à l'oral correctement mais qu'en est-il de l'écrit ? Le vocabulaire n'est pas assez acquis en Form V. Les enseignants n'ont pas pris conscience que ces apprenants souffrent d'un déficit lexical important. Nous pensons qu'ils ont des dictionnaires en langue française, d'une autre manière, ils peuvent avoir accès à ceux-ci. Parler français ne signifie pas écrire le français. C'est une erreur fatale que bon nombre d'enseignants commettent. Affirmer que le problème se situe de l'orthographe ou même tout autre domaine est une faute importante. Si, nous observons le processus d'acquisition de la langue, le vocabulaire, expression du lexique de la langue chez un individu est le point de départ de la connaissance du système de la langue. Lorsqu'on veut communiquer, le souci premier est de véhiculer un message qui doit être porteur de sens. Quoi d'autre que les unités lexicales adéquatement utilisées pour rendre cela possible ? d'autant plus qu'à l'écrit, il suffit juste qu'une unité lexicale soit mal employée pour rendre erronée l'idée d'un texte. Les mots sont essentiels dans le langage qu'ils soient oraux ou écrit, et la signification de ceux-ci ainsi que leurs différents contextes d'emploi ou d'usage est capitale dans le fonctionnement du système linguistique.

IV.II.4. HR3 : La non- utilisation de la langue cible (French) que ce soit pour l'apprentissage ou pour la communication

Les élèves disent utiliser le français dans la salle de classe mais les enseignants nous démontrent que cette utilisation est mitigée car au cours d'une leçon, l'on peut percevoir du pidgin ou du camfranglais. Davantage, le français est disparate en milieu non-scolaire. Ce qui signifie que notre hypothèse selon laquelle les élèves n'utilisent pas le français totalement dans la salle de classe et en dehors de celle-ci. Comment utiliser correctement la langue française dans une salle de classe où les apprenants font preuve de désinvolture envers l'apprentissage du French ? Cette interrogation pose le problème de la motivation à l'apprentissage du français dans la classe de langue étrangère.

IV.II.5. HR4 : Le non-recyclage des enseignants étant sur le terrain.

À ce niveau, notre hypothèse ne peut être justifiée. Les enseignants semblent prendre part à tous les séminaires sur l'E-A du French mais cependant ils sont très jeunes dans le métier. D'un certain point de vue, le recyclage n'est pas l'inconvénient mais le manque d'expérience professionnelle, le problème. Mais, nous nous posons la question de savoir si ces enseignants appliquent dans les salles de classes, les nouvelles approches suggérées dans les séminaires de formation.

À titre de conclusion partielle pour cette partie, nous pouvons dire que la vérification de nos hypothèses était le facteur important de notre recherche. Sans celles-ci, nous n'aurions pas su donner une orientation exacte à ce travail de recherche. Elles ont servi de guide pour cette recherche, et elles nous ont permis d'analyser nos données.

Pour conclure, l'enquête menée nous a procuré des données que nous avons analysées. Cette analyse nous a permis d'avoir des résultats en rapport avec notre étude. Nous avons ensuite interprété ces résultats avant de passer à la vérification des hypothèses. Nous avons pu confirmer que les hypothèses émises sont exactes ; donc au terme de cette deuxième partie nous concluons que trois de nos quatre hypothèses sont confirmées. Il nous revient donc de proposer des esquisses de solutions en vue d'une amélioration de la qualité des productions écrites par la résolution des problèmes lexicaux de la langue.

**TROISIÈME PARTIE : RÉOLUTION DES PROBLÈMES
LEXICAUX ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

Dans cette dernière partie de notre travail, il sera question de proposer des moyens de résolution des problèmes lexicaux que posent la langue française à l'écrit. Pour se faire, notre cadre opératoire se constituera de deux chapitres à savoir la résolution des problèmes lexicaux et les perspectives didactiques.

CHAPITRE V : VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE

Ce chapitre présente les approches théoriques qui forment la base de nos propositions. Elles se basent sur des modèles préexistants dont la pertinence dans la quête d'une amélioration de l'expression écrite à travers la connaissance lexicale qui est notre préoccupation est avérée. C'est à partir de ces théories et des différentes méthodes d'acquisition que sera élaborée une fiche de cours ultérieurement. Nous convoquerons notre théorie de référence qui est le socioconstructivisme et une méthode majeure pour l'acquisition du lexique : la méthode actionnelle en didactique du FLE.

V.I. Fondements théoriques :

Il est question pour nous de faire un rappel des bases théoriques qui ont inspiré ce travail à savoir le cognitivisme et le socioconstructivisme par conséquent les fondements concernent les théories dont cette étude s'inspire pour développer une nouvelle approche à l'enseignement du vocabulaire.

V.I.1. Acquisition du lexique

V.I.1.1. Présentation du cognitivisme : base pour comprendre les acquisitions de la langue.

Le cognitivisme a pour objet d'étude la connaissance, la mémoire, la perception et le raisonnement, et regroupe différents modèles de l'enseignement et de l'apprentissage. Le terme vient du latin « *cognitio* », qui signifie « *connaissance* » et conçoit l'apprentissage sous deux aspects : Le traitement de l'information et l'acquisition hiérarchisée et effective de stratégies mentales. Apprendre c'est traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée. C'est une branche de la psychologie cognitive qui s'intéresse à l'acquisition du langage. Elle est connue sous le nom de psycholinguistique développementale et c'est à partir d'elle que l'on connaît les différentes étapes ou processus d'acquisition du langage. Elle est une étape importante dans le développement de l'enfant. Pour les cognitivistes l'apprentissage effectif se passe à un moment bien précis de la vie de l'enfant.

Entre zéro et trois ans, un enfant acquiert tout d'abord le système linguistique de sa langue maternelle. Cette période est précédée par la prélinguistique avec l'utilisation des mimiques et gestuelles, le babillage et les onomatopées. Au cours de la deuxième et de la

troisième année, le vocabulaire de l'enfant s'accroît. Il dispose de quelques éléments linguistiques qui lui permettent d'établir une relation avec son entourage. C'est de cette manière que l'enfant acquiert le langage oral.

Entre quatre et cinq ans, le système linguistique de l'enfant est suffisamment opérationnel et c'est durant cette période que la plupart des contraintes fondamentales de la langue et de l'environnement où évolue l'enfant est assimilée. Il possède déjà près de mille mots susceptibles de lui permettre de construire des phrases et organiser sa communication verbale. Les signes lexicaux apparaissent dès le premier âge à travers la production des mots et l'usage des nouveaux mots du vocabulaire. Il se constitue son propre stock lexical en langue maternelle. Dans l'ensemble, l'enfant produit une petite quantité de mots mais en mesure de comprendre une infinité d'autres mots. C'est au cours de cette période que l'enfant essaie de construire le sens des mots de son vocabulaire et pouvoir les utiliser de manière adaptée. Il veut créer un lien entre ses conceptions lexicales et ces conceptions sémantiques.

Ces étapes font référence aux premières acquisitions lexicales. Les prochaines acquisitions se font au niveau de l'école primaire. Le vocabulaire de l'enfant est estimé à 2500 ou 3000 mots, il est capable de s'exprimer à l'oral et fait ses débuts dans l'apprentissage du code écrit.

V.I.1.2. La théorie de référence : la théorie socioconstructiviste

Inspiré du constructivisme, qui s'appuie sur la théorie de Piaget selon laquelle le sujet apprend en s'adaptant à un milieu ; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend car il est une entité ayant son rythme d'évolution. Le modèle d'apprentissage socio constructif se base sur un processus d'équilibration qui passe par une adaptation : l'assimilation et l'accommodation⁷⁷.

Le socioconstructivisme ayant pour figure de proue Vygotsky⁷⁸ (1896-1934) est la construction d'un savoir qui s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En d'autres termes, l'objectif est de co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui car l'apprenant n'est pas une tabula rasa, il n'empile pas les connaissances dans la mémoire. Il cherche à résoudre un problème. Le socioconstructivisme aborde les points suivants comme

⁷⁷ L'assimilation est l'intégration des données du milieu dans des schèmes antérieurs et l'accommodation est la modification des schèmes du sujet en fonction des données.

⁷⁸

point de départ : la situation problème, la gestion de la classe, la prise en compte des erreurs des apprenants.

V.I.1.2.1. Les étapes d'apprentissage dans le socioconstructivisme

Pour qu'il y' est acquisition des connaissances, il faut qu' il y' est une situation d' interaction entre le sujet, la situation d' enseignement et les acteurs de la situation.

L'apprentissage part d'une situation- problème : le travail effectué par l'enseignant est de repérer les conceptions erronées chez l'apprenant car il crée un milieu favorable pour le processus d'apprentissage à travers les différentes activités mises en place dans la salle de classe. Celles –ci ont un lien avec l'acquisition des connaissances. L'apprenant s' engage dans la résolution du problème en mobilisant les erreurs . Il donne un sens à ses connaissances à partir de la situation qui a été résolue. C'est par la réussite d'une tâche donnée par l'enseignant qu' on peut juger l' apprenant apte à construire son savoir car elle est le produit de son activité et du degré d' investissement de celui-ci dans la situation d' apprentissage et de la relation qu' il entretient avec son environnement. C' est pour cela que Vygotsky parle de la zone proximale de développement qui fait référence à l' habilité d' un individu à réaliser individuellement ses compétences à un moment donné et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui.

