

Analyse de la nature des erreurs commises dans les productions écrites (Cas des élèves du lycée DAHMANI Mohamed, Boghni, Tizi-Ouzou)

Analysing the nature of written-production errors: Case studio, M.B high school of Boghni, Tizi-Ouzou

Dr. Mohand Ouamer AIT OUAHIOUNE*

Université Ahmed Draia Adrar-Algérie

mamunas.95@univ-adrar.edu.dz

Reçu le :
19-04-2023

Accepté le :
09-06-2023

Publié online le :
11-06-2023

Abstract: The new program introduced by the Ministry of National Education gives priority to classroom communication. The four targeted communicative skills are written and oral comprehension, and written and oral production. Written production is the first skill targeted in the FFL teaching/learning process.

The practical aim of this article is to analyze some thirty written documents produced by 3rd year AS students, and their responses to a questionnaire sent to them with in order to determine their level of mastery of the French language and to identify the most recurrent errors. The aim of this approach has been to design teaching activities to address the identified shortcomings.

Keywords: Communicative skills; socio-didactic approach; written production; error analysis.

Résumé : Le nouveau programme mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale accorde une priorité à la communication en classe. Les quatre compétences communicatives visées sont les compréhensions écrite et orale et les productions écrite et orale. La production écrite est la première compétence ciblée dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Cet article a pour objectif pratique l'analyse d'une trentaine de productions écrites rédigées par les élèves de 3ème AS et les réponses apportées à un questionnaire qui leur a été adressé en vue de connaître leur niveau de maîtrise de la langue française et relever ainsi les erreurs les plus récurrentes commises. Cette démarche a pour

* Auteur correspondant

finalité la conception d'activités pédagogiques à même de prendre en charge les carences relevées.

Mots clés : Compétences communicatives ; démarche socio-didactique ; production écrits ; analyse des erreurs.

Introduction générale : La situation sociolinguistique de la langue française en Algérie est assez particulière. En effet, cette langue jouit encore d'une place privilégiée dans le système éducatif national.

Ainsi, la tutelle a instauré de nouvelles approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement du français. Le nouveau programme mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale accorde une priorité à la communication en classe. Les quatre compétences communicatives visées sont : compréhension orale (C.O), production orale (P.O), compréhension écrite (C.E), production écrite (P.E).

La production écrite (P.E) constitue la première compétence prise en charge dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde en particulier.

D'abord, parce que c'est l'une des formes de communication privilégiée quand le recours à la prise de parole n'est pas envisagé. D'autre part, à travers leurs productions écrites, les apprenants peuvent s'auto-évaluer en menant une étude comparative par rapport aux normes en usage. C'est dans la production écrite que se manifestent les connaissances linguistique, culturelle, textuelle, etc.

En réalité, pour une grande majorité des apprenants du FLE, l'apprentissage de la production écrite reste difficile en raison du nombre important des erreurs commises. À travers notre investigation, nous allons essayer de répondre à la problématique centrale suivante : "Quelles sont les natures des erreurs récurrentes commises par les apprenants de FLE en production écrite ?".

Cette problématique donne lieu aux questionnements suivants :

- Quelles sont les causes qui pourraient être à l'origine de ces erreurs ? ;



- Quelles stratégies pourrait-on convoquer en vue de prendre en charge ces erreurs commises par les apprenants au cycle secondaire ?

Les hypothèses que nous avançons ici seront confrontées à nos propres données issues de l'analyse des corpus appliqués à l'échantillon ciblé ainsi qu'au questionnaire adressé aux apprenants. Deux hypothèses sont proposées, compte tenu des caractéristiques de notre étude et de l'échantillon ciblé :

- dans l'apprentissage de la langue française, les apprenants laisseraient apparaître de manière inconsciente dans leurs productions écrites quelques propriétés du système langagier maternel ;
- la langue française renferme une multitude de normes et d'exceptions grammaticales et repose sur une syntaxe complexe ce qui conduirait les apprenants à commettre des erreurs dans les productions écrites.

Cet article a pour objectif pratique, dans un premier temps, d'analyser trente productions écrites des apprenants de 3^{ème}AS (série langue étrangère) poursuivant leurs études au lycée DAHMANI Mohamed à Boghni (Tizi-Ouzou) lors des compositions du premier trimestre au titre de l'année scolaire 2021/2022. Dans un deuxième temps, un questionnaire leur a été adressé en vue de se faire une idée sur leur niveau de maîtrise de la langue française et relever ainsi les erreurs les plus récurrentes.

Notre étude s'inscrit dans une démarche socio-didactique. Cette approche a été définie par CORTIER cité par LE GAL Damien, comme : « *Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes.* »¹. La socio-didactique propose

ainsi une vision didactique fondée sur la base des spécificités socio-langagières des élèves.

Ce travail est organisé en deux parties. La première se penche sur les questions d'ordre théoriques et la deuxième partie est centrée sur les aspects méthodologiques et pratiques.

Dans la partie théorique, il est question du contact des langues et de l'enseignement/ apprentissage du français en Algérie. Ce volet comporte trois chapitres.

Le premier chapitre est consacré à la définition de quelques concepts de base, la situation sociolinguistique en Algérie, l'enseignement apprentissage de la langue française à l'école algérienne ainsi que les finalités et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire et plus particulièrement chez les 3^{ème}AS.

Dans le chapitre suivant, il est question de l'enseignement apprentissage de la production écrite vue par les différentes méthodologies du français langue étrangère (FLE), l'importance de la production écrite et son apport dans le processus d'enseignement/apprentissage du français, son enseignement au cycle secondaire 3^{ème}AS et les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs écrits. Le dernier chapitre se focalise sur les différents courants de recherche qui se sont intéressés à l'interprétation de l'erreur.

