

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire de recherche pour l'obtention du
Diplôme de Master de français langue étrangère
Option : didactique

**Analyse des erreurs de production écrite
chez les apprenants de deuxième année secondaire
Lycée Cheikh Aziz El haddad Amizour**

Présenté par :

Mme BENZENATI Nadjat

Sous la direction de :

Mme DERRADJI Leila

Année universitaire 2012 / 2013

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane MIRA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Mémoire de recherche pour l'obtention du
Diplôme de Master de français langue étrangère
Option : didactique

**Analyse des erreurs de production écrite
chez les apprenants de deuxième année secondaire
Lycée Cheikh Aziz El hadad Amizour**

Présenté par :

Mme BENZENATI Nadjat

Sous la direction de :

Mme DERRADJI Leila

Année universitaire 2012 / 2013

Remerciements

Je tiens à remercier ma promotrice Mme DERRADJI Leila pour son suivi et ses conseils. Ainsi que le membre du jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer ce travail.

Je remercie également le directeur du lycée Cheikh Aziz El haddad à Amizour, surtout l'enseignante du français Mme BOUZIDI Dalila, qui m'a énormément aidé à la réalisation de ce travail, et qui était mon enseignante dans ce lycée.

Mes derniers remerciements vont enfin à mon mari, à mon admirable famille : mon père, ma mère, mes sœurs, mon frère et à ma belle famille.

Dédicaces

Je dédie ce travail

- A mon mari ;
- A ma chère mère, mon père, mon frère, mes sœurs et mes Neveux ;
- A ma belle famille ;
- A ma meilleure amie ;
- A tous mes amis ;
- A tous ceux qui m'ont aidé à la réalisation de ce travail.

INTRODUCTION

Introduction

L'objectif de l'enseignement du français, c'est, qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une bonne maîtrise de la langue (Code et emploi). Et, il doit être capable de lire, de comprendre et de produire toute une variété de textes, pour qu'il puisse poursuivre efficacement ses études supérieures et s'intégrer dans la société d'aujourd'hui et lui permettre d'accéder à la documentation diversifiée en langue française, d'utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, conférences de méthode, etc.), de prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même. Et être un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale. Définit dans les programmes par le ministère de l'éducation.

L'objectif de la didactique des langues est d'amener l'apprenant à développer sa capacité d'expression. Et dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie on observe un grand manque au niveau des résultats qui sont bien loin d'être satisfaisants. Donc, l'enseignement des langues doit s'améliorer de l'acquisition à l'appropriation, de la connaissance à la compétence, du savoir au pouvoir. En fait, l'apprenant doit non seulement acquérir passivement les connaissances mais aussi s'approprier de ses connaissances et savoir les utiliser en les transformant en compétences.

En didactique des langues J-P CUQ et I. GRUCA, (2002 : 149) distinguent quatre grands types de compétences : compréhension de l'écrit,

Introduction

compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage..

Nous espérons donc, grâce à l'analyse de l'un de ces quatre savoir-faire (compétences), mieux comprendre le processus de l'apprentissage d'une langue et améliorer nos méthodes d'enseignement. Parmi ces quatre compétences, nous allons axer notre recherche sur la compétence de l'écrit, c'est-à-dire le développement des compétences rédactionnelles. Nous insistons sur le fait que ne nous traitons qu'une seule compétence : expression écrite. Même si cette compétence est essentielle, d'autres compétences ne doivent pas être oubliées dans un programme complet.

Notre choix pour cette compétence contribue à l'étude et à l'analyse d'une question et d'un problème spécifique, liés à l'enseignement et à la didactique du français en Algérie : l'analyse des erreurs des productions écrites des apprenants de deuxième année secondaire.

Dans ce cas, il s'agit, dans un premier temps de mettre à jour des outils adaptés pour parvenir à un niveau d'analyse, dans le but de chercher les causes à l'origine de ces erreurs.

Bien que dans l'énoncé des objectifs institutionnels de l'enseignement du français dans le secondaire, l'accent sera mis sur l'importance de la maîtrise de la compétence à l'écrit, celle-ci demeure, dans les essais et les productions écrites des élèves très lacunaires, à la fois sur le plan linguistique (grammaire, lexicale, morphosyntaxe) et sur le plan discursif et communicatif.

Quoi faire ? S'arrêter aux constats et au jugement de valeur ? Se limiter à sanctionner les erreurs ? Comment y remédier ?

Introduction

Les apports et les conclusions des recherches touchant à la didactique des langues, qui se sont développés ces dernières années, nous commandent de dépasser les attitudes négatives liées à des représentations socioculturelles, idéologiques à partir desquelles les erreurs sont connotées péjorativement (faute, délit, maladresse....)

Nous devons considérer les erreurs des apprenants comme des données à observer et à décrire objectivement. Leur analyse peut cerner les difficultés que rencontre l'apprenant qu'on dit désormais être au centre de la relation pédagogique mais également sur les méthodes d'enseignement, les progressions d'apprentissage, etc.

Plus qu'un simple inventaire et quelques classements typologiques des erreurs relevées dans les productions écrites de l'apprenant de la classe de deuxième année secondaire, l'autre objectif que nous visons à travers cette recherche est l'analyse de ces erreurs.

Egalement à partir de ces erreurs observées, analysées dans le cadre de cette recherche nous tenterons de répondre à un besoin, une préoccupation à savoir apporter des éléments qui nous permettraient de mieux connaître les difficultés des apprenants à fin d'y remédier. Plus important encore mais aussi plus hypothétique est de prévoir à partir des erreurs observées, celles que rencontreraient éventuellement de futur apprenants dans ces conditions similaires. C'est par-delà que découle notre problématique de recherche qui est reformulée comme suit :

Pourquoi les apprenants de l'enseignement secondaire ont-ils tant de lacunes lors de la production écrite en langue française?

Ce constat, cette situation ne sont pas propres aux apprenants de l'enseignement secondaire et (moyen) mais s'étale même au niveau de

Introduction

l'université (constat des enseignants du secteur de l'éducation et de l'enseignement supérieur), ce qui reste un grand problème lorsqu'on sait que l'évaluation, le contrôle des connaissances et autres textes se font généralement sur la base de l'écrit.

Avant d'entreprendre ce travail, nous posons préalablement deux hypothèses sur les causes des erreurs dans les productions écrites en langue française des élèves du secondaire en Algérie :

- 1- L'apprentissage du français des élèves algériens est influencé par la langue maternelle (le berbère et l'arabe dialectal) et la langue de l'enseignement arabe classique.
- 2- les apprenants trouvent les problèmes à l'intérieur du même système linguistique, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à manipuler la langue française dans sa structure morphosyntaxique, sémantique et pragmatique.

Dans ce travail nous nous proposons d'analyser des productions écrites d'un groupe d'apprenants de deuxième année secondaire en FLE du lycée Cheikh Aziz el haddad à Amizour.

Cette présente analyse se compose de deux chapitres, un chapitre est consacré à la présentation du travail dans lequel nous aborderons le sujet de la langue française en Algérie ainsi que le statut de l'erreur et définit également l'analyse des erreurs. Dans le deuxième chapitre, nous présentons le corpus utilisé, ensuite, nous analyserons les productions écrites des apprenants de deuxième année secondaire. Et, nous donnerons les résultats de l'analyse explicative de ces erreurs.