En d'autres termes, le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui met l'accent sur le rôle à jouer par l'apprenant dans l'élaboration de ses connaissances, ceci se faisant grâce aux interactions existantes entre le sujet et son environnement.

➤ Acquisition lexicale en FLE

Nous appuyant sur le socioconstructivisme, il est important de prendre en compte certains paramètres à savoir l'âge de l'apprenant, ses buts et objectifs, les stratégies d'apprentissage.

Pour les apprenants anglophones, le contact avec le french se fait d' abord partir de l'environnement (pour ceux qui évoluent dans une zone francophone, le cadre social, dans le cas contraire, le cadre scolaire). C'est à partir de Class one qu' ils sont introduits au French officiellement au cours des leçons. A partir de l'instant où son psychisme est exposé à deux langues, il évolue dans un cadre bilingue mais où la langue de départ à savoir l'anglais reste vastement utilisée. Au cours des leçons de français, ils sont exposés à une variété de mots

pour chaque leçon et devrait avoir un stock lexical vaste dans les deux langues. L'apprenant acquiert en premier lieu les catégories grammaticales dans leur généralité, principalement les noms et les adjectifs, il ne connaît pas encore la fonction exacte. c' est pour cela qu' il y' a un agencement maladroit de ses structures, c' st après cela qu' il acquiert la morphologie des mots ; leur orthographe

Dans cette partie, nous pouvons dire que l'apprenant du FLE est exposé à différentes composantes de la langue française dès son entrée à l'école primaire. C'est un processus progressif qui nécessite une interaction du contexte d'évolution et la mise à disposition de sa mémoire. « apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer dans la mémoire, des mots avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relie à d'autres mots, de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde dès qu' ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière »

V.II.. Enseignement du vocabulaire dans le sous-système anglophone : une nouvelle approche

Notre travail pose comme problème, le choix lexical inapproprié fait par les apprenants. L'enseignement du vocabulaire réside ici sur la manière avec laquelle il peut développer les compétences écrites des apprenants.

Selon Tréville et Duquette, « *En classe de français, l'étude du vocabulaire ne doit pas se limiter au mot en tant qu'unité discrète (simple, dérivée ou composée) Il ne s'agit pas tant d'accumuler sans cesse de nouveaux mots que de découvrir de nouvelles combinaisons syntagmatiques (de nouveaux emplois) pour les formes déjà connues partiellement.* »⁷⁹

Ce qui signifie que l'apprentissage du vocabulaire d'une langue ne consiste pas à la connaissance de mots dans leur quantité et non des mots en tant qu'entité individuelle. Le vocabulaire se réalise dans le discours par conséquent, les mots du discours ne s'attachent que par rapport à d'autres dans des rapports de continuité. Elles ajoutent « *apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère consiste à entreposer dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d' emploi et les ramifications qui les relie à d'autres mots de telle sorte qu' ils puissent en être extraits ? en moins d'une fraction de seconde , dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière* »⁸⁰

⁷⁹ Tréville et Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, autoformation, Hachette. P.15.

⁸⁰ Op.cit P.53

V.II.1. LA STRUCTURE DU LEXIQUE

Le lexique s'appuie la sémantique et la syntaxe pour se réaliser dans les productions d'un locuteur . il est approprié dans cette partie de travail de présenter les réseaux relationnels parmi lesquels un mot évolue et fonctionne.

V.II.1.1. Les réseaux relationnels ou sémantiques d'un mot :

Il s'agit des différentes relations qu'un mot peut entretenir avec d'autres mots nous pouvons citer entre autres :

➤ **La polysémie :**

Cette une relation lexicale dans laquelle un mot peut revêtir une pluralité de sens dépendant du contexte. De manière plus scientifique, c'est la propriété pour un signifiant de renvoyer à plusieurs signifiés.

A titre d'exemple, nous pouvons citer : l'unité lexicale « **feu** » elle peut renvoyer aux unités suivantes :

- **Flamme** , la flamme de la bougie
- **Lumière** : il n' y a pas de feu depuis
- **Guerre** : ils se battent à feu et à sang
- **Ardeur** : le feu de la jeunesse resplendit dans ses yeux

➤ **L' hyponymie et l' hyperonymie**

L' hyperonymie est une relation sémantique qui se base sur le principe selon lequel les différents sens d'un mot sont inclus dans un autre terme plus généralisant . le terme générique est appelé hyperonyme et ses composantes : hyponymes.

Exemple : INSECTE (hyperonyme) : mouche, guêpe, cafard, fourmi

Et il faut aussi noter que certains de ces hyponymes peuvent être à leur tour un hyperonyme pour d'autres mots.

PLANTE : herbe, fleur

FLEUR : marguerite, rose, ibiscus, acacia

➤ **La synonymie et l'antonymie**

La synonymie est une relation de sens où une unité lexicale possède le même effet qu'une autre dans un contexte. D'un autre point de vue, il fait état d'une relation existant entre deux hyponymes

Exemple : enseignant, éducateur, formateur

L'antonymie quant à elle est la relation d'opposition qui existe entre deux unités lexicales.

Exemple : actif / passif ; mort/ vivant

➤ **L'homonymie et la paronymie**

C'est lorsque deux lexies ont le même rendu phonique mais des sens contradictoires ' est de cette manière qu'on distingue les homophones des homographes.

- Exemple d'homophones : **voler** (un oiseau vole dans le ciel) **et voler** (dérober)
- Exemple d'homographes : **Le président** **et ils président.**

Les homonymes se confondent souvent avec les paronymes qui eux sont dotés d' une similitude d' ordre phonique également :

- **Saint, sein, sain**

Ces éléments ne sont certes pas suffisants pour qualifier le degré de maîtrise du vocabulaire mais doivent conditionner la connaissance qu'un locuteur a d'une unité lexicale à travers l'usage qu'il en fait.

V.III. ÉLABORATION D'UNE FICHE DIDACTIQUE DE VOCABULAIRE.

Dans cette partie, il sera question d'élaborer une fiche de préparation d'une leçon de vocabulaire selon l'APC de Xavier ROIGIERS. Cette leçon propose des exercices où l'apprenant ne fait pas seulement montre de ses aptitudes orales mais aussi de ces aptitudes écrites

A titre de rappel, l'approche par compétences ou pédagogie de l'intégration est une approche basée sur le développement des compétences à faire acquérir à un individu. Ici, l'apprenant est placé dans une situation de vie où il sera amené à accomplir une tâche, c'est à dire développer une compétence. L'enseignant qui était le magister est maintenant un

facilitateur dans la construction des savoirs et l'acquisition des compétences. L'élève s'investit totalement dans le processus d'enseignement-apprentissage pour permettre l'atteinte des objectifs. Toutefois, il ne lui est pas demandé d'accumuler les savoirs d'ordre théorique appris à l'école. L'APC prône un usage des méthodes actives.

Dans le cadre du lexique de la langue, et du vocabulaire, de son enseignement, l'élève doit :

- Prendre conscience que l'usage du Français ne se limite pas qu'à l'expression orale
- Exploiter à bon escient les lectures qu'il fait
- Travailler son vocabulaire autant à l'oral qu'à l'écrit.
- Faire des exercices écrits et les faire corriger

FICHE DE PRÉPARATION

Classe : Form V B

Effectif : 119

Age moyen : 15ans

Nature de la leçon : Vocabulaire

Titre de la leçon : le lexique du logement

Durée : 50minutes

Compétence attendue : L'élève, à la fin de cette leçon de vocabulaire produira un texte dans lequel il fait usage des termes du lexique de la langue appris. Etant donné qu'il s'agit de la mise en contexte des situations de vie, le texte à produire portera sur la rédaction d'une lettre, ou la narration.

Corpus : Trouver un logement

Depuis que Samba a décidé de quitter le village, il a des difficultés pour s'installer dans la cité-capitale. En effet, trouver un logement décent semble être chose compliquée. Les belles chambres semblent être destinées à ceux qui sont nés avec une cuillère en or dans la bouche. Ce qui n'est pas le cas de Samba, fils de paysan, habitué au petit confort que lui a toujours procuré la hutte de sa grand-mère. Il était venu chercher un emploi et ne connaissait presque personne, si ce n'est son cousin Assomo, qui travaillait dans une société privée et qui faisait mine de n'avoir aucun parent. Samba voulait ce qu'il y a de mieux : un appartement, ou même un studio, pas question d'une petite chambre ou d'un lobby comme il avait vu dans le film : Paris à tout prix. Quelque chose de vraiment confortable, avec accès à eau et électricité, une maison moderne, chic. Pourquoi pas ? Vraiment, ce Samba avait des rêves de grandeur. La grande ville et ses immeubles, ses gratte-ciels, ce n'est pas le village avec ses cases. Il suffisait juste qu'il est un toit peu importe le standing mais le pauvre veut une résidence semblable à celle de son cousin.