La deuxième partie est d'ordre méthodologique et pratique. Ce volet est composé de trois chapitres. Le premier chapitre, détaille la méthodologie mise en place pour la récolte des données. Le deuxième chapitre expose une étude descriptive et qualitative des données recueillies par le truchement du questionnaire et l'analyse des productions écrites. Quant au dernier chapitre, il propose des activités pédagogiques conçues à partir des erreurs récurrentes que nous avons analysées ainsi qu'à l'élaboration d'un cours de remédiation pédagogique qui donne priorité aux erreurs les plus récurrentes.

Nous terminons notre article par une conclusion générale et des perspectives qui en découleraient.



I. Langue(s) en contact et enseignement/apprentissage du français en Algérie

Introduction

Partant du fait que notre travail s'effectue dans un milieu scolaire multilingue, il est nécessaire de se focaliser sur certains concepts que nous avons jugés incontournables tels que le contact des langues, l'interférence, l'emprunt, le bilinguisme, l'alternance codique.

I.1 Contact de langues

Pour comprendre le phénomène de contact de langues, il est nécessaire de nous référer à L.J CALVET qui avance que :

« Il y aurait, à la surface du globe, entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 200 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environs 30 langues par pays, et si la réalité n'est à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues et d'autre beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contacts peut être l'individu (bilingue, ou en situation d'acquisition) ou la communauté. Et le résultat de ces contact est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique »².

Le contact de langues engendre plusieurs phénomènes langagiers. Parmi ces phénomènes, nous avons l'interférence.

I.2 Interférence

Selon HAMERS et BLANC (1983) l'interférence est défini comme *«des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible. »³.*

Dans ce sens, l'interférence est le résultat de l'interaction de deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Elle se manifeste, inconsciemment et involontairement sur le plan psychologique et linguistique chez l'individu bilingue.

Dans le même ordre d'idée, HAMERS ajoute que :

« L'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent et elle prend de

moindres proportions à mesure que le bilinguisme s'équilibre. Elle se manifeste davantage dans la langue seconde que dans la langue maternelle ; mais on constate aussi des effets de la langue seconde sur la langue maternelle, en particulier lorsque la pression sociale de la seconde langue est forte, et que les locuteurs y sont constamment exposés... »⁴.

I.3 L'emprunt

L'emprunt est un phénomène linguistique généré par le contact de langues. Pour DABENE (1994), l'emprunt signifie l'utilisation d'un terme dans une langue qui appartient à une autre langue. Autrement dit, l'emprunt se réalise quand : « *Un parler «A" utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler "B" (dite langue source) et que "A" ne possédait pas. L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts.* »⁵.

I.4 Alternance codique

Parmi les phénomènes résultant de la coexistence des langues dans un même territoire géographique, nous trouvons le *mélange de langues* et *alternance codique*. Ce sont deux concepts qui sont légèrement différents et qui se manifestent lorsqu'un locuteur utilise deux ou plusieurs langues en même temps.

J.J.GUMPERZ, dans son ouvrage, la sociolinguistique interactionnelle, définit l'alternance codique comme suit :

« *L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passant où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. La plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent* »¹.

Selon A.LEHMANN, F. M. BERTHET, le calque « *désigne l'emprunt qui résulte d'une traduction littéral soit d'une expression, soit d'une acception.* »⁶.



I.5 Bilinguisme

Le bilinguisme est un autre phénomène qui découle du contact de langues. On parle de bilinguisme lorsqu'un individu parle ou maîtrise deux langues de manière égale. Pour mieux éclaircir ce phénomène, nous prenons l'exemple d'un locuteur qui utilise deux langues différentes. On considère que ce locuteur est dans une situation de bilinguisme si les deux langues utilisées sont placées sur un même pied d'égalité.

Lorsqu'il s'agit de plus de deux langues maîtrisées par les locuteurs d'une même communauté linguistique, nous parlons de multilinguisme ou de plurilinguisme.

I.6 Les langues en Algérie : entre statuts officiels et pratiques sociales

L'Algérie est un pays plurilingue où coexistent simultanément plusieurs langues. Le tamazight (dans toutes ses variétés), l'arabe (populaire et classique) et le français sont les langues qui définissent la situation sociolinguistique algérienne.

Parmi ces langues, il n'y en a que deux qui sont les langues premières des algériens. En l'occurrence le berbère et l'arabe populaire. Sur le volet des statuts, l'arabe classique et le berbère sont les langues officielles et nationales du pays. Il y a également le français qui se voit doté du statut de langue étrangère. Enfin, l'arabe dialectal demeure sans aucun statut officiel.

II. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

Au plan linguistique, la production écrite est « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habiletés langagières* »⁷. (Malmquist 1973 ; Proett et Gill 1987)

La production écrite est une activité que les didacticiens qualifient de « complexe ». Dans la même lignée F.MANGENOT (1996), souligne que l'activité de production scripturale « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère.* »⁸. Ce qui explique les difficultés rencontrées par les apprenants.

Lorsque l'apprenant de L2 passe de la parole au texte, les modalités générales de la communication changent. Comme nous l'explique

DABENE : « *A l'écrit, Contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral, [la composante linguistique] ne bénéficie pas, [...], de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles.*

Les difficultés rencontrées sont d'ordre : linguistique, Cognitif et socioculturel.

