

**Les écarts linguistiques par rapport à la norme ; pour une  
meilleure vision  
de l'apprentissage du français en Algérie.**

MENAZELI Hocine  
Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

---

.Reçu le: 28.04.2017 - .Expertisé le: 30.06.2018 - .Accepté et publié le: 18.02.2019

---

**Abstract**

*Learning a foreign language is not an easy task; it creates linguistic differences that are often attributed to cross-language. For this purpose, identifying the error, listing it, determining its frequency, detecting the real causes and effects of its manifestation, constitute an analytical framework that must be developed for the treatment of errors in writing. In this regard, all the studies carried out so far have indicated the complexity of a clear and precise classification, because of multifaceted error and the different angles under which it must be treated. This article discusses these difficulties and focuses on the producing of evidence issue, which refers to the experimental character envisioned in our research.*

**Keywords**

*Linguistic gap, lexical error, analysis and treatment of the error, teaching French as a foreign language.*

**Résumé**

*L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une tâche aisée ; il donne lieu à l'apparition d'écarts linguistiques qu'on impute souvent à l'interlangue. A cet effet, identifier l'erreur, la répertorier, déterminer sa fréquence, déceler les causalités réelles de sa manifestation, sont autant de pistes d'analyses qu'il faut développer pour le traitement des erreurs en production. Cela dit, toutes les études menées jusqu'à lors ont fait état de la complexité d'une classification nettes et précise et pour cause, les multiples facettes de l'erreur et les différents angles sous lesquelles il faut la traiter. Le présent article traite des ces difficultés et met l'accent sur la question de l'administration de la preuve qui renvoie au caractère expérimental envisagé dans notre recherche.*

**Mots-clés**

*Écart linguistique, erreur lexicale, analyse et traitement des erreurs, enseignement du français, langue étrangère.*

**Introduction**

La qualité de la langue française est un sujet récurrent en Algérie ; les autorités en sont conscientes ; la presse en parle; c'est un thème courant de conversation en famille et entre amis. Depuis déjà quelques années,

des voix d'enseignants de français et de francophones appartenant à d'autres secteurs du service public – médecins, juristes, universitaires de nombreuses disciplines – se sont élevées contre la détérioration de la langue dans un pays, qui reste toujours considéré – dans l'imaginaire local – comme le deuxième pays francophone après la France<sup>12</sup> le troisième selon Bernard Emié Ambassadeur de France en Algérie<sup>13</sup>. Ils dénoncent, entre autres, la piètre qualité du français des nouvelles générations et plus précisément des "futurs enseignants" de la langue française. Ces critiques reposent sur la performance des étudiants à l'oral et de manière plus ciblée sur celle des examens de français écrit. A cet effet, si beaucoup de travaux sur l'erreur ont ciblé les apprenants des différents niveaux de l'éducation nationale en Algérie, force est de constater l'inexistence de recherche de fond sur ce sujet où l'on se contente, dans le meilleur des cas, d'ébauches de réflexion sans suite, contrairement à ce qui se fait par exemple à l'Université du Québec où la question des problèmes de langue, chez les futurs enseignants est prise beaucoup plus au sérieux.

Il importe donc, avant toute description hâtive du niveau linguistique des apprenants, de construire une typologie exhaustive d'erreurs, de développer une grille d'évaluation, de déterminer les problèmes les plus récurrents et enfin mettre en place un plan d'action pour y remédier. C'est du moins la méthode expérimentale que nous avons adopté dans notre recherche et consiste à recenser toutes les variations et tous les écarts par rapport à la norme linguistique, aussi bien individuelle que collective.