Étapes de la leçon	O.P.I.	Durée	Contenus	supports	Procédures
Découverte de la situation- problème	<p>Identifier le type de textes</p> <p>Identifier le thème développé par le texte</p>	5minutes	<p>Le texte que nous avons est un texte narratif</p> <p>De quoi parle le texte ?</p> <p>Le texte parle d'un jeune homme (Samba) qui souhaite s'installer dans la ville et qui fait face aux problèmes de la ville moderne : Le logement</p> <p>Le thème du texte est le logement</p>	corpus	<p>L'enseignant demande aux apprenants de lire le texte, une lecture silencieuse et une lecture à haute voix. Il commence par demander aux apprenants d'identifier le type de texte</p>
Analyse	<p>Définir logement</p> <p>Retrouver les différentes entités qu'on regroupe dans le terme « logement</p>	10minutes	<p>Le logement est le lieu où l'on habite ordinairement.</p> <p>Les composantes du logement</p> <p>Maison, résidence, studio, case, hutte, un appartement, une chambre, un lobby</p> <p>Quels types de logement souhaitez-vous acquérir</p> <p>Demeure, foyer, habitation, local, cagibi, abri, hébergement</p>	corpus	<p>L'enseignant demande aux apprenants de définir le logement au vu de ce qu'il ressort du texte et de retrouver dans le texte les termes qui regroupent le mot.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves de trouver des synonymes à ces mots.</p>

Confrontation de synthèse	Distinguer les types de logement Regrouper les types de logement	10minutes	Récapitulatif de la manipulation Est-ce qu'il y' a une différence entre les logements de la ville et ceux de la zone rurale ? Oui En ville : villas, studios, châteaux, immeuble Village : cases, huttes, chaumière		Regrouper les types de logement
Formulation de règles	Connaitre les différents sens des mots d'un lexique	10minutes	Le champ lexical du logement Champ lexical : Maison, résidence, studio, case, hutte, un appartement, une chambre, un lobby Demeure, foyer, habitation, local, cagibi, abri, hébergement Certains termes ont différents sens Il s'agit du champ sémantique Exemple : demeure : maison Mise en demeure : exigence		Les élèves construisent avec l'enseignant les termes liés au champ lexical des A l'aide du dictionnaire, trouver des expressions avec les termes utilisés

Consolidation	Vérifier la compréhension de la leçon	5minutes	<p>Exercice d' application : trouver la signification pour les mots soulignés dans les phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le <u>toit</u> s'est envolé à cause de ce vent violent (toiture) - Tu ne peux pas rester sous <u>mon toit(dans ma maison)</u> - Tu sais où se trouve <u>le foyer</u> des jeunes de la ville(le centre) - Un jour, j'aurais un foyer (ma famille) - Il faut installer un foyer dans cette cuisine(une cheminée) - On fait construire un nouveau château d'eau dans la ville (réserve d'eau) <p>On ne trouve pas de châteaux en Afrique (palace</p>		Les élèves font l'exercice que l'enseignant met au tableau. Ils doivent utiliser leur dictionnaire. Il illustre certains mots avec des images afin d'en déduire le sens.
Évaluation et/ou intégration	Utiliser les mots d'un lexique dans un contexte donné		Devoir à faire à la maison : Faites une description de la maison de vos rêves.		Le but est de pousser l'apprenant à faire des recherches.

V.III. LA LECTURE

Dans notre travail, la lecture est apparue comme un acteur essentiel pour l'apprentissage du lexique et la découverte des mots et leur sens.

V.III.1. Qu'est ce que lire ?

Lire c'est procéder à une analyse d'un texte donné en vue d'une recherche d'intelligibilité. « *Savoir lire, c'est être capable de transformer un message écrit en message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger, d'en apprécier la valeur esthétique.* »⁸¹

Pour Lionel Bellenger, « *la vie familiale, la santé, les loisirs, le travail, la vie sociale, la culture, la politique passent par le biais essentiel de la lecture.* »⁸²

La lecture s'interroge principalement sur la notion du texte et sur l'interprétation qu'on fait de celui-ci. Par conséquent, la lecture porte son attention sur le message contenu dans un texte. Le CECR⁸³ définit comme texte « *toute séquence discursive(orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu , comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d' une tâche.* »

D' après Jean Pierre Robert⁸⁴, « l'apprentissage de la lecture diffère selon que les apprenants ont été ou non alphabétisés » cependant « l'apprentissage de la lecture en FLE présuppose que l'apprenant a été alphabétisé dans sa langue maternelle » ajoute-t-il. Ainsi, la lecture apparaît comme un aspect essentiel de l'apprentissage de la langue, de la découverte des codes et systèmes de cette langue dans tout type de situation.

V.III.1.1. Les types de lecture

Étant donné que nous parlons d'acquisition lexicale, les lectures diffèrent selon le milieu scolaire ou informel et le type de lecteurs. Le lieu et le moment de la lecture sont très importants; on ne lit pas de la même manière un même texte à la maison, dans le bus ou à l'école...

⁸¹ G. MILARET, L'apprentissage de la lecture cité par Sophie Moirand

⁸² L. BELLENGER, les méthodes de lecture, PUF, Coll. Que sais-je, Aout 1993

⁸³ Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer
Unité des politiques linguistiques, Strasbourg. [www. Coe.int/lang-CECR](http://www.Coe.int/lang-CECR)

⁸⁴ J.P. Robert, Dictionnaire de linguistique, P.117 www.google.fr/googlebooks

➤ **La lecture scolaire**

À l'école, des projets de lecture variés qui dépassent la seule vérification de l'exécution de la tâche ou de la compréhension permettent de donner du sens à la lecture.

Elle se fait principalement à travers les manuels au programme dans la salle de classe. En Form V, il s'agit du Réseau du Français 5. Certaines stratégies sont mises en œuvre pour faciliter la compréhension du passage à lire.

➤ **La lecture silencieuse :**

C'est une lecture faite par chaque élève. Celui –ci prendra la peine de lire minutieusement le passage et relever les mots qui lui sont inconnus ou difficiles. Sa véritable portée est d'habituer l'élève à saisir par lui-même, le sens, l'intérêt d'un texte. L'effort intellectuel qu'elle impose assouplit la pensée, rend la compréhension plus prompte, familiarise l'élève avec les constructions les plus diverses et le conduit naturellement à la lecture expressive ».

➤ **La lecture à haute voix :**

Il s'agit de permettre à l'apprenant de tester sa capacité à lire en Français. Généralement, les apprenants sont effrayés par la lecture car ils ont peur de se tromper, de « mal lire » pourtant le seul fait de donner à une lecture ouverte des apprenants met ceci en confiance par rapport à la langue cible, celle qui est étudiée. Lire à haute voix, « c'est faire acte de communication et établir une relation entre celui qui lit et celui qui écoute. La lecture, quand elle est expressive, donne au texte une teinte émotionnelle particulière.

➤ **La lecture sociale et interactive**

On lit aussi toujours un texte pour quelque chose : pour se distraire, pour rechercher ou vérifier une information, pour apprendre... Chaque intention de lecture nécessite de la part du lecteur une stratégie de lecture adéquate. Ainsi, la lecture peut être individuelle ou collective, avec ou sans professeur, libre ou imposée, lecture pour soi ou à partager

Au cours de l'activité de lecture, un processus entre en jeu. Ce sont les différentes étapes de la lecture. L'apprenant, face à un texte prélève d'abord l'information. C'est la découverte du texte. Ensuite, il procède à un décodage: saisie des mots par l'œil dans l'optique de traiter l'information. Ainsi, il procède à l'identification de mots. Il se sert de son lexique mental et choisit une signification pertinente, faire des hypothèses sur le sens de mots

inconnus. Il procède à une interprétation sur la suite logique du texte qu' il lui est donné .Faire des hypothèses sur le sens d'un mot en stimulant ses connaissances antérieures sur ce mot observant la structure du mot (suffixe, préfixe, racine) observant le sens du contexte (thème et atmosphère) général de la partie du texte où se trouve le mot observant la phrase, l'expression sur le plan sémantique et syntaxique recourant à une aide (personne ou dictionnaire)

En somme, la lecture constitue une activité qui met en place des activités cognitives chez l'apprenant dans la mesure où du texte qu'il lit, il acquiert des connaissances de divers types qui restent stockés dans sa mémoire et lui seront utiles pour des tâches bien précises. Parlant de la nécessité d'acquisition de la compétence en lecture, Lionel Bellenger parle de comportements de lecture qui sont importants à la compréhension d'un texte. Il dit « *le calme et la tranquillité facilitent la lecture.* »⁸⁵

V.III.I.2. L'importance de la motivation

La motivation est définie comme l'ensemble des mobiles et impulsions qui conduisent un individu à agir ou à avoir un comportement déterminé pour un objectif ou une situation précise. Lorsqu' on parle de motivation en langue étrangère, trois facteurs entrent en jeu :

- Les motivations qui se rapportent à la contrainte, à titre d'exemple, c'est lorsqu' une majorité d'apprenants sont obligés de suivre un cours parce qu' il fait partie du programme.
- Les motivations qui se rapportent au souhait de réussite sociale, professionnelle ou même scolaire.
- Les motivations liées à un intérêt pour la recherche, le goût du savoir

Le rôle de l'enseignant ici sera d'aborder le problème selon deux angles de vue : Quels contenus et quelles stratégies pédagogiques faut-il utiliser pour transformer des motivations de contraintes en motivations d'ambition de réussir ou d'intérêt pour la recherche ? Davantage, comment exploiter les motivations inhérentes à l'apprenant pour l'amener à une motivation liée à un intérêt pour la recherche ?

S'agissant de la lecture, les origines sont différentes et par conséquent, elles doivent être traitées avec beaucoup d'attention selon que l'apprenant sait lire et écrire dans sa langue

⁸⁵ op.cit. p.9

maternelle et que la langue étrangère apprise, en occurrence, le français possède le même système graphique.

