

CONTAMINATION

De la **PRODUCTION ECRITE**

PAR LE VIRUS DU « SERMO GALLICUS »

L'INFLUENCE DU FRANCAIS DANS LA COMPETENCE DE PRODUCTION ECRITE

Discipline: Anglais

Etablissements:

Lycée Philippe Lamour, Nîmes

Lycée Albert Camus, Nîmes

Professeurs stagiaires:

Ophélie BOURNA

Miriam MASCARAS

Classes concernées: Deux classes de seconde et une classe de terminale générales

Directeur de mémoire:

Jean-Jacques Gabbay

Assesseur:

Caroline Di Miceli

Année universitaire: 2005-2006

RESUME

La langue maternelle, tantôt aide, tantôt pierre d'achoppement, est un élément avec lequel le professeur d'anglais doit composer. Ce mémoire a pour but d'analyser l'influence du français dans la compétence de production écrite et de réfléchir aux moyens d'aider les élèves à devenir davantage "conscients" des différences de fonctionnement des deux langues.

SUMMARY

The mother tongue, which can equally be considered a form of support or a hinderance, is an element which will necessarily involve compromises being made on the part of the English teacher. The aim of this dissertation is to analyse the influence of French in the area of written composition and to discuss means for assisting pupils in becoming more « conscious » of differences in the ways in which the two languages function.

MOTS CLES

Production écrite – interlangue – calque – interférence – élève « conscient »

Cadre réservé au jury

Table des matières:

<u>Introduction et préambule</u>	5
I. <u>Données épidémiologiques:</u>	
Les spécificités et les difficultés de la production écrite.....	6
II. <u>Diagnostic des symptômes:</u>	
La nature des erreurs rencontrées et leurs rôles dans le parcours d'acquisition d'une langue étrangère	9
1. L'effet calque.....	10
2. Les aspects: mimétisme.....	13
3. Les interférences.....	16
4. L'interlangue.....	17
5. La surgénéralisation.....	19
6. La transposition par équivalence.....	19
III. <u>Thérapie envisagée:</u>	
De l'erreur à la stratégie de remédiation.....	20
1. Visite au patient: <u>Sondage test:</u> Vers une prise de conscience de son comportement face à la production écrite.....	21
2. Ordonnance pour activation des anti-corps: <u>Fiche d'activités:</u> Réflexion sur l'erreur et mise en place d'une méthodologie.....	22
3. Le médecin face au bilan: Analyse du système immunitaire de nos élèves.....	25
IV. <u>Le vaccin a t'il pris?</u>	
Exercice de transfert et limites de la remédiation.....	29
Conclusion:.....	33
Bibliographie :.....	35
Annexes :.....	36

INTRODUCTION :

L'élève, lorsqu'on lui demande de s'exprimer à l'écrit de manière libre, se trouve confronté à une difficulté de taille: que dire? Comment le dire? Comment exprimer une pensée conçue dans la liberté de sa langue maternelle dans une langue en cours d'acquisition qui contraint à "dire" avec peu de moyens linguistiques? Cette difficulté se révèle aisément dans les productions de nos élèves où l'influence du français teinte le discours de manière significative: cohabitation de mots français et anglais, syntaxe typiquement française, aspects non-maîtrisés. Y a-t-il des similitudes entre le développement de l'apprentissage d'une langue nouvelle et celui d'une langue maternelle? Nous tenterons de voir à quel moment l'élève a recours à sa langue maternelle, et les difficultés que cette situation peut engendrer. Le recours à la langue française constitue-t-il toujours une interférence négative dans le processus d'apprentissage? Dans quelles circonstances le français peut-il être considéré par le professeur de langue comme un allié et non comme un ennemi redoutable? Dans l'étude de cette problématique, nous tenterons d'intégrer une phase de remédiation au sein de nos classes pour inculquer à nos élèves des stratégies dont ils pourront se servir dans leur production écrite. Cette dernière étape soulève la question cruciale du rôle de l'enseignant et de sa capacité à donner aux élèves les clés pour franchir des portes qu'ils pensaient sans doute scellées et inaccessibles.

Préambule: L'apprentissage d'une langue étrangère:

Pour produire de l'anglais tant à l'oral qu'à l'écrit il est nécessaire de maîtriser le système de la langue. Il s'agit bien entendu d'en maîtriser le fonctionnement, les « codes » qui la régissent, mais bien davantage, il s'agit d'en appréhender la spécificité à travers sa « relation au monde » ou, pour être plus précis, sa « représentation » du monde. Car en effet, apprendre une langue ce n'est pas seulement acquérir des mots, ou des structures, il s'agit de repenser l'univers, d'orienter notre « perception » vers un autre horizon. Une langue nouvelle comprend une pensée nouvelle, une vision nouvelle, un « ressenti » nouveau. Apprendre une autre langue, c'est un peu comme développer un sens nouveau. Il faut ne plus voir avec les yeux pour découvrir les réelles possibilités qu'offrent l'ouïe et le toucher par exemple. Celui qui ne peut plus s'appuyer sur ses « croyances » linguistiques n'aura d'autre choix que de « voir autrement ». Appréhender le monde d'une nouvelle manière semble être une condition sine qua non pour acquérir une totale, ou du moins relative liberté dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Face à cette certitude, l'individu n'est pas « vierge » lorsqu'il fait ses premiers pas dans le chemin de l'apprentissage d'une langue nouvelle: le sujet, lorsqu'il entame le processus d'apprentissage, est marqué au fer rouge par l'empreinte de sa langue maternelle, qui a forgé en lui une façon de construire et de penser le monde. Un système qui déclenchera chez lui des automatismes et

dont il sera irrévocablement tributaire au cours de l'étude d'une seconde langue. En termes de production écrite, nous voyons combien la langue source conditionne le processus d'apprentissage de l'anglais. Lorsque nous conduisons nos élèves dans des tâches d'expression écrite, nous remarquons que le français joue un rôle primordial dans la construction de leur production et ce, à plusieurs niveaux. Tout élève lambda sera incité à construire la trame de sa production en référence au modèle du système linguistique de sa langue maternelle. Il conviendra, au cours de cette réflexion sur le statut de la langue source par rapport à l'apprentissage de la langue cible, de s'interroger sur la manière dont se construit le système d'une langue étrangère chez l'élève.

I. Les spécificités et les difficultés de la production écrite :

Produire de l'anglais implique la maîtrise d'un code nouveau dans le but de transmettre un message. En effet, écrire constitue un acte de communication à part entière. Ainsi, écrire dépend de l'envie de communiquer que l'élève ressent. La motivation est un facteur non négligeable dans l'accomplissement de travaux de production écrite. Si l'élève est enclin à communiquer, s'il a quelque chose à nous dire, il sera d'autant plus ouvert et impliqué dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Combien de fois avons-nous entendu dans nos classes « Mais madame, j'ai rien à dire sur ce thème » ou bien encore « je ne suis pas assez bon pour écrire ce que je veux ». A ce sujet, l'anecdote qui va suivre est très révélatrice. Ceci s'est passé dans la classe de seconde d'Ophélie. Elle raconte: « Après avoir travaillé avec mes élèves sur toute une séquence dont le thème était: ' A Man's world ? ' et après avoir abordé les multiples facettes du sujet, notamment le point de vue de personnes machistes et féministes, je donne à ma classe comme sujet d'expression écrite lors de l'évaluation: 'Would you like to be a breadwinner or a housewife / househusband ? ' A la fin de l'évaluation, un élève m'a clairement dit ' Madame, je ne sais pas dire ce que je pense réellement sur le sujet alors j'ai marqué tout le contraire, mais ne croyez-pas que je suis macho '. » Ces propos avaient le mérite d'être clairs, l'élève préférait opter pour une production qu'il croyait maîtriser au détriment de l'expression de sa réelle opinion sur le sujet. Aussi, peut-on se demander si le désir d'expression motivait réellement sa production. Cette anecdote permet de constater que la maîtrise de l'écrit suppose, en sus du désir de dire, la capacité à récupérer et à utiliser des données apprises. C'est pourquoi l'acquisition d'une langue étrangère implique plusieurs étapes. Charles Bouton¹ distingue deux niveaux d'aptitude dans l'acquisition d'une langue étrangère : la communication et l'expression. Il établit une hiérarchie dans le parcours d'apprentissage d'une langue chez l'élève. Désignant la communication comme un acte spontané et faisant appel à des automatismes verbaux, il postule la nécessité de posséder cette compétence pour avoir accès à l'expression, qu'il qualifie d'acte réfléchi et construit, faisant appel à

¹ BOUTON, C.P. (1974) .*L'acquisition d'une langue étrangère*. Klichsieck Linguistique. (p. 174).

une organisation minutieuse du discours. Avant de pouvoir s'exprimer, il faut que l'élève ait assimilé une première étape lui permettant de se dégager de toute contrainte susceptible de freiner son expression. La communication s'apparenterait donc sans doute aux mécanismes instaurés dans la pratique de la communication orale d'une langue. L'expression fait davantage appel à une aptitude volontaire et créatrice de la part de l'élève. La production écrite correspond vraiment à un exercice difficile pour nos élèves. Dans le cas d'une expression libre, l'élève devra tout d'abord savoir ce qu'il va dire, hiérarchiser ses idées, mais surtout il va être confronté à la difficulté de ne pas pouvoir dire exactement ce qu'il voudrait, par manque de moyens. Des mots, des expressions lui manquent. Des erreurs qu'il ne ferait pas dans des exercices plus guidés surgissent. C'est d'ailleurs cet aspect qui nous a incité à nous intéresser au problème de la compétence à l'écrit en particulier. Mais c'est que l'attention est mise à rude épreuve avec ce type d'exercices, il faut se concentrer à la fois sur le "dire" et sur la manière de le dire. Et puis, bien plus qu'en production orale, l'élève se doit de rendre son discours plus complexe, d'établir des liens, de "créer" des énoncés qu'il n'a pas rencontrés auparavant. L'élève sent bien qu'il manque de dextérité, il se rassure donc en ayant recours à sa langue maternelle, consciemment ou non.

Comme le dit M. Habert, IPR de l'Académie de Montpellier, « C'est en parlant anglais que nos élèves sauront l'écrire ». Par le biais de l'oral, l'élève réussit à mettre en place un système cohérent qu'il pourra ensuite organiser dans une production écrite quelconque. La maîtrise de l'écrit implique donc l'appropriation et l'assimilation d'un code verbal devenu automatique par la pratique d'une communication spontanée. Gaonac'h² cite les théories béhavioristes venant conforter cette idée qu'il est nécessaire de développer un nouveau système d'habitudes dans l'apprentissage d'une langue : « Une méthode de langue doit avant tout considérer la langue comme un comportement à acquérir et donc placer le plus possible l'élève dans des situations de production de ce comportement ». Au-delà de l'assimilation d'un code verbal, il conviendra dans un même temps de rééduquer la perception du monde chez l'apprenant. Acquérir une compétence de production écrite suppose que l'élève ait intégré les différences de représentations existant entre sa langue maternelle et la langue qu'il étudie. Il est vrai, le système de la langue maternelle se construit en même temps que la représentation de l'espace et du temps et l'élève débute son apprentissage d'une langue seconde avec ce « handicap » non négligeable qui va rendre ses premiers mouvements très maladroits et d'ailleurs, même avec de la pratique, très peu atteindront un jour la grâce des « natifs ». Parmi les différences les plus évidentes au niveau de la représentation, il en est une qui bouleverse notre conception du monde. Prenons seulement l'exemple classique: « a blue-eyed girl / une fille aux yeux bleus », pour établir que l'anglais va du détail au général tandis que le français suit le schéma inverse: partir du général pour aboutir au détail. Se détacher de ce schéma de perception du monde pour un élève francophone est une entreprise

² GAONAC'H, D.(1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier.

peu évidente, qui engendre une quantité d'erreurs au sein de sa production écrite à différents niveaux tels que la syntaxe, le vocabulaire, ou bien encore les aspects.

Les traces de la langue maternelle sont monnaie courante dans les copies de nos élèves, celle-ci vient court-circuiter l'utilisation de la langue cible. Parmi ces court-circuits, l'on distingue un certain nombre de phénomènes typiques de l'influence de la langue source sur la langue cible : **Le calque** , **l'interférence**, **l'interlangue** (l'interlangue n'est pas de même nature que les autres items figurant ici, elle n'est pas court-circuit, nous verrons cela plus en détail, mais par souci d'organisation nous la laissons figurer ici), **la surgénéralisation**, **la transposition par équivalence**.

