

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Université Kasdi Merbah Ouargla**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et de Langue Française**



*École Doctorale de Français*  
*Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla*  
**Réseau EST**

**Thèse de Doctorat ès Sciences**  
*pour l'obtention du diplôme de*  
**Doctorat de français**  
*Option : Sciences du langage*

Titre

**La compétence lexicale dans les écrits des  
étudiants de l'université d'El-Oued. Étude  
longitudinale**

**Directeur de recherche :**

Pr. Saleh KHENNOUR

**Présentée par :**

Hanane KHELEF

**Membres du jury**

Président : Pr. Foudil DAHOU- Université de Ouargla  
Rapporteur : Pr. Saleh KHENNOUR - Université de Ouargla  
Examineur : Pr. Djamel KADIK - Université de Médéa  
Examinatrice : Dr. Chafika FEMMAM (MCA)- Université de Biskra  
Examineur : Dr. Mohamed DRIDI (MCA)- Université de Ouargla  
Examineur : Dr. Saleh FAID (MCA)- Université de Msila

*Année universitaire : 2019/2020*

**Université Kasdi Merbah Ouargla**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et de Langue Française**



**Thèse de Doctorat ès Sciences**

**Hanane KHELEF**

**La compétence lexicale dans les écrits des  
étudiants de l'université d'El-Oued. Étude  
longitudinale**

*Année universitaire : 2019/2020*

# *DÉDICACE*

À ceux qui ont toujours garni

mes chemins avec force et lumière . . . mon père et ma mère.

À celui qui a cru en moi, qui m'a toujours soutenu et qui m'a permis d'arriver au bout de cette thèse . . . mon mari Kamza.

Aux plus belles perles du monde . . .

Zaid, Kassen et Maysoun.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette thèse.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à l'égard de mon directeur de thèse, le Professeur KHENNOUR Salah pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce travail de recherche.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à Monsieur Georges Daniel VERONIQUE, Professeur des universités qui, bien qu'il n'ait pas participé directement à la direction de ce travail ; ses conseils, ses orientations ainsi que ses analyses m'ont été d'une utilité inestimable.

Je souhaite exprimer ainsi ma gratitude à mon collègue au département de français à l'université d'El-Oued Monsieur DJEDIAI Abdelmalek pour ses apports dans ma réflexion et d'avoir consacré son temps à la relecture attentive et la correction de mon analyse.

De même, je suis particulièrement reconnaissante à Monsieur RIMI Okba du département des sciences économiques à l'université d'Eloued pour m'avoir aidé dans les différentes analyses statistiques menées tout au long de cette thèse.

## Résumé

Bien que les enseignants du français langue étrangère se plaignent souvent du manque de vocabulaire des étudiants, les chercheurs en didactique et en linguistique se sont peu intéressés à la dimension lexicale de leurs productions écrites. La présente recherche consacrée à l'étude de la compétence lexicale dans les écrits des étudiants de l'université d'El-oued vise à déterminer :1) Quels sont les problèmes lexicaux des étudiants universitaires et 2) Comment leurs connaissances lexicales se développent.

En s'appuyant sur un cadre théorique sur l'erreur lexicale, nous avons développé une typologie des erreurs lexicales qui nous a permis d'analyser et d'interpréter les problèmes lexicaux relevés dans un corpus constitué de 90 textes rédigés par des étudiants du FLE pendant trois années.

Les résultats de l'analyse ont révélé que les erreurs lexicales les plus fréquentes chez les étudiants sont celle de l'orthographe lexicale suivies par les erreurs de nature morpho-lexicale. Les problèmes lexicaux impliquant le sens de l'unité lexicale et ses propriétés de combinatoire étaient très nombreux aussi dans les écrits des étudiants. La plupart de ces erreurs sont dues à l'influence de la langue maternelle, à la méconnaissance des propriétés de l'unité lexicale ainsi qu'à la pauvreté du lexique des apprenants.

L'analyse statistique des erreurs a montré que les étudiants ont pu améliorer leurs résultats en 1<sup>ère</sup> année de Master, au niveau d'erreurs d'orthographe lexicale, lexicosémantiques, stylistiques et pragmatiques. Les seuls types d'erreurs qui sont encore très marquées en année de Master 1 concernent les erreurs sémantiques et lexicosyntaxiques.

**Mots-clés** : erreur lexicale, lexique, vocabulaire, analyse d'erreurs, typologie des erreurs, Français langue étrangère, écrit, analyse longitudinale, analyse statistique.

## Abstract

Although the teachers often complain about the lack of vocabulary of students, didactics and linguistics researchers are little concerned in the Lexical dimension of the written productions of students. The present research, which is devoted to the study of the lexical competency in the writings of the students of the University of El-Oued, aims to determine :1) What are the lexical problems of the students? and 2) how is their lexical knowledge developed?

On the basis of a theoretical framework on the lexical error, we have developed a Typology of lexical errors which has allowed us to analyze and interpret the lexical problems identified in a Corpus composed of 90 texts written by the students of FLE (French as a Foreign Language) during a three years period.

The results of the analysis revealed that the most frequent lexical errors among students are that of the lexical spelling followed by the errors of morpho-lexical nature. The lexical problems related to the meaning of the lexical unit and its combinatorial properties were numerous also in the writings of the students. Most of these errors are due to the influence of the mother tongue, to the lack of knowledge of the lexical unit properties as well as to the learners' lexicon scarceness.

The statistical analysis of errors showed that students were able to improve their results in the year of Master 1, in lexical spelling errors, lexis-semantic errors, stylistic and pragmatic. The only errors that were observed more in Master 1 were the semantic and lexis-syntactic errors.

**Key words:** Lexical error, lexis, vocabulary, errors analysis, typology of errors, French as a Foreign Language (FLE), student, writing, longitudinal analysis, statistical analysis.

## الملخص

بالرغم من أن معظم أساتذة اللغة الفرنسية يشكون من ضعف مخزون المفردات اللغوية لدى المتعلمين، قليل هم الباحثون والأكاديميون الذين اهتموا بهذه الظاهرة في كتابات الطلبة. تهدف هذه الدراسة الخاصة بالكفاءة اللفظية لدى طلبة جامعة الوادي، قسم اللغة الفرنسية الى تبين طبيعة أخطاء المفردات اللغوية في كتابات هؤلاء ومراقبة تطور مخزونهم اللفظي.

لقد قمنا في هاته الدراسة بتطوير بنية تصنيفية لأخطاء المفردات اللغوية اعتمادا على أعمال لباحثين آخرين في المجال، مما سمح لنا بتحليل ودراسة مشاكل هذه المفردات المتواجدة في تسعين نص مكتوبين من طرف ثلاثين طالب في مدة ثلاث سنوات.

بينت نتائج البحث أن أكثرية الأخطاء الموجودة هي أخطاء هجائية أو تلك الخاصة بالمعنى، مع وجود كثير من الأخطاء الدالة على عدم تمكن الطلبة من استيعاب البنية التكوينية للمفردات. كما أظهرت النتائج ان أغلبية الأخطاء ناتجة عن تأثير اللغة الأم، نقص المعرفة بخصائص المفردات أو ضعف مخزون المفردات اللغوية.

فيما يخص تطور المهارة اللفظية، لاحظنا من خلال التحليل الإحصائي أن أغلبية الطلبة استطاعوا تطوير معارفهم اللغوية إلا تلك الخاصة بالمعنى والنحو.

**كلمات مفتاحية:** اللفظ - الخطأ اللفظي - تحليل الأخطاء - تصنيف الأخطاء اللفظية - دراسة طويلة المدى - تحليل إحصائي

# ***SOMMAIRE***



Introduction.....	9
-------------------	---

## **PARTIE I. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE**

### **CHAPITRE 1. DU LEXIQUE À LA COMPÉTENCE LEXICALE**

1.1. Lexique vs Vocabulaire .....	17
1.2. Qu'est-ce qu'un mot ? .....	19
1.3. L'unité lexicale .....	21
1.4. Eléments du lexique .....	24
1.5. La notion de compétence .....	41

### **CHAPITRE 2. DE L'ERREUR LINGUISTIQUE À L'ERREUR**

#### **LEXICALE**

2.1. Définition du concept « Erreur linguistique » .....	48
2.2. Distinction Faute/ Erreur.....	50
2.3. Erreur et norme.....	52
2.4. Aperçu historique des approches de l'analyse d'erreurs .....	54
2.5. Définition du concept « Erreur lexicale » .....	63
2.6. Présentation de quelques travaux sur l'erreur lexicale.....	65

### **CHAPITRE 3. L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE**

3.1. Qu'est-ce qu'écrire .....	77
3.2. Langage écrit vs. Langage oral.....	81
3.3. Littéracie (lecture-écriture).....	82
3.4. Représentation de l'écriture et rapport à l'écrit.....	84
3.5. Processus d'écriture en langue étrangère .....	87
3.6. Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère .....	88
3.7. Difficulté de l'écriture en langue étrangère.....	91

**PARTIE II. ÉTUDE DU CORPUS****CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE**

4.1.	Public.....	97
4.2.	Instrument de collecte de données.....	98
4.3.	Encodage des données.....	99
4.4.	Traitement des données.....	99
4.5.	Démarche adoptée.....	100
4.6.	Présentation de l'outil d'analyse.....	104

**CHAPITRE 5. LES ERREURS LEXICALES DANS LES ÉCRITS DES  
ÉTUDIANTS**

5.1.	Erreurs de forme.....	108
5.2.	Erreurs lexico morphologiques.....	116
5.3.	Erreurs lexico syntaxiques.....	123
5.4.	Erreurs de sens.....	132
5.5.	Erreurs stylistiques.....	142
5.6.	Erreurs pragmatiques.....	144

**CHAPITRE 6. ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES**

6.1.	Développement des erreurs.....	149
6.2.	Discussion des résultats.....	189
	Conclusion.....	195
	Références bibliographiques.....	200
	Annexes.....	211
	Table des matières.....	253

# ***INTRODUCTION***

Plusieurs domaines de recherche prennent pour objectif la question des compétences en littératie universitaire. L'appropriation de cette dernière constitue l'une des premières conditions de réussite dans la formation universitaire et dans la vie professionnelle.