CHAPITRE I

I/ La langue française en Algérie

La situation sociolinguistique en Algérie

Ce qui a permis à l'Algérien d'être en contact avec la langue française est son contact avec les étrangers. Et ce qui a fait de la réalité sociolinguistique de l'Algérie est le plurilinguisme et sa multiplicité linguistique, La société algérienne utilise trois langues si on ne dit pas quatre : le français, l'arabe (littéral), le berbère et l'arabe dialectal.

F.CHERIGUEN (1997 :69) précise que, le français apparaît comme *« la langue d'une incontournable modernité et s'avère à un outil encore privilégié dans l'acquisition des sciences et des technologies. Quant au berbère, l'importante prise de conscience politique qui caractérise ses défenseurs n'a d'égal que l'adhésion des masses populaires berbérophones qui prennent en charge la revendication de cette langue en tant que langue nationale et officielle »*.

Il existe trois catégories de locuteurs francophones algériens. En premier lieu, on a des personnes qui parlent réellement le français dans la vie de tous les jours, en deuxième lieu, on a ceux qui l'utilisent dans des situations bien spécifiques, dans ce cas, nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe. Enfin, les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

La langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne, et dans tous les niveaux : économique, social et éducatif. Le français connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, en particulier, dans le milieu intellectuel.

1. Statut de la langue française en Algérie

Le statut d'une langue constitue un des paramètres définissant les objectifs, les buts et les finalités de l'enseignement de celle-ci. Il constitue ainsi une référence pour déterminer les procédures pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage de cette langue.

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a œuvré pour la mise en place de l'arabe en tant que langue nationale, cette mesure a entraîné une transformation dans l'enseignement du français. Divers statuts lui ont été attribués, tels ceux de « langue de spécialité », « langue étrangère privilégiée », « langue des sciences et techniques ». Et depuis quelques années celui de « langue étrangère ». Cette diversité dans la définition du statut reflète un certain « malaise » évoqué par Morsly (1990 :33) qui considère que ces différentes définitions expriment « *d'avantage un malaise qu'un changement conscient de perspective pédagogique* ».

La preuve en est que l'institution scolaire a connu plusieurs réformes et que l'école fondamentale est venue répondre à l'orientation politique et économique du pays. Son rôle est d'assurer un enseignement unique qui prépare l'élève à la vie active.

L'Algérie a donc opté pour l'arabisation progressive, mais elle ne pourra nullement se passer de la langue française. D'ailleurs Cherrad l'explique bien quand elle affirme que « *l'arabisation est voulue mais ne peut être totale, le français doit devenir une langue étrangère, mais il n'est pas possible de renier tout ce qu'il a apporté. Sur le terrain s'affrontent donc deux cultures : le français et l'arabe* » (1990 :154).

En 2001, une nouvelle réforme manifeste l'intérêt de la majorité des représentants de l'Etat algérien pour l'enseignement/ apprentissage de la langue française. Il est prévu que l'éducation nationale devienne l'un des premiers budgets de l'état afin de répondre aux besoins économiques et

sociaux. Le Français n'étant plus perçu comme un simple moyen de communication dont la pratique se limite au contexte scolaire c'est à dire la classe de langue.

Dorénavant, il est soutenu que Le Système Educatif Algérien se remet en question. L'enseignement de la langue française, dès la deuxième année du cycle primaire, est fortement recommandé par la Commission nationale de la réforme de l'éducation.

Après deux années d'amorce, un enseignement précoce est appuyé dans la mesure où on consacre plus de temps à initier l'apprenant à la maîtrise du français. En somme (le sujet) l'apprenant est mis en contact avec la langue française dès le premier palier, c'est-à-dire en 2^{ème} année de l'école primaire puis en 3^{ème} année le but recherché est d'introduire cette langue en lui présentant d'abord sous son aspect oral une langue qu'il doit être capable de formuler oralement avant d'apprendre à écrire.

Loin du cadre restreint de la législation, hors du contexte de la politique et/ou de la planification linguistique, réduite à une seule de ses composantes : l'arabisation, nous essayons de démêler l'écheveau en considérant d'autres pôles, d'autres paramètres,...

Nous apercevons qu'à l'heure actuelle, la langue française occupe toujours une place fondamentale dans notre société, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif. Mais, comme nous venons de le signaler, cette langue coexiste de toute évidence avec d'autres langues qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique / tamazight) ou non institutionnelles, telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du berbère. Par rapport à ces langues, nous avons pu observer le fait que le français garde une place non dérisoire dans la vie quotidienne de chaque algérien, qu'il s'agisse de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique.

Nous savons que la maîtrise du français est recherchée parce que celui-ci est valorisé pour ce qu'il offre comme possibilités, comme atouts pour l'insertion socioprofessionnelle. C'est également une voie d'accès à la culture universelle, au développement technologique.

C'est pourquoi, il faudrait plutôt considérer cette langue comme un acquis à conserver et permettre ainsi le retour d'un bilinguisme équilibré, à savoir, un emploi tant du français que de l'arabe. Il faut donc contribuer au maintien du plurilinguisme. Et commencer à voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel. Le français fait partie du patrimoine algérien et permet ainsi de s'ouvrir sur le monde extérieur.

2. La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Derrière tout écrit un but, explicite soit-il ou implicite, alors nous avons cherché à répondre à cette question fondamentale : Pourquoi écrire ?

1) Pourquoi écrire ?

Ecrire est une tâche quotidienne qui satisfait des besoins divers. Les enjeux des écrits sont très différents d'un écrit à un autre : << *les fonctions de l'écrit sont en effet si larges qu'il trouve sa place dans tous les domaines, dans l'action (lettre commerciale, ou lettre d'amour, publicité, consigne de travail), l'information (enseignement, presse) comme dans le divertissement (jeu, littérature),* affirme P. MARTINEZ (1996 :96). Pourquoi écrit-on ?

a) Ecrire pour communiquer et conserver une information

Ecrire est un acte de communication qui relève de la fonction linguistique. Nos apprenants écrivent parce qu'ils ont une information à communiquer à quelqu'un d'autre.

Pour les apprenants du lycée, l'écrit peut représenter une aide, un complément à la communication orale. L'écrit représente, pour eux, un réel enjeu qui leur permet de communiquer.

Ecrire, c'est également stocker de l'information, soit pour la communiquer à quelqu'un d'absent à qui on ne peut pas s'adresser oralement, soit pour la retrouver plus tard sans perte d'information.

En outre, le message écrit continue à exister matériellement après avoir été reçu. Contrairement au message oral, l'écrit est permanent, cet écrit peut être relu autant de fois qu'on le souhaite en restant inchangé. Ainsi, même si la technique offre d'autres supports et modes de communication, l'écrit reste le moyen le plus souple et le plus fiable pour conserver et communiquer l'information.

b) Ecrire pour lire ou faire lire

Ecrire est un acte de communication qui présuppose qu'il existe un destinataire. L'acte d'écrire remplit, dans la vie sociale, des fonctions liées à celles de la lecture : écrire, c'est produire du texte à lire, c'est émettre un message qui sera reçu au travers d'un acte de lecture et ce n'est qu'à travers cet acte de lecture que l'acte d'écriture peut prendre sens. Réciproquement, la personne qui apprend à lire ne pourra donner du sens à son acte de lecture qu'à travers le sens qu'elle donne à ses propres activités de rédaction.