### **La question de l'administration de la preuve**

La question de l'administration de la preuve renvoie au caractère expérimental de la démarche envisagée dans notre recherche qui traite les auteurs de notre corpus comme des informateurs. Pour employer des « grands mots », disons que les conditions épistémologiques et heuristiques de notre travail renvoient à des méthodes éprouvées de l'analyse grammaticale et linguistique fondée sur une approche philologique, nous emploierons une méthode comparative consistant à établir des variations ou des écarts – individuels et collectifs – entre les

---

<sup>12</sup> -Nadir Moknèche, « L'Algérie est le deuxième pays francophone du monde... », site de TV5Monde, s.d. (2004)

-Samira Abid-Houcine **Droit ou culture n°54 L'anglais et les cultures : Carrefour ou frontière Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais** p. 143-156

<sup>13</sup> -« L'Algérie est un grand pays francophone, le troisième au monde » a rappelé l'ambassadeur de France en Algérie lors du coup d'envoi aux célébrations de la semaine de la francophonie, le 18 mars 2015

performances écrites de nos informateurs et le français scolaire standard. À chaque type d'écarts correspondent successivement une difficulté et une explication. Notre linguistique est donc de type dictionnaire + grammaire. Sans se rattacher à une linguistique de type lexic-syntaxe au sens où l'entend Maurice Gross<sup>14</sup>, elle peut tenir compte de ses conclusions. Ces conclusions, c'est que les langues humaines – à commencer par la langue française – sont des systèmes phraséologiques contraints et non des combinatoires libres de mots. Elles rejoignent la conception « pré-behavioriste » du Russe Lev Petrovitch Jakubinskij (1892-1945) pour qui la langue est dialogique, fonctionnant sur le principe stimulus - réponse.

### **La conception dialogique du langage**

La conception dialogique du langage de Jakubinskij, directeur de recherches à l'Université de Saint-Petersbourg puis Petrograd, puis Leningrad, dans les premières années du XX<sup>e</sup> siècle, a été exposée dans son essai « Sur la parole dialogale » (1923)<sup>15</sup>, traduit par Patrick Sériot. Elle est à l'origine de la célèbre thèse de doctorat de Valentin Nicolaïevitch Volochinov publiée en 1929 (2<sup>e</sup> édition 1930) à Leningrad, *Marxisme et philosophie du langage, Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*, dont le texte français a d'abord été attribué à Mikhaïl Mikhaïlovitch Bakhtine (Paris, Minuit, 1977), avant d'être attribué à V. N. Volochinov par Patrick Sériot et Inna Tytkowski dans une nouvelle édition bilingue, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, qui publie aussi p. 469 à 517 le dossier scientifique de Volochinov à l'Université de Leningrad montrant que dès 1925, celui-ci reprend les travaux de Jakubinskij. Ceux-ci trouvent eux-mêmes leur origine dans un ouvrage fondateur de l'Allemand Philipp Wegener (1848-1916) sur les actes de parole, *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens* (1885)

---

<sup>14</sup>. Maurice Gross (1934-2001) n'a aucune formation en linguistique lorsqu'il fait la connaissance de Noam Chomsky en 1961. De retour en France, il fait du traitement automatique des langues naturelles au CNRS. En 1964, il repart aux États-Unis à l'invitation de Zellig Harris (inventeur de l'analyse de discours « à l'américaine »), avec qui il prépare une thèse sur *L'Analyse formelle comparée des complétives en français et en anglais* (Sorbonne, 1967). Sa thèse de doctorat d'État *Lexique des constructions complétives* (Paris 7, 1969) est publiée sous le titre *Méthodes en syntaxe* (Paris, Hermann, 1975). Professeur à Paris VIII, puis à Paris VII, il fonde le Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL, 1968) et la revue *Linguisticae Investigationes* (1977). Il donne la priorité à la méthodologie : respect des faits, observation empirique, recensement exhaustif, reproductibilité des résultats.

<sup>15</sup> Patrick Sériot, *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole, URSS, années 1920-1930*, éd. Bilingue d'Irina Ivanova, Limoges, Lambert-Lucas, 2012, p. 56-159

[Études sur les questions fondamentales de la vie du langage] et un essai posthume sur la phrase-mot (1921), lui-même suivi par Karl Bühler en Allemagne <sup>1</sup> et par Alan Henderson Gardiner <sup>2</sup> en Angleterre, Angleterre, inspirant la pragmatique linguistique et la théorie des actes de parole d'Austin <sup>3</sup> (pour ne nommer que lui).