- Le **calque** est identifié comme la superposition du système de la langue maternelle à celui de la langue seconde. L'élève ne cherchera pas à s'interroger sur le fonctionnement de la langue cible et posera comme postulat que la langue cible fonctionne de la même manière que sa propre langue. Ce qui reviendra pour lui, à faire une sorte de « copier-coller » c'est à dire à effectuer une traduction mot à mot de sa phrase française pour produire de l'anglais. Nous utiliserons aussi ce terme dans un sens plus large afin de pouvoir y intégrer des notions autres que syntaxiques et lexicales. Le calque sera alors compris comme tout effet de mimétisme de la langue cible par rapport à la langue source.
- Est considéré comme **interférence** toute acquisition passée qui pèse sur les acquisitions présentes. En effet, la langue maternelle, dans ce cas, conditionne la production écrite de l'élève qui va constamment avoir recours au modèle originel pour produire de l'anglais. A la différence du calque, qui lui ne laisse aucune place au développement potentiel du système de la langue cible, l'interférence exerce une influence parcellaire sur la production écrite de l'élève. En d'autres termes, l'énoncé produit par l'élève n'est pas identifiable dans sa totalité comme un calque de la structure française.
- L'**interlangue** est le signe que la langue seconde est en cours d'acquisition, il s'agit d'une compétence transitoire où l'élève met en place des mécanismes appartenant au système de la langue cible. Elle permet de voir où en est l'élève dans son parcours d'apprentissage. Elle est donc positive et nécessaire. Elle constitue le point de rencontre de la langue source et la langue cible, mais elle n'est pas que cela. Elle est le fruit de la création de l'individu qui lui même selon sa propre sensibilité, appréhende les spécificités du fonctionnement des deux langues, et en cela, elle est unique et propre à chaque élève.

- La **sur généralisation** : l'élève considère l'exemple pour le tout. En un mot, il construit le système de la langue seconde à partir d'un exemple étudié et assimilé. L'élève façonne son propre système.
- La **transposition par équivalence** : comme le terme l'indique, ce phénomène conduit l'élève à attribuer les propriétés d'un mot de sa langue maternelle à celui de la langue cible.

Il y a bien évidemment des passerelles reliant ces différents items. Par exemple, la surgénéralisation peut être symptomatique (terme à ne pas prendre dans son sens négatif) de l'interlangue. Au début de l'apprentissage, l'élève cherchera à se rassurer en fabriquant ses propres règles de la langue cible. Les règles qu'il va définir pour lui-même seront tout d'abord découpées « à l'emporte-pièce ». Mais au fur et à mesure de ses rencontres avec la langue, de la toile qu'il va tisser entre les différentes occurrences observées, il va pouvoir confirmer ou infirmer ses hypothèses et les contours délimitant la réalité de la langue cible deviendront de moins en moins flous. Mais il est grand temps de nous tourner vers les copies de nos élèves et de mettre la théorie à l'épreuve.

II. La nature des erreurs rencontrées et leur rôle dans le parcours d'acquisition d'une langue étrangère :

Afin de déterminer où en sont nos élèves dans leur parcours d'apprentissage de l'anglais, nous avons décidé de relever et d'analyser leurs erreurs au cours de diverses productions effectuées tout au long de l'année. Il est intéressant de noter que même les "bons" élèves font de "belles" erreurs, et c'est plutôt bon signe car révélateur de leur désir d'aller au-delà de ce qu'ils maîtrisent pour continuer à "manipuler" la langue. Comme l'explique Bouton³, la situation verbale libre est génératrice de beaucoup d'erreurs et d'instabilité car l'apprenant ne peut plus s'appuyer sur des automatismes.

Pour la classe de seconde du lycée Philippe Lamour, il s'agit d'un recueil d'erreurs puisées dans deux productions différentes données à faire à la maison. Le premier sujet d'expression s'inscrivait dans une séquence intitulée « Identity » dont la consigne était : « Write a 100-word essay answering the following question « Do you feel like a sheep ? » et le second venait clore la séquence « street culture » avec le sujet suivant : « Do you consider graffiti as an art or as an act of vandalism ? ». Pour répondre à ces sujets, les élèves n'ont eu aucune contrainte, si ce n'est le nombre de mots exigés. S'agissant de travaux à faire à la maison, les élèves étaient libres de puiser des éléments dans diverses

³ BOUTON, C.P. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Klichsieck Linguistique. (p. 248)

ressources pour réaliser leur production. En ce qui concerne les classes du lycée Albert Camus, les productions sont tirées de plusieurs sujets d'expression libre. Les citer de façon exhaustive serait ici une perte de temps. Nous vous renvoyons donc aux annexes où vous en trouverez le détail. Les conditions de préparation seront explicitées avec les exemples qui s'y rapportent lorsque cela s'avérera pertinent.

L'analyse des diverses copies permet, sans nul doute, de constater l'influence de la langue maternelle dans les productions de nombreux élèves. L'émergence d'erreurs montre que la stratégie utilisée par l'élève pour contourner ce qu'il considère comme une difficulté est le recours à la langue source. Il conviendra au cours de cette étude, de lui faire prendre conscience des autres stratégies existantes pour pallier la difficulté. Il ne nous a pas été facile de ranger les erreurs par catégories car il est bien évident que certains termes représentent des notions très larges. L'interlangue, par exemple, est polymorphe. Par souci de clarté et d'organisation nous avons toutefois pris le parti de ranger les erreurs dans des "cases", mais nous sommes conscientes que les phénomènes en jeu possèdent différentes facettes.

1. Le calque:

Pour certains, écrire en anglais se résume à transposer le système français à celui de l'anglais. Le calque, sur les divers champs d'observation obtient les faveurs de nos élèves au niveau du lexique: ainsi nous pouvons lire :

- « **in more** » traduit du français « en plus »

Ou bien des formes hybrides telles que: « **It's egal** » pour traduire "ça m'est égal".

Chez d'autres, mêler des mots français à leurs phrases anglaises révèlent le manque d'autonomie quant à l'utilisation d'outils, tel que le dictionnaire pouvant les aider à combler un manque de lexique: ainsi nous pouvons lire :

- « They live in the **banlieue**, where la (**loi**) est (**primordiale**) ».

Citons aussi les idiomes:

- « Sometimes some graffiti **hits us has the eye** » , « **For exit of this impass...** » , « I am a girl who is **not very well in her skin** » , « **Hold of panick** ». Ici, l'élève considère, ou espère, que les expressions « tape-à-l'oeil / frapper le regard » ou « sortir de l'impasse », « être bien dans sa peau », « Pris de panique », se transcrivent à l'identique dans la langue cible.

Nous avons retrouvé plusieurs fois dans les copies des phrases entières correspondant au schéma: un mot anglais pour un mot français. Donc, une syntaxe à l'identique dans les deux langues. Par exemple:

- « When the sheep smokes in the picture, **that wants to say...** » traduit du français « cela veut dire ».
- « I don't pay every day 2 pounds **for do to you a girl** » Je ne paie pas chaque jour 2 livres **pour faire de toi une fille**. (Le père de Billy Elliot à son fils passionné de danse).
- « **It must do anything against that**»: il faut tout faire contre ça.
- « I **gave back** to the supermarket **of corner** »: je me rendis au supermarché du coin: cet exemple nous montre que l'élève ne passe pas par une réflexion sur ce que signifient les énoncés qu'il couche sur le papier.
- « **People prefer that the transport are more speedy**»: Les gens préfèrent que les transports soient plus rapides.

Il semble évident que dans ces cas-là, les élèves construisent d'abord leurs phrases en français avant de passer à la production écrite. Soit ils ne sont pas conscients du fait que les deux langues ont un fonctionnement bien différent, soit ils en sont conscients mais ne sachant pas comment faire passer le message autrement, tentent le tout pour le tout en espérant que cela fonctionne. Du moins, le message sera compris, se disent-ils peut-être. En cycle secondaire, il y a tout lieu de croire qu'ils savent que ce genre de phrases ne fonctionne pas car ils l'ont vérifié au cours de leur scolarité. L'analyse de ces exemples fait écho à l'idée exprimée par Bouton ⁴selon laquelle les acquisitions qui ne sont pas systématisables (nous rajouterons: ou que l'élève n'a pas pu organiser en système) sont le plus souvent traitées selon les modèles de la langue maternelle. Toujours est-il que face à ce genre d'erreurs, la question est de savoir ce qui est le plus important, le message en lui-même, ou le moyen de le "dire". Toutefois lorsqu'il y a un tel fossé entre le fonctionnement de la langue cible et la langue maternelle, seul un individu francophone serait certainement capable de comprendre le message. Un anglophone serait imperméable à des productions telles que celles énoncées plus haut. Ici, le "dire" "assassine" le message. Les cas de "pur calque" ne nous semblent pas très rassurants car il font état d'une production figée et d'une "non-réflexion" de la part des élèves sur les différences de fonctionnement de la langue source et de la langue cible. Il s'agira pour nous de trouver un moyen de leur faire prendre conscience de la "discordance", syntaxique ou autre, qui résulte de ce genre de méthode.

⁴ BOUTON, C.P. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Klichsieck Linguistique. (p. 254)

Nous allons maintenant proposer à votre attention trois cas différents relevant d'erreurs très fréquentes dans les copies et qui montrent la force des automatismes de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le cas de WANT:

Nous souhaiterions parler d'un problème particulier que nous rencontrons très souvent: la syntaxe attribuée par les élèves au verbe "WANT". Très rares sont ceux qui utilisent la formule correcte: WANT TO ou SUJET + WANT + COD+ TO+ BV

Ce n'est pas faute de répéter inlassablement la formule à utiliser, mais il semble que rien n'y fait, et les copies regorgent d'énoncés tels que:

- « **I want to the people work** for me »: Ici, l'élève a recours à la syntaxe de sa langue maternelle: Je veux que les gens travaillent pour moi. La présence du TO, même mal placé, montre que l'élève se souvient que cette préposition doit se trouver quelque part lorsque l'on utilise le verbe "want". Mais il ne sait pas où le placer. Peut-être le met-il à cet endroit pour faire une équivalence avec le terme français "que". Bien entendu, les formules telles que « I want to go » parasitent aussi la réflexion.
- « **I want that you dance** »: Bien évidemment une traduction mot pour mot de : « je veux que tu dances. »
- « **We want that it change** »: Nous voulons que cela change.
- « **I want to do reign justice** »: Je veux faire régner la justice
- « **I want to do reign the war** on the earth »
- « **She wants meet** the professor »: Elle veut rencontrer le professeur.

Ce problème précis nous interpelle car ce sont des erreurs récurrentes et qui semblent donc représenter une difficulté élevée pour nos élèves. Le poids de la langue maternelle semble dans ce cas particulier peser extrêmement lourd. Les automatismes acquis lors de l'apprentissage de la langue maternelle sont comme "verrouillés".

Le groupe verbal en position de sujet:

Une autre erreur récurrente est le problème de la traduction d'un groupe verbal lorsqu'il est sujet d'une proposition. Par exemple:

- «**To bear** a gun is dangerous »: Porter une arme (le port d' arme)...
- «**Allow** to bear and own guns is amplify the consequences of violence »: Accepter que l'on porte et possède....(le droit de...)

L'erreur apparaît très souvent par mimétisme avec la langue maternelle. Cette erreur révèle entre autre que les élèves n'ont pas complètement intégré la notion véhiculée par -ING. Leur montrer que même en français l'on peut remplacer le groupe verbal par un syntagme nominal les aiderait certainement à comprendre le besoin de mettre en anglais la forme -ING.

Double expression de la négation:

- "You **don't** understand **nothing**": Tu *ne* comprends *rien*
- "Forbid weapons will **never** change **nothing**:" Interdire les armes *ne* changera jamais *rien*
- "I **don't** pay **nothing**:: "Je *ne* paierai *rien*

Les exemples ci-dessous sont monnaie courante. Nous comprenons que l'erreur vient du fait que pour les élèves, il y a en français deux marqueurs de négation.