II.1L'enseignement/apprentissage de la production écrite en 3^eAS

Le niveau de 3^eAS comporte trois *projets d'études*⁹ : *historique, l'argumentation (débat d'idées et l'appel) et la nouvelle fantastique.*

II.2 Caractérisation de la notion d'erreur dans la production écrite

II.2.1 Erreur et faute

P. S. CORDER, affirme qu'il est difficile de distinguer ces deux notions : « *il n'est pas toujours aisé de reconnaître ce qui est une faute et ce qui est une erreur.* »¹⁰ C'est ce qui induit beaucoup d'enseignants de FLE, à les confondre. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile d'opposer ces deux termes qui désignent, chacun, un concept différent.

II.2.2 Qu'est-ce que l'erreur

Henri BESSE et Rémy PORQUIER expliquent de manière judicieuse que « *l'erreur relèverait de la compétence, [...]. Un apprenant ne peut [...] corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée...* ».¹¹

S.P CORDER, considère l'erreur comme un phénomène naturel, inévitable et même nécessaire dans un parcours d'apprentissage. Il dit : « *Lorsqu'un enfant [...] émet un énoncé comme « ça chaise maman », nous ne le considérons normalement pas comme déviant. Mal formé. Fautif ou incorrect, etc. Nous n'y voyons pas une erreur, mais plutôt un échantillon normal de communication manifestant l'état du développement langagier de l'enfant à ce moment-là.* »¹².

II.2.3. Qu'est-ce qu'une faute

Selon Henri BESSE et Rémy PORQUIER, la faute relève de *la performance*« *...Un apprenant ne peut [...] corriger ses erreurs, [...],*



mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. »¹³.

II.2.4 Erreur et norme

Dans le sens linguistique, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit la norme comme un : « *système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel.* »¹⁴.

II.3 Les catégories d'erreurs

Il résulte de l'opposition *erreurs* et *faute* que nous pouvons classer les erreurs en deux grandes catégories :

II.3.1 Erreurs de performances

C'est des erreurs occasionnelles que l'apprenant peut corriger parce qu'il dispose des savoirs adéquats.

Selon S.P. CORDER¹⁵, ces erreurs sont dues à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte.

II.3.2 Erreurs de compétences

C'est des erreurs récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires.

II.4 Le statut de l'erreur selon les différentes écoles

Du point de vue méthodologique, nous pouvons distinguer deux écoles de pensée sur les erreurs des apprenants :

II.4.1 La conception du béhavioriste

Le béhaviorisme, considère l'erreur comme une anomalie, une faille, un signe de faiblesse mentale, voire quelque chose d'inconcevable. Les behavioristes, considérant l'apprentissage comme la formation d'habitudes par répétition et pratique intensive, imputaient notamment la responsabilité des erreurs commises soit à l'apprenant (fatigue, manque de travail ou de motivation), soit, et surtout, aux défauts de la méthode d'enseignement choisie : « *Si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toutes façons jamais d'erreurs.* »¹⁶.

II.4.2 La conception psycholinguistique

À partir des années 1950, l'application des théories linguistiques et psycholinguistiques sur l'enseignement/ apprentissage des langues a permis de déplacer le débat sur les sources possibles d'erreurs, tout en admettant que l'erreur fait partie de tout apprentissage et de la nature humaine en général : « ... rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. »¹⁷.

II.4.3 Les types d'erreurs

II.4.3.1 Les erreurs interlinguales

Ce sont des erreurs qui proviennent de la langue maternelle de l'apprenant. Par exemple, au niveau morphosyntaxique, un natif en langue arabe peut produire une phrase de type :

« Je vois une avion bleu qui décolle dans le ciel » au lieu de « Je vois un avion bleu qui décolle dans le ciel ».

Ce genre d'erreurs démontre qu'un certain nombre de substantifs ont un genre différent en langue arabe et en langue française.

II.4.3.2 Les erreurs intralinguales

Ce sont des erreurs qui ont pour origine la grammaire de la langue étrangère (ou seconde). L'apprenant, soit n'a pas appris toutes les règles de la langue seconde, ou applique de manière erronée une règle de la langue cible.

Par exemple, au niveau morphosyntaxique, un apprenant peut produire une phrase comme : « je vais a la plage » au lieu de « je vais à la plage ». Ici, l'apprenant, confond la préposition « à » (avec un accent grave) et le « a » (sans accent) qui est un verbe. Plus précisément, il s'agit du verbe avoir conjugué à la troisième personne du singulier.

III. Repères méthodologiques et analyse du corpus

Introduction

La présente étude s'inscrit dans le domaine de la recherche en didactique du FLE. Notre objectif principal est de relever les difficultés d'apprentissage de la langue écrite et de tenter de mettre le doigt sur l'origine de ces difficultés à partir d'une analyse des erreurs commises.



III.1 Le profil des apprenants

La population ciblée est composée de 30 apprenants d'une classe de 3^{ème} AS, options : langue étrangère. L'échantillon est composé de 21 filles (70%) et de 9 garçons (30%) dont les âges varient entre 17 ans et 20 ans.

III.2 Analyse des productions écrites des élèves de 3^{ème} AS

Il a été demandé aux apprenants de la classe 3^{ème} AS langue étrangère, durant la composition de français du premier trimestre au titre de l'année scolaire 2021/2022 de rédiger un texte de type historique. En voici la consigne :

Le 08 Mai 1945, est une date qui a marqué l'Histoire de la lutte armée en Algérie. Pour rendre hommage aux martyrs de cette époque, rédigez un texte où vous exposez le rôle important qu'a joué cette date pour déclarer la guerre à l'occupant français.

À partir de la première lecture des copies d'examens des élèves, nous avons relevé que dans chaque rédaction, on retrouve des erreurs variées (environs 15 erreurs par rédaction).