**Figure 1. Représentation de l'acte e langage type par Alain Gardiner (éd. française de *The Theory of Speech and Language* (1932), 1989, p. 69)<sup>4</sup>**

---

<sup>1</sup>. Voir Karl Bühler, *Théorie du langage, La fonction représentationnelle* (1934), traduction française de Didier Samain, Marseille, Agone, 2009 (notamment Première partie, § 4, p. 130-160, sur la parole). Didier Samain est aussi le traducteur de Ph. Wegener dont une édition est à paraître chez Lambert-Lucas (tout ce paragraphe d'après une communication personnelle de M. Arabyan).

<sup>2</sup>. Voir Alan H. Gardiner, *Langage et acte de langage. Aux sources de la pragmatique*, traduction française de Catherine Douay, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille, s.d. [1989] de *The Theory of Speech and Language*, Oxford, 1932.

<sup>3</sup>. Voir John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

<sup>4</sup> Sur l'application pédagogique de cette scène en FLE, voir Alexis Tabinski, *Spontanéité et interaction : Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2000.



(J) 1. La pluie tombe



J 2. James perçoit la pluie



J 3. James dit *Rain!* (*Il pleut!*)



(J) 4 = M 1. Mary prête l'oreille



(J) 5 = M 2. Mary voit ce qui est signifié



M 3. Mary répond *What a bore!* (*Zut alors!*)

Pour nous en tenir à Ph. Wegener<sup>1</sup>, il lui revient de formuler une théorie explicite du dialogue et de l'acte de langage en réponse à deux questions fondamentales : Quelle est la fonction du langage ? et Comment comprend-on le langage ? La fonction du langage, répond-il, n'est pas d'exprimer ou de représenter des pensées, mais d'influencer l'autre, d'avoir un effet sur l'autre. Le langage réunit donc le locuteur, l'auditeur et le but de la parole, mais aussi la situation et le contexte. Ce n'est que dans un contexte linguistique et extra-linguistique complexe que l'auditeur peut comprendre ce que le locuteur lui dit. C'est de la situation comme référent du message que le langage émerge<sup>2</sup>. L'unité d'analyse est l'acte considéré comme action intentionnelle visant un but. En 1921, Wegener parle même de « *willkürlicher dialogischer Sprachakt* » [acte de langage dialogique délibéré]. En 1885, il analyse l'impératif comme l'acte de langage essentiel, chaque énonciation étant un ordre adressé à l'auditeur de se souvenir d'une situation, chaque mot un nouvel impératif. Par répétition, l'ordre de comprendre une phrase et le travail de l'auditeur de comprendre cette phrase se ritualisent, la compréhension devient mécanique<sup>3</sup>. Soit, par exemple, la phrase « *Meine Stiefel!* » [Mes bottes !] prononcée par un officier qui s'adresse à son ordonnance. Comment peut-on comprendre cette énonciation comme l'ordre d'apporter les bottes ? « Dans la phrase-mot : *Mes bottes!*, ce n'est pas les mots en tant que tels qui font comprendre que (1) on demande l'accomplissement d'un acte ni (2) quel acte doit être accompli, ni (3) quelle personne doit accomplir cet acte. C'est la situation et les gestes qui viennent avec la phrase. Les mots ne provoquent que la représentation du fait que l'interlocuteur se représente un objet spécifique » (*ibid.*). Les phrases-mot (performatifs primaires, comme on dit aujourd'hui) – comme « *Une bière!* » prononcé dans un bar – suffisent à la compréhension. À la limite, on peut changer le type de l'acte de langage, donner par exemple un ordre sous forme de prière et s'attendre à être compris (« Pourriez-vous me passer le sel ? »). En faisant implicitement la différence entre les actes de langage directs et indirects – en distinguant entre le « contenu propositionnel » et « la force illocutoire » des phrases, Wegener anticipe sur deux pragmatiques linguistiques, l'une anglaise (Austin) et l'autre française (Benveniste).

---

<sup>1</sup>Ce paragraphe d'après Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques, III, L'hégémonie du comparatisme*, Sprimont, Mardaga, s.d. [2000], p. 221-222.