2. Les aspects: mimétisme:

Voyons maintenant comment la langue source peut handicaper nos élèves lorsqu'ils doivent choisir les aspects appropriés dans leurs productions. Pour comprendre l'origine de leurs difficultés dans ce domaine précis, il est important de réfléchir à ce qu'écrit Giacobbe⁵. Il compare entre autre l'acquisition d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Il explique que lorsque l'enfant acquiert sa langue maternelle, le développement cognitif et l'appropriation de la langue se font simultanément. En un mot, l'enfant découvre le monde qui l'entoure en même temps qu'il découvre les mots pour le décrire. Sa perception de l'univers est donc étroitement liée, voire indissociable de sa langue maternelle. Mais lorsque nous apprenons une langue étrangère notre vision du monde est déjà

⁵ GIACOBBE, J. (1992) *Acquisition d'une langue étrangère*. CNRS éditions, (p. 19).

imprégnée de notre langue maternelle, sans même que nous en ayons conscience. Parler autrement, voir le monde différemment relève parfois de la gageure. Et en ce qui concerne les aspects, il est très difficile pour un français de percevoir, de vivre "l'espace temporel" tel qu'il est vécu par un anglophone. Pour revenir à Giacobbe, il cite dans son livre une hypothèse proposée par Gaonac'h selon laquelle "un certain nombre d'activités cognitives sont à ce point liées au langage qu'elles subissent, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, une sorte de micro-génèse." Gaonac'h (1986). Cook dira que le temps et l'espace, lorsque l'on apprend une langue étrangère, correspondent à un nouveau système de représentation langagière. Pour résumer ces deux idées qui se complètent, apprendre une langue étrangère, c'est concevoir (appréhender, mesurer, vivre) le temps et l'espace différemment. D'une certaine façon, il faut intellectuellement revenir à l'origine, au moment où l'on a appris ce que signifiait le temps pour l'observer sous une autre perspective. Il est très difficile de parvenir à une vision différente du temps et de l'espace, c'est une situation déstabilisante et c'est pourquoi nombre de nos élèves trébuchent, d'autant qu'ils ont eu peu ou pas de contact avec les civilisations anglophones. Nous allons analyser quelques erreurs et voir pourquoi elles sont significatives de ce trouble.

- « The football **is become** a real passion to me »: Un exemple de ce que l'on trouve très souvent dans les copies. L'élève part d'un énoncé en français est retranscrit le passé-composé avec une équivalence mot à mot. Il s'agit du niveau terminale, il est intéressant de voir qu'après sept ans de scolarité, il est toujours difficile pour les élèves de ne pas tomber dans le piège. Et l'erreur vient du fait qu'il n'y a pas de réflexion sur le fonctionnement de la langue cible.
- « You **dream**, Misses Billy »: Il y a équivalence français-anglais. "Tu rêves!": présent simple en français=> présent simple en anglais: "You dream!" Nous voyons que la forme simple dépouille le verbe de tout son aspect commentateur, et la valeur de reproche que voulait certainement apporter l'élève ne serait pas perçue par un anglophone. Il faut dire que ce genre d'erreurs est sûrement imputable au fait que la valeur BE -ING est souvent présentée à l'élève de façon caricaturale dès le début de son apprentissage et qu'il y associe automatiquement une valeur de processus.
- « **It was being him!** »: s'exclame Dana face à son agresseur. Il est intéressant de noter que nous avons étudié un texte dans lequel il y avait beaucoup de verbes à la forme: Prétérit de BE -ING qui agissaient comme description d'un lieu ou justification d'une situation. Une traduction de quelques passages révélait que cette forme se traduisait en français par un imparfait. L'élève s'est donc sûrement construit un système de règles transitoire établissant que tout verbe à l'imparfait en français devait porter la marque Prétérit de BE-ING. Cet exemple en particulier pourrait donc se trouver au chapitre "interlangue".

- « **I wrote** you this letter because ... »: Le cas classique où l'élève ne pense pas au present perfect pour exprimer le lien entre une action passée et le présent. Comme dans sa langue maternelle l'on ne réfléchit pas "l'espace temporel" de cette manière, l'élève ne possède pas d'automatismes lui permettant de voir que quelque chose ne fonctionne pas ici.
- « **I practise** ballet dancing **since little time** » L'erreur elle aussi classique. Pour ce qui est de la deuxième erreur: "since little time", elle est révélatrice de la difficulté rencontrée par les élèves pour utiliser correctement: For, since et ago. Par exemple, pour traduire "il y a un mois" un autre élève a écrit: "**there is a month.**"
- « ...**until I would be** a professional ». L'élève s'appuie sur sa langue maternelle et cherche à traduire le subjonctif. Il choisit le "would" qu'il a vu utilisé pour exprimer le domaine de l'hypothétique et du non-réalisé.
- « **When I will be** a professional dancer... »: Traduction basée sur le français: "Quand je serai..."

Ces deux derniers exemples en particulier montrent à quel point il est difficile de penser le temps autrement. Le temps est une notion que l'on pense naturellement selon sa langue maternelle. Changer de perspective demande un réel effort de réflexion. Et même avec de la concentration, les schémas acquis au cours de notre développement cognitif viennent perturber les nouveaux repères que l'on tente d'intégrer.

Le cas des modaux:

- « **I will can** have super strength »: Le modal « can » n'est pas compris comme tel. L'élève l'a assimilé au verbe « pouvoir ». De même qu'il a assimilé le modal « will » comme moyen de conjuguer le verbe (qu'il croit être « can ») au futur. Nous comprenons que l'élève est parti de la phrase en français: « Je pourrai avoir de la force ».
- « **We will must** call the police »: Ici nous retrouvons le même schéma. « Will » est perçu comme moyen de conjuguer ce qui est perçu comme le verbe « devoir » (must). La réflexion sur le rôle des modaux n'a pas été intégrée.

Avant de clore cette pensée sur les aspects, nous aimerions parler d'une autre difficulté rencontrée dans les copies. Il s'agit de la différence entre TO + BV et la forme -ING. Les erreurs ci-dessous révèlent que les élèves n'ont pas compris que la forme -ING ancre dans le vécu et met l'accent sur l'expérience. Il n'ont pas assimilé non plus le fait qu'inversement, il est impossible d'utiliser le « TO » à valeur prospective avec un verbe dont le sémantisme comprend qu'il y a forcément eu

expérience. Il n'est pas aisé pour un élève dont la langue maternelle est le français d'intégrer la notion du TO prospectif et de la forme -ING comme ancrage dans le vécu.

- "I **stopped to play** football because I played only with boys": "Je me suis arrêtée pour jouer au football "au lieu de":J'ai cessé de jouer au football..." L'élève ne sait pas que le TO utilisé ici véhicule la notion de but: IN ORDER TO.
- "Russel **stopped to cry**": L'élève voulait dire: "Russel cessa de pleurer."

Le même problème se pose, à l'inverse, pour:

- "He **would like visiting** Europe."

3. Les interférences:

Selon la définition donnée plus haut, il s'agit d'une influence parcellaire de la langue source. Il y a très certainement télescopage entre interférence et interlangue car il s'agit dans les deux cas de formes hybrides qui témoignent d'un effort de la part des élèves pour tendre vers la langue cible.

- " The superheroes **secoured** a lot of people". Nous voyons ici le recours au verbe français "secourir" conjugué au prétérit.
- "I need to have an **employ** for create my enterprise". Il est à noter que les élèves connaissent très bien le mot "job". Mais ici, l'élève est certainement parti d'une phrase française et n'a pas fait le lien avec ce mot qu'il traduirait davantage par "travail, boulot". Malgré tout, un bon essai avec "employ" qui a le mérite de se terminer "à l'anglaise", avec un -y, et qui d'ailleurs existe, mais pas en tant que nom commun. L'adjectif "unemployed" revu dans une leçon précédente y est certainement aussi pour quelque chose. Toutefois, cet exemple met en exergue la tendance des élèves à chercher loin ce qu'ils ont à portée de main.

Comme autre exemple, nous pouvons citer:

- "This situation **impliquied** a short sleep", "It's **necessate** for me to **utilise** the bus".

Dans un registre légèrement différent, nous pouvons citer les faux-amis:

- "The professeur would **rest** with the lady": L'élève veut en réalité dire que le professeur veut rester avec la dame. Même si l'élève a déjà au cours de sa scolarité été averti du fait que "rest"

était un faux-ami, l'on peut penser que le poids de sa langue maternelle et des automatismes acquis plus tôt rendent spontané ce genre d'erreurs.

- "His life is **resumed at** reading, writing, eating." Pour traduire: "sa vie se résume à..."

Ainsi qu'une erreur très fréquente:

- "I couldn't **support** the stress." Le terme "support" utilisé au sens "français" de "supporter".

Comme nous venons de le voir, l'interférence est souvent "dangereuse" car l'erreur s'infiltré sans même que l'élève s'en rende compte. Expliquons nous (car il est vrai que le propre d'une erreur est généralement que l'on n'est pas conscient de s'être trompé): dans le cas du calque, par exemple, il nous semble que l'élève est davantage conscient du fait qu'une phrase traduite mot à mot à partir du français risque de poser problème. Tandis qu'avec un faux-ami l'élève est souvent persuadé que cela fonctionne car son cerveau a enregistré le mot comme existant dans la langue cible, et les réflexes acquis dans sa langue maternelle confèrent automatiquement à ce mot un signifié unique, celui de la langue source. Mais ceci n'est qu'une supposition.

4. L'interlangue:

D'autres productions, bien qu'encore très éloignées du modèle de la langue cible sont positives en ce sens qu'elles révèlent un processus en cours d'acquisition. Selon Gaonac'h⁶, « l'interlangue n'est pas au dessous de la langue, mais c'est le résultat d'une activité mentale". Et combien nous aimons penser que nos élèves sont en "activité mentale"! Les énoncés qui suivent, par exemple, font apparaître que le système de la langue cible est en construction et que l'interlangue est active :

- « I **willn't** live » suggérant le processus d'acquisition de la forme négative ou bien encore « Many persons are **payed** » montrant dans ce cas que l'élève maîtrise la construction anglaise du participe passé.

Toutefois, notre propos étant le rôle de la langue française dans l'apprentissage de l'anglais, nous ne nous arrêterons pas davantage sur ce genre d'erreurs qui pourraient faire l'objet d'une autre réflexion. Celles figurant ci-dessous sont pourtant appropriées à notre thème:

⁶ GAONAC'H, D.(1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier.

Dans le domaine du vocabulaire:

- "I like to look like the others because is fashionable and the people who like to be different from the others is **defashionable**".

Nous avons trouvé cette erreur très intéressante. D'une part, elle montre que l'élève a bien compris le système de dérivation, qui avait été étudié en début d'année. Nous avons analysé l'erreur ainsi: l'élève savait que "be fashionable" signifiait: "être à la mode". Elle savait que, tout comme en français d'ailleurs, les suffixes et préfixes permettent de changer le sens d'un mot. Mais il lui manque le terme anglais pour "démodé". Il semble qu'elle ait donc opté pour le suffixe français "dé" sans l'accent (rusé) couplé à l'adjectif anglais "fashionable". Nous voyons bien ici l'influence du français car l'adjectif "old-fashioned" avait été vu en classe, mais de toute évidence non retenu. Le suffixe "un-" avait d'ailleurs souvent été étudié grâce à l'analyse de différents adjectifs anglais. Il semble que l'élève ait seulement retenu la méthode de construction des mots, ce qui, en soit, est déjà encourageant.

- "I don't have the **drive permission**": Ici, l'élève ne sait pas dire "permis de conduire". Toutefois, il sait qu'en anglais le mot qui a un rôle adjectival se place avant le mot qualifié. Le résultat n'est pas si loin que cela de la réalité et a le mérite de témoigner d'une réflexion sur les différences de fonctionnement, même basiques, entre le français et l'anglais.
- "He **knifed** me": Bien entendu, ceci n'est pas une erreur, mais nous tenons à parler de cet exemple car il permet d'aborder le rôle positif de la langue première dans l'apprentissage de la langue seconde. Après avoir été interrogé, l'élève a confirmé être passé par cette étape: il veut dire "poignarder", mais ne connaît que le mot "knife" (le verbe "stab" avait été vu, mais oublié). Comme en français le verbe "poignarder" provient du terme "poignard", il tente la même méthode en anglais, et cela fonctionne.

5. La surgénéralisation:

- « He gives priority **at** his job »: La préposition « at » vu par exemple dans le contexte de « He is at school » est considérée comme utilisable pour toute occurrence de la préposition « à » en français=> il donne la priorité à son travail.
- « **For** fulfill my dream ». L'élève pense que chaque fois qu'il rencontre « pour » en français, il peut le remplacer par « for » en anglais. D'un exemple, tel que « I did it for you », il met en place une règle intermédiaire et surgénéralise l'emploi de la préposition.

Nous avons constaté que ce phénomène s'apparente à celui de l'interlangue dans la mesure où l'élève vient tester les différentes possibilités d'emploi d'une occurrence nouvellement acquise. Par cette manipulation, l'élève se confronte aux différences de fonctionnement des deux langues.