Chemin faisant, une lecture globale et rigoureuse des copies d'examens nous a permis, encore une fois, de constater que les apprenants éprouvent des difficultés sur tous les niveaux tant morphosyntaxiques, lexico-sémantiques que phonologiques

III.3 La répartition des erreurs dans les productions écrites selon leurs fréquences d'apparitions

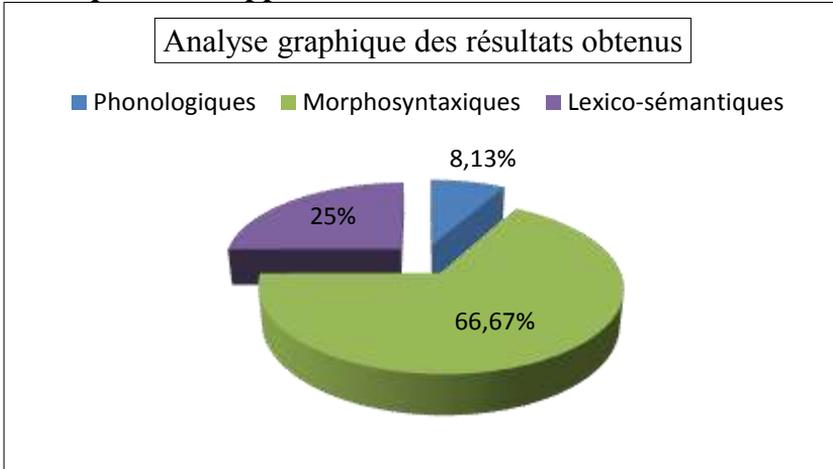


Figure 1

Il résulte, de l'analyse quantitative des données que la plupart des erreurs commises relèvent du niveau morphosyntaxique¹⁸. Les erreurs de niveau lexico-sémantiques sont classées en deuxième position avec un taux de 25% de l'ensemble des erreurs relevées.



III.4 Classement et explication des erreurs

N° Phrases	Identification de l'erreur	Niveau d'analyse de l'erreur			Typed' erreur		Correction de l'erreur	Explication des erreurs
		Phonologie	Morphosyntaxique	Lexico-sémantique	Interlinguale	Intralinguale		
P1	Le 08 Mai 1945, est considé <u>er</u> (...).		×			×	Le 08 Mai 1945, est considéré (...).	Erreur d'accord. L'apprenant a substitué un infinitif à un
P2	(...) ils ont tu <u>er</u> (...).		×			×	(...) ils ont tué (...).	
P3	(...) cette date a jouer un grand rôle (...).		×			×	(...) cette date a joué un grand rôle (...).	

								participe passé.
P4	Les pertes <u>humains</u>		×			×	Les pertes humaines.	Erreur de type féminin au lieu du masculin due à un accord erroné. L'apprenant a oublié d'ajouter un « e » muet.
P5	Les événements du 8 Mai ont contribués (...).		×			×	Les événements du 8 Mai ont contribué (...).	Le participe passé des verbes conjugués avec l' <u>auxiliaire</u> « a



P6	Ils ont tu <u>és</u> pas mal de gens.		×			×	Ils ont tué pas mal de gens.	voir » ne s'accorde jamais avec le <u>sujet</u> : il est invariable si aucun <u>complément d'objet direct</u> (COD) ne le précède.
P7	Après la victoire (...), les Algériens <u>ont</u> sorti pour fêter (...).		×			×	Après la victoire (...), les Algériens sont sortis pour fêter (...).	L'apprenant a confondu l'auxiliaire « avoir » avec l'auxiliaire « être ».
P8	(...) parce qu'ils <u>sont</u> participé.		×			×	(...) parce qu'ils ont participé.	

Tableau 1

P9	(...) non respect des colonisateurs <u>a</u> leurs promesses.		×			×	(...) non respect des colonisateurs à leurs promesses.	Confusion entre la préposition « à » et « a » qui est un verbe (avoir), conjugué à la 3 ^{ème} personne du singulier.
P10	Suite à <u>cette</u> événement (...).		×			×	Suite à cet événement (...).	Confusion entre la forme masculin de l'adjectif démonstratif « cet » et féminin « cette ».
P11	(...) <u>sur</u> tous les morts du génocide du 8 mai.			×	×		De tous les morts du génocide du 8 mai.	La préposition « sur » recouvre les



							mêmes fonctions que remplissent son équivalente arabe [على]. Cela devient une source d'erreurs.
P12	Cela a <u>engondré</u> .	×			×		Cela a engendré. Erreur due à une prononciation erronée.
P13	(...) ont <u>monti</u> .				×		(...) ont menti. L'apprenant a prononcé [ɔ̃] au lieu de [ɛ̃] cela s'explique par le fait que les voyelles nasales

							n'existe qu'en français.
P14	(...) l' <u>indipendance</u> (...).	×			×	(...) l'indépendance(...).	Erreur due à une prononciation erronée. Confusion entre [e] voyelle antérieure mi-fermée et [i] voyelle antérieure fermée.
P15	(...) engendré la <u>colire</u> (...).	×			×	(...) engendré la colère (...)	
P16	(...) coté <u>bretale.</u>	×			×	(...) coté brutal (...).	Erreur due à une prononciation erronée.