<sup>2</sup>Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques, III, L'hégémonie du comparatisme*, Sprimont, Mardaga, s.d. 2000. p.222

<sup>3</sup> *Ibidem*

Notre recherche est donc construite comme une expérience : nous observerons la façon dont nos étudiants de français de niveau bac + 4 puis bac + 3, pendant cinq années universitaires de suite (de 2005-2006 à 2010-2011), ont écrit en français à l'occasion de « contrôles sur table » destinés à les évaluer. Sans détailler ici ce qui concerne le recueil et les spécificités de ce corpus, disons que cet ensemble de 300 copies totalisant 76 000 mots (en chiffres arrondis) constitue un recueil de données représentatif de leurs performances linguistiques, alors qu'eux mêmes se destinent à l'enseignement du français et sont censés compter parmi les meilleurs étudiants en langue française formés par le système scolaire algérien. Comme le dit très pertinemment Michèle Debrenne<sup>1</sup>, le relevé exhaustif des fautes commises dans ces copies, combiné à leur représentativité, donne un état à la fois exact et précis de la situation didactique du français en fin de formation. Une fois leur diplôme en poche, ces étudiants ne pourront compter que sur la poursuite d'études, la formation continue et l'autodidaxie pour s'améliorer en français.

En quoi cette démarche est-elle expérimentale ? La réponse tient à ce que nous allons comparer les copies de nos informateurs au français scolaire standard dans lequel ils sont censés avoir été enseignés, la méthode comparative étant quasi universellement adoptée en linguistique depuis la découverte du sanscrit et la reconstitution du fond indo-européen des langues de cette famille.

### **Le concept d'erreur**

Étymologiquement, le concept erreur tire son nom du latin *errare* qui signifie errer çà et là, on le distingue ainsi du mot *faute* qui fait référence au péché originel cité dans la bible. En didactique des langues le concept erreur correspond aux erreurs de compétence contrairement à celui de *faute* qui renvoie plutôt aux erreurs de performance, au sens où il est possible de corriger ses fautes mais pas ses erreurs<sup>2</sup>.

Dans une perspective didactique, le model constructiviste considère l'erreur comme une difficulté objective qui permet à l'apprenant de s'appropriier le contenu enseigné<sup>3</sup>. De ce fait, il s'agit d'un « *phénomène consubstantiel* » à l'apprentissage.

L'erreur est donc, un passage obligé, une étape normale c'est aussi un indice des éléments qui restent à apprendre, l'occasion de vérifier le

---

<sup>1</sup> Michèle Debrenne, *Les erreurs de français des russophones* Lambert-Lucas LIMOGES, 2011.p.8.

<sup>2</sup>Marquillo Larruy, Martine, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.

<sup>3</sup> Astolfi, Jean-Pierre, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, Esf.p.11-23.

fonctionnement de la langue qu'on apprend<sup>1</sup>, un outil de référence pour les activités métalinguistiques et enfin un moyen d'évaluation du niveau atteint<sup>2</sup>. C'est là tout l'intérêt de la classification et de la constitution d'une typologie ou dudit « travail didactique de l'erreur ».<sup>3</sup>

Descriptive au premier abord, l'erreur doit être repérée, déterminée en terme de fréquence pour ensuite analysée en vue d'une éventuelle catégorisation. A cet effet, plusieurs chercheurs se sont essayés à cet exercice et c'est de leurs travaux que s'inspire l'essentiel de notre tentative de classification.

### **L'erreur dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère**

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, comme tout rapport avec l'inconnu, engendre une certaine exaspération liée à une quête légitime d'un certain perfectionnisme et d'une crainte permanente de commettre des erreurs. Cette même peur ne peut que s'accroître si l'on ajoute aux raisons connues, les exceptions, les difficultés et les variétés très divergentes de la langue standard. En effet, le français en particulier, à quelques exceptions près, n'est ni celui du peuple, ni celui de l'oral ni encore moins, celui d'usage dans les diverses aires géographiques de la dite « francophonie ». C'est du moins ce qu'affirment les puristes qui considèrent le français parisien et celui de l'île de France comme seul point de référence ; les autres variétés ne constituant qu'une menace pour son intégrité. Cependant, force est d'admettre, que dans une perspective didactique en FLE, l'erreur n'est en fait, qu'un « indice transitoire » marquant un stade que l'on peut qualifier de particulier, d'où la nécessité, pour un enseignant de langue, de savoir distinguer et classer les différentes erreurs possibles et ce, malgré la complexité et les enjeux d'une typologie d'erreurs.