6. La transposition par équivalence:

- "The bull, it does not **smell** its force": Les propriétés du mot "sentir" en français qui permettent d'utiliser ce terme à la fois au sens propre: le sens olfactif, et au sens figuré: "se sentir, ressentir" sont attribuées au terme "smell" qui en anglais ne peut pas être utilisé à la place de "feel". Ces erreurs proviennent généralement d'une mauvaise utilisation du dictionnaire.
- "When I wear jeans, **I smell myself better**": idem
- "I **worship** his (the tiger's) eyes": Le terme français "adorer" dans le sens d'aimer beaucoup ne fonctionne évidemment pas ici.
- "I don't have a drive permission for **exit with my friends**": Le terme français "sortir" qui peut être utilisé pour désigner le passage vers l'extérieur, mouvement spatial, peut tout aussi bien être utilisé pour parler d'une sortie entre amis. Ces mêmes propriétés ont été attribuées au terme anglais "exit," sans succès.

Toutes ces erreurs proviennent très certainement d'une mauvaise utilisation du dictionnaire. Lorsqu'ils cherchent un mot, les élèves ont tendance à se satisfaire du premier terme qui leur est présenté, soit par paresse, soit parce qu'ils ne sont même pas conscients du fait qu'il n'y a pas qu'un seul équivalent anglais pour un mot français. Le catalogue de ces erreurs met en exergue la présence d'un système intermédiaire chez l'élève apprenant une nouvelle langue. Par le recours à sa langue maternelle, l'élève s'inscrit au cœur du processus d'acquisition, car considérer l'erreur comme faisant partie intégrante de l'apprentissage, c'est attribuer à l'élève un caractère autonome quant à la construction du système de sa langue seconde. Si les erreurs d'interférence sont nombreuses dans les copies de nos élèves, ce n'est

peut être pas que ces derniers envisagent leur langue maternelle comme un recours mais bel et bien comme un outil permettant de contraster les différents systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible. Face à son apprentissage, l'élève n'est pas toujours un « consommateur » passif, il peut par l'erreur vérifier le degré de transparence entre sa langue maternelle et la langue cible.

Ainsi, Corder rejette le caractère aléatoire des erreurs et leur donne un rôle positif dans l'apprentissage permettant de confronter les deux systèmes. Un autre linguiste, Richards qualifie les erreurs comme étant « des tentatives de construction d'hypothèses sur la langue cible ». L'erreur issue de l'interférence de la langue maternelle sur la langue seconde aurait-elle donc un double statut : tantôt stratégie d'évitement de la difficulté, tantôt stratégie délibérée permettant à l'élève d'avancer dans son parcours d'acquisition d'une langue étrangère.

III. Remédiation:

Après cette phase de constat montrant les multiples difficultés rencontrées par nos élèves lors d'une production écrite, nous nous sommes interrogées sur les moyens d'aider les élèves à mettre en place une phase de remédiation. Celle-ci aurait pour but, dans un premier temps, de permettre à nos élèves de prendre davantage conscience des différences de fonctionnements entre la langue-source et la langue-cible puis de les amener à construire des stratégies transférables à leurs futures productions. En effet, l'analyse des erreurs de nos élèves nous mène à la conclusion que ces derniers ont du mal à intégrer le fait qu'écrire anglais suppose de se détacher des automatismes acquis dans leur langue maternelle. Ce constat semble sans appel: quels que soient le nombre d'années d'étude de la langue, l'assimilation théorique de structures anglaises, et la motivation, un élève sera tenté, malgré lui, de faire appel à sa langue maternelle avant d'utiliser les différentes acquisitions mises en place au cours de son apprentissage. Car sans nul doute, un élève de lycée a déjà pu confronter au cours de sa scolarité le système linguistique de sa langue maternelle à celui de la langue qu'il étudie. Il conviendra donc, au-delà de notre projet consistant à présenter aux élèves des situations problématiques afin que ceux-ci prennent conscience des divergences de fonctionnement entre les deux langues, de leur proposer les moyens de récupérer leurs acquisitions et de les utiliser en situation de production écrite. Notre objectif étant de rendre l'apprenant conscient de ses erreurs, nous avons décidé de proposer aux élèves des activités allant dans ce sens. Henry-Bossonet⁷ utilise le terme de « cacographie » pour parler de cette prise de conscience chez l'élève. Si le sujet arrive à prendre du recul par rapport à ses erreurs et à en comprendre l'origine, c'est alors un grand pas de fait vers le processus de remédiation. Mais il est évident qu'envisager que cette étape puisse être facilement franchie par nos élèves est encore trop

⁷ HENRY-BOSSONET, E.(2002). *L'anglais au lycée*. Belin.

optimiste. Nous espérons du moins qu'il y ait de leur part ne serait-ce qu'une prise de conscience, un début de réflexion quant à leur façon d'aborder l'exercice de production écrite et quant aux moyens d'aborder le passage d'une idée conçue en français dans la langue anglaise. Dans notre tentative de remédiation, nous occulterons les phénomènes d'interlangue qui sont le signe d'un processus actif d'acquisition de la langue et qui constituent une étape positive et constructiviste en termes d'autonomie en ce qui concerne le rapport qu'entretient l'apprenant avec la langue qu'il étudie. En effet, il nous semble difficile de donner à nos élèves une méthode leur permettant de savoir à quel moment le recours à leur langue maternelle s'avère utile et à quel moment il faut l'éviter. Il en va de même pour le statut positif des interférences notamment dans l'utilisation des faux-amis cités dans notre bilan d'erreurs où l'élève s'inscrit ici comme un véritable « expérimentateur » venant tester leur fonctionnement. Leur refuser cette étape d'expérimentation équivaldrait à empêcher à un petit enfant d'apprendre à marcher sous prétexte que bien souvent il tombe. Le sujet connaît l'existence des mots transparents, ainsi en utilisant des « faux amis », il espère que ces derniers tout comme les mots transparents seront des alliés. En les intégrant au sein de sa production écrite, il prend un risque et vient donc tester leur validité. Cette démarche revêt un caractère bénéfique dans la mesure où l'apprenant atteint un certain degré d'autonomie dans la manipulation de la langue-cible. Cela s'apparente à une approche heuristique : l'élève découvre par lui-même les fonctionnements d'une langue.

1. Sondage-test:

Outre les aspects positifs du rôle de l'interférence et de l'interlangue, certains phénomènes récurrents dans les copies de nos élèves ont retenu notre attention dans l'élaboration d'une phase de remédiation. Notre but étant de provoquer chez nos élèves un « électrochoc » quant à la représentation des différences de système entre sa langue maternelle et la langue cible, nous proposons une remédiation s'articulant en deux phases : la première est un questionnaire visant à définir la perception que le sujet a de la langue cible ainsi que la façon dont il appréhende une activité de production écrite. Dans le souci de connaître le processus mis en place par l'élève confronté à un tel exercice, nous avons décidé d'orienter nos questions sur l'individu, ses ressentis, et les moyens qu'il utilise pour pallier les difficultés. L'idée est en fait de lui permettre de remettre en cause certaines certitudes, afin de mieux réfléchir aux exercices qui lui sont ensuite proposés, afin que ces derniers fassent écho à la réflexion première. Le sondage-test reproduit en annexe correspond à cette première étape. Dans un deuxième temps, nous proposons à nos élèves une fiche d'activités exploitant la majeure partie des erreurs rencontrées dans l'étude de leurs productions citées précédemment, ayant pour finalité la construction d'une fiche méthodologique réutilisable avant, pendant et après chaque exercice de production écrite. Au cours de l'élaboration de ces diverses activités, nous avons tenté de nous glisser dans la peau d'un

élève et de construire nos consignes et notre démarche en fonction du moyen dont il se sert pour éviter la difficulté et qui s'avère ne pas fonctionner. Nous avons voulu lui montrer que certains moyens sont valables et peuvent vraiment être considérés comme une aide réelle face à la difficulté.

2. Fiche d'activités:

Lexique: Remédier au calque:

Le calque apparaissant comme problème majeur dans les copies de nos élèves, nous avons dès le début proposé un exercice traitant de ce phénomène. Ayant constaté que face au déficit lexical certains élèves font appel à des barbarismes ou bien écrivent un mot français au milieu de la phrase anglaise, nous leur proposons une stratégie consistant à utiliser un terme moins ambitieux qu'ils connaissent, ayant le même sens que le mot qu'ils recherchent. Par exemple, il peuvent dans le pire des cas avoir recours à un hyponyme. Ainsi, la première activité consiste à remplacer des mots français assez spécifiques par des mots anglais au sens plus large évoquant la notion du terme retenu.

Syntaxe: Remédier au calque:

Nous souhaitons montrer à nos élèves l'incohérence, telle qu'elle est perçue par un anglophone, d'une traduction mot à mot. Bien souvent, même si l'interlangue est spécifique à chacun, il y a des erreurs propres à un élève français apprenant l'anglais. Ainsi, nos élèves pensent que même si leur syntaxe ne fonctionne pas, l'idée exprimée sera comprise, et dans le pire des cas, c'est pour eux un moindre mal. Et effectivement, un professeur d'anglais dont la langue maternelle est le français comprendra très certainement, plus ou moins facilement, ce que l'élève a voulu exprimer. Mais nous savons bien que certains énoncés, résultats d'une traduction mot pour mot, seront incompréhensibles pour un anglophone. Pour permettre à nos élèves de voir à quel point ils sont éloignés de la langue cible, pour qu'ils « se mettent dans la peau » d'un anglophone qui se trouve face à leur production, nous avons construit l'exercice numéro deux. Nous leur demandons de traduire mot à mot des énoncés anglais en français, ce qui évidemment conduit l'élève à produire des phrases incorrectes en terme de construction syntaxique. Nous reprenons dans cette activité les structures causatives SUJET+MAKE+COD+BV ainsi que SUJET+WANT+COD+TO+BV car nous pensons qu'il est utile de revenir sur ces structures qui sont un outil précieux et qui sont presque tout le temps sources d'erreurs.

Groupe verbal en position sujet: Remédiation:

Les élèves, par mimétisme avec leur langue maternelle, utilisent la forme TO + BV ou simplement la base verbale pour un groupe verbal en position initiale de sujet. Il convient alors de leur faire prendre conscience du caractère nominal du groupe verbal et du fait que ce dernier se traduit par la forme –ING. Pour que nos élèves intègrent cette perception, nous leur proposons de traduire des groupes verbaux en position sujet par des noms.

Aspects : Emploi des verbes à la forme –ING et de la forme en TO+BV :Remédiation :

Les élèves ne distinguent pas la différence de notion entre les deux formes et paraissent utiliser indifféremment les deux, quoique qu'il semble tout de même que la forme TO+BV obtienne leur préférence car elle est pour eux plus proche de la forme infinitive utilisée dans leur langue maternelle. Cette maladresse vient du fait qu'en français la nuance n'existe pas. Pour permettre à nos élèves de faire la distinction entre les deux formes, nous leur donnons à analyser deux phrases. Ils doivent déterminer pour chaque énoncé si l'action est accomplie ou non. Nous savons que c'est un exercice difficile, nous pensons le contexte utile pour les mettre sur la bonne voie.

Modalisation : Remédiation:

Nous avons remarqué que certains élèves confondaient les modaux avec les verbes et en venaient donc à accoler un modal à un autre modal, considérant le premier comme un verbe à part entière. Pour ôter cette représentation de l'esprit de nos élèves, nous leur demandons de repérer un modal glissé parmi une liste de verbes pour qu'ils comprennent qu'il ne s'agit pas de la même famille. Nous leur demandons ensuite de définir le fonctionnement d'un modal et pour finir de corriger des énoncés contenant deux modaux accolés. Nous sommes malgré tout conscientes de l'aspect factice de cet exercice, et du fait que cela ne sera pas suffisant, que leur sensibilité ne s'affinera que par un contact régulier avec des énoncés rencontrés en contexte, notre but premier est toutefois de les interpeller sur des erreurs que nous voyons trop souvent.

Utilisation du preterit et du present perfect : Remédiation:

La manière de percevoir « le temps » correspondant à deux modes très différents en français et en anglais, les élèves utilisent invariablement le préterit ou le present perfect sans réfléchir à leur divergence de fonctionnement et de signification. Pour une sensibilisation supplémentaire au problème, nous demandons aux élèves de réfléchir à la notion attribuée dans les deux cas et de mettre à

l'épreuve leur conclusion en leur donnant une phrase à traduire. Tout comme l'exercice précédent, et d'ailleurs tous ceux fabriqués dans ce questionnaire, l'aspect directif et hors contexte peut nous être reproché.