								Confusion entre [y] voyelle antérieure labialisée et [e] caduc.
P17	(...) ont surtout (...).	×			×		(...) ont surtout (...).	Erreur due à une prononciation erronée. Confusion entre [ɔ] voyelle postérieure mi- ouverte et [u] voyelle postérieure fermée.
P18	<u>Dans</u> l'Algérie (...).			×	×		En Algérie (...).	Il y a une non maîtrise de la règle grammaticale

								qui consiste à mettre la préposition « en » devant les lieux géographiques.
P19	9 ans <u>plustard.</u>	×				×	9 ans plus tard.	Erreur de segmentation qui témoigne d'une difficulté à analyser le continuum sonore dans
P20	(...) un <u>mal entendu</u> entre l'Algérie et la France.	×				×	(...) un malentendu entre l'Algérie et la France.	
P21	C'est <u>apratir</u> de ce jour-là.	×				×	C'est à partir de ce jour-là.	



P22	En suite (...) en fin.	×			×	Ensuite (...) enfin.	ses correspondances avec la chaîne parlée.
P23	On <u>voix</u> les femmes.			×	×	On voit les femmes.	Erreurs de confusion entre l'homophone « voix » et « voit ». C'est deux unités lexicales ont une même forme phonique mais elles se différencient par leur sens et leur orthographe.

P24	(...) après peux de temps.			×		×	(...) après peu de temps.	Confusion entre « peu » qui est un adverbe de quantité et « peux » la 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} personne du singulier du verbe « pouvoir ».
P25	(...) en demandant leurs droits dévor er par les Français.			×	×		(...) en demandant leurs droits violer par les Français.	L'apprenant a établi une équivalence sémantique avec le mot « adǧən » en kabyle et celui de la langue française.



P26	(...) frapper des coups de feu.			×			(...) tirer des coups de feu.	L'apprenant a établi une équivalence sémantique avec le mot « iwut » en kabyle et « ضرب » en arabe et celui de la langue française.
P27	C'était le jour ou de nombreux (...).		×			×	C'était le jour où de nombreux (...).	L'apprenant a utilisé « ou » qui est une conjonction de coordination, introduisant un choix entre deux termes au lieu de « où » qui est

								un pronom relatif qui introduit une proposition relative indiquant un lieu ou un temps.
P28	(...) des plans <u>infaibles</u> pour déclencher la guerre (...).		×			×	(...) des plans impressionnants pour déclencher la guerre.	Erreur de généralisation . L'apprenant a ajouté le préfixe « in » au mot « faible » croyant ainsi créer son contraire.



P29	(...) pour déclarer la guerre de l'occupant français.		×			×	(...) pour déclarer la guerre à l'occupant français.	L'apprenant a substitué les prépositions « à » et « de » dues à une méconnaissance des valeurs sémantiques
P30	Se qui engendra (...).		×			×	Ce qui engendra (...).	L'apprenant a confondu « ce » qui est un déterminant/pronom démonstratif avec « se » qui est un pronom réfléchi.

<p>P31</p>	<p><u>Le joie</u> se transforma (...).</p>		<p>×</p>		<p>×</p>	<p>La joie se transforma.</p>	<p>Manque d'équivalence en matière de genre entre le kabyle/arabe et le français. En kabyle le mot « joie » est masculin «elfar7 » et aussi en arabe « الفرح ».</p>
<p>P31</p>	<p>Les français <u>ils</u> étaient (...).</p>		<p>×</p>		<p>×</p>	<p>Les Français étaient.</p>	<p>Cette structure contient deux</p>



P32	Les Français <u>eux</u> ont promis (...).		×			×	Les Français ont promis.	sujets donc il y a redondance de sujet ce qui rend la phrase incorrecte.
P33	Les manifestations du 08 Mai <u>était</u> (...)		×			×	Les manifestations du 08 Mai étaient.	Problème au niveau de l'accord entre le sujet et le verbe. Nous remarquons que le sujet est au pluriel alors que le verbe est au singulier. Le verbe s'accorde en genre et en
P34	Les Algériens <u>veut</u> rendre (...).		×			×	Les Algériens veulent rendre.	

								personne avec son sujet.
P35	(...) <u>ont était battue, tuaient</u> , ils <u>était</u> sous (...) des droits <u>négliaient</u> .		×			×	(...) ont été battu, tué, ils étaient sous (...) des droits négligés.	L'apprenant fait une confusion entre les temps et les modes, il ignore la forme que peut prendre le verbe dans la phrase.
P36	(...) pour ce <u>manifestaient</u> .		×			×	(...) pour se manifester.	L'apprenant a confondu entre « leur » qui est un
P37	Quand les Algériens sortaient de <u>leur</u> maisons.		×			×	Quand les Algériens sortaient de leurs maisons.	L'apprenant a confondu entre « leur » qui est un



P38	(...) de reprendre <u>leurs</u> liberté dans <u>leurs</u> pays.		×			×	(...) de reprendre leur liberté dans leur pays	déterminant possessif indiquant un seul et unique objet partagé en commun et « leurs » qui est aussi un déterminant possessif mais qui est utilisé lorsqu'il y a plusieurs possesseurs ayant différents objets.
P39	(...) il ont pas voulu (...)		×			×	(...) ils n'ont pas voulu.	L'élève n'a pas respecté la règle de la négation.