### **Les enjeux d'une typologie d'erreurs**

La question de l'erreur, et plus précisément en didactique des langues reste pertinente dans le mesure où l'on s'attend à la cibler et à l'appréhender en tant qu'indicateur dans une perspective didactique et ce, lors des tâches de corrections<sup>4</sup>. Néanmoins, le dépouillement et

---

<sup>1</sup> Corder, Stephen Pit, 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in *Langages*, n°57, pp. 9-

<sup>2</sup> Ducard, Dominique et al. 1995, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan pédagogie.

<sup>3</sup> Astolfi, Jean-Pierre, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, Esf. p.111.

<sup>4</sup> Un nombre non négligeable d'études de la performance linguistique en milieu scolaire et universitaire algérien reposent sur des enregistrements oraux

l'analyse des différents corpus collectés<sup>1</sup>, soulève des difficultés, à la fois théoriques et pratiques quant au classement des différentes erreurs et ce, dans une typologie qui en cerne tous les contours. Le constat étant fait, nous avons, pour une première approche de l'erreur, fait abstraction à la conception fonctionnelle qui considère comme erronée toute unité lexicale « inadaptée » au contexte<sup>2</sup>, pour nous intéresser uniquement à la forme et ce, pour toutes les classes d'erreurs déjà identifiées et classées dans les travaux qui ont précédé le notre. Autrement-dit, en nous intéressant, par exemple, à l'erreur lexicale, nous lui allouons, comme toute autre erreur, la même particularité d'indicateur du niveau de langue atteint et ce, bien que les erreurs d'orthographe par exemple « matérialisé à la surface du texte »<sup>3</sup> soient en général peu discutables comme témoignent les items suivants *fac-similés* relevés du corpus et qui font état d'erreurs d'orthographe au sens strict :

1. -Au lycée, le texte littéraire est \*<sup>4</sup> appréhéné dans le cadre de la lecture d'une œuvre,... / pour "appréhéné"...
2. -l'élève est \* censé se reporté mentalement aux différents références.../ pour "censé"
3. -on va d'abord \*confronter ces savoirs à des textes \*athypiques, \*installer et définir les catégories esthétiques complexes. / pour "confronter"- "atypique" - "installer"

---

(audio ou audio-vidéo). Nous n'avons pas choisi cette voie pour deux raisons : (1) la première est que la technologie, les conditions matérielles et la qualité des enregistrements sont difficiles, sinon impossibles, à contrôler par un chercheur isolé ; elles relèvent au contraire d'une recherche d'équipe entreprise en laboratoire ; et (2) la seconde est que les corpus écrits sont à notre avis injustement dévalués, parce que l'écrit reste souvent une dimension culturelle et communicationnelle dans la pratique sociale et professionnelle de la langue étrangère.

<sup>1</sup> Il s'agit d'un corpus recueilli des archives et concerne les copies d'examen en didactique, entre autres.

<sup>2</sup> FREI, H., 1929, *La grammaire des fautes*, Edition de 2007, Rennes, Ennoia.p.28.

<sup>3</sup> Olha Lust-chaâ. 2010. Didactique du français. Pratiques linguistiques, littérature, didactique. 145-146 / (1) l'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE .Open Edition journals. p.199.

<sup>4</sup> L'astérisque\* est placé devant l'élément fautif auquel s'intéresse l'analyse.

Dans ces énoncés, et indépendamment du contexte, il s'agit d'erreurs d'orthographe d'usage dont l'analyse ne va pas au-delà de la limite de l'unité elle-même, contrairement à ce qui risque de se produire au plan sémantique comme dans le cas de l'omission de l'accent (exemple 1) ou la confusion (exemple 2) dans la catégorie des homophones:

- -Il existe plusieurs méthodologies d'enseignement pour faciliter les \*taches aux apprenants. /  
pour les "tâches"...<sup>1</sup>
- -chaque société possède des représentations de soi-même et d'autre de l'étranger, \*ses représentations sont en grande partie héritées. / pour... "ces"...