Aussi, la séance de correction des productions écrites des apprenants est une occasion pour développer les compétences orales par le biais des reformulations et des échanges entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants. Enfin, l'écrit peut permettre aux apprenants d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue française puisqu'il leur donne les moyens d'avoir accès à cette langue étrangère. La lecture représente pour ces apprenants, un instrument privilégié d'accès au monde puisque celle-ci, maîtrisant la langue écrite, peuvent avoir accès aux informations véhiculées par l'écrit (livres, journaux, affiches publicitaires, ...).

c) Ecrire pour accompagner la pensée

Ecrire permet d'accompagner la pensée. Il aide aussi au raisonnement et à l'organisation des connaissances : *la psychologie cognitive considère l'écriture plutôt comme la transcription d'une pensée préétablie et, en conséquence, la réécriture comme une tentative de meilleure adéquation à cette pensée.* Y. REUTER. (1996 : 179).

Concrètement, l'écrit ne commence pas à la feuille de papier format A4 photocopiée par l'enseignant et mise sous le regard de ses apprenants, l'écrit ne se fabrique que très peu à l'école. L'écrit est un monde économique, industriel, commercial dont le fonctionnement même détermine la nature, la présentation, le contenu des écrits produits. L'activité sociale de l'écrit relève d'enjeux très variés et se traduit donc par une très grande diversité des productions.

2) La production écrite dans une langue étrangère

Selon G. Vigner (2001 :73): « *Dans toutes les situations d'enseignement que, se soit en langue étrangère ou en langue maternelle,*

l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats. ».

Autrement dit, l'écriture est une activité complexe dont l'apprentissage pose de réels problèmes pour les scripteurs. De plus, ou la présentation erronée de l'écriture « reflet de la pensée », « épanchement d'un moi profond », est souvent fortement ancrée chez les apprenants. De ce fait, tout apprentissage de l'expression écrite semble inutile et vain. La rédaction d'un texte requiert l'exécution simultanée de diverses tâches dont la maîtrise ne va pas de soi: assurer une cohérence sémantique et stylistique, fournir les informations nécessaires pour la compréhension et éviter les ambiguïtés et les redondances.

Dans l'ancien programme du français, l'apprentissage de l'écriture a posé beaucoup de difficultés au collège et au lycée parce que les manuels scolaires ont accordé un intérêt particulier au fonctionnement de la langue et à la compréhension de l'écrit. Quant à la production écrite, elle semblait peu prise en considération. Il s'agissait surtout d'écrire occasionnellement un seul texte à l'issue du chaque objet didactique. Ainsi, écrire correctement en français a suscité beaucoup d'inquiétude chez les enseignants algériens de FLE et beaucoup d'anxiété chez les apprenants

En revanche, le présent programme propose une pédagogie de projet, ce dernier se construit par étapes sous forme de séquences d'apprentissage complémentaires. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite rigoureuse et planifiée à l'issue de chaque séquence.

A partir de ce nouveau programme, les responsables espèrent un apprentissage de l'écriture, non pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales et orthographiques, mais plutôt de décontextualiser l'écrit et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie sociale puisque c'est l'implication de l'apprenant dans une

écriture extrascolaire, qui permettra une grande ouverture pour développer ses habiletés rédactionnelles.

3. Profil et niveaux des élèves

Les élèves dont la production écrite constituent le support et l'objet de cette analyse sont des apprenants de 2^{ème} année secondaire, âgés de 17 et 18 ans en moyenne, ils ont effectué une scolarité dans le cadre fondamental jusqu'à la 5^{ème} année primaire puis dans le cadre de l'école moyenne de la 1^{ère} à la 4^{ème} année. A l'issue de la classe de 4^{ème} année moyenne, ils auront capitalisé huit ans d'apprentissage du français, celui-ci étant introduit dans leur cursus scolaire à partir de la 3^{ème} année fondamentale. Le volume horaire officiel pour la 2^{ème} année seconde est de (3) heures par semaine.

Ces apprenants sont, du lycée Cheikh Aziz El haddad, située dans la ville d'Amizour (wilaya de Bejaia), ils sont en classe de deuxième année secondaire, c'est une classe de spécialité science expérimentale (SE 2). La SE 2 est constituée de 40 élèves, dont 24 filles et 16 garçons.

Sachant qu'il y a des élèves issus des régions rurales qui n'ont pas pu suivre régulièrement leur apprentissage du français à l'école primaire. Cela, est du au manque des enseignants dans ces régions, c'est pour ça qu'ils ont un niveau inférieur par rapport aux autres apprenants. Aussi la surcharge et le nombre d'élèves des effectifs dans les classes allant de 40 à 50 élèves et le manque de moyens pédagogiques, des livres scolaires, bibliothèques, des moyen didactique, de la documentations en tout genre.

Nous pouvons considérer aussi qu'après au moins six années d'apprentissage, ces élèves sont en principe censés avoir acquis, à des niveaux très variable les mécanismes de base de la langue française à l'oral et à l'écrit ; des règles de morphologie, de syntaxe, de la maîtrise des structures fondamentales de la grammaire et de la phrase française, en plus

du code de l'écrit, de l'orthographe. Cependant il faut tenir compte de ce que cela comporte comme difficultés.

a) Finalités de l'enseignement du français au lycée

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

b) Les objectifs de la classe SE 2 en production écrite

- Les apprenants seront capables de réinvestir les acquis des séances précédentes dans l'expression écrite.
- L'apprenant sera capable de rédiger un texte argumentatif pour plaider ou dénoncer une cause.
- Amener l'apprenant à exploiter le plan du texte argumentatif (plan inventaire).
- Amener l'apprenant à maîtriser l'emploi des arguments illustrés par différents arguments.
- L'apprenant saura assurer la cohérence du texte par l'emploi des articulateurs logiques, de classement, d'exemples... entre les informations.
- L'apprenant saura choisir le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit (l'emploi des verbes d'opinion et d'autres moyens d'expression d'opinion).
- Amener l'apprenant à utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faire faciliter la lecture de l'écrit.

II/ Historique sur le statut de l'erreur

Les premières approches sur le statut et la place accordée à l'erreur apparaissent d'abord dans l'ouvrage intitulé « *manières de langage* » de Walter de Bibbesworth en 1296 (cité par Cuq et alii, 2004 : 86) sur la grammaire de la langue française.

Ensuite, les recherches similaires sont apparues dans les travaux de John Palsgrave en 1532 (Cuq, 86) pour la première grammaire qui a été préparée pour les Anglais, plus tard dans ceux de Claude Mauger à partir de la fin du XVIIe siècle jusqu'au début du XVIIIe siècle. Ces deux derniers travaux

ont tenté de comparer les microsystemes de la langue source à ceux des langues étrangères ou cibles. Puis, c'est par les travaux du linguiste suisse Henri Frei en 1929 (cité par *Cuq* : 86), dans son ouvrage intitulé *La Grammaire des fautes, que l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan.*

En s'inspirant des recherches d'Henri Frei, Stephen-Pit Corder et Rémy Porquier (*Cuq.*, 86) ont développé l'analyse des erreurs selon les principes de régularisation des microsystemes grammaticaux et d'analogies.