De nombreux étudiants rencontrent de grandes difficultés face aux exigences auxquelles ils sont confrontés à leur entrée à l'université en matière d'écrit (Blaser et Erpelding-Dupuis 2010). Plusieurs facteurs sont en cause : une faible conscience, chez les étudiants, de leurs propres difficultés ; un rapport au savoir et à l'écrit ambigu ; une maîtrise insuffisante des règles de la langue française ; des habiletés méthodologiques défailantes ou inadaptées au travail intellectuel universitaire.

La bonne compréhension et production des textes nécessite la maîtrise d'une certaine compétence linguistique (formelle et sémantique). Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons à la compétence lexicale dans les écrits des étudiants à l'université d'El-Oued. Tout enseignant de français langue étrangère aux départements de français à l'université algérienne souffre du niveau de compétence lexicale dans les écrits de ses apprenants. Le manque de vocabulaire, la pauvreté et l'imprécision du vocabulaire actif, une faible assimilation dans la mémoire à long terme du vocabulaire présenté en cours, ainsi que des erreurs de tous genres sont les lacunes présentes dans ces écrits. (Luste-Chaa, 2009)

Les linguistes et les didacticiens s'accordent sur le rôle central que jouent les connaissances lexicales dans l'usage d'une langue maternelle, seconde ou étrangère (Bramaud Du Boucheron, 1981 ; Bates, *et al.*, 1994; Tréville & Duquette, 1996 ; Boulton, 1998; Tréville, 2000; Hilton, 2006 ; Luste Chaa, 2009 ; Anctil, 2005, 2010). Ils postulent que le développement de la compétence lexicale améliore la compréhension et la production des textes.

Mais comment évaluer la compétence lexicale ? Est-ce par la connaissance de beaucoup de mots (quantité) ? Est-ce par la connaissance des propriétés des mots en profondeur (qualité) ? Pouvons-nous la mesurer par la reconnaissance et la compréhension du sens ? Ou par la capacité de trouver rapidement le mot correspondant à l'idée que nous voulons transmettre ? Ou est-ce tout cela ensemble ?

Plusieurs études ont été menées pour confirmer qu'il est indispensable de posséder un certain vocabulaire pour fonctionner adéquatement en langue étrangère. Laufer (1989) par exemple, affirme dans son étude, que pour comprendre un texte de nature universitaire en anglais langue seconde, l'étudiant doit connaître au moins 95% des mots des textes. Alors que Hu Hsueh-chao et Nation (2000) exigent la connaissance de 98% des mots d'un texte pour en avoir une bonne compréhension. Donc, la compétence lexicale peut, en premier lieu, être examinée par la quantité des mots connus et l'étendue du vocabulaire.

Néanmoins, d'autres chercheurs suggèrent l'importance de la qualité et de la profondeur des connaissances lexicales afin de développer la compétence langagière chez les apprenants de langues étrangères (Richards, 1976 ; Qian, 1999 ; Nation, 2001). « La qualité de la connaissance du vocabulaire se définit par le degré de finesse avec lequel l'apprenant connaît les mots, qui correspond à différentes propriétés de ceux-ci, formelles, sémantiques et d'usage. » (Flageul, 2012 :3). Comme l'étendue et la diversification du vocabulaire sont importantes pour qu'un apprenant comprenne ou produise un texte, il est tout aussi important d'avoir une connaissance fine du sens des mots, de leur forme et des conditions de leur emploi.

Par ailleurs, la capacité à comprendre un mot dans son contexte ou de trouver le mot à utiliser en fonction du contexte pour former la phrase correspondante peut définir la compétence lexicale. Elle s'appuie donc sur des connaissances lexicales, quantitative (nombre de mots connus) et qualitatives (connaissance des différentes dimensions du mot).

Dans sa production orale ou écrite, l'apprenant peut rencontrer des difficultés dans le choix des mots, ce qui crée des problèmes de communication et engendre des erreurs perçues comme inacceptables par des locuteurs natifs ou des enseignants. Afin de mettre en évidence le fonctionnement de ce type de contrainte, nous avons choisi d'observer et d'analyser les difficultés du lexique rencontrées par les étudiants du département du français à l'université Hamma Lakhdar d'Eloued en matière de production écrite.

Notre objectif, dans la présente recherche est double. Il s'agit de (i) bien cerner les problèmes lexicaux des étudiants universitaires et de (ii) mesurer le développement de leurs connaissances lexicales.

Dans cette perspective, nous supposons que l'apprenant dans sa production écrite en français langue étrangère, et afin de trouver le mot juste, fait appel à toutes les langues qui lui sont familières (dans notre cas, nous parlons surtout de la langue maternelle, l'arabe et de l'anglais). La distance inter linguistique entre les systèmes de ces langues agissent naturellement sur le comportement de toutes les composantes linguistiques et notamment sur celui du lexique utilisé (Al Ahmed, 2014). Ainsi, nous devons nous demander si la langue arabe influence l'usage du lexique de nos apprenants et si elle participe à la fossilisation et la confusion de sens dans leurs écrits.

La pauvreté du lexique en langue étrangère pourrait présenter une source de difficulté pour un étudiant. Dans ce cas, il fait souvent recours à des stratégies compensatoires telles que les périphrases, la création de nouvelles unités lexicales, la sur généralisation des règles de formation...etc., pour combler ses lacunes lexicales.

D'autre part, la proximité sémantique et formelle entre les unités lexicales pourrait conduire les apprenants à commettre des erreurs lexicales. La difficulté de mémoriser tous les mots existants en français et les connaissances associées à chaque mot.

En progressant dans ses études, l'étudiant développe ses compétences linguistiques, y compris la compétence lexicale. Nous supposons qu'au début de son parcours universitaire, les erreurs lexicales produites relèvent essentiellement de la forme, alors qu'à la fin, elles concerneront surtout le sens. Concernant les erreurs dues à l'influence de la langue arabe, nous conjecturons qu'elles diminuent progressivement.

Des raisons professionnelles ont déterminé notre choix de sujet : en tant qu'enseignante de français à l'université d'El - Oued, nous avons été quotidiennement confrontée aux difficultés que pose le lexique du français à nos étudiants. Ces difficultés remontent aux années antérieures de l'apprentissage où

les pratiques enseignantes relatives au lexique en classe du FLE s'étaient limitées à une approche quantitative qui s'appuie sur des listes de vocabulaire décontextualisé. « Au lieu d'enseigner les grands principes qui régissent le lexique du français, l'enseignement du vocabulaire se cantonne dans le choix de mots spécifiques par l'enseignant en visant la maîtrise de l'orthographe lexicale. » (Haboul, 2013 : 128)

Le présent travail de thèse est composé de six chapitres dont chacun aborde un sujet composant le thème général de la compétence lexicale en FLE.

Nous commencerons dans le premier chapitre par le sujet central de notre étude, à savoir le *lexique*. Après avoir défini ce concept, nous le distinguerons du vocabulaire. Ensuite, nous évoquerons la problématique que pose la définition du concept *mot* chez les linguistes. Par la suite, nous traiterons la morphologie lexicale en abordant le morphème et ses différents types ainsi que les variations morphologiques. Passant après à la structure interne du mot avec ses deux procédés de formation : *l'affixation et la composition*. Nous parlerons ainsi de différentes relations sémantiques qui existent entre les mots pour arriver enfin à la compétence linguistique en général et à la compétence lexicale en particulier.

Comme nous analysons l'erreur lexicale, nous consacrerons le deuxième chapitre à ce phénomène. Pour mieux appréhender la notion, nous définirons d'abord *l'erreur linguistique* en nous basant sur les travaux de plusieurs chercheurs (Frei, 1929 ; Debyser & coll, 1967 ; Bailly, 1998 ; Anctil, 2005, 2010). Nous passerons par la suite à la distinction entre *faute* et *erreur* et le statut de l'erreur par rapport à la norme. Ainsi, après la présentation de différentes théories s'intéressant à l'erreur lexicale, à savoir *l'analyse contrastive*, *l'analyse des erreurs* et *l'interlangue*, nous passerons à la définition de *l'erreur lexicale*. Nous clôturons ce chapitre par un survol sur les différentes recherches sur l'erreur lexicale.

Dans le chapitre 3, nous traiterons le concept de *l'écrit*, nous essayerons au début de définir l'écriture selon plusieurs angles, ensuite, nous évoquerons les caractéristiques du langage oral versus le langage écrit. Nous traiterons également brièvement dans ce chapitre le concept de *littératie*, c'est-à-dire la relation entre la lecture et l'écriture. Les caractéristiques de la production écrite en langue étrangère et les difficultés

rencontrées par les apprenants d'une langue étrangère lors de l'écriture d'un texte seront les derniers points abordés dans ce chapitre.

Le quatrième chapitre est dédié à la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons le public et l'instrument de collecte de données et nous expliquerons comment nous avons procédé à la collecte et à l'encodage des données. Nous exposerons également dans ce chapitre l'outil de notre analyse des erreurs lexicales.

Les résultats de notre recherche, qui portent sur l'analyse des erreurs lexicales dans les écrits des étudiants sont exposés au cinquième chapitre. Nous essayerons dans ce chapitre de relever, décrire, expliquer et interpréter les différents types d'erreurs lexicales à travers la typologie élaborée.

Le sixième et dernier chapitre est une discussion des résultats statistique ; nous vérifierons le développement de la compétence lexicale à l'aide d'un test statistique.

Nous concluons ce travail en rappelant les aspects importants de la recherche ainsi que les principaux résultats obtenus.



**PARTIE. I**  
***CADRE CONCEPTUEL***  
***ET THÉORIQUE***

***CHAPITRE 1.***  
***DU LEXIQUE À LA***  
***COMPÉTENCE***  
***LEXICALE***

Négligé depuis longtemps, le lexique est redevenu un champ d'étude en plein essor dans le domaine des sciences du langage (H. Hilton, 2006). Il est l'une des composantes de la langue qui a, de tout temps, posé problème aux apprenants. En effet, les connaissances à acquérir sont infinies, de par la quantité de mots existants et le nombre de connaissances associées à chaque mot.