Dans ce cas de figure, c'est le contexte qui indiquera lequel choisir, ce qui n'est pas le cas dans l'exemple suivant où le problème s'étend au syntagme prépositionnel pour laisser paraître une stratégie de transfert négatif imputable à l'interlangue impliquant une erreur morphosyntaxique avec incidence sémantique Ex :

- -dans les branches littéraires dans le lycée, et \* au supérieur ... /  
pour "dans" le supérieur.

A cet effet, une bonne compréhension dépend de la concordance des signes au plan des relations logiques et sémantiques, mais aussi au niveau des rapports morphosyntaxiques et lexicales<sup>2</sup> qui, faute de quoi, impliqueraient des jugements de valeur qui ne correspondraient pas toujours à un certain idéal linguistique.

### **Norme et jugement de valeur**

D'autres difficultés résident dans la notion de norme qui implique des jugements de valeur, en terme d'appartenance à un registre de langue. En ce sens, dans beaucoup de cas, des erreurs lexicales, dans un énoncé donné, peuvent varier selon le contexte ou l'environnement immédiat (cotexte) dans lequel s'inscrit la communication : domaine journalistique, administratif, rapport scientifique, etc. En d'autres termes, les erreurs lexicales peuvent, selon le contexte, être considérées comme juste ou fautive comme dans l'exemple suivant :

- -L'objectif prévu par *l'enseignant* est: \**emmener* les élèves à

---

<sup>1</sup> « tache et tâche sont presque des homophones car le a des deux mots ne se prononce pas vraiment de la même manière.

<sup>2</sup> GARDES-TAMINE, J.1997 La stylistique, la «cohésion»; Coll. Cursus, Paris, Armand p. 148.

connaître les composantes. /  
pour d'"amener"

D'autre part, l'échantillon d'erreurs lexicales collecté du corpus atteste que les problèmes linguistiques sont loin d'être homogènes et loin d'être facilement identifiables et encore moins classifiables en terme de typologie, car l'on assiste à des corrélations du lexique avec la syntaxe et la sémantique ex :

- Au lycée : le texte litt est \* appréhendis selon un cadre de constitution à découvrir par l'élèves./

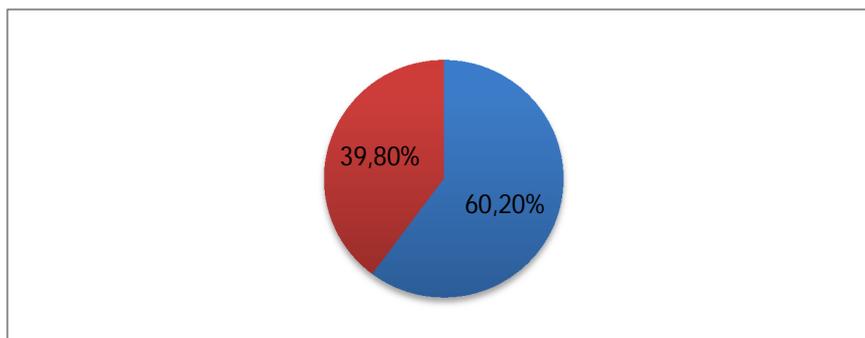
pour le texte littéraire est "appréhendé" selon un cadre de constitution à découvrir par l'élève.

A cet effet, et pour les besoins de la recherche, nous nous sommes intéressé, entre autres, aux erreurs que nous qualifions d'exclusivement lexicales, en limitant le champ d'analyse au segment erroné.