Toutefois, il est possible de trouver une référence systématique concernant l'erreur dans chacune de ces courants que nous venons de présenter précédemment et dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Claude Germain en 1993.

En ce qui concerne les démarches d'enseignement et le statut de l'erreur en didactique des langues, dans les travaux sur l'acquisition des langues, « *trois repères fondamentaux* » cité par Marquilló Larruy (1993 : 56,57) ont été proposés:

- De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ;
- De 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ;
- De 1960 à aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Pour ne pas trop nous attarder sur les détails de l'historique, nous allons passer directement à la distinction entre l'erreur et la faute.

1. Distinguer l'erreur et la faute

De nos jours, surtout avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit.

Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangère, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, les gestes ou les mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'apprenants afin d'y remédier.

C'est parce qu'elles constituent un grand obstacle non seulement pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit. Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de « faute » a été longtemps utilisée péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte.

Mais, dans le domaine de la didactique des langues, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute. Nous essaierons donc de les définir.

a) Erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (*Le petit Robert*, 1985 : .684) ; « *un jugement contraire à la vérité* » (*Le petit Larousse illustré*, 1972 : 390).

En didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » ; Marquilló Larruy (2003 : 120). Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

b) Faute

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.*» (*Le petit Robert*, 1985 :763) ; «*erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (*le petit robert* ,1985 : 684) ; « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* »(*Le petit Larousse illustré*, 1972 : 420).

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » cité par Marquilló Larruy (2003 : 120). Il est donc possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre.

2. Pédagogie de l'erreur en production écrite

Depuis longtemps, l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues, bien sur, cela a été démontré par les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les fautes d'ordre morphosyntaxique. Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables

et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son «interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives, mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser.

De ce point de vue, à l'écrit, il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier.

3. Différents types d'erreurs dans la production écrite

Il existe plusieurs types d'erreurs, nous, nous avons choisi de travailler celles de la production écrite.

a) Erreurs de contenu :

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombre de mots sont « *imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins.* » déclare Charnet et Robin-Nipi (1997 : 11). C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus).

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la

forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

b) Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.).

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

III / Analyse des erreurs

Lorsque les apprenants apprennent une langue étrangère, parfois, ils confondent l'apprentissage d'autres langues en cours d'apprentissage avec un apprentissage nouveau.

L'analyse contrastive est fondée sur des descriptions linguistiques, son but est de mettre en évidence les différences des deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois cette analyse ne peut pas couvrir toutes les sortes d'erreurs et on a ainsi développé ultérieurement « l'analyse des erreurs » pour traiter des difficultés d'apprentissage.

1. Définition de l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est, selon S. P. Corder (1975 :275), considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants.

En outre, l'analyse des erreurs présente un avantage sur l'analyse contrastive dont les enseignants ou les chercheurs peuvent faire l'analyse des erreurs même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants.

L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives. En se concentrant sur les difficultés les plus évidentes, elle ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de langue étrangère. Autrement dit,

l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires que les analyses contrastives ne mettent pas en lumière.

L'analyse des erreurs observe ce que l'on appelle « l'interlangue », c'est-à-dire « la connaissance et l'utilisation « non-native » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non équilibré, c'est-à-dire d'un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.

Pour résumer, « l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en étudiant l'interlangue, qui se situe entre la langue source et la langue cible, et en la comparant à la langue cible. Les résultats de l'analyse des erreurs peuvent expliquer les types d'erreurs et on pourra aussi mieux comprendre le processus psychologique d'apprentissage de la langue ».

Nous observons que ces erreurs ne sont pas systématiques et semblent des cas isolés, cela dépend de la connaissance de chaque apprenant.

S. P. Corder (1978 :63), parle de la faute en disant que « *la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée* ». Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite. Parfois la faute provient du changement du plan ou du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé ses énoncés. Par conséquent, ce n'est pas seulement les apprenants qui commettent des fautes mais aussi les natifs. Parfois, le locuteur est capable de reconnaître ou de corriger lui-même la faute.

La performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de paroles, d'après S. P. CORDER (1978 : 63).

En raison de la différence entre les deux phénomènes, nous pouvons conclure qu'un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs sans l'aide d'un professeur car elles sont représentatives de la grammaire intériorisée ou de l'inter langue, mais en principe il peut corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue, ou à diverses causes psychologiques, par des autocorrections spontanées.

2. Intérêt de l'analyse des erreurs

Comme nous avons dit précédemment, l'analyse des erreurs est née pour développer l'enseignement/apprentissage des langues. On peut dire qu'elle a alors un double objectif. L'un est théorique : elle aide à mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère et aide aussi à découvrir la nature de ces processus au niveau psychologique. Pour cela, l'enseignant ou le chercheur doit pouvoir cerner le niveau de la connaissance sur la langue cible des apprenants au moment donné qui correspond à la connaissance qu'ils ont reçue de la part d'un enseignant. L'autre objectif est pratique : l'analyse des erreurs apporte directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues dans trois domaines:

- * dans l'amélioration des descriptions pédagogiques ;
- * dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ;
- * dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants, lieux et relais institutionnels où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profondes et superficielles de la didactique des langues.

En outre, le résultat de l'analyse des erreurs est considéré comme une épreuve pour la prédiction des erreurs.

CHAPITRE II

I/ Présentation et délimitation du corpus

Notre corpus est composé des erreurs relevées des copies de production écrite réalisée en évaluation sommative, du deuxième trimestre, par les élèves apprenant le français en classe de 2^oAS science expérimentale, pour une durée d'une heure. Chacun produit une épreuve d'expression écrite individuellement.

Pratiquement, la constitution de ce corpus se présente comme suit :

Un thème, un sujet de production écrite a été proposé aux élèves de 2^{ème} année seconde, a été retenu pour servir de support à l'établissement de ce corpus d'une part, et pour l'analyse des erreurs d'autre part.

Sujet : faut-il interdire l'accès à internet à nos enfants ou pas ?

Rédiger un texte argumentatif pour montrer le rôle parental dans la construction de la personnalité et le développement de l'enfant.

Le choix des copies d'apprenants, ne se base pas sur un seul niveau, par contre, varie entre différents niveaux (moyens, faible, très faible) pour former le support textuel et l'environnement contextuel des erreurs ou des énoncés erronés composants ce corpus. Certes, chacun a son niveau de performance en langue Française.

A ce niveau une question à la fois fondamentale et problématique vient à l'esprit : qu'est ce qu'il convient de compter comme erreur ?

La réponse à cette question n'est pas simple, cependant elle est importante, voire même déterminante, puisqu'elle implique des choix théoriques et des

options méthodologiques. Par conséquent il est nécessaire de définir ce qu'on désigne par erreur, tout comme il faut clarifier ce qualifie d'erroné et justifier ce qui caractérise ces énoncés dits erronés ou « déviant » objet de notre étude.