D'autres éléments peuvent aussi influencer, à savoir l'âge. Celui-ci joue un rôle déterminant de sorte que l'analyse des situations d'apprentissage doit être la première démarche de tout enseignement qui se veut motivant. En outre, on reconnaît que plus un individu se sent concerné par ce qu'il apprend, plus il parvient à établir des rapports entre les contenus et leurs possibilités d'utilisation réelle, plus son action et son comportement seront favorables à l'apprentissage ; donc plus les motivations seront grandes.

Dans une optique motivationnelle à la lecture, Henri Boyer, Michèle Butzback et Michèle Pendanx montrent que dans le cadre de la classe de langue étrangère, on pourra pratiquer des activités de compréhension de tous types : de la compréhension globale à la compréhension totale (ensemble de détails) ou partielle (sélectives) de la compréhension linéaire à la traduction, compréhensions de situations de lecture multiples et diversifiées de la compréhension de textes courts à la compréhension de textes de plus en plus longs. L'essentiel étant d'augmenter la compréhension de l'écrit c'est à dire d'entraîner à de nouveaux modes de lecture, de développer conjointement les aptitudes en L1 et L2, de motiver à lire et de libérer l'accès aux productions écrites quelles qu'elles soient. »⁸⁶

V.III.I.3. L'importance des documents authentiques

L'enseignant est celui-là qui introduit dans sa salle de classe, les ressources nécessaires pour faciliter la compréhension et l'apprentissage. Pour le cas de la lecture, les documents authentiques apparaissent comme des lectures supplémentaires dans la salle de classe. Le seul fait que l'enseignant ne se limite pas au manuel captive les apprenants. Des interrogations fument de la tête des apprenants et par conséquent ils seront captivés. L'enseignant sélectionne ses documents à exploiter dans la salle de classe. Ceux-ci doivent être distrayants sans toutefois être non-didactiques. Les revues et les journaux sont exploitables.

V.III.I.4. Le dictionnaire

Le dictionnaire d'une langue est un répertoire du lexique d'une langue qui fournit, pour chaque lexie, une description, définition, étymologie, prononciation, exemple d'emploi

⁸⁶ Nouvelle Introduction à la didactique du FLE, Clé International, P.138

*selon un patron relativement rigide et le lexicographie étant le domaine d'étude visant à la construction des dictionnaires.*⁸⁷

Les apprenants ne commettraient pas des fautes s'ils faisaient des recherches, davantage s'ils utilisaient les dictionnaires. Les dictionnaires de langue sont appropriés pour permettre la découverte des sens d'un mot. Le domaine du lexique ne permet pas une compréhension très facile de la notion de norme : ce qu'il faut dire (à la différence du domaine orthographique, par exemple). Le dictionnaire constitue pour nombre de locuteurs l'incarnation même de la norme linguistique. Ainsi, il constitue un guide pour le contenu des signes du lexique d'une langue. Et au-delà des mots, le dictionnaire doit aborder les idées et les choses notamment par les définitions, les remarques exprimant les difficultés sémantiques, orthographiques et syntaxiques.

Le dictionnaire de langue présente les différents besoins sociaux du lexique de la langue, Il sert donc à définir un certain usage du lexique, qui constitue une norme lexicale par rapport à l'ensemble de la communauté linguistique

Selon Guilbert,⁸⁸ le lexique est régi par deux normes : une norme linguistique et une norme sociale. La norme linguistique se résume à quelques grands principes qui permettent la création de nouveaux mots ou lexies: un nombre limité de règles concernant la construction morphologique (préfixation, suffixation, composition), et le phénomène de mutabilité sémantique, qui, en synchronie, permet à un locuteur certains effets stylistiques en étendant le sens des mots qu'il utilise et, diachroniquement, est à l'origine de la polysémie des vocables. Mais, au-delà de ces grandes zones de création, Guilbert fait remarquer que la norme lexicale est résolument sociale. Cette dimension sociale se manifeste notamment par les règles d'orthographe (souvent aberrantes d'un point de vue purement linguistique), la prononciation enseignée, la hiérarchisation des niveaux de langue.

Il existe divers types de dictionnaires tels que les dictionnaires commerciaux comme Le Petit Robert, les dictionnaires théoriques. Un apprenant devrait posséder un dictionnaire en général mais en particulier un dictionnaire qui s'adresse spécifiquement à un problème d'apprentissage. Les linguistes parlent des dictionnaires d'enseignement-apprentissage. Ceux-ci sont conçus pour des personnes qui apprennent ou souhaitent apprendre activement une

⁸⁷ Polguère, notions de base en lexicologie

⁸⁸ Guilbert cité par Dominique Anciaux

langue. Ils présentent des milliers d'unités lexicales, des vocables avec des illustrations plus élaborées que celles des dictionnaires de langue avec un regroupement de celles-ci par champ sémantiques.

L'inscription dans des centres de recherche et des bibliothèques est nécessaire lorsqu'on veut avoir accès à des ouvrages variés. En effet, dans les bibliothèques, on trouve tous types d'ouvrages. Il est plus que nécessaire aux apprenants de s'inscrire dans des bibliothèques.

V.IV. Écrire en Français

Comme les résultats de notre étude l'ont démontré les apprenants n'aiment pas écrire en français. Il serait important de rappeler le but de l'expression écrite à travers les différents exercices qui la composent en vue d'amener les apprenants à une écriture autonome.

V.IV.1. Le but de l'expression écrite en FLE

L'écrit est un acte d'expression et de production de sens ayant pour but la communication, la transmission d'un message. C'est la compétence la plus délicate et la plus difficile à travailler car elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation minutieuse des énoncés et des idées. C'est un exercice qui amène les apprenants à modifier la vision qu'il a de son apprentissage.

Selon qu'elle soit guidée (application fidèle d' un modèles a des fins de familiarisation), semi guidée (cas de notre test de production écrite) ou libre (formulation de façon autonome d' un sentiment ou d' une idée personnelle), l' expression écrite recommande un usage de la langue cible, celle-ci vise à créer chez l' apprenant un rapport complexe avec la langue, elle l'aide à exprimer ce qu' il n' oserait pas dire dans sa langue maternelle

V.IV.2. Les types d'exercices dans l'expression écrite

Les apprenants doivent être entraînés à l'écriture pour se familiariser avec le code écrit. De cette manière, quatre exercices peuvent être exploités :

- Les exercices de remise en ordre : ici, il sera question de mettre à l'épreuve les critères de logique sémantique, de logique structurelle et grammaticale et de logique argumentative
- Les exercices de réduction : il s'agit d'élaborer un résumé ou faire un compte rendu
- Les exercices d'expansion : il est demandé aux apprenants de proposer une suite personnelle à un texte sous forme d'extension ou de commentaires

- Les exercices de réflexion : description et analyse de documents iconographiques

Tagliante présente l'expression écrite comme une activité importante. A cet effet, le travail à accomplir pour acquérir la compétence écrite se fait en deux étapes : la première étant le travail sur la phase. Elle déclare à ce sujet que « *les apprenants produiront des messages courts, résumés en une phrase simple dans des situations de communication précise* » puis l'apprenant procède au passage de la phrase au texte .ils seront amenés à apprendre comment se constitue un texte et comment se construit les unités de sens dans celui-ci pour qu'il y ait cohérence. C'est dans ce sens que Tréville et Duquette déclarent : « *la compréhension d'un document en langue étrangère dépend également du document lui-même et de la cohérence entre son contenu langagier* »

Il ressort de cette analyse que tous ses exercices peuvent être mis en œuvre dans la classe de Form V en vue d'une initiation et d'une familiarisation avec l'écrit. De même, il serait à considérer l'usage de la dictée pour accommoder les apprenants à l'expression écrite.

En somme, on peut dire que la motivation à l'écrit peut découler de la place qu'accorde chaque enseignement à celle-ci

V.IV.3. L'évaluation de l'expression écrite

Nous ne pouvons clore cette partie sans parler de l'évaluation de la rédaction des apprenants de Form V. L'évaluation peut être définie comme une appréciation, à l' aide de critères, l' atteinte des objectifs visés par un enseignement. Pour chaque enseignement, il existe un barème de correction qui détermine les critères de performance auxquels doit s'astreindre une bonne production écrite. Cette évaluation est le point de départ de la motivation ou de la démotivation des apprenants. Nous pensons que l'évaluation des rédactions françaises des apprenants anglophones doit suivre des normes. De nombreuses grilles d' évaluation ont été établies à cet effet.

CHAPITRE VI : PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Ce chapitre fait état de quelques propositions d'ordre didactique en vue de l'amélioration du processus d'apprentissage du français dans le sous-système anglophone. Il sera reparti en deux grandes parties : propositions méthodologiques et suggestions

VI.I. Propositions méthodologiques

Il est question de présenter quelques approches en vue d'une optimisation du processus d'enseignement-apprentissage, du traitement des erreurs lexicales dans les copies et d'une évaluation des apprentissages

VI.I.1. Le vocabulaire

Ici, il est question de trouver des moyens de traitement des erreurs de vocabulaire que l'on peut retrouver dans la langue écrite. Pour parvenir à cela, il est important d'évaluer les écrits des apprenants. Nous proposons donc des critères d'évaluation du vocabulaire dans les productions écrites dans un tableau de notre création.