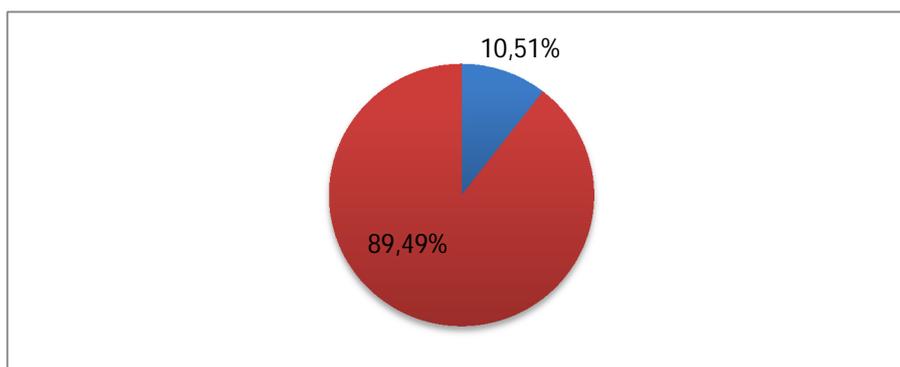
Pour mieux expliquer la précision et les difficultés liées à cette méthodologie, nous proposons dans ce qui suit la partie d'analyse qui s'intéresse à cette catégorie d'erreurs en l'occurrence l'omission et l'adjonction. Il est à noter qu'on les retrouve dans toutes les typologies d'erreurs depuis celle de Théodore Simon (1924) aux plus récentes dans le domaine du FLM et FLE.

Dans cette partie de l'étude, nous avons pris pour objet d'analyse l'omission et l'adjonction par rapport à la norme du français écrit. Les résultats étant mesurés, en premier lieu, en regard de leurs degrés de fréquences par rapport aux erreurs d'ordre syntaxique, morphologique et phonologiques. Nous avons, pour un constat préliminaire, comptabilisé pas moins de 970 occurrences : 584 omission et 386 adjonctions, sur les 9229 erreurs, toute catégories confondues, c'est-à-dire 10,51%. Notons que comme nous l'avons souligné plus haut, il s'agit d'un corpus de 300 copies qui totalisant 76 000 mots (en chiffres arrondis).

**Figure 2. % des omissions et des adjonctions par rapport au nombre total de la sous catégorie.**



**Figure 3. % des omissions et des adjonctions par rapports aux autres catégories d'erreurs.**



Cela dit, ce genre d'analyse qui semble précis s'avère aussi problématique car les erreurs d'ordre syntaxiques, morphologiques et phonologiques peuvent aussi être sujets à cette catégorie d'erreurs. Ainsi l'omission ou l'adjonction de l'accents phonétiques, morphologiques et diacritique peuvent aussi non seulement altérer l'aspect phonique (exemple 1) du mots mais aussi l'aspect sémantique. Les deux exemples *fac-similés* en témoignent.

- « ...on demande à l'élève de décrire un \*fonctionnement textuel. Pour : On demande à l'élève décrire le fonctionnement textuel.
- « ...un \*role \*tres important par ses \*etudes sur l'homme et \*sûr sa vie psychique. Pour : un rôle très important par ses études sur l'homme et sur sa vie psychique.

La recherche en sciences du langage n'échappe pas aux règles énoncées par Claude Bernard<sup>1</sup> : tout fait ou phénomène de langue étudié doit être identifié, et construit comme objet d'observation de façon telle que tout autre chercheur ou chercheuse travaillant sur le même objet en suivant le même protocole expérimental parvienne aux mêmes résultats et aux mêmes conclusions. Les sciences du langage, sans être des sciences naturelles (comme le pensait August Shleicher (1821-1868), sous l'influence de Darwin), mais des sciences historiques travaillant sur une institution humaine, sont des sciences expérimentales<sup>2</sup>. Leurs modalités d'administration de la preuve passent par un protocole fondé sur l'observation de régularités, de récurrences obstinées, de structures, de similarités et de dissimilarités contrastives ou comparatives. Elles sont aussi fondées sur des raisonnements de cause à effet, sur des raisonnements logiques du type « si... alors... ». Le but est de partir de faits dont on juge qu'ils ont quelque chose à dire pour innover en la matière – en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, pour contribuer à remédier aux problèmes que pose actuellement l'enseignement du français en Algérie.

### **Conclusion**

Pour une perspective didactique, l'analyse des erreurs présente un intérêt certain dans la mesure où il constitue, un support de réflexion qui permet de déterminer le niveau atteint des apprenants et les difficultés auxquelles il faut, à tout prix, trouver des solutions.