Néanmoins nous pouvons déjà signaler quelques repères, non exclusifs mais que nous allons prendre en considération.

1. Description des critères et des paramètres de constitution du corpus

De ce qui précède, nous pouvons déduire et tenter de récapituler en les énumérant, les critères et paramètres sur lesquels nous nous sommes basés pour qualifier des énoncés erronés et procéder à l'identification des erreurs qui composeront ce corpus :

- a) La situation de communication, de production des énoncés**
 - Il s'agit de communication écrite (support écrit), productions écrites d'élèves réalisées dans le cadre d'un apprentissage en milieu scolaire.
 - C'est un exercice de rédaction en situation scolaire, dans un cadre d'évaluation. Les scripteurs sont tenus d'observer les normes de l'institution scolaire impliquant certaines contraintes : thème restreints, temps limité, consignes contraignantes, imposant des taches précises, contrairement à la production écrite libre.

b) Le système de la langue cible, « le français, langue étrangère » :

Le système de la langue cible est pris également comme moyen de description des erreurs linguistiques, puisqu'il fournit aussi le cadre grammatical de référence sur lequel sont indexés les critères et la qualité de grammaticalité, ainsi que les formes correctes/incorrectes des énoncés.

Dans cette optique, nous avons considéré la langue cible, le français dans les diverses catégories linguistiques qui concourent à la maîtrise de cette langue, aux plans de la morphologie, du lexique, de la syntaxe. Les éléments constitutifs de ce système.

c) Communication et communicabilité

A ce niveau, l'identification des erreurs peut déborder le strict conformisme aux règles grammaticales en ne se limite pas aux respects des schémas et structures syntaxiques de la langue cible, le français. C'est ainsi que s'explique par exemple le relevé de certains énoncés qualifiés d'erronés, alors même que les formes linguistiques et les constructions sont conformés aux schémas syntaxiques. Parfois ce sont les choix lexicaux, ou encore l'emploi de certaines tournures et l'expression dans un registre inadéquat, qui entraînent des confusions sémantiques, des interférences, des ambiguïtés dans la compréhension du message ou une perturbation dans la communication.

C'est pourquoi, nous avons pris en compte pour établir notre corpus d'erreurs, les critères de :

- L'intelligibilité des énoncés, la compréhension des messages qu'ils véhiculent,

- Le contexte, l'usage et, bien sûr, la situation d'une manière générale peuvent contribuer à rétablir le sens, ou du moins à former des hypothèses sur l'erreur.

2. Démarche pour collecter les erreurs

Pour relever les erreurs, collecter des données, nous nous sommes inspiré aussi d'une démarche suggérée par Marie-Paule PERY-WOODLEY(1993 :30), dans son ouvrage *Les Ecrits dans L'apprentissage* L'auteur y a introduit trois notions qui sont autant de paramètres permettant de situer les données sur trois niveaux de relations fonctionnelles caractérisant le langage écrit, la langue écrite.

- 1- La déchiffrabilité : cette notion comprend les éléments opérant dans les relations graphiques afin de déchiffrer, lire ce qui est écrit. Ecrit : l'orthographe, la ponctuation, les signes diacritiques ...
- 2- La lisibilité : le système de la morphologie, des relations syntaxiques et lexicales produisant du sens ou syntagme ou de la phrase.
- 3- La clarté : assurée par des éléments fonctionnels, à un niveau de relations textuelles contextuelles, notamment les éléments qui assurent et entretiennent la cohésion et la cohésion textuelles.

En outre, nous indiquons que pour constituer notre corpus, nous avons établi une fiche pour 19 copies, elles seront présentées sur trois colonnes pour :

- 1- Le relevé et le repérage des erreurs ou des énoncés erronés, et ce dans des extraits textuels et / ou contextuels, plus ou moins longs selon la nécessité

2- La localisation des erreurs (erreurs sur) et une description sommaire de celles-ci, constatée par rapport à un ou plusieurs critères qui nous permettraient de rétablir les formes correctes ou rectifiées.

3- Quant à la troisième colonne, elle comprend les caractéristiques, les éléments d'analyses ainsi que des hypothèses sur la nature et l'origine et / ou l'explication des erreurs.

Notre souhait est de déplacer l'approche typologique, d'aller au-delà du classement des erreurs (lequel n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser) vers une analyse explicative de celles-ci, envisager des perspectives sur la didactique, les implications sur l'évaluation. Vu sous cette optique, nous avons adopté un principe de linéarité qui semble aller de soi tant il incarne l'empirisme qui caractérise l'analyse d'erreurs. Nous y préconisons pour entreprendre une analyse d'erreurs une démarche linéaire, faite d'un enchaînement de trois étapes successives :

- 1- Trouver l'erreur
- 2- Décrire l'erreur
- 3- Expliquer l'erreur

II/ Classement typologique des erreurs

Grille de classement

Cette grille de classement typologique des erreurs est présentée avec ses subdivisions. Nous l'avons établie suite au dépouillement du corpus et sur la base de la description des erreurs que nous exposons ci-après. Nous illustrons toutes les catégories d'erreurs répertoires dans cette grille par des exemples relevés du corpus, nous indiquerons ces derniers par des renvois se rapportant à cette illustration.

I- Erreurs sur l'orthographe

1- Erreurs en rapport à la dissymétrie et la discordance entre l'oral et l'écrit

Cas des consonnes : le système des phonèmes et celui des graphèmes ne sont pas superposables à certains phonèmes correspondent plusieurs graphèmes et inversement, un signe graphique peut parfois servir à transcrire deux sons.

2- Erreurs sur l'orthographe des voyelles

A caractère phonétique ou à dominante phonogrammique, liées aux règles fondamentales de transcription ; l'élève peut connaître la transcription. Ces erreurs le plus souvent peuvent altérer la valeur phonique, à des degrés variables, de même pour le sens, qu'on peut restituer en référant au contexte. N.CATACH, (1980,p13)

II- Erreurs de lexique

1) Erreurs sur les « mots pleins, les unités lexicales, le vocabulaire par opposition au élément grammaticaux : noms, adjectif, verbe, adverbe... ».

* création lexicales, erronées ou entraînent une erreur, une ambiguïté ou des lacunes dans la signification.

* formes inexistantes, de mots ou lexies (simple, composée ou complexe).

* mots ou lexie déformés (- formes existantes dans la langue, - emploi impropre).

2) Morphologie : erreurs sur les mots, lexies (dérivés ou composées) non – attestées bien que formés selon des règles morphologiques existantes : le procédé de l’affixation.

* Par dérivation, suffixation.

* Par composition, préfixation (analogie ou généralisation du procédé).

3) Choix erroné, inadéquat vocabulaire, parmi les unités lexicales, des lexies ou des formes existantes dans le lexique.

* confusion de formes, termes de proches : homophones, paronymes.

* confusion de sens (signifié) : confusion due à des associations sémantiques diverses : synonymie partielle, analogie.

III- Erreurs sur la grammaire

1) Morphologie.

* .morphosyntaxe : accord / désaccord en genre.

* morphosyntaxe : accord / désaccord en nombre. cas de pluriel.

* désinences verbales (systèmes des conjugaisons)

2) Grammaire: erreurs affectant les structures et constructions grammaticales.