Tableau 36: Critères d'évaluation du vocabulaire

CAS GENERAL	CAS DES PRODUCTIONS ECRITES
Utilisation des mots existants	Adéquation avec le thème développé
Connaissance des unités lexicales	Richesse lexicale
Identification des synonymes et antonymes de chaque mot	Maitrise du code écrit
Connaissance du champ lexical et du champ sémantique	Respect de la propriété de combinatoire

La première colonne fait référence à ce qui est attendu en général de nos apprenants, ce qu'ils doivent être capables de maîtriser du point de vue théorique et la deuxième fait état des attentes à l'écrit du vocabulaire acquis. L'apprenant doit faire preuve de son talent au cours de l'exercice et pour réaliser cela, il doit respecter cette norme.

VI.I.2. Les exercices à trous

Les exercices à trous stipulent que certains mots ont été volontairement omis du discours et il est demandé aux apprenants de trouver le terme adéquat en fonction du contexte prédéfini par le texte donné.

Exemples d'exercice à trous

- Bonjour, J'ai _____ de votre téléphone. J'aimerais passer un _____

- Allo, bonsoir Maman, comment vas-tu ?

- Bien, ma fille, qu'y a-t-il ?

J'ai de la _____ à te dire ce qui m'est arrivé.

- _____ moi

-J'ai été _____ de l'accident _____ a eu lieu sur _____

- Quelle _____

- Au moment ____ j'attendais que le feu passe au vert pour pouvoir traverser la _____.
Près de moi, il y avait un petit garçon de dix _____. Quand le feu a changé, il a
commencé à traverser. Alors une voiture _____. Elle l'a renversé parce qu'elle roulait
très _____.

J'ai vu que le _____ était un jeune homme. Il ne s'est même pas _____
inquiété de l'_____ du petit garçon. J'ai été _____ par sa réaction. Tu auras plus de
_____ à mon retour. Entre temps, sois _____ s' il te plait.

-Non, mais j'espère qu'on _____ bientôt le coupable

-Moi aussi

IV.I.3. La prise en compte d' un enseignement de la lecture et de l' écriture

La lecture et l'écriture s'avèrent être les étapes fondamentales à suivre pour rédiger. En effet, dans la mise en fonction de la langue, savoir lire et savoir écrire est nécessaire. La lecture est la prise en connaissance d'un texte, elle est le point de départ de l'apprentissage. Comment vouloir maîtriser le code de la langue, son système, si on ne lit pas. La lecture sert un but précis, l'acquisition des moyens d'expression et de communication. L'accès à l'écrit est conditionné par cet acte. La preuve en est que face à un sujet de rédaction, il faut d'abord lire pour essayer de comprendre et de mettre en œuvre ce qui va être écrit.

L'écriture occupe une place capitale dans la formation de l'apprenant. Elle stipule une assimilation des mots lus. La lecture et l'écriture sont les deux atouts favorables pour la production écrite. Cette relation aboutit souvent à un passage à l'écriture et un passage à l'expression écrite. Le passage à l'écriture fait référence à l'apprentissage du code second que constituent les graphèmes par rapport aux phonèmes, en d'autres termes, il s'agit de l'apprentissage de l'alphabet tandis que le passage à l'expression écrite est une initiation aux caractéristiques des discours écrits par opposition aux discours oraux de l'élève. Le travail

effectué ici relève de l'organisation du discours en lui-même, sa structure interne et externe, les choix lexicaux. Nous nous situons dans la perspective du passage à l'expression écrite.

Cependant, la relation-lecture- écriture devrait être envisagée dans la perspective où celui qui produit du texte ne se limite plus à la formation des lettres, à la graphie du mot mais au sens que porte ce mot et comment le combiner avec les autres. Il faut savoir que dans les livres écrits, c'est grâce à un agencement adéquat des mots les uns avec les autres avec un respect des règles pragmatiques et syntaxiques que l'on réussit à avoir un texte qui produit du sens. Par conséquent, dans la salle de classe, il est nécessaire d'inculquer aux apprenants la culture d'une lecture qui se veut porteuse d'apprentissage pas d'un seul aspect de la langue mais de ses différentes composantes

VI.II. SUGGESTIONS

Parlant de suggestions, c'est donner davantage de propositions en vue d'une amélioration considérable du système éducatif.

VI.II.1. Pour les élèves

Les élèves eux-mêmes n'ont pas conscience de l'ampleur du problème qui pèse sur leurs frêles épaules d'élèves. Ne pas maîtriser le vocabulaire est une chose bien grave. Il est bien vrai qu'ils s'expriment de temps à autre en français mais pouvoir faire montre de sa connaissance lexicale dans ses devoirs est un atout, un avantage considérable.

Sans toutefois négliger l'apprentissage de l'orthographe du mot, les apprenants doivent mémoriser d'abord les mots de leur vocabulaire (le code mémoriel). Ils doivent chercher à acquérir des cahiers où ils procéderont à un repérage des mots, ou unités lexicales. Ils pourront s'inspirer de la connaissance qu'ils ont de leur langue maternelle pour comprendre ce mot, identifieront sa signification ou vont faire ressortir son sens premier ainsi que ses sens multivoques, relier ce mot à d'autres mots pour voir son degré de combinaison. Étant donné que la syntaxe est importante lorsqu'on veut agencer les mots, il faudra identifier sa classe grammaticale. Cette suggestion peut être représentée par le tableau suivant :

Tableau 37: Exemple de fiche de vocabulaire.

Mots	Classe grammaticale	Synonymes ou significations	Expressions liées	
battre	Verbe intransitif	Taper Frapper	Battre le fer quand il est encore chaud	Résoudre un problème quand il est encore temps
			Battre son plein	Évoluer
Vent	Nom commun	Souffle	Contre vents et marées	malgré
			Avoir le vent en poupe	être à la mode, être populaire.

Ceci est une esquisse d'exploitation des mots qui ne remplacent pas le dictionnaire mais vient accommoder les apprenants à l'esprit de recherche. La nécessité de promouvoir les lectures interactives est indispensable pour les apprenants.

La lecture permet d'avoir accès à un lexique spécialisé grâce aux textes lus, de même la pratique constante des exercices écrits fait en sorte qu' il ne trouve plus l' activité scripturale fastidieuse.

VI. II.2. Pour les enseignants

Les enseignants doivent comprendre que la maîtrise d'une langue donnée passe par l'apprentissage de son lexique, ce qui se fait plus communément à travers les lectures scolaires mais aussi les lectures interactives. L'apprenant a besoin de s'accommoder avec la chose lue ainsi qu'écrite. Les deux vont de pair. Il doit s'appuyer sur des modèles langagiers que lui fournit le matériel didactique mis à sa disposition. Ce n'est que de cette manière que son savoir pourra être mis au service de son quotidien. Peu d'enseignants accordent une place de choix au vocabulaire écrit. Il serait adéquat de tester l'habileté des apprenants à utiliser un terme dans sa production écrite, un terme qui se combine parfaitement avec les autres créant ainsi le sens approprié pour qu'il soit à même de l'utiliser oralement. Les corrections ne doivent pas se limiter à l'entité lexicale c'est à dire le mot pris dans son sens orthographique et grammatical. Il serait important de revoir le sens même de la phrase qu'un élève emploie au cours de sa rédaction afin que celui-ci prenne toujours l'habitude de

veiller à la cohérence dans sa production textuelle. Il faudrait ajouter aussi que les enseignants devraient motiver les élèves à l'écriture.

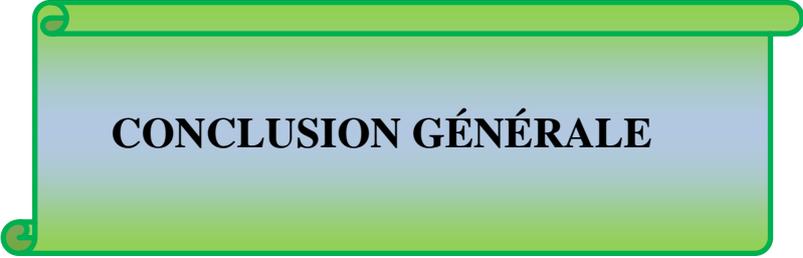
Il faut ajouter que l'enseignant doit motiver les apprenants à travers des activités de classe qui montrent à l'apprenant, l'importance de telle ou telle notion par exemple. Nous suggérons des petits concours de classe comme le concours de la plus belle histoire créée par un élève, ou même encore la création d'une bande dessinée qui servira pour le cours de French. Toutes ses stratégies doivent être activement exploitées dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il est important de remettre à l'ordre du jour les aides visuelles car elles sont de plus en plus disparates dans nos lycées. Pour une leçon de vocabulaire, des images peuvent être utilisées et à partir de celle-ci faire ressortir une évaluation écrite et même orale. Le but est de faire comprendre ou d'amener les apprenants à prendre conscience de leurs capacités.

L'enseignant est celui- la qui fait preuve de créativité dans sa salle de classe. Pour faire ressortir les quatre compétences linguistiques parmi lesquelles la compétence écrite figure, il doit veiller activement à l'effectivité de son enseignement. Effectuer aussi quelques exercices sur le mot. Des exercices à trous, des exercices de remplacement d'un mot par un synonyme, un antonyme, exercices de classement de mots, mots de la même Relier le mot et la définition, exercices de choix de la forme convenable entre deux ou plusieurs formes.