								Nous remarquons qu'il y a omissions de « ne ». L'apprenant a utilisé le registre familier qu'on évite d'employer dans les écrits dont la syntaxe n'est pas respectée.
P40	Des scènes <u>afreuses.</u>			×		×	Des scènes affreuses.	Erreurs de langage par altération de
P41	(...) et de <u>blesé.</u>			×		×	(...) et de blessés.	
	Tout <u>d'abbord</u>			×		×	Tout d'abord	



P42								mot due à une méconnaissance de l'écriture de certains mots (barbarisme).
P43	Afin de <u>combatre</u> .			×		×	Afin de combattre.	
P44	la <u>soife</u> .			×		×	La soif.	
P45	Une cause pour <u>la</u> déclenchement de la guerre.		×			×	Une cause pour le déclenchement de la guerre.	Il y a un problème de détermination du genre. La structure morphologique en français n'est pas apte à déterminer le genre des mots c'est pourquoi que nous ne trouvons pas d'accord
P46	La guerre se déclara <u>la</u> 1 ^{er} novembre 1954.		×			×	La guerre se déclara le 1 ^{er} novembre 1954.	

								entre le nom et le déterminant.
P47	Le 08 mai 1945 et une date (...).		×			×	Le 08 mai 1945 est une date (...).	L'apprenant a confondu entre « et » une conjonction de coordination est un verbe (être), conjugué à la 3 ^{ème} personne du singulier.
P48	La f rance n'a pas tenu (...)		×			×	La France n'a pas tenu (...).	L'usage de la minuscule à la place de la majuscule.
P49	L' a lgérie (...)		×			×	L'Algérie (...).	Les <i>noms de pays</i> sont



								des <i>noms</i> pro pres et s'écrivent avec une <i>majuscule</i>
P50	(...) la france sorte de l'Algérie.			×		×	L'Algérie recouvre son indépendance.	L'apprenant a établi une équivalence sémantique avec le mot «تخرج» en arabe et « atefagh » en kabye et celui de la langue française.
P51	(...) ont fait naître au peuple algérien.		×			×	(...) ont fait naître chez le peuple algérien.	L'apprenant a substitué la préposition « chez » par

								la préposition « au ». Cette substitution peut être justifiée par l'influence de la règle qui commande la phrase dans la langue source.
P52	Les Algériens <u>sortis</u> (...).			×	×		Les Algériens sont sortis (...).	En arabe, l'auxiliaire être n'existe pas. Pour former des phrases verbales simples, il suffit de juxtaposer le

								sujet (Les Algériens) dont on parle et l'information (sortis), le concernant.
--	--	--	--	--	--	--	--	---

Conclusion

Nous avons constaté à travers l'enquête menée, et les résultats obtenus, que les apprenants éprouvent des difficultés en ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite en FLE. Ces difficultés sont observées au niveau de l'apparition des erreurs qui sont liées dans leur majorité aux transferts négatifs des structures de la langue arabe scolaire et du kabyle.

IV. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux élèves de 3^{ème} AS

IV.1 Analyse des résultats selon la pratique du français en dehors de la classe :

Nous procédons à une analyse sociolinguistique dans l'apprentissage de la langue française. L'utilisation de la langue en dehors de l'école peut avoir un impact sur l'apprentissage de cette langue et sur les représentations des élèves par rapport à cette langue. Pour cela, nous procédons à une analyse sociolinguistique dans son apprentissage.

Question 1: Quelle langue parlez-vous le plus souvent en milieu extrascolaire ?

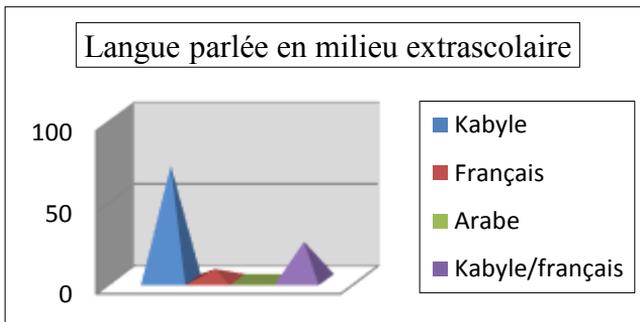


Figure 2



Nous constatons à travers les réponses apportées qu'une grande majorité des apprenants de l'échantillon ciblé ne pratiquent pas le français en milieu extrascolaire.

Question 2 : Comment jugez-vous votre niveau en langue française ?

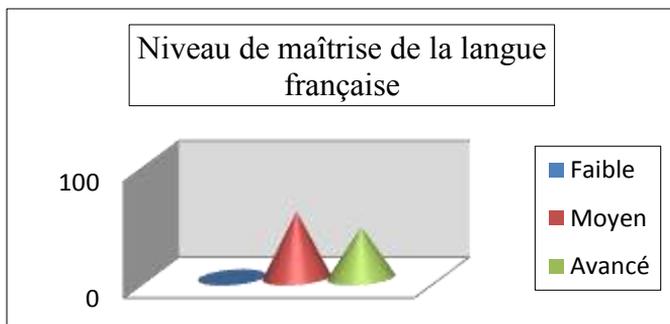


Figure 3

Les données présentées dans ce graphe nous informent que 56,66 % des enquêtés estiment être moyen en langue française. Alors que 43,33 % de l'échantillon affirment avoir un niveau avancé.

Question 3 : En cours de FLE, pratiquez-vous des activités portant sur l'écrit ?

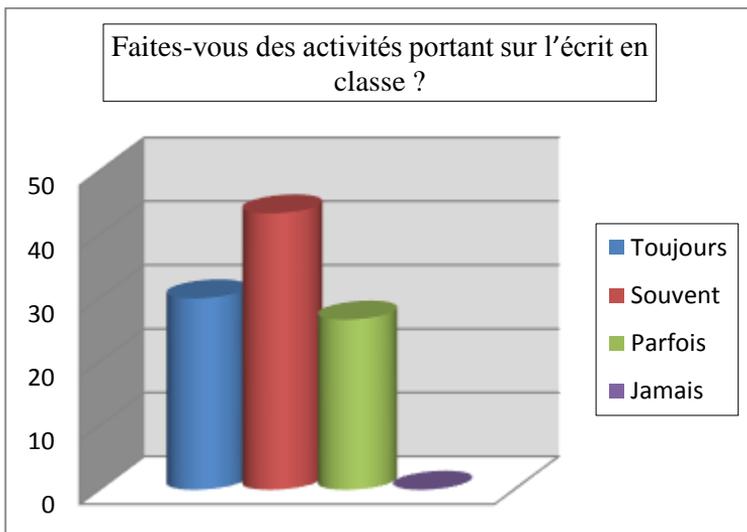


Figure 4

À partir de la lecture de ce graphe, nous constatons que les activités écrites sont souvent pratiquées en classe de français avec un taux de 43,33 % des élèves interrogés.