Localisées dans les limites d’une proposition (phrase simple)

Énoncés dans lesquels les schémas syntaxiques du français ne sont pas acceptés, les règles grammaticales non observées ou énoncés dans les caractères de grammaticalité, d’acceptabilité sont équivoques, non conformes, au regard d’une norme ou d’un usage.

* choix et emploi « erroné ou fautif » de morphèmes ou d'éléments grammaticaux ne convenant pas à la structure : agrammaticalité, choix de l'auxiliaire, du mode verbal, de déterminants, d'adverbes ...

* emploi, utilisation d'expressions, de tournures refuses ou contestées par l'usage, bien que formellement conforme aux schémas, et structures syntaxiques du français, par exemple :

a) les déterminants (articles, pronoms et adjectifs possessifs, démonstratifs).

b) voix des verbes (voix passive, active et pronominale).

c) expressions, locutions entraînant des ambiguïtés ou des interprétations équivoques au regard de la situation de la communication, du registre de langue et du contexte.

3) Grammaire, structures morphosyntaxiques

Erreurs localisés ou situées dans les rapports entre deux propositions ou plus.

* Structures du verbe, aspect.

* Concordance des temps ; en temps et en verbe et personne.

* Pronominalisation : utilisation ou non- utilisation de pronom, pronoms mal choisis, utilisés en trop ou en omis, et qui auraient pu épargner l'erreur de la répétition, de la substitution ou l'ambiguïté quant à la référence, la désignation (réseau coréférentiel)

IV- la ponctuation et la présentation graphique

L'erreur concernant les signes de ponctuation.

Voire aussi les idéogrammes, étiquette sous laquelle N. CATACH (1995, p283), inclut la ponctuation, les signes diacritiques et ce que nous avons relevé dans notre corpus comme erreurs sur la présentation graphique.

Illustration de corpus

I- Les erreurs morphosyntaxiques

A- Erreurs sur orthographe d'usage

1- Discordance entre l'oral et l'écrit

- « ...*la plupare*... » . (... la plupart...)
- « ...*chanchement*... » . (... changement...)
- « ...*fassile pour voir* » . (...facile d'avoir ...)
- « ...*boucoup*... » . (... beaucoup...)
- « ...*ont malle a les yeux*... » . (...ont mal aux yeux)
- « ...*inconvinion* ... » . (...inconvenients...)
- « ...*fassile pour voir*... » . (...facile d'avoir ...)
- « ...*plusieure choze* ... » . (... plusieurs choses...)
- « ...*on utiléson*... » . (...en utilisant...)
- « ...*une moyen de cominication*... » . (...un moyen de communication...)
- « ...*soure*... » . (...sur...)
- « ...*bequere*... » . (...beaucoup...)

2- Erreurs graphiques : (découpage syllabique, orthographe des voyelles)

- « ...nessence... ». (… naissance…)
- « ...nésseisare... » . (… nécessaire…)
- « ...un bonne moyenne... » . (…un bon moyen …)
- « ...oncour ... » . (…encore…)
- « ...vriment... ». (…vraiment…)
- « ...l'arolation ... » . (…la relation…)
- « ...il est les bien fait d'un couté... ». (…les bienfaits d'un coté…)

B- Accord /Désaccord

1-En genre

- « l'internet est une moyen ». (l'internet est un moyen)
- «une bonne moyenne... ». (un bon moyen)
- «ce dernier technologie...». (Cette dernière technologie)
- « ...les choses qui n'est pas bien ». (…les mauvaises choses)
- «...si dernier année ». (…ces dernières années…)
- «...cette mélange ». (ce mélange…)

2- En nombre

- «les parents jout un role ». (les parent jouent un rôle)
- «les domaine» . (les domaines)
- «les homme» . (les hommes)
- «des projet» . (des projets)
- «plusieurs conécense » . (plusieurs connaissances)

- « *tout les chose* » . (toutes les choses)
- « *...apprendre des outre lange* » (apprendre d'autres langues)

C- erreurs sur le verbe

1- Désinence verbale

Plusieurs erreurs relatives aux désinences verbales on cite :

- « *...il ne peu pa...* » (...il ne peut pas...).
- « *...il peus...* » . (...il peut...)
- « *...on pue avoir...* ». (...on peut avoir ...)
- « *...il faux...* » . (...il faut ...)
- « *...j'ai apré...* » . (...j'ai appris...)
- « *...il pour fait...* » . (...il peut faire...)

2- Temps des verbes

- « *...il va se dirai...* » . (il va se dire)
- « *il vas allez...* » . (il va aller)
- « *...la plupare il fait des lunettes ...* » (la plupart font des...)
- « *...elle fair...* » . (...elle fait...)
- « *...pour conisait des amis* » (...pour connaître d'autres personnes...)
- « *il faux pas les regarde les filme...* » . (il ne faut pas qu'ils regardent les films...)
- « *...passé quelque temp a regardé les films et écouté...et télécharger..* ». (...passer quelque temps à regarder ..., écouter... et télécharger...).

D- La Ponctuation

- « *comment conecté avec l'internet ?* ». (comment se connecter à internet)
- « *premierement parce que...* ». (...premièrement,...)
- « *si dernier année Elle est Bien divlopé.* ».
- « *...cette invention se faite pour travaillé et l'utilisation dans des domaines d'instruction surtout les zones d'activites par exemple les usines import-export, ensuite...* ».

E- Omission ou terme en plus

- « *...la plupare il fait...* ». (...la plupart fait...)
- « *...l'imaginer pas de vivre sans elle..* ». (...s'imaginer vivre sans elle...)
- « *...A mon avis je pense que l'internet ...* ». (Je pense que, internet...)
- « *...l'internet pour moi je suis contre...* ». (...je suis contre l'internet...)
- « *...L'internet Elle est des ...* ». (... l'internet est...)
- « *...le role des parent se commence* » (le rôle des parents commence)
- « *...jusqua leure petite enfant grandie...* ». (...jusqu'à est ce que leur enfant devient adulte)

F- Interférence morphosyntaxique

- « *...Mame les homme...* ». (même les hommes)
- « *...il faux pas gsagerér...* ». (il ne faut pas exagérer)
- « *...lamimoire...* » . (la mémoire)
- « *...santirast...* ». (s'intéressent)

- « *...sur l'internet...* » . (sur internet)
- « *...surtout...* » . (surtout)

II- Les erreurs sémantiques

A- erreurs sur le vocabulaire

1- Choix lexical

- « *... elle enrichire non enfants...* » (...elle cultive nos enfants)
- « *les choses qui n'est pas bien* » (les mauvaises choses)
- « *atirer les négative de cette...* » (connaître les inconvénients de cette)
- « *en trouve l'internet dans tous les domaines dans la vie* »
(on utilise internet dans tous les domaines de la vie)

2- Confusion et création lexicale

- « *...tu auras le dernier...* » (...tu seras le dernier...).
- « *pour les enfant ne travaie pas...* » (...pour que les enfants ne travaillent pas).
- « *...il conisait des treuk* » (...il va connaître des choses...)
- « *l'internet est un outil de recherche* » (internet est un moyen de recherche)
- « *il faux pas gsagerér* » (il ne faut pas exagérer)
- « *...ne connaissent pas utiliser...* » (...ne savent pas ...)
- « *devont...* » (devant)

B- Erreurs sur les expressions (Expressions incorrectes)

- « l'internet Elle fatigue et malle a les zeux sertant qu'il les zeux blue ... »
- « l'enfant se grander il pour fait un travaie »
- « il faux pas les regarde par exemple »
- « l'enfant il ya des domaines qu'Elle travaie »
- « les parents Il faux faire leur travaille de surveillance leur enfants »

C- Erreurs sur les phrases (phrases erronées /ne portent pas du sens)

- « à découvrir Blause dans chouse un des ces décover ... »
- « l'internet et aubourten pour fair »
- « plane lamimoire qui obligatoire de fait »
- « mon point du veux l'internet est movi que les enfants aujourd'hui»
- « les parents des enfant choisir ; a ce que l'enternet c'est une nécessaire pour la culture ?»