Transpositions par équivalence : remédiation:

La dernière activité proposée à nos élèves concerne l'utilisation du dictionnaire . Nous avons remarqué qu'ils attribuaient les acceptions d'un terme français à un seul équivalent dans la langue cible. Le cas de « smell » est très révélateur, dans la mesure où « sentir » en français peut se traduire par bien des termes différents selon le contexte. Pour sensibiliser nos élèves à ce problème, nous avons voulu leur montrer qu'il était nécessaire de lire toute la rubrique du dictionnaire concernant un terme afin de choisir le mieux adapté à ce que l'on souhaite exprimer. Nous leur demandons de traduire des énoncés français contenant à chaque fois le terme « sentir » à l'aide d'une rubrique de dictionnaire français-anglais.

Une fois ces activités réalisées, l'élève se verra donner une fiche récapitulant point par point les éléments étudiés le mettant en garde sur les pièges à éviter. Cette aide méthodologique se veut être une ressource à laquelle l'élève pourra se référer lorsque qu'il sera amené à effectuer une production écrite. Cette fiche n'est évidemment pas exhaustive car il a fallu opérer des choix quant aux champs de remédiation, une remédiation totale concernant le phénomène d'influence de la langue-source sur la langue-cible s'avère être une entreprise utopique. Même si cette aide apportée à nos élèves n'est pas la panacée, espérons du moins qu'elle leur ouvrira davantage les yeux sur les différences entre les systèmes linguistiques des deux langues. Une dernière étape nous permettra de mesurer l'impact de cette démarche sur nos élèves : c'est une étape de transfert. Après ces deux étapes de remédiation, nous passons à une aide qui s'attachera davantage aux spécificités de la production écrite, et dont le but est de montrer aux élèves comment utiliser efficacement son cours pour préparer l'exercice d'expression libre. Cette étape nous paraît d'autant plus utile que c'est justement lorsqu'ils perdent toute autonomie quant à la réutilisation du lexique et des structures qui leur sont fournis dans le cours qu'ils s'appuient sur leur langue maternelle pour écrire.

3. Bilan des deux premières étapes:

Voici maintenant le temps d'effectuer un bilan à partir des informations données par nos élèves en réponse au sondage-test et au questionnaire. Voyons tout d'abord ce que les réponses au sondage-test nous apprennent.

Question 1:

Il apparaît que la majorité des élèves considère l'anglais et le français comme deux langues un peu différentes. Les différences invoquées concernent avant tout la syntaxe, les « structures ». Le lexique vient en deuxième position. Certains élèves notent néanmoins la présence de nombreux mots transparents, une élève précise même que plusieurs mots anglais ont, comme en français, une racine latine. Les « temps », enfin, apparaissent en troisième position.

Question 2:

De façon très intéressante, la réponse à cette question divise les élèves de bon niveau des élèves plus faibles. Ceux qui se sentent relativement à l'aise avec la langue cible trouvent la traduction plus difficile que la production écrite, car « ils ne connaissent pas tous les mots. » Certainement en sont-ils au stade où une certaine autonomie leur permet de mettre en place des stratégies de contournement, ou pour reprendre les propos d'une élève, « avec un exercice d'expression libre, je peux utiliser les mots que je connais ». Ce qui n'est pas le cas d'élèves plus faibles qui se sentent sécurisés par le « guidage » obligatoire de la traduction.

Question 3:

Tout comme à la question précédente, les réponses varient selon le degré d'autonomie des élèves, ce qui n'est pas surprenant. Les élèves autonomes ne passent pas par le français, et ceux qui sont plus faibles, la majorité, avouent penser à la phrase en français avant de la traduire en anglais.

Question 4:

Paradoxalement, parmi les mêmes élèves qui reconnaissent passer par le français, aucun ne considère que faire du mot à mot « marche tout le temps ». Tous les élèves ont répondu: « des fois ça marche ». A bien y réfléchir, cela n'est pas vraiment surprenant mais démontre seulement qu'ils sont conscients des différences entre les deux langues, mais faute d'outils, se servent de leur langue maternelle.

Question 5:

Les élèves qui manquent d'autonomie écrivent le mot français qui leur manque entre parenthèses, les autres essaient de passer par un mot anglais plus simple.

Question 6:

Question seulement destinée à sensibiliser les élèves au « pouvoir nominalisateur » de la forme -ING.

Question 7:

Tous les élèves ont répondu qu'il y avait une différence entre les deux énoncés, mais ne savent pas pourquoi. A noter que certains assimilent encore la forme -ING à la forme de « présent progressif » (ou « présent continu »), et donc sont très perturbés par l'énoncé « I stopped smoking », qu'une élève a d'ailleurs paraphrasé par: « cela veut dire qu'il a arrêté, mais il continue ».

Question 8:

La majorité a repéré l'erreur du deuxième et troisième énoncés, où deux modaux cohabitent. Quelques uns perçoivent encore « can » et « must » comme les verbes « pouvoir » et « devoir ».

Question 9:

Pour la traduction de « Je suis devenu un homme », nous avons trouvé: « I becomed a man », « I am become a man », « I became a man », et finalement, un bon nombre a tout de même pensé à « I have become a man ». Un certain nombre d'entre eux a trouvé la bonne réponse, nous pensons aussi que beaucoup traduisent automatiquement un passé-composé par le present perfect.

Question 10:

En majorité, les élèves pensent qu'il peut y avoir plusieurs mots anglais pour traduire un mot français.

Bilan de la fiche d'activités:

Exercice 1:

Il est intéressant de noter que même si les élèves comprennent le fonctionnement de l'exercice, il leur est difficile de trouver un mot anglais pour chaque mot entre parenthèses proposé. S'il leur a été assez facile de trouver des équivalents tels que « car » pour camion ou « road » pour « autoroute », trouver un correspondant pour « écureuil » et « marronnier » s'est avéré plus délicat. Il devient donc évident que cette méthode n'est pas un réflexe pour la plupart des élèves. Même si la plupart a répondu que cette technique était la meilleure à adopter lorsqu'un mot anglais faisait défaut, la mise en pratique pose encore problème. Cela nous fait une nouvelle fois réfléchir aux difficultés que rencontrent nos élèves qui se sentent incapables de mettre en oeuvre les méthodes qu'ils pensent les meilleures.

Exercice 2:

Cet exercice a quelque peu décontenancé nos élèves et nous espérons que l'objectif de rendre compte de l'absurdité de cette méthode a été atteint. Mais nous avons surtout été interpellé par un problème

particulier: la difficulté des élèves à se réappropriier la structure. En ce qui concerne l'énoncé « Mon père m'a fait apprendre ma leçon d'anglais », par exemple: tout en ayant la structure sous les yeux, aucun élève n'a pensé à mettre le verbe « make » au passé. Cela fait écho à une de nos lectures qui spécifiait que les professeurs de langues ont souvent tendance à créer eux-mêmes une sorte de systématisation inconsciente. Par exemple, la structure nouvelle peut être très souvent, voire presque toujours, présentée au présent, à la troisième personne du singulier, afin de marquer le -s de la troisième personne. Le problème est que l'élève risque de percevoir cette structure comme étant « figée » et il ne pense même pas à modifier quoi que ce soit lorsque cela s'avère nécessaire. Un autre problème est qu'ils ne perçoivent pas la cohérence de la syntaxe qui régit la structure qui leur est proposée. Si l'on prend la structure « SUJET + WANT+ COD +TO+BV » par exemple, l'on note que bien souvent les élèves oublient l'endroit exact où se place le « TO ». Plusieurs élèves nous ont proposé : « SUJET + WANT + TO + COD ». Une autre erreur a consisté à écrire « my mother wants me become an actor ». Nous pensons que cette erreur peut avoir pour origine le fait que les professeurs de langues insistent très fortement maintenant sur la base verbale sans « TO ». Peut-être ne prenons nous pas suffisamment le temps d'expliquer à nos élèves les raisons linguistiques qui sous-tendent nos choix didactiques. L'élève se sent alors dérouter face à ce qu'il perçoit comme des informations contradictoires. Enfin, notons un autre aspect intéressant: grâce à cet exercice, certains élèves se sont rendu compte de l'ambiguïté qui résulte à utiliser les structures de la langue maternelle pour la langue cible. Prenons l'exemple d'une élève qui, lorsqu'elle a traduit mot à mot la phrase: « She wants him to read this article », a bien sûr écrit: « Elle veut lui pour lire cet article », et qui corrige la phrase de cette manière: « elle le veut pour lire cet article ». La phrase corrigée est quelque peu ambiguë car elle peut tout à la fois vouloir dire qu' « elle veut qu'il lise l'article » ou bien qu' « elle veut qu'il soit présent pendant qu'elle-même lit l'article ».

Exercice 3:

Un autre exercice qui en a dérouter plus d'un. En fait, aucun élève n'a pensé à traduire « **Picking apricots** » par « la récolte des abricots ». Beaucoup ont traduit par: « **Ramasseur d'abricot** est le travail le plus difficile en été ». Cette réponse est intéressante. Comme il s'agit d'une verbe, ils ont certainement pensé automatiquement à l'agent de l'action plutôt qu'à l'activité vue dans son ensemble. Pour ce qui est de « Reading books », il n'ont pas réussi à trouver un équivalent de nature nominale. Il est très difficile pour les élèves de concevoir que l'on puisse traduire un verbe par un nom. Nous pensons que la plupart continue d'attribuer à la forme -ING la notion « d'action en cours », le célèbre « présent progressif », et fort de cette certitude, reste imperméable à toute autre application de la forme -ING. Après avoir été guidé par le professeur, les élèves ont été capables de traduire « Apprendre sa leçon d'anglais » par « Learning your english lesson », mais il semble qu'en situation de production écrite, très peu auront le réflexe de passer par la forme -ING.

Exercice 4:

La réponse à cet exercice ne fait que confirmer ce que nous venons de dire plus haut, notamment le fait que la forme -ING est perçue comme traduisant « une action en cours ». En effet, beaucoup cochent la réponse: « Je regrette de te dire cela » au lieu de « Je regrette de t'avoir dit cela » pour traduire « I regret telling you this because now I feel guilty ». Les élèves conçoivent difficilement que la forme -ING, d'autant plus sans marque du passé apparente, puisse traduire une action réalisée et non en cours de réalisation. C'est donc « I regret to tell you this, but you are fired » qui est compris comme traduisant « Je regrette de t'avoir viré ».

Exercice 5:

Les élèves savent, apparemment, que l'on ne peut pas mettre deux modaux à la suite. Mais ils ne comprennent pas le rôle de ces derniers ce qui explique que face à la difficulté ils commettent l'erreur.

Exercice 6:

Les élèves ont relativement bien réussi cet exercice. Mais nous ne crions pas victoire car il nous semble qu'ils ont tout simplement compris ce qu'on attendait d'eux. Le contexte est suffisamment clair pour les aider à répondre correctement, mais qu'en est-il d'une réelle compréhension des différences, en contexte, entre le prétérit et le present perfect? Nous déplorons l'artificialité de nos exercices, mais encore une fois, il s'agit de les sensibiliser au problème et de leur montrer qu'une réflexion sur les diverses possibilités est nécessaire.

Exercice 7:

Les élèves ont pu réaliser l'exercice sans difficulté. Ils nous ont avoué choisir généralement le premier mot qui se présentait à eux dans le dictionnaire. Peut-être prendront-ils le temps de chercher le terme le plus adapté au contexte lors de leur prochaine production écrite.

Bien que conscientes des limites de cette fiche en terme de remédiation absolue aux problèmes que nous avons relevés dans les copies de nos élèves, nous avons néanmoins la sensation que le but recherché est partiellement atteint. En effet, nos élèves semblent tout de même davantage « conscients » des méthodes qu'ils utilisaient jusqu'à présent, et sensibilisés à la logique du fonctionnement de la langue cible. Cependant, nous savons qu'en situation de production écrite ils seront de nouveau livrés à eux-mêmes. C'est pourquoi nous décidons de faire un dernier travail avec eux qui cette fois-ci, sera davantage axé sur une méthode de préparation à la production écrite.