VI.II.3. Pour le MINESEC

Nous pensons qu'à ce niveau, il est clair que les contenus des manuels au programme doivent présenter en plus des expressions du vocabulaire à apprendre, quelques mots liés à un lexique donné pour chaque thème abordé par une unité. De même, ces manuels doivent aussi présenter les différents usages de ce mot. Il ne s'agit pas de remplacer les dictionnaires mais de permettre une mise en contexte des unités lexicales pour qu'elles puissent être mieux liées aux situations de vie courante. Refaire aussi jaillir les méthodologies de l'écrit à travers ces leçons de vocabulaire. Celles-ci seront faites conjointement avec les exercices oraux.

En somme, nous pouvons dire que ces suggestions et propositions faites à l'égard du corps enseignant ainsi que des élèves, en passant par les autorités administratives en charge du système éducatif au Cameroun, visaient une prise en compte des difficultés d'ordre lexicale pour une amélioration de l'enseignement-apprentissage du Français dans le sous système anglophone. Ces suggestions émanent des résultats obtenus au cours de notre investigation et il serait important de les prendre en compte.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Au moment où nous arrivons au terme de notre travail, il est important de rappeler que nous nous sommes intéressée aux difficultés lexicales dans les productions écrites des apprenants de Form V, et ceux à travers l'étude des erreurs lexicales retrouvées dans celles-ci.

Nous avons constaté à travers les copies des apprenants que de Form V qu'ils commettent des erreurs qui sont toutes dues à un manque de vocabulaire, à la pauvreté de leur vocabulaire. Ces erreurs lexicales se manifestent sous trois formes : la forme, le sens et l'interférence. De même que les questionnaires que nous avons adressé aux apprenants ainsi qu'aux enseignants nous a permis de voir que le vocabulaire est comme Paul Bogaards le dit, « le parent pauvre de la didactique ». il faut ajouter que l'écrit reste négligé dans les apprentissages. Les apprenants ne pratiquent pas constamment des exercices d'expression écrite en langue française. Ce qui nous a amené à établir un lien entre le vocabulaire et sa réalisation dans les exercices écrits en classe de Form V, spécifiquement dans la production écrite. Il s'est avéré que les apprenants ont de faible note en French, et spécifiquement dans cet exercice. Voici donc le constat qui a été fait et qui nous a mené aux interrogations suivantes : quelles sont les origines des difficultés lexicales rencontrées par les apprenants et principalement comment améliorer la qualité des productions écrites en vue d'une meilleure performance ? Nous avons donc fixé comme objectif de trouver des réponses à ces interrogations, mais surtout d'apporter notre contribution à un enseignement effectif du vocabulaire sur la dimension écrite. Notre travail s'est ainsi articulé sur trois grandes parties présentant deux chapitres chacune.

Dans la première partie, il était question d'introduire notre sujet à travers les concepts clés sans lesquels sa compréhension aurait été chose difficile. Nous avons aussi analysé les travaux précédents qui ont sous-tendu notre recherche ainsi que les résultats obtenus. Il a été aussi présenté des théories psycholinguistiques sur la production écrite connues sous le nom de modèles de production écrite et enfin nous avons introduit la méthodologie de notre étude.

Dans la deuxième partie qui constituait le cœur de notre analyse, nous avons mené une enquête sur le terrain. Celle-ci s'est faite à partir de deux outils majeurs sans lesquels nous aurions été dépourvus de tout résultat effectif. Premièrement, les questionnaires qui ont été adressé au corps enseignant du Lycée bilingue d'Application ainsi qu'aux élèves de la classe de Form V. nous avons prélevé sur les effectifs totaux un échantillon de 140 individus, donc 132 élèves et huit enseignants. Et pour finir, nous avons administré un test de production écrite à notre échantillon de 132 élèves. Ce dit test nous a servi de corpus en vue d'une

analyse des problèmes lexicaux rencontrés par les élèves. Notre travail était motivé par cinq hypothèses à savoir :

- Le manque de lecture des apprenants
- Le désintérêt pour les activités écrites en classe et en dehors de la salle de classe.
- Le choix lexical inapproprié
- Le non usage du Français dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe.
- Le non recyclage des enseignants

Au bout de cette enquête, quatre hypothèses ont trouvé leur justification. Il nous est apparu que le vocabulaire reste une clé de voute pour la maîtrise de la langue. Le vocabulaire qui est la réalisation du lexique chez un individu est nécessaire pour l'usage de la langue. Le vocabulaire est fortement négligé.

Les réponses obtenues à partir du questionnaire et notre test confirment l'hypothèse d'un manque de lecture criard par les apprenants qu'elle soit scolaire ou sociale.

Les élèves n'utilisent pas la langue française de manière régulière en dehors et dans la salle de classe. Les enseignants en sont conscients mais ne proposent pas des stratégies pour parer à ce problème. Nous avons déduit de cette recherche que les apprenants et les enseignants n'ont pas conscience que le problème principal des élèves réside dans la connaissance du lexique de la langue française. C'est de cette ignorance que naissent tous les autres problèmes. De plus, les erreurs lexicales prélevées sont importantes et variées.

De même, l'écrit est fortement négligé, il est très peu en vigueur dans la salle de classe. Les élèves ne pratiquent pas des exercices écrits régulièrement. La preuve en est que la majorité des enseignants évaluent le niveau de vocabulaire à l'oral. Les méthodes didactiques en vigueur dans les salles de classe restent purement oralisées. Ce qui explique ce désintérêt pour l'écrit. Il faut rappeler que certains élèves et même certains enseignants n'ont pas daigné remplir les formalités du questionnaire, ceci du à cause de la présence de questions qui suscitent une rédaction conséquente de leur part. Le test en lui-même justifie la non-pratique des exercices écrits en classe.

Au terme de cette analyse, nous nous sommes donnés comme résolution de proposer des méthodes d'acquisition du lexique qui passent normalement par la lecture, son apprentissage et les méthodes de motivation. Ensuite, nous avons présenté l'importance des dictionnaires pour l'apprentissage du sens d'un mot et la relation qu'entretiennent la lecture et

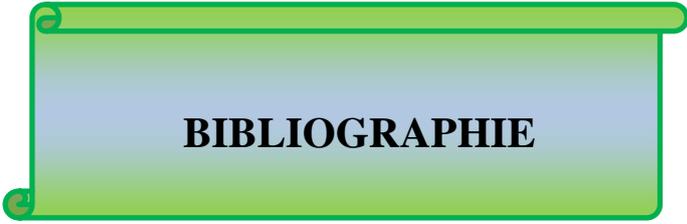
l'écriture et comment exploiter cela pour l'acquisition du vocabulaire. Ceci nous adonc mené à présenter l'expression écrite, son but, les types d'exercices y compris et nous avons briefé sur l'évaluation de celle-ci dans la salle de classe.

Nous n'aurions pu achever notre étude sans proposer une fiche de préparation d'une leçon inspirée de l'approche par compétences qui est la théorie de référence en matière d'enseignement. L'Approche par compétences prône l'intégration des acquis et le développement des compétences. Et s'agissant de notre travail, l'intégration du lexique doit servir à un meilleur usage de la langue en général, et une bonne production écrite. Celle-ci ne se limitera pas seulement aux écrits scolaires d' ou les suggestions faites pour une implémentation des exercices écrits portant sur le vocabulaire, précisément les unités lexicales ou mots.

Nous suggérons aussi des critères d'évaluation du lexique de la langue dans les productions écrites. Ces dits critères se sont inspirés de notre étude des erreurs lexicales des copies analysées. Ainsi que des fiches pratiques de vocabulaire pour apprendre des mots et leur usage.

Nous ne prétendons pas que les erreurs lexicales à elles seules permettent d'analyser et comprendre les problèmes que posent la langue française à l'écrit. Il y'a probablement un concours de facteurs qui ne militent pas en la faveur d'une bonne production écrite par exemple, le contexte de travail, l'environnement des apprenants, la motivation, la qualité des enseignements, l'importance accordée au cours de Français dans le sous-système anglophone, le quota horaire et même le manuel au programme. Nous pensons que ces pistes mériteraient d'être exploitées.

Le lexique reste le point majeur pour l'entrée dans une langue seconde ou étrangère. Il est impossible de maîtriser entièrement les unités lexicales d'une langue toutefois il est important de savoir manipuler les vocables pour pouvoir en faire bon usage et éviter des contre-sens. Ensuite, avoir une bonne performance lors qu'il s'agit de la maîtrise la langue, ce n'est pas seulement le rendement à l'oral, la compétence à l'oral mais aussi la prise en compte de la langue écrite.