D- interférence sémantique

- « ...dans la vie ... » (de la vie)
- « ...l'enfant marche bien l'internet ... »
- « les enfants de cette nouvelle génération sont acroché à l'internet »
- « il faux pas gsagerér »

III / Analyse explicative des erreurs

I- Les erreurs morphosyntaxiques

1- Discordance entre l'oral et l'écrit

a- Cas des consonnes

Le système des phonèmes et celui des graphèmes ne sont pas superposables. A certains phonèmes correspondent plusieurs graphèmes et inversement, un signe graphique peut servir à transcrire deux sons (ou deux phonèmes), ainsi l'influence de la langue cible sur la production de la parole .

Exp : « ...*fassile* ... » phonème (s) correspond à une autre transcription, par un graphème (c) : « facile ».

« ...chanchement... » cette erreur est due à l'influence du système vocalique de la langue cible et l'ignorance des règles phonétiques.

b- Cas des voyelles

Dans ce cas l'apprenant peut connaître les sons sans en connaître la transcription. Ces erreurs le plus souvent peuvent altérer la valeur phonique, à des degrés variable, de même pour le sens qu'on peut restituer en référant au contexte .

Exp : « vriment » l'opposition qui fait des traits distinctifs (ouverture/fermeture), la confusion entre /e/ et /é/ (**i**) et (**ai**) « maison » ce crée la confusions entre les deux voyelles.

2- Accord /Désaccord en genre et en nombre

*ignorance des règles grammaticales sur l'accord des noms et adjectifs en genre et en nombre.

*ignorance des règles d'accord de participe passé du verbe avec son sujet.

*l'influence de la langue source sur la langue cible : il ya des mots qui sont masculin en langue Arabe ou Amazigh et féminin en langue Française et vice versa (année féminin en français et *aam* masculin en arabe) .

3- le verbe

a- Désinence verbale

*Dans le système de conjugaison des verbes da la langue française que les élèves trouvent complexe et difficile à maitriser, l'écart entre les formes écrites et les formes parlées est très grand.

Exp : « ...*il peus...* » (...il peut...).

*Le radical n'est pas toujours stable comme les verbes irréguliers, il varie parce qu'ils ne sont pas régis par une conjugaison type.

Exp : « ...*j'ai apré...* » (...j'ai appris...)

*Ignorance de règles de conjugaison par l'élève(les prés acquits).

b- Temps des verbes

* Ignorance de règles de l'emploi des temps dans la langue Française.

- le verbe après une proposition se mit à l'infinitif.

Exp : « ...*pour conisait...* » (pour connaître)

*deux verbrs qui se suivent le deuxième se mit à l'infinitif .

Exp : « ... *il vas allez...* » (...il va aller...)

4- La Ponctuation

*mauvaise et/ou ignorance dans l'utilisation des marques de ponctuation (exclamation, interrogation, le point finale, les virgules, ...).

Exp : « *si dernier année Elle est Bien divlopé.* ».

Exp : «*...cette invention se faite pour travaillé et l'utilisation dans des domaines d'instruction surtout les zones d'activites par exemple les usines import-export, ensuite...* ».

5- Omission ou terme en plus

*omission des éléments marquants tels que les prépositions et les locutions adverbiales incomplètes

Exp : « *...jusqua leure petite enfant grandie...* ». (...jusqu'à est ce que leur enfant devient adulte)

*termes ou morphèmes en trop qui rendent la phrase agrammaticale comme la répétition du sujet.

Exp : « *...L'internet Elle est des ...* ». (...internet est ...).

II- Les erreurs sémantiques

1- Le vocabulaire

a- Choix lexical

*extension polysémique d'un terme par analogie avec un autre mais présentant d'autre acception.

*usage d'une unité lexicale dont le sens est inapproprié au contexte.

Exp : « *en trouve l'internet dans tous les domaines dans la vie* » (on utilise internet dans tous les domaines de la vie)

Substitution d'une lexie à une autre.

b- Confusion et création lexicale

✓ Confusion lexicale

Conséquence de la dissymétrie oral-écrit et des antagonismes entre : phonèmes-graphèmes .la transcription graphique d'un même son ou sons proches n'est pas simple, à l'exemple de (eau, au, or, ordre). Nous relevons des cas d'homophones grammaticaux, et lexicaux ou d'éléments de l'orthographe grammatical . . . etc. La restitution de la forme rectifiée de ces termes est liée a l'identification de leurs fonctions syntaxiques ou grammaticales dans la phrase

✓ Création lexicale

Unités lexicales ou lexies erronées, lexèmes entraînant une ambigüité à la signification.

*formes inexistantes (mots ou lexies)

*emploi erroné ou impropre de formes lexicales existantes dans la langue, mots ou lexies déformés.

*emploi inadéquat du vocabulaire

Choix erroné parmi les unités lexicales, les lexies existantes.

*concision de formes et de substitution de termes proches partiellement homophones ou paronymes.

*erreurs par confusion de sens (signifié), en rapports à des associations sémantiques diverses : synonymie partielle, antonymie, hyperonymie

2-Erreurs sur les expressions et les phrases

(Expressions incorrectes, phrases erronées /ne portent pas du sens)

*l'emploi inadéquat de la subordonnée, rapport faux entre la principale et la subordonnée.

*pas de rapport entre les unités lexicales dans la même phrase.

*l'ignorance des règles syntaxique influence sur la sémantique de la phrase.

* ignorance lexicale et sémantique par l'apprenant.

CONCLUSION

Conclusion

Les erreurs des apprenants sont des données objectives pour servir de support à l'analyse de phénomènes de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue. Nous sommes partis des productions écrites desquelles nous avons relevé et constitué un corpus d'erreurs, après en avoir définis des critères d'indentification ; cela a nécessité bien entendu une réflexion sur le statut de l'erreur.

L'inventaire que nous avons dressé nous a confirmé que lorsqu'un bon nombre de nos élèves semblent s'exprimer à l'oral de manière plus ou moins satisfaisante, il n'en est pas de même dans ce qu'ils produisent à l'écrit. Certes , nous savions dans une certaine proportion que les erreurs morphologiques sont par exemple , plus nombreuses en français à l'écrit qu'à l'oral du fait même des caractéristiques propres aux deux codes, mais dans ces productions écrites , nous en avons décompté un nombre considérable voir impressionnant .Cet écart entre les performances orales et écrites des élèves-apprenants en milieu scolaire ne devait pas nous laisser indifférents.