IV. Séance de transfert: Aide à la préparation de la production écrite:

L'objectif est de les aider à réutiliser le cours de manière efficace afin d'avoir à disposition suffisamment d'outils issus de la langue cible, et de ne pas recourir à ceux de la langue maternelle. Cette méthode est déjà utilisée de manière inconsciente par les élèves les plus autonomes, mais la majorité ne sait pas se réappropriier les éléments du cours. Nous leur fournissons donc une fiche toute simple composée de deux colonnes. Dans la première ils écrivent le vocabulaire tiré du cours, et dans la deuxième les structures vues en cours. Ils doivent produire une expression libre dont le thème est bien entendu adapté à la séquence. Une fois leur production écrite couchée sur le papier, nous leur demandons de revoir la fiche récapitulative sur les erreurs récurrentes, de souligner les endroits qui correspondent aux points de la fiche, puis de vérifier la validité de leur énoncé. Ceci afin de favoriser l'auto-correction. L'intérêt de la séance est aussi d'être présent pour répondre à leurs interrogations au moment de la production alors que d'habitude ils se retrouvent seuls, chez eux, ou face à leur copie d'évaluation.

Bilan de la séance de transfert:

Nous joignons dans la partie annexe cinq productions d'élèves.

Seconde du Lycée Philippe Lamour:

En ce qui concerne la seconde du lycée Philippe Lamour, la séquence travaillée avait pour thème: « Fast food and Alimentation ». Pour cette phase de transfert nous avons à notre disposition deux heures de temps. Durant cette plage horaire, le sujet d'expression suivant est proposé aux élèves : « Are you in favour of the creation of a fast food restaurant in your school ? Explain why. »

Avant d'entamer la rédaction de leur devoir, les élèves sont invités à ouvrir leur cahier et à relever tout le vocabulaire et les structures vus en classe qui leur semblent réutilisables pour ce devoir. Ensuite, ils ont au tableau les consignes suivantes : 1/ je note mes idées en anglais. 2/ Quand je veux dire quelque chose mais que je n'y arrive pas j'utilise ce que je connais et qui s'en rapproche. 3/ Je rédige mon devoir. 4/ Je relis mon devoir à l'aide de la méthodologie vue en classe.

Pour la re-lecture du travail, les indications suivantes sont données : je me munis de stylos de différentes couleurs et 1/ Je souligne d'une couleur tous les problèmes de vocabulaire que j'ai rencontrés et dans la marge j'explique la stratégie utilisée. 2/ Si j'ai utilisé des structures vues en classe je les souligne et j'écris dans la marge la structure utilisée. 3/ Si j'ai utilisé des noms verbaux en position sujet, je les souligne et j'inscris dans la marge le choix de la forme utilisée. 4/ Si j'ai utilisé des verbes à la forme -ING ou TO +BV pour un infinitif en français, je le souligne et j'explique mon choix dans la marge. 5/ Pour les modaux, je les souligne et je fais attention de ne pas les avoir accolé à un autre modal. Les élèves se sont bien prêtés au jeu et ont fait le travail consciencieusement. En lisant les copies, l'on note de nombreux points positifs mais également des « inepties » indiquant la

présence de la langue maternelle sur beaucoup de points. Afin d'analyser les effets de cette remédiation, nous traiterons les points présents dans la fiche méthodologique. (Vous trouverez en annexes le détail des fiches préparatoires à l'activité de production ainsi que les copies de deux élèves).

Le calque concernant le vocabulaire :

Dans la première copie, deux éléments sont soulignés : l'élève a souligné « very present » et explique dans la marge qu'elle voulait dire « très répandus ». Ce qui laisse penser que la mécanique est active. Plus loin, cette même élève souligne « is arrived » et explique dans la marge qu'elle voulait dire « a débarqué ». Plus qu'un problème d'ordre lexical, il s'agit ici d'une maladresse concernant la traduction du passé composé français, ce qui permet de voir que l'élève en question a suivi un raisonnement français et a porté son attention sur ce qu'elle jugeait être une difficulté lexicale en omettant de s'interroger sur l'aspect. Pourtant, cette élève a parfaitement utilisé le prétérit dans d'autres phrases telle que « A long time ago, people ate.. ». Nous pouvons donc penser que l'élève a conscience de la différence de perception des aspects en anglais, mais est restée prisonnière de son problème de vocabulaire et n'a pas envisagé une autre difficulté possible.

Dans la seconde copie, un mot français apparaît tel quel : « ..and the **echec** of them in school.. », l'élève n'a pas souligné ce mot donc n'a eu a priori aucun doute sur sa validité.

Enfin, dans les deux copies apparaissent des indications sur l'absence de mots ou d'expressions pour retranscrire l'idée des élèves. Dans les deux cas, les élèves ont choisi d'abandonner leurs idées pour ne pas se confronter, sans doute, au risque de calque.

L'utilisation des structures :

Les deux élèves ont souligné et utilisé des structures exprimant la cause et la conséquence vues en classe telles que « because of/ the result for / be due to ». Ces structures ont été bien utilisées la plupart du temps. Une élève souligne des structures en « if » exprimant la condition comme elle le rappelle mais n'utilise qu'une seule partie : « if we build a fast food restaurant, they nibble all the time » et oublie le modal « will » dans la seconde partie. Nous pouvons donc penser qu'il s'agit ici d'un problème de récupération de la structure qui est apprise de façon parcellaire et dénudée d'un contexte d'utilisation.

Les noms verbaux en position sujet :

Les deux élèves soulignent « building » qui a bien été employé en position sujet, pourtant une des copies est imprégnée du calque français : « building **of** fast food restaurants... », le nom verbal est bien

à la forme –ING mais le « of » vient transcrire le « des » dans la traduction française « construire **des** fast food ». Enfin, on retrouve dans la copies « eat junk food will be a bad idea... » ou bien encore « eat in a restaurant is better than eat in a fast food restaurant ». On peut alors s'interroger sur l'appropriation de cette forme.

Les formes –ing et to+base verbale pour des verbes à l'infinitif en français:

Aucune des deux élèves n'a traité ce point, qui pourtant aurait mérité de leur part une certaine attention, car nous pouvons lire parmi les multiples occurrences de ce problème : « we will continue eat junk food », ou bien encore « people like eat in fast food restaurants ». Les élèves n'ont malheureusement pas semblées être sensibilisées à ce phénomène.

Les modaux :

Dans les deux copies, les modaux ont été très bien utilisés et il n'y a pas eu d'erreurs de juxtaposition de deux modaux.

L'étape de transfert semble avoir sensibilisé les élèves aux erreurs à éviter lors d'une production écrite. A certains moments la méthodologie est appliquée à la lettre, à d'autres, elle fait défaut ou ne semble pas répondre aux attentes des élèves. Cette remédiation a sans doute bousculé les modalités de réflexion des élèves sur la langue-cible, mais il faudra encore de nombreuses confrontations au système français et de pratique d'activités telle que celle-ci pour optimiser l'utilisation de cette méthodologie.

Seconde 2, Lycée Albert Camus:

La seconde du lycée Albert Camus avait travaillé sur le thème du cinéma. Lors de la séance précédente, ils avaient justement étudié de petits textes où des personnes s'exprimaient sur le genre de films qu'ils aimaient ou n'aimaient pas, et pourquoi. Le vocabulaire et les structures vues précédemment étaient donc tout à fait réutilisables pour traiter du sujet: « What is your favourite kind of film and why? ». Les élèves ont terminé le travail chez eux car une heure ne suffisait pas à tout faire mais j'ai noté que cette séance a été très bénéfique pour la plupart d'entre eux. Trois copies sont jointes en annexe. L'une, celle d'Emilie, provient d'une élève qui a de grandes difficultés en ce qui concerne les quatre compétences. Ses productions écrites sont généralement des phrases constituées de mots mis les uns derrière les autres sans aucune logique autre que celle dictée par la syntaxe de sa langue maternelle. Bien que cette production écrite soit formée de phrases courtes et très simples, il y a de réels progrès. Il est intéressant de voir que les erreurs surgissent bien entendu lorsque l'élève veut exprimer des idées non vues en cours: « I am **in second** », « ...what I hate **like** type of film. ». L'élève

semble avoir tout de même « survolé » son cours (il est vrai qu'il y avait un certain nombre de séances à revoir) et ne pas avoir inscrit suffisamment de vocabulaire et d'expressions. En effet les expressions traduisant: « cela me fait pleurer » et « une histoire qui finit mal » avaient été vues en classe. Emilie se souvient avoir vu ces expressions mais ne sachant pas où les retrouver, tente de former elle-même l'expression d'après ses souvenirs: « It's make cried » et « the history which finishes badly ». Cela fait réfléchir à la façon d'organiser les fiches de cours, il faudra dorénavant marquer de façon plus nette la partie « vocabulaire » et la partie « expressions » pour aider les élèves à les retrouver plus facilement. La deuxième copie produite par Emma, élève elle aussi très faible, révèle tout de même les limites de la méthode. Si les expressions et le vocabulaire sont plus riches que d'habitude, il reste le problème de sortir de la structure basique: I like...because.... / I hate... because.../ I prefer... because.... Enfin, la copie de Paul: Paul est un élève qui vous pourrez le constater en lisant sa production est assez à l'aise en anglais. La présentation de sa copie est donc moins pertinente, mais cela permet tout de même de voir comment une bonne utilisation de la fiche enrichit la production écrite. Bien que bon élève, Paul fait en général plus d'erreurs et ses productions ne reprennent pas autant d'éléments du cours.

A l'issue de ce travail de transfert, nous proposons aux élèves de préparer la production écrite à la fin de chaque séquence de la même manière, et nous verrons d'ici la fin de l'année si cette stratégie constitue une aide réelle sur le long terme.

Conclusion:

Au terme de ce travail d'analyse auprès de nos élèves, nous pouvons répondre à certaines des questions posées plus haut. L'intrusion de la langue française dans les productions en anglais est-elle toujours négative? Non, bien évidemment, la langue française est parfois une aide. Apprendre une langue étrangère est comme nous l'avons vu bien différent d'apprendre une langue maternelle. Mais compte tenu du fait que le développement cognitif du sujet s'est construit simultanément avec sa langue maternelle, il ne peut faire autrement que d'utiliser les repères de celle-ci pour se faire une représentation de la langue cible. Ainsi, il va pouvoir observer les deux langues, manipuler, comparer, opposer, l'interlangue évolue. L'élève construit lui-même des ponts qui lui permettent de passer d'un système à l'autre. Ces ponts sont parfois provisoires et ne permettent de franchir que de petites rivières, mais au moins aident-ils à se familiariser avec ce lieu inconnu. L'influence de la langue maternelle peut être bénéfique, mais comme vous l'avez constaté, nous nous sommes surtout attachées à réfléchir aux moyens d'enrayer ses effets indésirables lors de la production écrite. Il paraît difficile de montrer aux élèves à quel moment avoir recours à la langue française peut être une aide ou au contraire une pierre d'achoppement, car c'est finalement grâce à la manipulation qu'ils voient eux-mêmes les limites du système de la langue-cible. Pourquoi la langue maternelle est-elle si présente dans l'exercice de production écrite? Parce que l'élève, libre au niveau de la réflexion intellectuelle conçue dans une langue qu'il maîtrise se retrouve face à un dilemme lorsqu'il s'agit d'écrire dans la langue cible. Soit il se limite aux outils rudimentaires qu'il possède et il en dit beaucoup moins, ou éventuellement, il dit autre chose, soit il veut tout dire, et alors il fait appel à sa langue maternelle à chaque fois que sa connaissance de la langue cible n'est pas suffisante. Que faire pour aider nos élèves à se détacher de l'influence de leur langue maternelle pour produire un discours « aux accents anglophones »? Nous avons fait le choix de favoriser avant tout une prise de conscience de la part des élèves en ce qui concerne les différences de fonctionnement des deux langues. Une aide pratique leur est aussi apportée afin de devenir plus autonomes quant aux choix qu'ils opèrent en terme de réappropriation du cours. Nous sommes conscientes des limites de la remédiation que nous avons mise en place. Il faut toutefois rappeler que ce n'est que par un contact régulier avec la langue cible, sous forme de lecture par exemple, que l'élève va pouvoir davantage assimiler les similitudes et les oppositions des deux langues, ainsi que la logique interne de la langue anglaise. La remédiation ne peut de toute façon pas s'opérer en quelques séances, il s'agit d'un travail sur toute l'année, avec rappels fréquents. Il nous faudra aussi certainement les encourager à s'entraîner à la production orale, sous forme de « recap », notamment, car c'est une étape indispensable à la fixation et réappropriation des termes déjà entendus ainsi que pour la création spontanée d'énoncés. Ce sont surtout les énoncés en contexte, qu'ils soient sous forme orale ou écrite, qui permettront aux élèves d'appréhender les nuances et les subtilités de la langue qu'ils apprennent. Encore une fois, la remédiation se situe au-delà de quelques séances. Nous avons néanmoins noté que les élèves étaient interpellés par la méthode que nous avons utilisée, et