BIBLIOGRAPHIE

I. CORPUS

Questionnaire adressé aux enseignants de french du Lycée Bilingue d'application

Questionnaire adressé aux élèves de Form V du lycée bilingue d'Application

Test de production écrite

II. OUVRAGES GÉNÉRAUX

1. BELLENGER , Lionel, *les méthodes de lecture*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je, Aout 1993.
2. BOGAARDS, Paul, *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, LAL,CREDIF, Hatier/Didier 1994.
3. BOYER, Henri, BUTZBACK RIVERA, Michèle, PENDANX Michèle, *Nouvelle Introduction à la didactique du FLE*, Paris, Coll. Le Français sans frontières,1988.
4. CUQ, Jean Pierre, *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette F.L.E., 1991
5. ESCARPIT, Robert, *L' écrit et la communication*, PUF, Coll. Que sais-je ?, Avril 1993
6. GALISSON Robert, COSTE, D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1988.
7. GUYOT- MICHEL, E, *Guide pédagogique pour l'enseignement du français comme langue d'instruction en Afrique*, Document provisoire préparé par l'Association universitaire pour le développement de l'enseignement de la culture en Afrique et à Madagascar (AUDECAM) pour le compte de l'UNESCO, Octobre 1971.
8. KAHN, Gisèle, *Des pratiques de l ' écrit*, Le français dans le monde, Paris HACHETTE, 1993
9. MACKAY, William F. *Le vocabulaire disponible du français*, Editions Didier Internationale .1992.
10. MBONDJI MOUELLE, Marie Madeleine, *Statut du français en milieu scolaire anglophone au Cameroun »*, Syllabus, Vol1 N°7, 1999.
11. MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrits*, Paris, Clé.1979.
12. PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française : l'étude et l' enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan ,1992

13. PUREN, Christina, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*, Paris Clé International, 1988.
14. TAGLIANTE, Christine, *Techniques de classe, la classe de langue*, Paris, Clé International, 1994.
15. TRÉVILLE Marie Claude, DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, autoformation, Hachette, 1996

III. OUVRAGES THÉORIQUES

1. AKTOUF, Omar, *Méthodologie des exercices sociaux et approche qualitative des organisations*, Montréal, PUK, 1985.
2. BOYER, Henri, RIVERA, Michèle, *Introduction à la didactique du FLE : Outils théoriques*, Paris, Clé International, Coll. Le Français sans frontières, 1988.
3. DESCHENES , *La compréhension et la production des textes*, Sillery, Québec, Presse de, l'Université du Québec.1988
4. DUBOIS, Jean.et al, *Dictionnaire de Linguistique* , 1973, Edition renouvelée 2007
5. GAONACH'D, Daniel, *Théories d' apprentissage et d' acquisition d' une langue étrangère*, L.A.L, Hatier/Didier 1998
6. RAYNAL F.et RIEUNIER A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés/ Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, Coll. Pédagogies/ Outils, ESF éditeur, 1997
7. REBOULET, André, *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*, Paris, Pratique pédagogique, Hachette, 1984

IV. MÉMOIRES ET THÈSES

1. ASSAKO , Honorine Muriel, *L'Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite dans le sous-cycle d'observation de l'enseignement technique : cas de la classe de 2^{ème} année, Mémoire DIPES II ENS Yaoundé,2014,..INEDIT*
2. BETOKO AMBASSA, Marie Thérèse, *Les fautes commises par les élèves anglophones du Premier Cycle dans le français écrit : Cas des élèves de Form Four(*

F. IV) du Lycée Bilingue de Yaoundé. Mémoire soutenu en vue de l'obtention d' un master en didactique, Université de Yaoundé I, Yaoundé, 1992. INEDIT.

3. NAHLA, Chellouai, *Difficultés et obstacles dans l' enseignement –apprentissage de la production écrite en FLE : cas des apprenants de la 2^{ème} as*, Mémoire élaboré en vue de l' obtention du diplôme de master, option : didactique des langues-cultures, université de MOHAMED-KHEIDER-BISKRA, Algérie, juin 2013. « inédit »
4. NGOUFACK ZANA, Christiane, *Enseignement/apprentissage de la littérature et expression écrite en Français en classe de French : une approche de reconstruction par l'autonomie d'apprentissage*. Mémoire DIPES II inédit 2009-2010.
5. NDON, Marie Cleo , *Les fautes d'orthographe lexicale au cycle d'éveil. Cas du CES de Ngoa Ekellé et du Lycée de Mbang*, Mémoire DIPES II inédit, 2004-2005.
6. NDIMUKONG, Amabo, *L'enseignement du vocabulaire et le problème du sens des mots nouveaux : étude comparative des procédés d'enseignement dans les établissements francophones et anglophones*. Mémoire DIPES II « Inédit »1991-1992.
7. RAZIKA, Entayeb, *Origines et difficultés de l'erreur dans les productions scripturales en FLE chez les apprenants. Cas des apprenants de la troisième année secondaire*, Lycée REDHA LACHOURI-BISKRA, «inédit »
8. ROCHE Margot, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Joaquim Dolz, 14 Janvier 2013
9. TEGNI, Timothée, *Didactisation de l'avant-texte et développement de l'autonomie rédactionnelle en French. Cas des élèves de Form V des lycées bilingues de la ville de Yaoundé*, Mémoire DIPES II inédit, 2009-2010
10. TSANGA MAMA, Aymar, *Affiches publicitaires et didactique du vocabulaire dans les établissements scolaires en milieu urbain*, Mémoire DIPES II inédit, 2008-2009.

V. SITOGRAPHIE

1. MAROT, Julie, *L'apprentissage lexical en FLE* www.cafedufle.fr consulté le 22 Novembre 2014.
2. www.encyclopaediauniversalis.com , consulté le 9 décembre 2014

3. Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer Unité des politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible sur l'URL www.Coe.int/lang-CECR consulté le 18 décembre 2014
4. www.wikipédia.com consulté le 3 janvier 2015
5. www.ac-grenoble.fr/Philosophie consulté le 10 et le 11 janvier 2015
6. Initiative francophone pour la formation à distance des maitres, renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques à l'écrit et à l'oral www.ifadem.org consulté le 11 Janvier 2015
7. CHANQUOY, Lucile. et ALARMAGOT Denis, *Mémoire de travail et rédaction de textes, Évolution des modèles et bilan des premiers travaux*, L' Année Psychologique, 2002, www.persée.fr consulté le 25Janvier 2015
8. Initiative francophone pour la formation à distance des maitres, renforcer les compétences méthodologiques et linguistiques à l'écrit et à l'oral www.ifadem.org consulté le 11 Janvier 2015
9. [www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance linguistique/#](http://www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/#) consulté le 10 janvier 2015
10. HJELMSLEV Louis, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1942, www.revue-texto.net consulté le 16 Janvier 2015.
11. [www.leportaildufle.net /Portail-du-fle.info/glossaire](http://www.leportaildufle.net/Portail-du-fle.info/glossaire) consulté le 22 Janvier 2015
12. LUSTE CHAA, Olha in *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, thèse soutenue en vue de l'obtention du doctorat en Sciences du Langage, Tbilissi, 2009
13. ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire de linguistique, P.117// www.google/googlebooks.com consulté le 19 mars 2015
14. SADIA, Kandsia *les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française dans la production écrite*
15. SCHNEUWLY, Bernard, *Vygotsky, l'école et l'écriture*, Cahier n° 118, Pratiques et théories, Octobre 2008 consulté le 14 Avril 2015.
16. <http://cloud.lib.wfu.edu/wiki/modernfrench/index.php> consulté le 22 Avril 2015
17. [.imss-www.upmf.grenoble.fr](http://imss-www.upmf.grenoble.fr)> prevert
18. M. SYGALSKI, *Langage, Langue, parole, Cours de linguistique générale*, 1906-1911, Payot 1975, www.introlinx.org

19. ROEGIERS, Xavier, l'approche par compétences en Afrique Francophone : Quelques tendances, Genève, Suisse, Bureau International de l'Education pour l' UNESCO, Mai 2008, www.unescodoc.unesco.org consulté le 22 Mai 2015
20. YETIS Veda Aslim, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. www.Thèses.univ-lyon2.fr consulté le 24 et 28 janvier 2015.

VI. ARTICLES

1. CARRÉE, André, « Rareté de l'écrit », *Diagonales* n° 25, Janvier 1993
2. NIANG, Gilberte, « Réalités Africaines », *Diagonales*, n° 25, Janvier 1993
3. BOUCHARD Robert.et KADI Latifah, « Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques de l'écriture, », *Le français dans le monde*, Clé International, FIPF, Janvier 2012
4. VIGNER, Gérard, « Didactique du texte, un état de la question, » Clé International, FIPF, Janvier 2012



ANNEXES

CLASSIFICATION DES ERREURS SELON LE BELC

Types	catégorisation		exemples		
00. Faute inclassable	Catégorie d'attente sujette à reclassement (+ énoncés grammaticalement corrects mais aberrants)				
10. Faute lexicale	Absolue	11. Graphique	Pistoler, plutard		
		12. Orale	Déformations phonétiques, (interférences entre termes proches, dérivés, non attestés)		
		13. forme	Confusion de la forme, paronymes		
		14. sens	Confusion liée à l'analogie sémantique		
20. Faute grammaticale	Morphologie	Absolue (forme inexistante)	21. graphique	Les chevaus Je vaît prendre	
			22. orale	Il ne voya rien Il reprenerent leur route	
		Relative (existe mais inacceptable dans le contexte)	23. graphique (accords, genre, nombre, fonctions)	La première étage J'aplanie (forme participiale, ne peut être noyau de l'énoncé).	
			24. orale	Une vacarme, il est belle, nous ne trouve rien	
		Structure	Proposition	25. Absolue	Je suis voyagé
				26. Relative	Il revient sur sa place Je chante en haute voix
	Entre propositions		27. concordance	La biche tombe, je le vois s'affaisser (Pronom de rappel mal choisi)	
			28. Coordination subordination	Mais voici mon village natal Mais les gens de ce village sont	
			29. subordination	Le creux où la dernière pluie a rempli, quel beau festin comme je viens de la passer	
	30. ponctuation			Je lui dis « aurevoir »	
40. présentation graphique					