Afin d'étudier le lexique dans les productions écrites des apprenants de la langue française, il nous faut établir une base théorique qui intègre une présentation globale de ses différentes composantes. Ainsi, nous étudierons dans un premier temps la différence entre les deux notions « lexique » et « vocabulaire ». Dans un second temps, nous ferons la distinction entre les deux concepts « mot » et « unité lexicale » et nous présenterons les concepts liés fortement à ces deux notions tels que « mot-forme », « lexème », « locution ». Ensuite, nous présenterons la « morphologie lexicale » et la « sémantique lexicale ». En dernier lieu, nous définirons la notion de la « compétence lexicale ».

### 1.1. Lexique vs Vocabulaire

Le lexique d'une langue est l'ensemble d'unités, mots ou lexèmes qui composent cette langue. C'est un moyen de véhiculer le sens d'un message dans une situation de communication orale ou écrite. J.Dubois, et *al.*, (2007 :297) le définit comme « l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur. ». Cela, nous certifie que le lexique est un système ouvert et il sera impossible pour une seule personne de connaître l'ensemble des mots qui le constituent :

« Il est extrêmement difficile, même impossible de dénombrer les mots qui composent le lexique d'une langue, pour la raison que le nombre de ces mots, tout en étant fini, ce qui est la condition même de son utilisation, est sujet à des enrichissements et à des appauvrissements, donc illimité. » (Picoche, 1992 :46).

Quant à Alain Polguère, il qualifie le lexique d' « entité théorique, [...] un ensemble dont il n'est pas toujours possible de dire s'il contient tel ou tel élément particulier. » (2003 : 70). Cet ensemble ouvert dont ses éléments ne peuvent pas être énumérés de façon systématique se divise en sous-ensembles, et ses limites ne sont pas fixées d'une manière définitive. A. Lehmann et F. Martin- Berthet (2005) considère le lexique comme l'ensemble des mots d'une langue et cet ensemble se divise en sous-ensembles, selon un certain nombre de variables, « il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue. » (2005 :4). En effet, ils distinguent le lexique général des lexiques de spécialité. Le premier est commun à tous les interlocuteurs, c'est un lexique *polysémique, connotatif* et moins pénétrable par des emprunts aux langues étrangères. Les seconds concernent des domaines précis : science (physique, médecine), science et technique (informatique), métier (artisanat), activité (jardinage), etc. Ils sont monoréférentiels et loin de toute connotation ainsi qu'ils sont des champs riches d'emprunts et de néologismes. La science qui étudie les lexiques spécialisés est la *terminologie*.

Ainsi, ils attestent que l'usage du lexique change selon trois facteurs essentiels qui sont le temps, l'espace et le registre. Chaque lexique évolue avec le temps, des mots naissent et des autres disparaissent : « le lexique du français contemporain n'est pas identique à celui des périodes précédentes » (Lehmann & Martin- Berthet, 2005 :4).

Le deuxième facteur est la *variation diatopique*. Le lexique varie selon l'endroit. Par exemple, les régions de France et les pays de la francophonie emploient des mots qui leur sont propre. Enfin, *la variation diastratique* liée aux registres : populaire, familier, littéraire, argotique, etc.

Toute langue vivante donc évolue continuellement. Le répertoire lexical d'une langue vivante est ouvert et il s'enrichit en permanence<sup>1</sup>. C'est pourquoi il n'est pas possible de quantifier l'ensemble des mots qui compose le lexique et d'en faire un inventaire rigoureux. Toutefois, il est possible de faire un inventaire du lexique

---

<sup>1</sup> Néologismes et emprunts viennent s'y ajouter alors que certains termes vieillissent voire disparaissent de l'usage avec la disparition de l'objet ou de la fonction qu'ils désignaient et deviennent des « archaïsmes »

composant une langue dite morte (le latin, le grec ancien, l'araméen, etc.), puisque ces langues ont cessé d'évoluer.

Parallèlement, pour désigner l'ensemble des mots effectivement employés par un locuteur donné dans un tel acte de parole précis, nous utiliserons le terme « vocabulaire ». Sa définition selon Jacqueline Picoche est « la portion du lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité. » (1993 :22). Il est donc un sous-ensemble du lexique, les mots utilisés par un individu donné, pour exprimer ce qu'il a besoin dans sa vie quotidienne. M.-Cl. Treville et L. Duquette (1996 :12) soulignent également que « le vocabulaire d'une langue est un sous - ensemble du lexique de cette langue ». Selon les mêmes auteurs, le lexique est contenu dans un dictionnaire, le vocabulaire en est une partie qui est représentée dans la parole réalisée (matériaux écrits ou oraux) et qui appartient à un ensemble de locuteurs. L'étude du lexique (les mots dans le système de la langue) et l'étude du vocabulaire (le fonctionnement discursif des mots) ne sont pas cloisonnées de façon étanche. Elles se conjuguent et se complètent lorsqu'il s'agit de développer la compétence lexicale d'un individu. Par ailleurs, A. Polguère (2003) distingue le *vocabulaire d'un individu* du *vocabulaire d'un texte*. Le premier est le sous-ensemble du lexique connu et maîtrisé par l'individu. Le second n'est qu'un ensemble des mots employés dans un texte ou un énoncé donné, il est donc limité par rapport au vocabulaire d'un individu.

J. Picoche distingue aussi le *vocabulaire actif* et le *vocabulaire passif* (1992 :47) ; Le vocabulaire passif concerne un ensemble des mots identifiés et compris tandis que le vocabulaire actif suppose la capacité à employer des mots à bon escient dans un contexte donné.

## 1.2. Qu'est-ce qu'un mot ?

La définition du lexique passe obligatoirement par la définition du mot. Le concept « mot » peut sembler à première vue facile à définir, c'est une notion qui paraît familière et évidente pour le grand public mais en fait, elle n'en est rien, « aucun linguiste, à notre connaissance, n'y est parvenu » (Ménard, 1983 :20). Cette notion pose certains problèmes dans une perspective scientifique et qui « englobe » une

quantité énorme de définitions. Dans la langue française par exemple, la définition la plus simple du mot est le regroupement de lettres, séparé par des blancs des autres constituants de la phrase (Le Grand Robert, 2014)<sup>2</sup>. Cette définition est insuffisante pour certains linguistes qui considèrent le mot une source de difficultés théoriques considérables :

« Qu'est-ce qu'un *mot* ? Question simple en apparence, sauf pour les linguistes. Un seul exemple, très élémentaire, posera le problème : dans une phrase comme *Nous avons mangé hier des pommes de terre*, le typographe compte huit mots mais le linguiste n'en peut voir que cinq. Remplaçons en effet le passé par le présent et un légume par un autre : *Nous mangeons aujourd'hui des carottes*, et le compte est cinq mots. Or les deux énoncés ont exactement la même structure... » (A. Ray, 1977 cité in M.-F. Mortureux, 2004 : 10).

A la lecture de l'exemple de ces deux phrases cité dans la citation ci-dessus, nous nous apercevons qu'il pourrait y avoir plusieurs réalités du terme « mot » : tantôt une entité graphique comprise entre deux séparateurs ou des marques de ponctuation, autrement dit, des formes graphiques séparées par des espaces, tantôt un concept plus abstrait qui se réalise sous plusieurs formes, tantôt des expressions qui correspondraient aux unités de sens désignant les choses, les êtres, les actions, les idées, etc...

Cette hétérogénéité de réalités que peut couvrir la notion de mot peut manifester les désaccords entre les différents chercheurs. Certains définissent le mot comme une entité graphique, d'autres, qui représentent la majorité, le voient plutôt comme une entité associant une forme donnée à un sens donné.

Dans leur ouvrage *Introduction à la lexicologie*, Alise Lehmann & Françoise Martin-Berthet affirment que : « L'unité du lexique est le mot. L'identité d'un mot est constituée de trois éléments : une forme, un sens et une catégorie grammaticale » (2005 :1). Donc, le mot est une « *unité signifiante autonome* » (Luste- Chaa, 2009 :90) caractérisée de forme et de sens et qui a un usage grammatical défini.

---

<sup>2</sup> Version numérique.

Cette définition reste insatisfaisante pour certains linguistes qui évitent d'employer le terme en le remplaçant par d'autres, plus spécifiques : par exemple, *monème ou morphème lexical, lexie, lexème, unité lexicale*. Si nous prenons l'exemple suivant :

- a. « *machine à laver* » s'écrit en trois **mots**.
- b. Le **mot** *machine à laver* est un *appareil électroménager conçu pour nettoyer les vêtements*.
- c. « *a* », « *aura* », « *avait* », sont toutes des formes de **mot** « *avoir* ».

Nous constatons que le *mot* désigne plusieurs réalités : il est une forme linguistique séparée des autres formes par des blancs dans la phrase *a* ; une expression ou locution dans la phrase *b*, et une notion plus abstraite qui prend plusieurs formes dans la phrase *c*. En fait, Cette ambiguïté de définitions a donné naissance à d'autres termes plus spécifiques : *unité lexicale (lexie), lexème et locution*.

### 1.3. L'unité lexicale

Cette notion a pour synonyme le terme *lexie*. Ces deux termes sont les plus utilisés chez les linguistes à la place de *mot*. Voici la définition de l'unité lexicale (*lexie*) proposée par Polguère (2003 :50) :

« Une *lexie*, aussi appelée *unité lexicale*, est un regroupement 1) de mots-formes ou 2) de constructions linguistiques que seule distingue la flexion. Dans le premier cas, il s'agit de *lexèmes*, dans le second cas, de *locutions*. Chaque *lexie* (*lexème* ou *locution*) est associée à un sens donné, que l'on retrouve dans le signifié de chacun des signes (*mots-formes* ou *constructions linguistiques*) auxquels elle correspond. »

De cette définition, nous constatons que l'unité lexicale regroupe deux types d'entités linguistiques : le *lexème* et la *locution*. Nous ne pouvons pas définir ces deux notions sans recourir à la définition du *mot-forme*.