qu'elle semble avoir porté ses fruits pour beaucoup d'entre eux. Ce travail d'analyse a permis une prise de conscience de notre côté sur les réelles difficultés que pose la production écrite, et le besoin des élèves d'être davantage guidés, que ce soit au niveau de la préparation à l'évaluation écrite que des consignes en elles-mêmes lorsque le sujet d'expression libre est donné. Nous pensons par exemple rendre nos sujets d'expression libre plus directifs pour que les élèves n'oublient pas d'avoir recours à des expressions étudiées. Par exemple, en plus du sujet, écrire: « Use the comparative / Use the preterit / Express disagreement, anger... ». Enfin, nous avons pensé qu'il serait utile d'établir dès le début de l'année un système de fiches qui seraient remplies par nos élèves après chaque correction de production écrite et sur laquelle ces derniers écriraient deux ou trois erreurs récurrentes de leur copies, avec la correction et la raison pour laquelle cela ne fonctionne pas. Avant chaque test d'évaluation, avant chaque production, l'élève aura pour consigne de se rafraîchir la mémoire en consultant de nouveau la fiche. Un bonus récompensera les erreurs évitées lors de la production suivante. Lorsqu'une « erreur » semblera assimilée, une autre erreur prendra sa place dans la fiche et ainsi de suite, afin aussi, de mettre en place une pédagogie de l'encouragement et de permettre même aux plus faibles de mesurer les progrès accomplis. Alors, leur avons-nous permis de franchir ces « portes scellées menant à des endroits qui leur paraissaient inaccessibles ? ». Pas encore, il est vrai, mais nous espérons toutefois avoir pu entrouvrir la première porte et leur avoir donné envie « d'y glisser le bout de leur nez ».

Bibliographie

BOUTON, C.P. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Klincksieck Linguistique, 1974.

CERCL. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Chapitres 2, 6, 7 et 8.

GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Didier, 1987.

GAONAC'H, D. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Hachette, 1990

GIACOBBE, J. *Acquisition d'une langue étrangère*. CNRS éditions, 1992.

HENRY-BOSSONET, E. *L'anglais au lycée*. Belin, 2002.

Annexes

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: 2em; font-weight: bold;">LEXIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • *« in more » = traduction du français « en plus » • *« There are problems of health for the entourage » = mot français. • * “ To prevent people from smoking, they should give smokers almonds...” = Confusion entre le mot amande et amende en français qui se répercute sur l’anglais. • *« Graffiti that are work chef » = tentative d’inversion pour la transcription du français « chef d’œuvre » • *« The proprietor will not be content... », * « I try to be novel but maybe I’m a sheep », * “...reproduced plusior times”, * “ To arrange this problem” = barbarismes, anglicisme de termes français. • *« The boy who don’t have aids... » = utilisé à la place de « help » • *« They express their sentiments » = mot français. • * “They live in the banlieue because in the street (la loi) is (primordiale)... « It is not a « tableau »..., there wouldn’t be « punis_» = ne connaissant pas les équivalents anglais les élèves écrivent les mots en français de but en blanc (non pas de but en blanc, ils prennent le soin de l’inscrire entre parenthèses ou entre guillemets). • *« ...because they think (que ça se dégrade) » = plus que des mots, une idée entière. • * “En effect”, *”for resume”, *”In principal, people who draw graffiti are bad persons..” = calques des expressions françaises. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calque • Calque • Transposition par équivalence erronée • Sur généralisation • Interlangue • Calque (degré suprême)
---	---	--

SYNTAXE

- « When the sheep smokes in the picture, **that wants to say...** ». Traduction du français “ça veut dire”
- * “ I can feel like a sheep, because the society **to make that we are, everybody to be like**”.
Traduction du français “ la société fait de nous des êtres semblables”
- * “**I envy me differentiate with others**”.
Traduction du français “j’ai envie de me différencier des autres”
- * “Why smoking? **For to say** “I’m smoking!””.
Traduction du français “pour dire”
- * “ ..persons **which not arrive at express...**”.
Calque de la structure française avec transposition du verbe “arriver à faire quelque chose ».
- * “ I have eyes **who cry**”. Calque
- * “ Sometimes, some graffiti **hit us has the eye**” .
Traduction de l’expression “nous frappe la vue”
- * “This **permit to them to express themselves and to make to hear*** “ They **signify a time something**”.
- * “**To face of** this situation”.
- * “**Here make think that near to at home** one person has draw lucky luck...”.
- * “ Graffiti are **designed importer where**”.
- * “ When **it serves right**, it is beautiful, when it **serves wrong**, it is ugly”.
- * “ These graffiti **make parties** of an act of art”.
Traduction de l’expression “faire partie de “
- * “ It must **to one claim tell that one thinks** because if **one not tell anything and was quite with all the people, a character the more strong get the upper hand and power we to dominate**”.

- Calque
- Calque
- Transposition par équivalence
- Transposition par équivalence
- Calque
- Calque/interlangue
- Sur généralisation
- Transposition par équivalence.
- Calque + interlangue

- | | | |
|----------------|---|--|
| <p>ASPECTS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • * “I don’t feel like a sheep, a sheep lived outside and lived in a house”. Problème d’utilisation du preterit. • *”Graffiti are become the symbol of...” traduction du passé composé “sont devenus” • * “I willn’t live” : processus d’acquisition de la forme negative. • * “I have many friends who are smoking so I smoke too.” Utilisation de BE +V-ING associé ensuite au présent simple. • * “ Young people can to draw on walls..” Can est considéré ici comme le verbe “pouvoir” en français et non comme un modal. • * “People aren’t listening by the government” • * “Many persons are payed.” participe passé irrégulier mais utilisation correcte de la forme. • * I doesn’t idiot” impropriété dans le choix de l’auxiliaire+ erreur sur la forme (utilisation de la troisième personne avec « I »). • *I’m not feel like a sheep” | <ul style="list-style-type: none"> • Calque +interlangue • Interlangue • Interlangue • Transposition par équivalence. • Interlangue • Sur généralisation |
|----------------|---|--|

REPRESENTATION

- “the **person unknown**” pas d’inversion adjectif + nom
- *“there is **typography particular**”
- *“I think cigarettes **should don’t** exist”
juxtaposition du modal « should » et de l’auxiliaire « do » à la forme negative= confusion entre la graphie et la phonie, l’élève a sans doute voulu retranscrire ce qu’il entend avec “shouldn’t”.
- *“They are designed by people **of** suburbs in a **place special**” Mauvais emploi de la préposition “of” à la place de “from”.
- *“If a man jumps **of** a building...” Mauvais emploi de la préposition “of” à la place de “from”.
- *“The graffiti is an art who has **certain capacity artistic**” oubli de l’inversion adj.+nom

- calque
- Interlangue
- Calque
- Calque.

Les circonstances de production écrite: Lycée Albert Camus

Classe de Seconde2

Sujet 1: Liz had a dream and she fulfilled it. What is **your dream**? And **what do you need to do** in order to fulfil it? *Test d'évaluation.*

Sujet 2. What do you prefer? Looking like the others or being different from the others? *Travail à la maison.*

Sujet 3: If you were an animal, **what animal would you be and why?** Describe yourself. *Travail à la maison.*

Sujet 4: Would you like to be a superhero or would you rather be a villain? Justify. / *Test d'évaluation.*

Classe de terminale ES4

Sujet 1: As a boy, would you practise an activity which is considered a « boy's activity »? As a boy, would you practise a « girl's activity »? Justify your answer. *Travail à la maison:*

Sujet 2: Imagine a dialogue in which Billy's school friends keep teasing him, and Billy responds to their criticisms by telling them how much he likes ballet dancing. (250 words) *Test d'évaluation.*

Sujet 4: Après étude d'un texte, A Little Story about New York, où le narrateur, une femme, est à deux doigts de se faire agresser par un homme qui veut lui voler son argent:

Sujet 4: Write a new ending to the story. Start from line 33:« I turned around and was starting to say something when I saw him: a tall, heavysset man holding a knife. »

Travail à la maison. Auparavant, il y avait eu préparation et discussion en classe sur le rôle du narrateur, la façon de construire un récit. Je leur avais aussi fourni un Word bank assez complet sur le thème avec mots mis en situation. J'ai noté que ce guidage avait porté ses fruits. Ce travail a été effectué avant le test d'évaluation, le but étant de les préparer au test.

Sujet 5: Sujet d'évaluation au choix:

- a) Imagine Dana's conversation with Elliot, her closest neighbour, after the mugger left (200-250 words).
- b) You write to Governor Smith, your state representative, expressing your worries about gun violence and asking for more effective laws. You mention the Bear Campaign. (200-250 words).

Sujet 6: Sujets de Bac blanc, au choix:

- 1. a) « Getting a boat » is a sign of freedom. What's your personal reaction to this statement? (150 words).
 - b) « Where the hell did you get two free tickets to europe? » write a sequel to the passage. (150 words).
2. Do you look forward to going to university or would you rather consider going into working life soon? (300 words).

Lexique. Lexique. Lexique. **Lexique.** Lexique. Lexique. Lexique

<i>Erreurs trouvées dans les copies</i>	<i>Interprétation du type d'erreurs</i>
The volonty is all need a sportive	Calque
It's the verity	Calque
It's egal	Calque
I decided to harbour me to my neighbour's of the building of opposite	mauvaise utilisation du dictionnaire dans choix du mot
For me, the town was became a terrific place	interférence : idée de « terrifiant ».
I was hitting at the door	
My aggressor	Calque
Toc, toc, toc	Calque
Dana was proccupited	influence du français dans l'orthographe
I couldn't support that!	faux-amis
The train functione every day	interférence
I'm etudiant	Calque
I haven't the drive permission	interlangue
Exit with my friends	surgénéralisation ou mauvaise utilisation du dictionnaire
The persons that can rencontred	interférence
The professor is gened for her question	interférence
His life is resumed at reading, writing, eating	interférence
Extraordinary rencontre	Calque
The professor would rest with the lady (stay)	interférence: faux-ami
He is not a soigneux man	calque
The consommation of gas is more expensive	calque
The police must be in more big effective	interférence
I don't support the violence	faux-ami

The guns are inutile	calque
The US are sufisantly strong	interférence
The crime was playing in a school	interférence
A psychologic bilan	interférence
inscriptions	calque
I haven't a drive permission for exit with my friends	interférence
Would I support the pression of the job?	calque
On job's market	interférence
My prefer joueur is Zidane	calque
I need to have an employ	interférence
I worship this eyes	mauvaise utilisation du dictionnaire
I like to look like the others because is fashionable and the people like to be different the others is defashionable	interlangue
I'm myself at the vestimentary level	calque
I is a girl who is not very well in her skin	calque

Lexique. Lexique. Lexique. **Lexique.** Lexique. Lexique. Lexique

Syntaxe. Syntaxe. Syntaxe. **Syntaxe.** Syntaxe. Syntaxe. syntaxe

<i>Erreurs trouvées dans les copies</i>	<i>Interprétation du type d'erreurs</i>
It's a sport very hard	Calque
I find very interesting the difference	calque
I don't like run	interférence: influence du français qui fonctionne avec deux bases verbales: aimer courir
We have too often need a friend girl	calque
Why girls cannot practise these sports?	calque
Your dance, it's terminated.	calque
You must not mock to me	interférence: influence du français sur la structure: se moquer de
I want that you dance	calque
I don't pay every day 2 pounces for do to you a girl	calque: " pour faire de toi une fille "
He desaproove his question	interférence: désapprouver n'est pas suivi d'une préposition en français
You don't know how this activity is hard	calque
He is running in order to not be late	calque
Go to do a football with me	calque
I gave back to the supermarket of corner	calque: " Je me suis rendu au supermarché du coin."
Hold of panick	calque: Pris de panique...
In the morning lift has New York	calque: au lever du jour
I saw all to turn around	calque
He waited that I opened the door of my appartement	calque
I didn't want that he find the only worthy thing	calque
He answered at his question	interférence: influencé par le français: répondre à...
A good life personnal	calque

She wants meet the professor	interférence: "elle veut rencontrer..."
People prefer that the transport are more speedy	calque
We can do meets like in the text	calque: faire des rencontres.
For exit of this impass	Calque
There is one month	calque
It must do anything against that	calque
I think that no	calque
We want that it change	calque
Do you pleasant?	calque: "Est-ce que tu plaisantes?"
I have a good tempered	interférence. "avoir bon caractère".
My appearance isn 't at all vulgar	calque

Syntaxe. Syntaxe. Syntaxe. **Syntaxe.** Syntaxe. Syntaxe. Syntaxe

Aspects. Aspects. Aspects. Aspects. Aspects. Aspects. Aspects.