Question 4 : Vous sentez-vous à l'aise plutôt dans les activités écrites ou orales ?

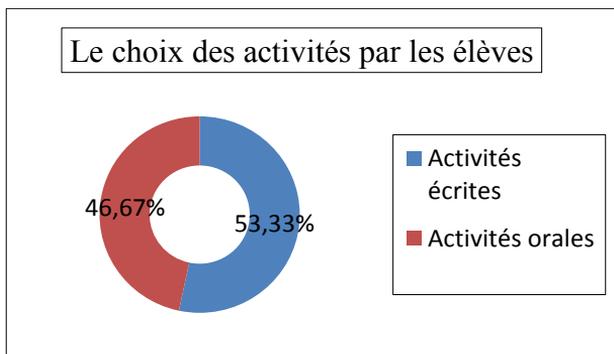


Figure 5



À la lumière des résultats, il apparaît que 53,33 % des élèves préfèrent les activités écrites, contre 47, 67 % des élèves qui préfèrent les activités orales.

Question 5 : Aimez-vous pratiquer des activités écrites ? Pourquoi ?

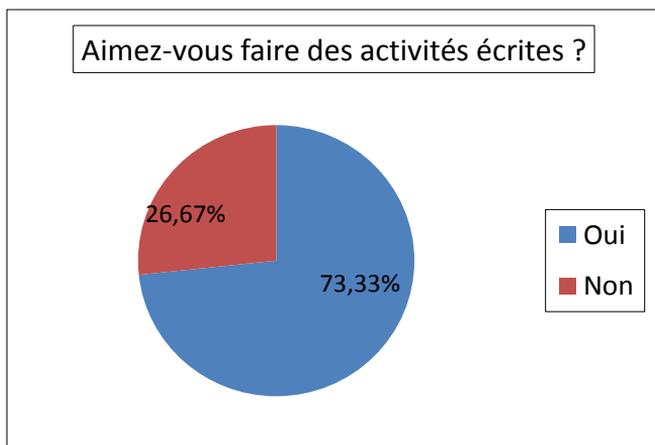


Figure 6

Il ressort de ce graphique que 73,33 % d'élèves ont répondu par « oui ».

Les raisons avancées par cette catégorie sont : « *j'aime écrire. Pour moi c'est une façon de m'exprimer et de m'évader* ». Et toujours dans le même contexte : « *Cela me permet de m'extérioriser* ».

Concernant les 08 élèves qui n'aiment pas les activités écrites, leurs réponses à la question pourquoi sont formulées comme suit :

- élève 01 : « *ça demande beaucoup de réflexion et de temps* » ;
- élève 02 : « *je n'aime pas écrire tout simplement* » ;
- élève 03 : « *je trouve des difficultés en conjugaison* ».

**Question6 : Les difficultés rencontrées :
orthographe/grammaire/conjugaison ?**

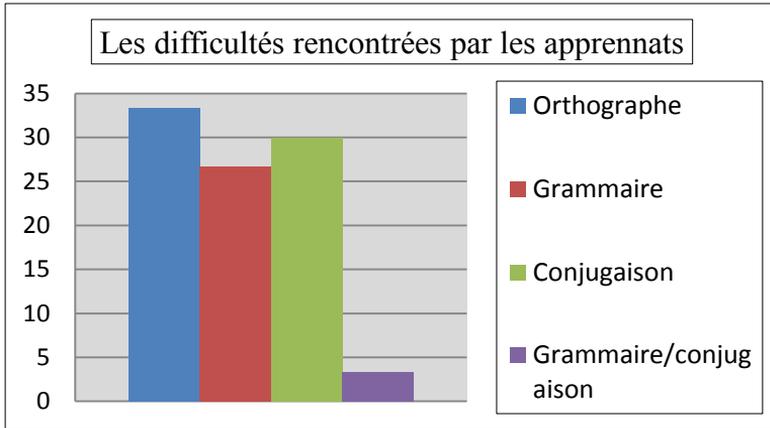


Figure 7

L'ensemble des apprenants interrogés, reconnaissent qu'ils commettent des erreurs à l'écrit et les raisons sont multiples : erreurs d'ordre orthographique, grammaticale, erreurs de conjugaisons. Autrement dit, tous les élèves éprouvent des difficultés sur tous les plans.

Conclusion générale

L'analyse des erreurs constitue l'un des principaux supports de l'enseignement des langues étrangères car elle permet non seulement de déterminer le niveau de connaissance des apprenants mais aussi de donner une image claire des problèmes à traiter et incite à adopter un enseignement focalisé.

L'apprentissage d'une langue peut-il ou doit-il se faire sans erreur ? Pour quelles raisons les erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage ? Les erreurs peuvent-elles être utiles ?

Bien entendu, la position de l'enseignant face aux erreurs des apprenants ne sera pas la même que celle du linguiste. Là où le linguiste



constate et décrit, l'enseignant – puisque c'est là son rôle social – se doit d'intervenir. Il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut les comprendre sans avoir pris la peine de les analyser.