#### 1.3.1. Le mot- forme

Le mot- forme est « un signe linguistique qui possède une certaine autonomie de fonctionnement et qui possède une certaine cohésion interne. » (Polguère, 2002 :34). Ces deux caractéristiques peuvent être examinées par plusieurs tests :

- Dans la phrase *la vie est belle*, nous pouvons remplacer chacun des quatre mots-formes par d'autres mots-formes qui peuvent occuper les mêmes fonctions grammaticales :

Position 1	Position 2	Position 3	Position 4
<i>La</i>	<i>Vie</i>	<i>Est</i>	<i>Belle</i>
<i>Cette</i>	<i>Chambre</i>	<i>Sera</i>	<i>Occupé</i>
<i>Une</i>	<i>Rue</i>	<i>Paraissait</i>	<i>Vide</i>

Dans le tableau ci-dessus, chaque colonne comprend trois rangées de mots-formes qui ont une « *même valeur fonctionnelle* » (Polguère, 2002 :35), et qui peuvent occuper la même fonction grammaticale.

Selon Polguère, il est possible de construire une phrase correcte avec n'importe quel mot-forme de la première colonne suivis de n'importe quels mots-formes des autres colonnes d'une manière successive. Prenons les exemples suivants :

- La chambre paraissait vide ;*
- Une rue sera belle ;*
- Cette rue est occupée.*

A travers ces exemples, nous constatons que chaque mot-forme peut fonctionner d'une manière autonome et qu'il n'a pas besoin d'autres mots-formes pour former une phrase correcte et acceptable. Ainsi, nous pouvons utiliser chaque mot-forme dans d'autres contextes différents de la phrase initiale :

- Elle conduit **une** belle voiture rouge*
- C'est une **rue** du commerce*
- Le poste du directeur est **occupé**.*



### 1.3.2. Le lexème

Par *lexème*, nous désignons une unité lexicale qui regroupe des mots-formes qui ne se distinguent que par la flexion, « Lorsque l'on parle d'apprendre un « nouveau mot » dans une langue étrangère, on réfère en fait à un lexème de cette langue : une entité générale qui se « matérialise » dans les phrases par un ou plusieurs mots-formes. » (Polguère, 2003 :36) Ainsi, *a, avait, aura, ent* et les autres formes conjuguées sont tous des mots- formes du lexème *avoir*, alors que le lexème *fille* associe les mots- formes *fille, filles, fillette et fillettes*.

### 1.3.3. La locution

Polguère définit la locution comme « une lexie regroupant des expressions linguistiques complexes ne se distinguant que par la flexion. » (2002 :38). Pour comprendre le sens de l'expression *machine à laver*, il ne suffit pas de comprendre le sens de chaque mot-forme qui la compose soit *machine, à* et *laver*. Chacun de ces mots forme a un sens différent de l'expression, et le sens de l'expression ne vaut pas l'ensemble des sens des mots formes.

Comme les lexèmes, les locutions pourront associer « diverses constructions linguistiques qui se distinguent par la flexion » (Ancil, 2010 :34). Ainsi, la locution *pomme de terre* regroupe les constructions linguistiques *pomme de terre* et *pommes de terre* alors que la locution *mettre en évidence* associe les constructions *met en évidence, mettra en évidence, a mis en évidence, aura mis en évidence* et toutes les autres formes conjuguées. La locution englobe plusieurs types, notamment :

1. **les locutions nominales** : *fer à repasser, bote en train, cheval de bataille* ;
2. **les locutions verbales** : *voir l'air, prendre garde, faire face* ;
3. **les locutions adjectivales** : *à la mode, bête comme chou, de fraîche date* ;
4. **les locutions adverbiales** : *de toute façon, au hasard* ;
5. **les locutions prépositionnelles** : *en dépit de, en attendant de, à cause de* ;
6. **les locutions pronominales** : *quelque chose, qui que ce soit*.

Les mots- formes constitutifs des locutions fonctionnent comme un tout et ils perdent toute autonomie de fonctionnement dans la phrase. Il est difficile, voire

impossible d'insérer d'autres éléments dans ces locutions. Prenons l'exemple suivant cité par Polguère (2002 : 39) :

« a. *Il a mangé une salade **pourrie** de la ferme.*

b. *\*Il a mangé un fruit **pourri** de mer.*

c. *Il a mangé un fruit de mer **pourri**.* »

## 1.4. Éléments du lexique

### 1.4.1. Morphologie lexicale

#### 1.4.1.1. Le morphème

Le morphème se définit comme la plus petite unité formelle douée de signification, il est constitué d'un ou de plusieurs phonèmes indécomposables et il est isolable par segmentation. « Par exemple, fille [fi] est un morphème qui est segmenté en phonèmes /f/- /i/- /j/, unités qui, par leur combinaison, contribuent à la signification mais ne sont pas, en elles-mêmes, porteuses d'un sens. » (Salminen, 1997 :17). Cette unité significative minimale peut avoir un contenu lexical ou grammatical ou « *fonctionnel* » (Apothéloz, 2002). Le morphème *enfant* par exemple appartient à la catégorie des noms et le morphème *à* est une préposition. Les morphèmes donc :

« Sont fondamentalement d'une part des unités à deux faces, c'est-à-dire les unités qui conjoignent un sens et une forme phonique ou des " unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique " (Martinet, 1967<sup>2</sup>, 20), et d'autre part des unités minimales, c'est-à-dire des unités significatives qui ne peuvent pas être segmentées en unités à deux faces plus petites » (Touratier, 2012 :4)

En effet, les morphèmes se combinent entre eux pour former des mots<sup>3</sup> (Gardes-Tamine, 1990 ; Huot, 2005) : un mot plurimorphémique (ex : timidité [[[timidAdj][ité]] N]), aussi appelé mot morphologiquement complexe, construit ou dérivé est composé à la fois d'une base et d'un ou plusieurs affixes qui peuvent se

<sup>3</sup> Nous désignons par *mot* l'unité lexicale abordée *supra*.

situer de part et d'autre de la base (Huot, 2005). Le mot complexe se distingue donc du mot morphologiquement simple, aussi appelé monomorphémique qui, comme son nom l'indique, ne comporte qu'un seul morphème (p. ex : femme) (Ferrand, 2007 *cité in* Gagnon-Nault, 2016).

#### 1.4.1.2. Les différents types de morphèmes

Il existe deux catégories de morphèmes : les racines ou bases, qu'on peut aussi appeler *morphèmes lexicaux*, et les affixes, qu'on retrouve aussi sous l'appellation *morphèmes grammaticaux*. Les morphèmes lexicaux servent à donner une identité sémantique autonome aux mots, c'est-à-dire leur donner un sens, tandis que les morphèmes grammaticaux intègrent le mot formé dans des séries ou catégories et indiquent souvent ses relations avec d'autres éléments de la phrase (Gardes-Tamine, 2010, A.Salminen, 1997). Par exemple, dans le mot dérivé *chauffeur*, *chauff-* est un morphème lexical qui permet d'identifier le sens du mot et de le distinguer des autres mots de la même série : *danseur*, *chercheur*, *boxeur*, etc., et *-eur* est un morphème grammatical qui indique l'agent de l'action.

Les lexèmes sont nombreux et appartiennent à une liste ouverte qui accueille régulièrement de nouvelles unités tandis que les grammèmes sont en nombre plus restreint et appartiennent à des listes fermées. Les morphèmes grammaticaux ont une fonction principalement syntaxique puisque c'est grâce à eux que l'on peut classer les mots en plusieurs catégories, ils sont dans ce cas des *marques morphosyntaxiques* (nombre, genre, personne, temps et mode), ainsi, ils peuvent être des *mots- outils* qui indiquent les relations entre les mots de la phrase (prépositions et conjonctions) ou qui assurent l'actualisation d'une autre partie du discours (les déterminants).

Selon A.N. Salminen : « les morphèmes grammaticaux servent à transmettre des notions générales souvent axées sur la situation d'énonciation, contrairement aux morphèmes lexicaux qui véhiculent des concepts ayant leurs spécificités propres. » (1997 :19). En effet, on distingue parmi les morphèmes grammaticaux deux types :

→ Les morphèmes libres ou non liés :

Ils peuvent apparaître seuls dans une phrase et existent comme des entités autonomes. Ce sont les mots-outils comme les prépositions, les conjonctions, les déterminants. Exemples : *le* (article ou pronom), *à* (préposition), etc.

→ Les morphèmes liés ou affixes :

Ils ne peuvent apparaître que dans le cadre de l'unité mots et ils n'existent pas à l'état autonome. Dotés d'une information sémantique, ils sont obligatoirement associés à un morphème lexical. Ce type de morphème est divisé lui-même en deux catégories :

- Les morphèmes dérivationnels : Ils enrichissent le lexique car ils permettent de créer de nouvelles unités lexicales à partir d'un mot déjà existant en apportant des changements sémantiques et parfois syntaxiques. Exemple :

« *chant (er) (verbe) → chant- eur (nom)*  
*Passif,-ive (adjectif) → passiv- ité (nom)*  
*Légal (adjectif) → il-légal (adjectif)*  
*Loyal (adjectif) → dé- loyal (adjectif) » (Salminen, 1997: 20)*

Les affixes dérivationnelles regroupent les *suffixes* et les *préfixes*. Les suffixes sont les affixes qui se trouvent après la base (*chant-eur, passiv-ité*) et les préfixes sont ceux qui se placent devant la base (*il-légal, dé-loyal*).

- Les morphèmes flexionnels : Il s'agit de morphèmes susceptibles de s'adjoindre à certains radicaux ou mots, y compris construits, et porteurs d'indications de type grammatical. Ils ne créent pas de nouvelles unités lexicales mais ils indiquent les rapports que la base entretient avec l'énoncé où elle est employée. (Salminen, 1997).