En nous intéressant à l'erreur, nous avons voulu démontrer les difficultés qu'on peut rencontrer lors de la classification des erreurs, les interprétations qui peuvent en découler et surtout toutes les difficultés que peut engendrer l'apprentissage d'une langue étrangère.

A cet effet, nous avons, pour l'identification et l'analyse de l'erreur, opté pour une démarche éprouvée en sciences du langage et qui consiste à établir des variations et des écarts par rapport au français standard. Une méthode qui passe par un protocole stricte, fondé sur l'observation de tout ce qui touche de près ou de loin à l'erreur ; l'objectif ultime étant de proposer un bilan du programme de français

---

<sup>1</sup>. La démarche expérimentale est formalisée par le sigle OHERIC pour : Observation - Hypothèse - Expérience - Résultat - Interprétation - Conclusion. À cela s'ajoutent : (1) qu'on ne peut pas faire d'hypothèse sans problématique puisqu'une hypothèse est une réponse possible à une question suscitée par une observation ; (2) que l'expérience teste la conséquence vérifiable de l'hypothèse (Marc Arabyan, Séminaire de méthodologie de la recherche linguistique, Mascara, 2009).

<sup>2</sup> William Dwight Whitney, *La Vie du langage* (1875), rééd. Jacques Chazaud, Paris, L'Harmattan, 2010.p.45.

de l'enseignement algérien – c'est-à-dire de chercher à en savoir les limites, les mérites et les besoins –, nous ferons, pour terminer, l'hypothèse que les réussites d'expression de nos étudiants, leurs ambitions non satisfaites et leurs difficultés les plus évidentes sont – toutes choses égales par ailleurs – à porter au crédit et au débit des programmes.

### **Bibliographie**

Alan Gardiner., (éd. française de *The Theory of Speech and Language* (1932), Presse universitaire de Lille, 1989.

Astolfi., Jean-Pierre, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, Esf, 1997.

Corder, Stephen Pit., « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in *Langages*, n°57, 1980.

Ducard, Dominique et al, L'orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan pédagogie, 1995.

FREI, H, *La grammaire des fautes*, Edition de 2007, Rennes, Ennoia, 1929.

GARDES-TAMINE, J., La stylistique, la «cohésion»; Coll. *Cursus*, Paris, Armand, 1997.

John Langshaw Austin., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

Karl Bühler, *Théorie du langage, La fonction représentationnelle* (1934), traduction française de Didier Samain, Marseille, Agone, 2009.

*Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole, URSS, années 1920-1930*, éd. Bilingue d'Irina Ivanova, Limoges, Lambert-Lucas, 2012.

Marquillo Larruy, Martine, L'interprétation de l'erreur, Paris, CLE International, 2003.

Michèle Debrenne, Les erreurs de français des russophones Lambert-Lucas LIMOGES, 2011.

Olha Lust-chaâ., Didactique du français. L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE .OpenEdition journals, 2010.

Patrick Sériot .*Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole, URSS, années 1920-1930*, éd. Bilingue d'Irina Ivanova, Limoges, Lambert-Lucas, 2012.

**Samira** Abid-Houcine., L'anglais et les cultures : Carrefour ou frontière. *Droit ou culture* n°54. Enseignement et éducation en langues étrangères en Algérie : la compétition entre le français et l'anglais. L'Harmattan, 2008.

Sylvain Auroux (éd.), Histoire des idées linguistiques, III, L'hégémonie du comparatisme, Sprimont, Mardaga, s.d, 2000.

Whitney., W. D. La vie du langage. Paris : Germer Baillièrre et Cie, 1875

William Dwight Whitney, *La Vie du langage* (1875), rééd. Jacques Chazaud, Paris, L'Harmattan, 2010.

- ❖ **Menazeli Hocine**
- ❖ **Maitre-assistant « A »**
- ❖ **Université Mustapha Stambouli. Mascara**
- ❖ **Sciences du langage**
- ❖ **hocinemenaz@yahoo.fr**