...until I would be as good as...	Influence du français: subjonctif
I love football since I was 7 years old	Forme simple calquée sur le français
I stopped to play football because I played with boys ...	Mauvaise compréhension du sens de "to" /forme calquée sur: "arrêter de jouer".
The football is become a real passion	Forme auxiliée calquée sur le passé-composé
I practise it during my childhood	Forme simple calquée sur le français
I practise ballet dancing since little time	Forme simple calquée sur le français
You dream, Mrs Billy	Forme simple calquée sur le français qui perd la notion de commentaire en anglais
It was being him	F2 BE -ING compris comme traduction de l'imparfait quelles que soient les circonstances
Since 10 years, he was living with his mother	"Since" perçu comme traduction unique de "depuis", d'où forme auxiliée erronée: mauvaise compréhension du système aspectuel anglais
He would like visiting	Mauvaise compréhension de la notion véhiculée par la forme -ING
Forbid weapons will never change nothing	Calque sur le français qui utilise une base verbale
Allow to bear and own guns is amplify the consequences of the violence	Calque sur le français qui utilise une base verbale
To bear agun, it's dangerous	Calque sur le français qui utilise une base verbale
I wrote you this letter because	Difficulté à choisir le bon aspect car fonctionnement anglais différent du français
We will must call the police	Modal compris comme étant le verbe "devoir"
I like can fly	Modal compris comme étant le verbe "pouvoir"

Représentation. Représentation. Représentation. Représentation

<i>Erreurs trouvées dans les copies</i>	<i>Interprétation du type d'erreurs</i>
I was quickly attracted towards the boys games	Interlangue? Recherche de la préposition fonctionnant avec "attracted."
He looks for everywhere	Calque: "Il cherche partout".
He threatened him with a finger	Calque
There is less blood in dancing than in boxing	Calque
Billy takes the foot from Ryan	Calque
You don't understand nothing	Interférence
I prefer dance than all the world	Calque: "plus que tout au monde"
You stole it at her	Interférence
After to find my spirit	Calque
After my mind came back	Calque
I don't pay nothing	Interférence
I turned over myself	Calque
He gives priorities at his job	Interférence
There was not very people in the train, so he didn't speak with nobody	Interférence

Remédiation :

1. Sondage-test

2. Fiche d'activités

3. Etape de transfert : Anticipation à l'activité de production, copies d'élèves.

Comment je vois l'anglais par rapport au français:

Pour moi:

1. L'anglais et le français sont deux langues:

- pas vraiment différentes
- un peu différentes
- très différentes

Si tu penses qu'il y a des **différences**, marque lesquelles:.....

.....

2. Qu'est-ce que tu trouves plus difficile à faire?

Un exercice de traduction ou un exercice d'expression libre? Pourquoi?.....

.....

3. Quand on te demande de faire une **expression libre**, tu fais comment?

- Je réfléchis à ce que je veux dire, puis *je pense à la phrase en français, et après j'essaie de trouver les mots anglais qui correspondent aux mots français.*
- Je réfléchis à ce que je veux dire, puis *j'écris la phrase en français, et après j'essaie de trouver les mots anglais qui correspondent aux mots français.*
- Je réfléchis à ce que je veux dire, mais *je ne passe pas par le français.* Je pense à tous les mots et expressions qu'on a vus dans la leçon, et j'essaie de faire des phrases avec.

4. Passer par le français pour écrire en anglais, **faire du mot à mot**:

- ça marche jamais
- des fois ça marche
- ça marche tout le temps

5. Tu veux écrire une phrase, mais **il te manque un ou deux mots en anglais**:

- Je marque ma phrase en anglais avec les mots français entre parenthèses
- Je laisse tomber ma phrase
- J'essaie de trouver un mot qui ressemble. Par exemple, si je ne sais pas dire "camion", je vais dire.....

- 6/ Traduis ces mots:

a) a painting:..... b) a building:.....

Trouve le verbe dont ils sont tirés:

a)..... b).....

Qu'elle est ta conclusion sur le rôle de la forme -ING?

Elle permet de modifier le en

7. Est-ce que les deux phrases ci-dessous veulent dire la même chose?

1. I stopped to smoke

b) I stopped smoking

OUI NON (si NON, explique:.....)

8. Est-ce qu'on peut dire:

- I will fly OUI NON (explique:.....)

- I will can have super-strength OUI NON (explique:.....)

- I will must call the police OUI NON (explique:.....)

9. Traduis cette phrase:

Je suis devenu un homme:.....

Est-ce que tu as hésité entre plusieurs choses pour traduire cette phrase. Si oui, entre quoi et quoi?

.....

10. Si je te donne un mot français ("sentir" par exemple, ou un autre), tu penses que:

- Il n'y a qu'un mot anglais pour traduire un mot français
- **Il y a peut y avoir plusieurs mots anglais pour traduire un mot français. Si tu coches celle-là, explique-toi:.....**

Progressez dans votre production écrite !

Les activités qui suivent te permettront de réfléchir sur les difficultés que tu peux rencontrer lorsque tu écris en anglais et de trouver des solutions pour les contourner. *Imagine que tu dois composer un sujet d'expression écrite, tu ne vas pas avoir les moyens de t'exprimer comme tu le souhaites...*

1/ Tu es en train d'écrire une phrase et tu bloques : impossible de te souvenir d'un mot dont tu as absolument besoin. Ne panique pas, il y a sûrement une solution.

Lis cette phrase et essaie de **trouver un mot anglais se rapprochant du mot entre parenthèses.**

« I was driving my (camion) on the (autoroute) when I saw a (écureuil) on a (marronnier) ».

.....

2/ **Traduis** les phrases ci-dessous, **mot à mot** (n'essaie pas de rendre la phrase correcte):

1.« He buttered me up »

↓ ↓ ↓ ↓

.....

2.« I make her do her homework ».

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

.....

Maintenant, corrige la phrase :

3.« She wants him to read this article ».

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

.....

Maintenant, corrige la phrase :

Dans la phrase deux, si tu veux que ta traduction soit correcte pour un anglais, tu dois utiliser la structure: SUJET + MAKE + COD + BV

Maintenant, peux-tu traduire :

- Mon père m'a fait apprendre ma leçon d'anglais :

Peux-tu retrouver la structure anglaise de la phrase n°3 ? SUJET +

Maintenant, traduis :

- Ma mère veut que je devienne acteur/actrice :

3/ Lis ces phrases et traduis-les en utilisant un nom pour le segment souligné.

- Picking apricots is the most difficult job in summer.

.....

- Reading books opens your mind.

.....

Que peux-tu dire de la nature des mots soulignés?

Ce sont des à la forme..... mais ils peuvent être traduits par des

Maintenant, traduis:

- La conduite d'une mobylette est interdite pour les moins de 14 ans.

.....

- Apprendre sa leçon d'anglais est vraiment ennuyeux.

.....

4/ Lis ces deux phrases et coche la bonne réponse :

1. **I regret telling you** this because now I feel guilty a) Je regrette de t'avoir dit cela

b) Je regrette de te dire cela..

2. **I regret to tell you** this, but you are fired a) Je regrette de t'avoir viré

b) Je regrette de te virer

Maintenant, regarde ce qui est en caractère gras dans les deux phrases. **Qu'y a-t-il de différent ?**

.....

J'en conclus que :

L'action est déjà réalisée a) Avec -ING b) Avec TO + BV

L'action n'est pas encore accomplie a) Avec -ING b) Avec TO + BV

Maintenant, **mets les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :**

I would like (visit) China because I never went there.

I stopped (drink).....because the doctor told me to

I stopped (drink).....because I was too hot.

5/ Dans cette liste, se cache un intrus, trouve-le et dis pourquoi il n'a pas sa place parmi les autres.

I eat / I walk / I will/ I jump / I speak / I swim / I want

L'intrus est.....car.....

Connais-tu d'autres mots appartenant à la famille de l'intrus ?.....

Dans la phrase affirmative, où se place-t-il ? Il forme toujours un couple avec.....

Ces phrases contiennent des erreurs, peux-tu les corriger ? Barre ce qui ne va pas.

I will can have super-strength / I will must call the police / I will can fly / I must can do it

Trouve dans les phrases suivantes: a) I can fly b) I will fly c) I fly

celles qui expriment les idées ci-dessous:

1. Je donne une information simple, neutre, je dis que je vole, c'est tout:.....
2. Je prédis que pour moi, l'action de voler va se réaliser:.....
3. Je dis que moi, en ce qui concerne l'action de voler, j'en ai les capacités:.....

6/ Lis ces phrases :

a) I went to Venice two days ago and I **lost** my keys there. Then I went to Napoli and I visited a museum...

b) **I have lost** my keys and now I can't open the door.

Dans quelle phrase est-ce que je mets l'accent sur :

La chronologie des événements, je donne une simple information :

Le verbe de cette phrase est a) au prétérit b) au present perfect

Les conséquences de l'événement au moment où je parle :.....

Le verbe de cette phrase est a) au prétérit b) au present perfect

Traduis les phrases ci-dessous :

1. J'ai vu ce film! Je connais bien l'histoire!

.....

2. J'ai vu ce film le premier jour où il est sorti. (sortir, pour un film: release)

.....

7/ En t'aidant de la définition du dictionnaire ci-dessous, **choisis le terme le plus adapté** pour traduire chacune des phrases.

- Je ne me sens pas bien aujourd'hui.

.....

- Tu sens le goût du citron dans ce gâteau ?

.....

- Les roses de ce jardin sentent très bon.

.....

7/ Je récapitule: Fiche méthodologique à conserver pour tes prochaines productions écrites :

Avant de commencer mon expression écrite, je relis cette fiche. Une fois mon devoir terminé, je jette de nouveau un coup d'œil pour être sûr de ne rien avoir oublié.

- **Question 1 :** Quand je bloque sur un mot, au lieu de laisser tomber toute la phrase ou de marquer le mot français au milieu de ma phrase en anglais, je peux :

.....

- **A la question 2,** je me suis rendu compte que les structures en anglais et en français sont :.....

Donc, lorsque j'ai une idée à exprimer, si je passe par le français, je risque de

La seule solution est donc de.....

- **Question 3:** Lorsque j'ai un verbe en position de sujet, je dois utiliser la forme car il peut être remplacé par(le verbe correspond à une activité).
- **Question 4 :** Qu'est-ce qui m'aide à savoir si je dois écrire un verbe à la forme –ING ou à la forme TO + BV ?

.....

- **Question 5 :** Remplis les blancs avec ces mots : Verbe / modal / verbe

Je constate que les modaux Will, Can, Must ne peuvent pas fonctionner sans un..... Ils se placent toujours devant un.....à la forme affirmative. C'est pourquoi, on ne trouve jamais un.....devant un modal.

- **Question 6 :** Quand je parle au passé, et que j'hésite entre le prétérit et le present perfect, ce qui m'aide à choisir entre les deux, c'est :.....

.....

.....

- **Question 7 :** Je ne connais pas un mot en anglais. Je regarde dans le dictionnaire. Le dictionnaire me donne plusieurs mots anglais pour ce même mot français. Comment est-ce que je fais pour choisir ?

.....

.....

Aide à la préparation de production écrite:

Sujet: « What is your favourite kind of movie and why? ».

1. Reprends ton cours et **remplis les colonnes** ci-dessous selon les idées que tu comptes exprimer (par exemple, le **vocabulaire qui correspond au type de film** que tu préfères ainsi que les **expressions qui servent à exprimer ce que tu aimes**). Ne réécris pas tout ce qui a été vu en classe, effectue une sélection, mais donne-toi suffisamment d'outils pour que ta production sois riche.

2. **Réutilise ces expressions** pour ton expression libre.

3. Une fois ton expression écrite finie, **revois la fiche récapitulative** faite en classe sur les erreurs à éviter. **Souligne dans ta copie les phrases qui correspondent aux points traités** dans la fiche. Puis, **vérifie que tu n'as pas fait l'erreur**.

4. **Relis-toi** pour voir si tu tout te semble correct.

<i>Vocabulaire dont tu vas avoir besoin</i>	<i>Expressions qui vont te servir</i>