La morphologie flexionnelle se divise en deux types : *la flexion nominale* qui concerne la variation de forme (le genre et le nombre) du substantif et de l'adjectif, par exemple : *animal- animaux, chien- chienne, long- longue* et *la flexion verbale* qui s'occupe des marques des temps, des personnes et des modes des verbes, exemple : *marcherons* (*er*-futur, *ons* : 1<sup>ère</sup> personne de pluriel). Les morphèmes flexionnels ne changent jamais la catégorie grammaticale de la base à laquelle ils s'attachent.

### 1.4.1.3. Variations morphologiques : morphe et allomorphe

Les morphèmes sont déterminés et identifiés à l'intérieur d'un mot-forme par sa segmentation. Certains mots- formes résultent de la combinaison de plusieurs morphèmes, par exemple le mot *chats* est composé des morphèmes *chat* et *-s* (marque du pluriel) ; ainsi que le mot *changement* qui regroupe les morphèmes *change* et *-ment*. Alors que d'autres mots- formes ne seront pas segmentés en morphèmes, c'est le cas de *chat*, *loin*, etc.

Lorsque nous segmentons complètement un mot-forme en morphèmes plus simples qui le constituent, nous arrivons à des *morphes* qui ne sont pas eux même analysables, c'est ce que nous trouvons avec les morphes *chat*, *s*, *change* et *ment*. « On appelle **morphe** un signe linguistique dont le signifiant est un segment de la chaîne parlée et qui est un signe élémentaire, c'est-à-dire qui ne peut être représenté en termes d'autres signes de la langue. » (Polguère, 2002 :51)

Ainsi, dans certains contextes définis et selon l'environnement linguistique ; le morphème peut être réalisé par deux ou même plusieurs morphes. Dans ce cas, nous parlons de *variantes* ou d'*allomorphes*.

Dans les mots *tables* et *tableaux* par exemple, *-s* et *-x* sont deux morphes différents avec une valeur identique (le pluriel). De même pour le morphème *aller* qui peut se réaliser par les morphes *all-*, *v-* ou *i-*. Les différentes réalisations formelles d'un morphème sont donc des allomorphes de ce morphème. (Auchlin & Moeschler, 2009).

### 1.4.2. Structure interne du mot

En français, les mots peuvent être divisés en deux catégories : des mots qui ne se décomposent pas en unités significatives plus petites et d'autres qui résultent de la combinaison de deux ou plusieurs mots ou morphèmes (Salminen, 1999). La structure interne de la deuxième catégorie peut être formée par deux types de processus distincts : *l'affixation* (flexion et dérivation) et la *composition*.

### 1.4.2.1. Affixation

L'affixation est une opération qui permet la formation d'unités lexicales, et ce, par l'ajout d'un affixe à un radical. Certains morphèmes lexicaux ne peuvent apparaître que comme des racines accompagnées d'affixes. Selon Auchlin & Moeschler :

« Les affixes sont des morphèmes grammaticaux non autonomes (nécessairement associés à une racine. On distingue selon leur position les **préfixes** (précèdent le radical) des **suffixes** (suivent le radical).

Selon leur fonction, on distingue les **affixes dérivationnels** (exprimant des contenus quasi-lexicaux), et les **affixes flexionnels** (exprimant des catégories grammaticales en nombre limité : nombre, genre, personne, cas, temps, etc...). » (2009 :63)

De cette définition, nous constatons donc que l'*affixe* est un morphème grammatical lié qui s'ajoute au radical d'un mot. Nous appellerons alors « dérivé » le mot construit par affixation, composé d'un radical et d'un ou de plusieurs affixes. Parmi ces affixes, nous distinguons les *affixes dérivationnels* et les *affixes flexionnels*.

### 1.4.2.2. Flexion

La flexion consiste à adjoindre à la base (ou radical) d'un mot, des affixes flexionnels<sup>4</sup> qui expriment des fonctions grammaticales. C'est-à-dire les marques du genre (masculin, féminin) et de nombre (singulier, pluriel) pour les substantifs, les adjectifs et les pronoms, de la personne (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>), du nombre (singulier, pluriel), du temps et de l'aspect (présent, passé, etc.), du mode (indicatif, subjonctif). Le trait du nombre est commun à la flexion nominale (déclinaison) et à la flexion verbale (conjugaison). Il constitue une série de mots à radical commun et à terminaison variable.

Les affixes flexionnels, qui sont toujours plus éloignés de la racine que les affixes dérivationnels, ne changent pas la catégorie grammaticale du mot auquel ils s'adjoignent. Lorsque nous ajoutons un *s-* au mot *enfant*, nous ne remarquons pas une modification de la classe grammaticale de ce dernier.

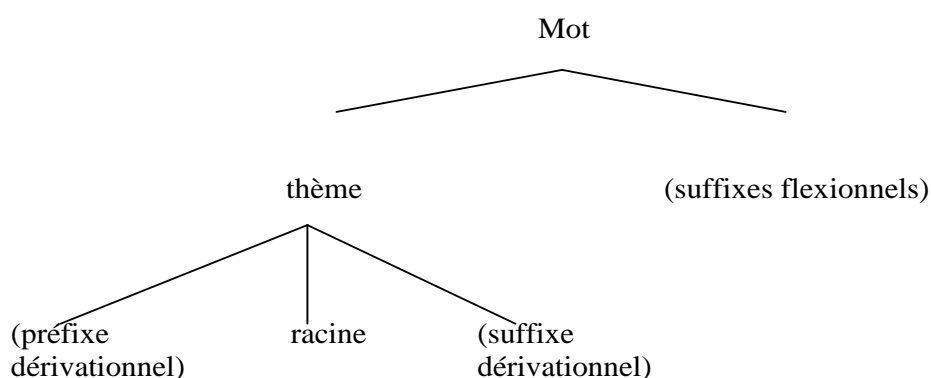
---

<sup>4</sup> En français, la flexion est réalisée par des suffixes

Selon Martin- Berthet et Lehmann, les affixes flexionnels<sup>5</sup> « s'organisent en paradigmes clos ; elles se placent après les affixes dérivationnels et servent à adapter un mot à la syntaxe de la phrase et à la situation (temps, personne, nombre, genre, fonction. » (2005 :143)

### 1.4.2.3. Dérivation

La dérivation est un processus productif qui forme des mots à partir de l'adjonction d'un ou de plusieurs affixes soudés à une base (radical). La base ou le radical correspond au mot dérivé est obtenu une fois que nous enlevons tous ses affixes. Les affixes dérivationnels se divisent en *préfixes* qui se combinent à gauche du radical et des *suffixes* qui se placent à droite du radical. Contrairement aux affixes flexionnels, les affixes dérivationnels « sont susceptibles de modifier la catégorie grammaticale des unités auxquelles ils s'appliquent » (Auchlin & Moeschler, 2009 :63). En effet, au niveau catégoriel, cette dérivation peut être translatrice (change la catégorie grammaticale) comme *chercher/chercheur* ou non translatrice (ne change pas la catégorie mais apporte une nuance sémantique ou stylistique) comme *barbe/ barbiche*. L'association d'un radical à un affixe dérivationnel forme un *thème* qui reçoit ainsi les suffixes dérivationnels, représenté dans le schéma suivant :



**Figure 1.** Structure du mot (Auchlin & Moeschler, 2009 :64)

<sup>5</sup> Martin- Berthet et Lehmann (2005) les nomment *désinences*.

#### 1.4.2.4. Mécanismes de dérivation

##### 1.4.2.4.1. Dérivation affixale

###### 1.4.2.4.1.1. Préfixation

C'est une opération qui se distingue par le fait que les affixes qu'elle emploie, dénommés préfixes, sont toujours antéposés au radical.

Sur le plan grammatical, c'est rare où les préfixes modifient la classe grammaticale de la base à laquelle ils sont reliés et ne peuvent pas créer un mot dérivé d'une catégorie grammaticale différente. Donc, les préfixes n'ont pas de fonction grammaticale. Ils servent à introduire un changement de sens : leur fonction est donc exclusivement sémantique. D'après A. Lehmann et F. Martin Berthet (2005 :129), les préfixes sont « généralement des équivalents sémantiques et fonctionnels d'éléments adverbiaux ou prépositionnels ». Exemple : *prévoir* = *voir avant*.

Ainsi, ils peuvent être attachés à une ou plusieurs classes grammaticales de bases car ils s'adaptent facilement à différentes catégories du mot comme *tremper- détremper* (verbe), *loyal- déloyal*. (Adjectif).

Contrairement aux suffixes qui ne peuvent jamais fonctionner de façon autonome en dehors des mots dérivés, les préfixes se divisent en deux catégories : les premiers comme les suffixes, ne sont pas susceptibles d'un emploi autonome (*dé-, ré-, in-...*) ; les autres, comme *après-, avant-, contre-, en-, sur-, etc.*, peuvent fonctionner et avec un sens voisin comme prépositions et adverbes : ainsi, *sur-* est un préfixe dans *suractiver*, mais s'emploie comme préposition dans *s'asseoir sur une chaise*.

Sur le plan sémantique, les préfixes s'adjoignent à une base pour construire une nouvelle signification, par exemple : *normal* > *anormal*, *posé* > *postposé*, *amide* > *polyamide*.

###### 1.4.2.4.1.2. Suffixation

C'est l'opération qui forme un mot morphologiquement complexe par l'adjonction d'un affixe, dit suffixe, postposé à la base. La suffixation a évidemment un rôle sémantique dans la mesure où elle introduit un changement de sens, mais elle présente aussi plusieurs fonctions supplémentaires.



En effet, selon Salminen « [...] certain nombre de suffixes sont aptes à modifier la valeur d'emploi de la base sans changer totalement son sens. » (1997 :54). Dans ce cas, l'ajout d'un suffixe ne crée pas un mot dérivé d'une catégorie grammaticale différente de celle de la base. Cette fonction est propre, en particulier, aux suffixes *diminutifs, péjoratifs et collectifs*. (*rue*>*ruelle*, *rouge*>*rougeâtre*).