CLASSIFICATION DES ERREURS SELON NINA CATACH

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
0. Erreurs à dominante calligraphique	Erreurs extra graphiques Ajout ou absence de jambage	+mid (nid)
0.bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le +lévier (l'évier)
1. Erreur à dominante extra graphique (en particulier phonétique)	-Omission ou adjonction des phonèmes confusion des voyelles confusion des consonnes	Maintenant (maintenant) Moner (mener) Suchoter (ch/S)
2. Erreur à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	Erreurs graphiques proprement dites	Mérite (mérite) Briler (briller) Recu (reçu)
	Altérant la valeur phonique n' altérant pas la valeur phonique	Pingoin (pingouin) Guorille (gorille)
3. Erreur à dominante morphogrammique a) Morphogrammes grammaticaux b) Morphogrammes lexicaux	Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits. - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	la routes (la route) chevaus (chevaux) les gens...il...(ils) pleine de truite (truites)
	Marques du radical (lettres finales justifiables) - Marques préfixes/suffixes - Ignorance de la famille lexicale	canart (canard) anterrement (enterrement) inabité (inhabité)
4. Erreurs à dominante logogrammique (homophones lexicaux et grammaticaux et homophones du discours)	Logogrammes lexicaux Logogrammes grammaticaux	Jai faim (fin) Ils ce sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union, etc.	l'état (l'Etat) et, lui (et lui) mot-composé (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	Lettres étymologiques (grecques, latines) - Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - Voyelles - Lettres finales particulières	sculteur (sculpteur) rume (rhume) boursouffler (boursouffler) peure (peur)

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE FORM V

DU LYCÉE BILINGUE D'APPLICATION

Dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation à l'école normale Supérieure, nous aimerions que vous répondiez aux questions ci-dessous. Nous vous remercions de votre franche collaboration.

1. Sexe : fille garçon

2. Cocher votre moyenne d'âge

Entre 14 et 16 entre 16 et 18 plus de 18

3. Quel est votre région d'origine ? _____

4. Parlez- vous une langue autre que votre langue maternelle : OUI NON

➤ Si oui, dans quel contexte ? _____

➤ Avec qui : parents _____ amis et camarades _____

5. Est-ce que vous parlez le français à l'école?

Oui Non Parfois souvent

6. Est-ce que vous parlez le français à la maison ?

Oui Non Parfois souvent

7. Aimez –vous la lecture en général ? : OUI NON

Expliquez votre choix :

8. Aimez –vous la lecture en français en particulier : OUI NON

9. Avez-vous déjà lu un livre écrit en langue française : OUI NON

➤ Si oui, quel est le titre de l'ouvrage _____

➤ Est-ce un livre au programme dans l'enseignement ? OUI NON

10. Quels genres d'ouvrages aimez-vous ? _____,

Pourquoi ? _____

11. Que pensez- vous des livres écrits en langue française au programme dans votre établissement ?

12. Aimez-vous la leçon de vocabulaire ? OUI NON

Pourquoi ? :

13. Comment révisez- vous votre vocabulaire ?

14. Aimez-vous l'exercice de production écrite ? OUI NON

Pourquoi ? :

15. Quelles sont les difficultés rencontrées au cours de la rédaction d'un devoir de production écrite ?

16. Quelle est la plus grande note que vous ayez obtenue en production écrite ?

Moins de 08 entre 08 et 10 entre 10 et 12 entre 12 et 14

14 et plus

Que pouvez-vous faire personnellement pour améliorer votre travail ?

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CONCEPTUALISATION DU SUJET ET INSERTION THÉORIQUE DU SUJET.....	8
CHAPITRE I : DES CONCEPTS DE BASE.....	10
I.I. DÉFINITIONS.....	10
I.I.1. Difficulté	10
I.I.2. La performance	10
I.I.3. La production écrite.....	12
I.I.3.1. La rédaction.....	13
I.I.3.2. L'expression écrite	14
I.I.4. Le lexique	14
I.I.4.1. Le mot	16
I.I.4.2. L'unité lexicale ou lexie	18
I.I.4.3. Le lexique mental	18
I.I.4.4. Le lexique bilingue.....	19
I.I.5. L'erreur lexicale	20
I.I.5.1. La notion d'erreur en général	20
I.I.5.2. Les typologies d'erreur en linguistique:	21
I.I.5.2.1. Les typologies d'erreur selon le BELC	21
I.I.5.2.2. La classification des erreurs selon N. CATACH (.....	21

I.I.5.3. Qu'est ce que l'erreur lexicale ?.....	22
I.II. DES THÉORIES OU MODÈLES DE PRODUCTION ÉCRITE.....	24
I.II.1. LE MODÈLE LINÉAIRE.....	24
I.II.2. LES MODÈLES NON LINÉAIRES	25
I.II.2.1. Le Modèle de HAYES et FLOWER.....	25
I.II.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA	26
I.II.2.3. Le Modèle de DESCHÊNES	26
I.II.2.4. le modèle de production écrite en FLE	27
I.III. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT	29
I.III.1. La Méthode Traditionnelle ou méthode grammaire-traduction.....	29
I.III.2. La Méthode directe	30
I.III.3. La Méthode Audio-Orale.....	30
I.III.4. La Méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V).	31
I.III.5. L'approche communicative	31
I.III.6. La méthode fonctionnelle	32
I.III.7. L'Approche par compétences	33
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	35
II.I. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	35
II.I.1. De la production écrite :.....	35
II.I.2. De l'erreur lexicale, du lexique et du vocabulaire.....	39
II.I.3. De la lecture	40
II.II. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	41
II.II.1. Méthodologie	41
II.II.2. Domaine de l'étude	41
II.II.3. Population de l'étude.....	41
II.II.3.1. Les objectifs de la classe de Form V	42

II.II.3.2. La Form V du Lycée bilingue d'Application	42
II.II.4. Procédure d'échantillonnage	43
II.II.5. Techniques de recherche.....	43
II.II.5.1. Présentation des questionnaires	43
II.II.5.2. Test de production écrite	44
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS	45
CHAPITRE III : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ET CATÉGORISATION DE L'ERREUR LEXICALE	47
III.I. ANALYSE DES DONNÉES	47
III.I.1. Questionnaire adressé aux élèves de Form V.....	47
III.I.2. Le questionnaire adressé aux enseignants	55
III.II. CATÉGORISATION DE L'ERREUR LEXICALE.....	62
III.II.1. Exploitation des productions écrites.....	63
III.II.2. Typologisation de l'erreur lexicale.....	69
III.II.2.1. La forme :	69
III.II.2.2. Le sens	70
III.II.2.3. L'interférence	71
III.II.3. Évaluation de l'erreur lexicale des productions écrites.....	72
CHAPITRE IV : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	75
IV.I. INTERPRETATION DES QUESTIONNAIRES ET DE L'ÉTUDE SUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES	75
IV.I.1. Interprétation des questionnaires	75
IV.I.2. Interprétation du test de production écrite.....	77
IV.I.2.1. Objectifs du test.....	78
IV.I.2.2. Interprétation de l'analyse	78
IV.I.2.2.1. Les erreurs de forme :.....	78

IV.I.2.2.2. Les erreurs de sens :	78
IV.I.2.2.3. Les erreurs d'interférence.....	79
IV.II. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	79
IV.II.1. HG : le manque de lecture des apprenants	79
IV.II.2. HR 1 : Le désintérêt pour l'activité scripturale.....	80
IV.II.3. HR 2 : Les choix lexicaux inappropriés.....	80
IV.II.4. HR3 : La non- utilisation de la langue cible (French) que ce soit pour l'apprentissage ou pour la communication	81
IV.II.5. HR4 : Le non-recyclage des enseignants étant sur le terrain.	81
TROISIÈME PARTIE : RÉOLUTION DES PROBLÈMES LEXICAUX ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES	83
CHAPITRE V : VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE	85
V.I. Fondements théoriques :	85
V.I.1. Acquisition du lexique.....	85
V.I.1.1.Présentation du cognitivisme : base pour comprendre les acquisitions de la langue.....	85
V.I.1.2. La théorie de référence : la théorie socioconstructiviste.....	86
V.II.. Enseignement du vocabulaire dans le sous-système anglophone : une nouvelle approche.....	88
V.III. LA LECTURE.....	96
V.III.1.1. Les types de lecture.....	96
V.III.I.2. L'importance de la motivation.....	98
V.III.I.3. L'importance des documents authentiques.....	99
V.III.I.4. Le dictionnaire	99
V.IV. Écrire en Français	101
V.IV.1. Le but de l'expression écrite en FLE	101
V.IV.2. Les types d'exercices dans l'expression écrite	101

V.IV.3. L'évaluation de l'expression écrite	102
CHAPITRE VI : PROPOSITIONS DIDACTIQUES	103
VI.I. Propositions méthodologiques	103
VI.I.1. Le vocabulaire	103
VI.I.2. Les exercices à trous.....	103
VI.I.3. La prise en compte d' un enseignement de la lecture et de l' écriture	104
VI.II. SUGGESTIONS	105
VI.II.1.Pour les élèves.....	105
VI. II.2. Pour les enseignants	106
VI.II.3. Pour le MINESEC.....	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
BIBLIOGRAPHIE	112
ANNEXES	118
TABLE DES MATIÈRES	124