En suivant la progression que nous avons retenue pour mener ce travail d'analyse des erreurs, nous avons procédé à la description de celle-ci sur la base de ce qui est observable aux divers plans de l'orthographe, de lexicque, et de grammaire, d'une manière générale. Autrement dit, les erreurs sur des éléments qui opèrent à un niveau de relations phrastiques permettant la lisibilité et la clarté d'un énoncé, la cohésion et la cohérence d'un texte.

Parallèlement à cette description, nous avons établi une grille de classement typologique des erreurs.

**les erreurs linguistiques* : elles regroupent les erreurs sur l'orthographe, les erreurs de lexicque (morphologique, et sémantique) les erreurs de morphosyntaxe et les erreurs sur les constructions grammaticales (au niveau de la phrase).

Conclusion

**les erreurs discursives* : nous incluons dans cette catégorie des erreurs, les productions déviantes se répercutant au-delà du cadre de la grammaire de la phrase ainsi que les disfonctionnements observables à un niveau transphrastique et / ou textuel en rapport avec le genre ou le type de discours.

Au-delà du classement typologique, nous pouvons considérer qu'une même erreur peut avoir plusieurs origines, par conséquent, elle peut faire l'objet d'interprétations diverses qui remettent en question son classement dans telle ou telle catégorie. A cela s'ajoute le fait que dans un même énoncé nous pouvons localiser deux ou plusieurs erreurs.

Pour aborder une analyse explicative des erreurs, après en avoir fait l'inventaire puis la description et le classement, nous avons été amenés à nous poser des questions :

Pourrions-nous trouver quelques explications ou du moins des indices qui pourraient nous orienter, nous éclairer sur les causes ou les origines des erreurs ? où chercher ? que faut-il considérer ?

Les erreurs peuvent découler des méthodes choisies pour l'enseignement du français, de la progression pédagogique inadaptée ou de la façon dont la langue, les contenus des programmes ont été transmis.

Dans quelle mesure et jusqu'à quel degré le contact entre le français (langue cible) et les langues apprises antérieurement par nos élèves –apprenants (l'arabe et le berbère) explique-t-il les difficultés d'acquisition, l'apparition et la persistance des erreurs ?

Pour récapituler nous traduisons par la question suivante :

a) les erreurs seraient-elles d'ordre interlinguale, c'est-à-dire la conséquence de transfert négative de structure linguistiques le schéma

morphosyntaxique acquis dans la langue source, entraînant ainsi des interférences, ou occasionnant des effets de contamination dans les énoncés ?

b) les erreurs d'ordre interlinguale, proviennent-elles des lacunes dans le système de la langue étrangère intériorisée par l'apprenant ?

Nous avons en effet constaté, notamment dans les erreurs morpho syntaxiques des cas que nous pouvons identifier à ce genre de phénomène.

Au cours de l'analyse des erreurs, nous avons envisagé de distinguer et catégoriser les erreurs : Celles dont les causes sont interlinguales et celles qui seraient d'origine intra-linguales. Nous avons rencontré par la suite des cas d'erreurs qui peuvent rentrer dans l'une ou l'autre des deux catégories, notamment celles qui impliquent plus d'une interprétation.

C'est pourquoi discerner la part de celles qui relèveraient de chaque catégorie n'est pas chose aisée, et n'est pas toujours possible, sauf à contenter de supposition à vérifier ultérieurement dans une recherche à un autre niveau. D'un autre côté, nous nous sommes limités par le fait que la configuration classique de l'interférence : L1 (langue source) L2 (langue cible) ne correspond exactement à notre cas, plus complexe car il y a contact entre plus de deux langues.

En outre, notre corpus est constitué d'erreurs écrites. « La recherche de l'influence et des interférences de l'une des langues de nos apprenants sur le français n'est pas simple. La langue arabe classique, la variété enseignée dans le système éducatif algérien est la seule à être connue, apprise dans la forme écrite, et dans un alphabet et un système d'écriture différent de celui du français ».

Pour nous, il importe de contribuer par cette modeste recherche à susciter une réflexion sur l'attitude (celle des enseignants de la langue française en Algérie) à adopter face aux erreurs et aux productions erronées des apprenants.

Conclusion

Nous devons objectivement les considérer comme des indices du processus et des stratégies d'apprentissage.

Nous pouvons chercher à comprendre l'erreur au lieu de l'ignorer, nous pouvons expliquer aux apprenants comment surviennent leurs erreurs et comment tenter d'y remédier à partir d'exercices correctifs adaptés, intégrés dans un processus d'évaluation formative.

Nous espérons au moins avoir identifié certains mécanismes producteurs de dysfonctionnement et de source d'erreurs à l'exemple de l'interférence. Il reste alors à vérifier le bien-fondé de ce que nous avons proposé comme description et explication au sujet de notre corpus d'erreurs. Une étude prolongeant cette analyse d'erreurs, ciblant un aspect ou un phénomène déterminé peut dégager des régularités et des propositions et constituer une base de données à intégrer dans un virtuel programme de formation destiné aux enseignants du français. Ainsi l'analyse des erreurs peut aspirer à servir l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

Nous estimons que notre travail apporte un éclairage et un plus à la situation enseignement/ apprentissage de la langue française en Algérie.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- * BESSE H et PORQUIER R, (1991), Grammaire et didactique des langues, Paris : Hatier/Didier,.
- * CHARNET C et Jacqueline ROBIN-NIPI, (1997) , rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse: Activités, « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF, Paris, Hachette FLE,
- * Cherrad-Bencherfra Y, (1990). Contacts de langue et enseignement du français en Algérie, Université de Constantine.
- * CHERIGUENE F, (1997), politiques linguistiques en Algérie, Mots ,n°52, Septembre.
- * CORDER S. P, (1975), Introducing Applied Linguistics, 5th ed., Middlesex : Penguin Education,.
- * CORDER S. P, (1978), “Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition,” in Language Teaching and Linguistics: surveys, ed. by Valerie Kinsella, Cambridge : Cambridge University Press,.
- * CUQ, J-P et GRUCA, Isabelle, (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), France.
- * Le petit Robert, (1985) : 2172 p.
- * Le petit Larousse illustré, (1972) : 1800 p.
- * PERY-WOODELY M-P, (1993), Quels corpus pour quels traitements automatiques ?
- * MARQUILLÓ LARRUY M, (2003), L’interprétation de l’erreur, Paris, Clé International.
- * MARTINEZ P, (1996), La didactique des langues étrangères, Collection Que sais-je ? 2^{ème} édition, Paris.

Bibliographie

- * MORSLY D, (1990), « Expressions identitaires du sujet face aux langues : le cas de l'Algérie».
- * CATACH N, (1980), in l'enseignement de l'orthographe, Nathan,.
- * CATACH N, (1995), in l'orthographe française, Nathan Université,.
- * VIGNER G, (2001), Enseigner le français comme langue seconde, Paris, CLE, International.
- * REUTER Y, (1996), Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris, E.S.F.

ANNEXE