Ainsi, certains suffixes peuvent jouer le rôle d'indicateurs lexicaux : ils classent les mots dans des registres de langues particuliers, *-ite* pour les termes de médecine par exemple.

D'autres suffixes ont des fonctions grammaticales. Ils peuvent créer une unité lexicale d'une classe grammaticale différente de celle de la base. Ce sont des modificateurs de classe qu'on qualifie d'adjectivateurs, verbalisateurs, adverbialisateurs ou nominalisateurs selon le sens de changement de classe. (*blond*>*blondeur*, *caramel*>*caraméliser*)

Il convient par ailleurs de distinguer les suffixes transparents phonologiquement qui conservent le radical (*fleur* > *fleuriste*) des suffixes opaques qui modifient phonologiquement le radical (*lire* > *lecture*).

#### 1.4.2.4.1.3. Parasynthèse

La dérivation parasynthétique est un cas particulier de la dérivation affixale. Avec laquelle, la formation du mot dérivé résulte de l'adjonction simultanée d'un préfixe et d'un suffixe à un radical. Ainsi, le mot *enlaidir* est formé d'une base *laid*, à laquelle s'ajoutent simultanément un préfixe *en-* et un suffixe *-ir*. Il s'agit d'une dérivation parasynthétique et non d'une dérivation habituelle parce qu'aucun des affixes (*en-* et *-ir*) ne peut s'ajouter seul à la base ; en effet *laidir\** n'existe pas, non plus que *enlaid\**. Si nous enlevons le suffixe ou le préfixe, nous obtiendrons une forme non lexicale. Ils sont dépendants l'un de l'autre. Ce type de dérivation entraîne un changement de catégorie grammaticale, ce qui est caractéristique de la suffixation. Elle peut donner des verbes à partir de noms et d'adjectifs (*terre* > *atterrir*), aussi des adjectifs à travers des bases nominales et verbales (*manquer*>*immanquable*).

#### 1.4.2.4.2. Dérivation non affixale

##### 1.4.2.4.2.1. Dérivation impropre

La dérivation impropre désigne la formation d'une nouvelle unité par simple transfert catégoriel et sans adjonction formelle. Elle se caractérise par l'absence d'affixation et n'a aucun caractère morphologique. Ainsi, le changement de catégorie grammaticale se fait sans changement de forme. « Dans *le boire* et *le manger*, les noms boire et manger ont été créés par une simple recatégorisation grammaticale des verbes boire et manger. » (Salminen, 1997 :68).

Comme la dérivation préfixale et suffixale, la dérivation impropre peut provoquer un changement de sens et permet la construction de sens nouveau. Par exemple le substantif *Mauve* désigne le nom d'une fleur alors que l'adjectif *mauve* signifie la couleur violet.

##### 1.4.2.4.2.2. Dérivation inverse

Ce type de dérivation consiste à obtenir un mot plus simple d'un mot plus long ; il se fait par la suppression d'un suffixe (*refuser* > *refus*). Souvent, il s'agit de la substantivation à partir d'un verbe. L'identification d'une dérivation inverse participe d'une approche diachronique. Sans connaissance historique, il est difficile de repérer ce type de dérivation. Ainsi, il est parfois difficile de déterminer si c'est le verbe ou le nom qui est venu en premier.

Dans l'exemple : un *refus*, c'est « le fait de refuser », mais *refuser*, ce n'est pas « opposer un refus », c'est « ne pas accepter ». Le nom se définit par référence au verbe, et non l'inverse.

#### 1.4.2.5. Composition

La composition peut être définie comme le procédé de formation qui sert à construire des unités lexicales complexes à partir d'une juxtaposition de deux éléments qui peuvent servir de base à des dérivés. Comme les unités lexicales simples, les unités lexicales complexes ne peuvent pas être décomposées en unités significatives plus petites.

Certains linguistes la définissent comme l'association des morphèmes libres, c'est-à-dire qui peuvent apparaître isolés (Auchlin & Moeschler, 2009). Cette définition peut concerner des mots comme *aigre-doux* ou *bébé-éprouvette* mais pas des mots comme *anthropologue* où ni *anthropo* ni *logue* ne se rencontrent seuls. (Salminen, 1997)

D'autres linguistes voient que la composition assemble en un seul mot plusieurs mots qui sont en relation syntaxique dans la phrase (par exemple le *portefeuille* porte les feuilles). Pour d'autres, la composition assemble deux mots selon une procédure de composition lexicale qui n'obéit pas aux règles syntaxiques.

#### 1.4.2.5.1. Composition savante

La composition savante est la formation d'unités lexicales à partir d'éléments grecs ou latins qui étaient autonomes en diachronie dans leur langue respective, mais ne le sont plus en français contemporain. Les bases grecques ou latines avec lesquelles les mots composés sont formés, ne constituent, en général, pas des unités lexicales autonomes, l'élément *icide* par exemple, ne se trouve que dans des mots savants comme *insecticide*.

Bien que cette formation soit intégrée à la composition, elle peut également être rapprochée de la dérivation suffixale ou préfixale dans la mesure où ses éléments sont liés comme les affixes.

Néanmoins, certains composés savants comportent un élément faisant partie du vocabulaire courant comme *tension* dans *hypertension*, etc. En effet, les éléments grecs servant en composition savantes sont plus nombreux que les éléments latins.

#### 1.4.2.5.2. Composition populaire

Parfois appelée composition simple ou classique, la composition populaire consiste à créer un mot avec des mots français qui ont une existence autonome par ailleurs. L'unité complexe formée peut être de la même catégorie grammaticale que l'une des bases (endocentrique) ou d'une autre catégorie grammaticale (exocentrique).

Ainsi, un mot composé formé obtient une unité de sens différente de celle des unités qui le composent et qui ne se réduit pas à la somme de sens de ces derniers. Allard.S explique dans ce sens :

« [...] le plus important dans *rouge-gorge* n'est pas la « composition » mais le transfert sémantique qui consiste à dénommer un animal d'après une caractéristique physique. Cependant, ce qui est compliqué, c'est de trouver la base du mot : est-ce *rouge* ? Est-ce *gorge* ?, quel est le lexème à partir duquel on en construit un autre ? Pour les composés additifs c'est le même principe, car il est difficile de désigner le lexème primitif dans le mot *porte-fenêtre* par exemple. » (2011 :26)

En effet, selon Salminen (1997), les relations sémantiques qui existent entre les unités formant un mot composé populaire sont variées, nous prenons comme exemple :

- Rapports attributifs : entre deux unités nominales comme dans *député-maire*.
- Rapports de détermination : comme dans *machine à coudre*.
- Rapports de subordination : surtout entre les verbes, par exemple : *savoir faire*.
- Rapports de coordination : *pousse-pousse...etc.*

Les mots composés formés peuvent représenter différentes réalisations graphiques. La composition se matérialise par une soudure, un trait d'union ou un simple blanc graphique. Parfois, cette configuration graphique conduit à une confusion entre un potentiel mot composé ou un simple syntagme, ne relevant pas de la construction morphématique. « Pour atteindre le statut de mot composé, l'association morphématique étudiée doit avoir subi, au gré de l'usage, un certain degré de figement qui lui confère une stabilité dans le système et avoir démuné ses composants de leur autonomie syntaxique et sémantique. » (Allard, 2011 :26).

Ces unités lexicales complexes peuvent se distinguer des syntagmes par sa cohésion interne et sa signification globale distinctes de ceux-ci.

Plusieurs opérations permettent de tester le degré de figement d'une unité : l'insertion (*pomme rouge de terre* au lieu de *pomme de terre*), la coordination (*pomme et poire de terre*) et la commutation (*machine à écrire* différent sémantiquement de *machine à rédiger*).

### 1.4.3. Relations sémantiques

Les relations sémantiques (dites aussi lexicales) sont des rapports paradigmatiques de sens qui lient les mots. Elles se divisent en deux catégories :

- Relations hiérarchiques et d'inclusion : celles qui se trouvent entre les unités qui ne possèdent pas le même rang (relations partie- tout, hyperonymes et hyponymes).
- Relations d'équivalence et d'opposition : celles qui concernent des unités du même rang (synonymes, antonymes)

#### 1.4.3.1. Hyperonymie et hyponymie

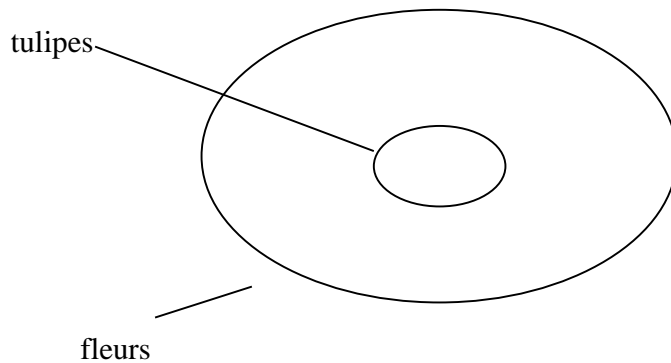
La relation d'hyperonymie est une relation hiérarchique qui assemble un mot spécifique (sous-ordonné), *l'hyponyme*, à un mot plus général (superordonné) appelé *l'hyperonyme*. Dans son ouvrage *Notions de base en lexicologie*, A. Polguère définit cette relation comme : « La lexie  $L_{\text{hyper}}$  est un hyperonyme de la lexie  $L_{\text{hypo}}$  si le sens ( $L_{\text{hyper}}$ ) est inclus dans le sens ( $L_{\text{hypo}}$ ) et si ( $L_{\text{hypo}}$ ) peut être considéré comme un cas particulier de ( $L_{\text{hyper}}$ ). La lexie  $L_{\text{hypo}}$ , quant à elle, est appelée hyponyme de  $L_{\text{hyper}}$ . » (Polguère, 2002 :120).

En effet, *animal* est l'hyperonyme de *cheval* et *cheval* est un des hyponymes de *animal* avec d'autres unités lexicales tels que *chien*, *chèvre*, *chat* nommés *co-hyponymes*.