Le corpus constitué par les copies de compositions des élèves que nous avons analysé a montré que la maîtrise de l'écriture n'est, cependant pas, acquise par un grand nombre des apprenants en fin de cycle secondaire.

Nous avons fondé notre typologie d'erreurs sur les difficultés relevées dans le corpus des productions écrites des élèves de 3^{ème} AS. L'enseignement ne doit pas être centré exclusivement sur la langue cible, mais sur les productions discursives des apprenants en situation de communication. Cela permet ainsi de prendre en compte à la fois les divers types d'interactions dans le discours, et les différents niveaux de compétences linguistiques et communicatives en cours d'acquisition.

Les erreurs que nous avons répertoriées peuvent être utilisées pour proposer quelques pistes didactiques pour l'élaboration d'un certain type d'activités pédagogiques de remédiation et d'établir des démarches de correction phonologique, morphosyntaxique et lexico-sémantique susceptibles de donner lieu à des prolongements et améliorations en fonction des besoins et des particularités d'un public concerné.

Notre première conclusion va dans le sens de l'affirmation de notre première hypothèse qui stipule que dans l'apprentissage de la langue française, les apprenants laissent apparaître inconsciemment dans leurs productions écrites quelques propriétés du système langagier maternel. En effet, l'élocution en langue française connaît des déformations quand l'apprenant transpose en français une structure étrangère différente de celle de la langue française.

L'hypothèse qui stipule que la langue française, comporte beaucoup de normes et d'exceptions grammaticales et repose sur une syntaxe complexe qui conduit les apprenants à commettre des erreurs à l'écrit, nous semble totalement fiable.

Pour conclure, on peut affirmer que les résultats de ces analyses empiriques nous renseignent sur la mise en place de quelques pistes didactiques pour l'élaboration d'activités pédagogiques de remédiations.

Bibliographie

Ouvrage :

1. A. BLANCHET et A. GOTMAN, *l'enquête et ses méthodes : L'entretien*, édition : Nathan, Paris, 1992.
2. CHERIGUEN Fodil, *Les mots des uns et des autres, le français au contact de l'arabe et du berbère*, CASBAH éd, Alger, 2002.
3. CORNAIRE, Claudette et Patricia Mary RAYMOND. *La Production Ecrite*. Paris : Clé International, 1999.
4. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition, PUG, Grenoble, 2002.
5. Louis. Jeans. CALVET, *la sociolinguistique*, éditions Que sais-je ? PUF, 2011.
6. S.CORDER, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* In: *Langages*, 14e année, n°57, 1980.
7. S.P. CORDER, *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs* In: *Langages*, 14e année, n°57, 1980.
8. SEBAA R. *L'Algérie et la langue française : L'altérité partagée*, Oran : Dar El Gharb. 2002.
9. VIGNER Gérard, *Le français langue de scolarisation*, dans *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, n°88, Didier Érudition, Paris, 1992.

Dictionnaires :

1. Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003.



2. Du BOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris, 1994.
3. GALISSON, ROBERT et COSTE, DANIEL, *Dictionnaire didactique des langues*, Hachette, 1976.
4. Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition : Ophrys, Paris, 2008.
5. *Le petit Robert de la langue française*, version numérique, 2015

Références.

¹LE GAL, Damien, *une approche socio-didactique pour des curricula adaptés*.

Synergie Chines, n°7 (35-42), 2012. Disponible en ligne sur :

http://www.researchgate.net/profile/Damien_Le_Gal/publication/270822268_Une_approche_sociodidactique_pour_des_curricula_adapts/links/54b584c20cf2318f0f99e4d5d(Consulté le 10/05/2022).

²Louis. Jens. CALVET, *la sociolinguistique*, éditions : Que sais-je ? Puf, 2011, p.17

³In Louis-Jean CALVET, *la sociolinguistique*, 1993, p. 23.

⁴Marie-Louise MOREAU, *Sociolinguistique : les concepts de base* Mardaga, 1996, p.178.

⁵ Du BOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, 1994, Paris, p.30.

⁶ A.LEHMANN, F. M. BERTHET, *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*, Nathan, 2000, P.06.

⁷Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition : Ophrys, Paris, 2008, p.174.

Disponible en ligne sur : <https://books.google.com/books?isbn=2708011979>. (Consulté le 10 mai 2022).

⁸Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, édition : Ophrys, Paris, 2008, p.76.

Disponible en ligne sur : <https://books.google.com/books?isbn=2708011979>. (Consulté le 10 mai 2022).

⁹ Le projet d'étude : est un cycle qui vise la maîtrise des compétences du curriculum associés à des supports cognitifs (contenus) relevant des pratiques discursives et d'objets d'études fixés dans les programmes.

Il comporte un nombre déterminé de séquences qui sont constituées de situations d'apprentissage, de situations d'évaluation et de situations de remédiation. Ces situations d'apprentissage offrent des activités diverses de maîtrise des compétences ou d'outils méthodologiques.

¹⁰ S.CORDER, *Que signifient les erreurs des apprenants ?* In : *Langages*, 14e année, n°57, 1980. pp. 9-15.

¹¹ H.BESSE et R.PORQUIET, *Grammaire et didactique des langues*. Edition Didier, 1991, Paris, p.209.

¹² S.CORDER, *op.cit*, p.11.

¹³ H.BESSE et R.PORQUIET, *op.cit*.

¹⁴ Du BOIS Jean, *op.cit*, p.330.

¹⁵ S.P. CORDER, *op.cit*, p.13.

¹⁶ S.P. CORDER, *op.cit*, p.09.

¹⁷ *ibid*.

¹⁸ Il s'agit de 66,67% de l'ensemble des erreurs, les erreurs morphologiques étant les plus importantes.