De son côté, Salminen associe cette relation aux genres et aux espèces ; « l'hyperonymie désigne la relation du genre à l'espèce et l'hyponymie, la relation de l'espèce au genre. » (1997 :118).

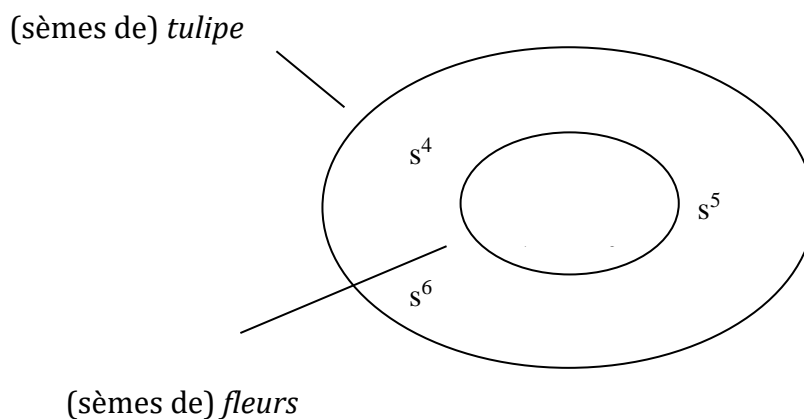
Ces définitions nous montrent que le rapport qui lie un hyponyme à un hyperonyme est un rapport d'inclusion. Dans ce contexte, Lehmann & Martin- Berthet, (2005) distinguent deux points de vue :

- Du point de vue de la référence : la catégorie des référents qui sont par exemple des tulipes (les hyponymes) est incluse dans la catégorie des référents qui sont des fleurs (les hyperonymes). L'inclusion dans ce cas est « extensionnelle ».



**Figure 2.** Inclusion extensionnelle

➤ Du point de vue du sens : le sens de l'hyperonyme *fleur* est inclus dans le sens de l'hyponyme *tulipe* ; donc l'inclusion est « intensionnelle ». Ainsi, « les sèmes<sup>6</sup> de *fleur* : s<sup>1</sup> /production/, s<sup>2</sup> /colorée/, s<sup>3</sup>/venant de végétaux/ sont inclus dans le sémème<sup>7</sup> de *tulipe* qui comprend, en outre, s<sup>4</sup>/racine bulbeuse/, s<sup>5</sup> /fleur évasée/, s<sup>6</sup>/ couleurs vives/. » (Lehmann & Martin- Berthet, 2005 :52)



**Figure 3.** Inclusion intensionnelle

<sup>6</sup> Le *sème* est la plus petite unité de signification définie par l'analyse sémique. L'ensemble de sèmes constitue un faisceau de traits distinctifs de signification.

<sup>7</sup> Le *sémème* est l'ensemble de sèmes caractérisant un mot.

L'hyperonyme peut remplacer ses hyponymes dans n'importe quel contexte, alors que l'inverse est impossible ; nous parlons dans ce cas d'une « relation d'implication unilatérale » entre deux éléments : *si x est un cheval, alors x est un animal* et non pas le contraire. Dans : *J'ai acheté un labrador*, *Labrador* peut être remplacé par *chien*, mais *J'ai acheté un chien* peut signifier que le chien concerné est un *labrador*, *bouledogue* ou *berger*.

Il est important de noter qu'un terme peut être hyponyme et hyperonyme à la fois. Il s'insère dans une série d'inclusions successives qui forment des structures hiérarchiques dans le lexique. Dans l'exemple cité avant, *chien* est l'hyperonyme de *Labrador* et l'hyponyme de *animal*.

#### 1.4.3.2. Relation partie-tout (méronymie - holonymie)

La relation partie-tout est une relation hiérarchique qui existe entre deux unités lexicales dont l'une dénote une partie et l'autre dénote le tout relatif à cette partie. L'unité L1 est un méronyme de l'unité L2 si son signifié est une partie du signifié de L2. La relation inverse est l'holonymie : dans le cas précédent L2 est alors l'holonyme de L1. Nous pouvons citer, par exemple *toit/maison*, *nez/visage*, *manche/casserole...etc.*

Les rapports de dépendances méronymiques sont variés ; nous pouvons trouver les relations *membre/ensembles*, *composant / assemblage* et *portion/masse...etc.* Seuls les noms renvoyant à des référents divisibles et discrets sont susceptibles d'être des méronymes.

Les méronymes se ressemblent aux hyponymes par le trait relationnel qui exige leur liaison à une autre unité ; mais ils se distinguent par la nature de cette liaison : un N hyponymes est *une sorte de N* hyperonyme et un N méronyme est *une partie de N* holonyme. D'autre part, alors qu'un hyperonyme impose ses propriétés à ses hyponymes, les propriétés du tout ne sont pas obligatoirement transmises à ses parties. Les méronymes de *bicyclette* comme *guidon*, *roues* n'ont pas en commun les propriétés de la classe *bicyclette*.

### 1.4.3.3. Synonymie

La synonymie est la relation d'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs formes différentes (deux ou plusieurs signifiants) ayant un sens semblable. Selon Picoche : « Deux ou plusieurs mots appartenant à la même partie du discours sont dit synonymes quand ils ont le même sémème (c'est-à-dire le même genre prochain et les mêmes différences spécifiques. » (1997 :100)

En effet, nous pouvons obtenir la synonymie par la procédure de substitution (Salminen, 1997) ; en remplaçant une unité lexicale par une autre dans un même contexte. Les deux unités sont des synonymes si le sens n'en est pas changé. Les deux synonymes (mots et/ou syntagmes) doivent appartenir à la même catégorie grammaticale. Nous pouvons distinguer deux types de synonymes : *synonymes absolue* et *synonymes approximatifs*.

Le premier type de synonymes est rare dans la langue. Il concerne des synonymes qui peuvent être substituables dans n'importe quel contexte comme *soulier/ chaussure, vélo/ bicyclette*. Dans ce contexte, Ploux & Victorri écrivent : « deux unités lexicales sont en relation de synonymie pure si toute occurrence de l'une peut être remplacée par une occurrence de l'autre dans tout environnement sans modifier notablement le sens de l'énoncé dans lequel elle se trouve ». (1998 :162). Cependant, il ne peut y avoir de synonymes parfaits dans la mesure où tout mot possède « une partie désignative qu'il peut avoir en commun avec d'autres mots et une partie connotative propre qui ne se retrouve dans aucun autre mot. » (Rey- Debove, 1997 :95)

Lehmann et Martin- Berthet (2005) distinguent des différences entre les « parasynonymes » qui apparaissent sur les plans : syntaxique, sémantique et pragmatique. Ainsi, deux unités lexicales sont parfois synonymes seulement dans certains contextes linguistiques. Nous parlons alors de *synonymie contextuelle* ou *partielle*. (*Écrivain/ auteur : écrivain classique/ auteur classique* mais *auteur de romans* et pas *écrivain de romans*).

Sur le plan sémantique, les différences portent sur les sèmes distinctifs. (*pourpre* se distingue de *rouge* par le sème *foncé.*) et sur le plan pragmatique, deux unités lexicales



synonymes ont le même sens dénotatif mais peuvent différer du point de vue de leurs composantes pragmatiques ou sens connotatif.

#### 1.4.3.4. Antonymie

L'antonymie est la relation qui unit deux unités lexicales qui ont des sens opposés et qui appartiennent à une même classe de mots. Ces deux unités lexicales doivent avoir en commun quelques traits qui permettent de les mettre en relation de manière convenable. (Salminen, 1997). Selon Lehmann et Martin- Berthet :

« L'antonymie implique une dimension de ressemblance entre les termes ; plus précisément, les sèmes antonymiques comportent toujours des sèmes communs : ainsi *frère* et *sœur* partagent les sèmes /être humain/ /né des mêmes parents que la personne considérée/ et s'opposent par le sème /relatif au sexe/. » (2005 :63)

Les mots concernés par la relation d'antonymie sont les mots qui représentent des valeurs (*vrai/faux*), des quantités (*peu/ beaucoup*), des dimensions (*grand/ petit*), des déplacements (*devant/ derrière*) ou des rapports chronologiques (*jeune/ vieux*).

La relation d'antonymie regroupe trois types d'opposition :

- Antonymes complémentaires ou contradictoires : Les deux mots sont en état de disjonction totale : la négation de l'un d'entre eux entraîne l'assertion de l'autre, ils ne peuvent être niés simultanément (*Lara n'est pas morte* implique *Lara est vivante*).
- Antonymes contraires ou gardables : Les deux mots représentent les extrêmes d'une échelle de gradation implicite et autorisent l'existence de degrés intermédiaires. (*grand/petit, chaud/froid*).

Contrairement aux antonymes complémentaires, les antonymes contraires sont des sujets à la gradation. Cette gradation repose sur la comparaison, par exemple nous pouvons dire *il est assez/moins/très grand/petit* mais pas *il est assez/moins/très vivant/mort*.

Ainsi, la négation de l'un des deux termes n'implique pas obligatoirement l'assertion de l'autre : si  $x$  n'est pas *grand*,  $x$  n'est pas obligatoirement *petit*, il peut être *moyen*. Les termes intermédiaires peuvent être lexicalisés (comme *moyen* pour *petit/grand*) ou ne pas l'être (pour *riche/pauvre* par exemple, nous dirons *il n'est ni riche ni pauvre*).

➤ **Antonymes converses ou réciproques** : Ce sont des couples de termes qui expriment la même relation mais qui se distinguent par la permutation de leurs arguments (*mari/femme*, *acheter/vendre*). La permutation des arguments produit des expressions paraphrastiques : *Paul est le mari de Claire* implique que *Claire est la femme de Paul*, *Luc possède ce terrain* implique que *ce terrain appartient à Luc*.

#### 1.4.3.5. Polysémie et homonymie

Au sens large du terme, une unité lexicale est polysémique si elle a une pluralité d'acceptions (ou sémèmes) correspond à des emplois différents (à un même signifiant correspond plusieurs signifiés). Deux caractéristiques permettent de définir la polysémie : « (i) une pluralité de sens liée à une seule forme (ii) des sens qui ne paraissent pas totalement disjoints, mais se trouvent unis par tel ou tel rapport » (Jacquet, Venant, & Victorri, 2005 : 101)

Donc les sens ou acceptions d'un mot polysémique sont liés par des rapports. Le mot *opéra* par exemple a plusieurs acceptions : « la pâtisserie », « le lieu », « l'art », « la couleur. ».

Ce qui distingue le polysème du mot monosémique qui a une seule acception (un signifié pour un signifiant) est son appartenance à un vocabulaire commun avec une fréquence élevée. Cependant, tous les mots monosémiques appartiennent à des vocabulaires de spécialité (*informatique*, *ozone*).

Au sens restreint du terme, la polysémie s'oppose à l'homonymie, qui concerne les unités lexicales ayant des signifiants oraux ou écrits identiques avec des signifiés radicalement différents.

Nous pouvons juger que les deux unités sont polysémiques si leurs sens présentent suffisamment de traits communs. Ainsi *raison* a plusieurs acceptions reliées

sémantiquement dans l'énoncé suivant : *Le cœur a ses raisons que la raison ignore* (principe et faculté de penser sont associés sémantiquement).

Au contraire des mots polysémiques, les homonymes ne manifestent aucun trait sémantique commun. Ainsi, dans l'énoncé *l'avocat mange de l'avocat*, l'unité lexicale *avocat* désigne à la fois un *juriste* et un *fruit*.

## 1.5. La notion de compétence

La notion de compétence a été créée pour la première fois par le linguiste Naom Chomsky dans *Aspects de la théorie syntaxique* (1965). La compétence désigne selon lui un système de règles intériorisées par le locuteur grâce auquel il est capable de prononcer ou de comprendre des phrases grammaticales dans l'infinité des constructions possibles d'une langue et de distinguer les suites grammaticales (syntaxiquement et morphologiquement correctes) des suites agrammaticales.

La compétence se distingue de la performance, qui renvoie aux productions et aux interprétations effectives de phrases par des sujets particuliers dans des contextes spécifiques. La performance permet au locuteur de distinguer les énoncés acceptables des énoncés inacceptables.

La définition donnée par Chomsky reste insatisfaisante pour plusieurs linguistes et didacticiens<sup>8</sup> qui ont essayé d'élargir, modifier, voire rejeter la définition initiale.

### 1.5.1. La compétence de communication

Au début des années 1970, Dell. H. Hymes rejette l'opposition compétence/performance, il voit que la compétence n'est pas seulement liée à la maîtrise des règles de grammaire qui sous-tendent la production d'un énoncé et propose une définition plus ouverte de la compétence langagière. Il préfère la notion de « compétence de communication » qui englobe la compétence grammaticale et la compétence socioculturelle.

---

<sup>8</sup> Fodor & Garrett (1966), Hymes (1972), Miller (1975), Pinker (1999), Kemmer & Barlow (2000, 2001), Tomasello (2003), Clark (2007)

Selon Dell. H. Hymes (1972), la compétence de communication ne pourrait pas être limitée aux règles qui régissent une langue mais c'est aussi savoir l'utiliser en fonction du contexte situationnel. Elle serait donc constituée de deux types de savoirs : ceux qui renvoient aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés, et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social et culturel.

Abbou (1980 :16) donne à la compétence de communication la définition suivante :

« La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets ».

En didactique des langues, la compétence de communication traduit la capacité possédée par l'apprenant pour communiquer de façon cohérente dans tout contexte social, à l'oral ou à l'écrit. Pour Jean-Louis Dumortier (2007 :129) :

« Une compétence de communication peut donc se définir comme l'aptitude à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familière à l'agent. On pourrait aussi bien dire qu'une compétence de communication est l'aptitude à affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès. »

Toutes les recherches s'accordent sur le caractère *pluridimensionnel* de la compétence de communication. Selon Moirand (1982, 20), la compétence de communication comprend quatre composantes :

- une composante linguistique : la connaissance et l'appropriation (la capacité d'utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

- une composante discursive : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- une composante référentielle : la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations (ce qui inclut la notion de cohérence) ;
- une composante socioculturelle : la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Dans certains modèles de compétence de communication, nous voyons également apparaître une *composante « stratégique »*, mi-linguistique et mi-socioculturelle. La notion de « compétence de communication » trouve son épanouissement dans la didactique des langues étrangères. Les méthodes d'enseignement des langues ne se résument plus à la description d'un système linguistique, elles enseignent <sup>9</sup> aussi l'emploi de la langue en situation de communication.

### 1.5.2. La compétence lexicale

La compétence lexicale est définie par Henri Holec (1995 : 91) comme :

« la capacité [chez l'apprenant] de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, [...] les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. »

Nous comprenons de cette définition que l'apprenant doit apprendre et comprendre les fonctionnements très variables du lexique français en termes de compétence (savoirs et savoir-faire) et non simplement en termes de connaissance (savoirs) (Luste Chaa, 2009). Tremblay la définit comme :

---

<sup>9</sup> Carter (1987) ; Nation (1990); Laufer (1994), Théophanous (2001).

« un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit » (Tremblay, 2009 : 121  *cité in* Sardier, 2015 : 96)

La compétence lexicale est donc composée de connaissances et d'habiletés permettant l'emploi adéquat du lexique dans des situations d'énonciation différentes.

Anne Sardier précise que :

« La compétence lexicale est liée à une quantité d'unités lexicales connues (connaissances mémorisées), à la capacité à les mettre en relation (mémorisation structurée). Elle requiert la mobilisation de ces unités et le transfert de ces connaissances et capacités à diverses situations énonciatives. » (2015 : 96)

En effet, la compétence lexicale se décrit sous plusieurs aspects :

- La *profondeur* : l'enrichissement du vocabulaire des apprenants ne signifie pas seulement l'augmentation du volume du langage lexical, mais aussi la profondeur et la qualité de la connaissance ;
- L'*étendue* : la compréhension d'un texte n'est possible que par la connaissance d'une certaine proportion des éléments lexicaux qu'il contient. L'étendue du vocabulaire signifie la possession d'un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide d'une périphrase sur la plupart des sujets relatifs à la vie quotidienne.
- Les *Connaissances sur les aspects formels* : c'est de connaître la prononciation d'un mot, son écriture correcte (connaissances des aspects phonologiques, orthographiques et orthoépiques), ses conjugaisons, ses déclinaisons, son genre ou son appartenance à telle ou telle catégorie grammaticale ;
- Les *connaissances sur les aspects syntaxiques* : connaître un mot du point de vue de la syntaxe signifie connaître sa distribution dans la phrase, les structures syntaxiques qui l'actualisent et son entourage privilégié, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ;

-Les *connaissances sur les aspects sémantiques* : c'est de savoir le sens le plus courant du mot inclut forcément la connaissance des sens qu'on lui attribue en fonction de son environnement linguistique et extralinguistique, donc, en fonction du contexte.

### 1.5.3. Les composantes de la compétence lexicale

Pour bien situer notre cadre théorique, le modèle de M-Cl. Tréville et L. Duquette des composantes de la compétence lexicale semble être le plus adéquat bien qu'il soit inspiré du modèle de la compétence de communication de S. Moirand (1982). Ses composantes sont :

➤ **Composante linguistique** (au niveau du mot et de la phrase) : constituée de la connaissance des formes orale et écrite des unités lexicales, de leur structure, de leur sens (sens virtuel hors contexte et sens syntagmatiques divers), de leurs comportements morphosyntaxiques et de leurs contextes privilégiés.

➤ **Composante discursive** : constituée de la connaissance de la combinatoire des mots avec les séries lexicales présentant des rapports logicosémantiques avec eux (règles du discours en termes de co-occurrence, cohésion et cohérence).

➤ **Composante référentielle** : implique la connaissance « des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirand, 1982, 20) et permet d'anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants.

➤ **Composante socioculturelle** : constituée de la connaissance de la valeur stylistique des mots (du registre auquel ils appartiennent), de leur charge culturelle et de leurs conditions d'emploi en fonction des paramètres de la situation de communication.

➤ **Composante stratégique** : implique l'aptitude à manipuler des mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance de mots par des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou

de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production). (Tréville & Duquette 1996)

### ***Conclusion***

Après avoir présenté les concepts de base de l'étude du lexique, nous comprenons maintenant que la connaissance d'une unité lexicale est complexe et multidimensionnelle. Nous avons retenu de ce chapitre que le terme mot est ambigu et ne permet pas un discours précis sur le lexique ; il doit être remplacé par le terme « unité lexicale ». Ainsi, il existe de différentes formations morphologiques et de différents éléments constitutifs du sens d'une unité lexicale.



**CHAPITRE 2.**  
***DE L'ERREUR***  
***LINGUISTIQUE À***  
***L'ERREUR LEXICALE***

Dans la vie quotidienne, l'erreur est indissociable de l'expérience humaine. Perçue comme un acte de l'esprit, elle est présente dans toute production orale ou écrite et il est impossible de ne pas en commettre : « Les erreurs n'ont pas toujours la forme d'erreurs : un énoncé correct peut cacher une erreur » (Marquillo Larray, 2003)

L'origine étymologique du terme *erreur* vient du latin *errare* qui signifie au sens propre « errer ça et là », « marcher à l'aventure », « s'égarer », et, au sens figuré « s'écarter de la vérité », « se tromper ». Le grand Robert la définit comme « acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, attitudes psychiques qui en résultent ». De ce fait, nous remarquons que le mot *erreur* a subi une connotation négative d'un « mal fait », qu'il aurait fallu éviter et qu'il conviendrait de corriger.

Du point de vue linguistique, les erreurs, dans leur sens large sont généralement considérées comme un écart entre la performance réalisée et un but attendu (ou une norme définit), soit comme les processus responsables de cet écart.

Dans le présent chapitre, nous définirons d'abord l'erreur linguistique puis nous discuterons sa relation avec la notion de la norme, ensuite, nous survolons les différents courants de recherche qui se sont intéressés à l'erreur. Nous traiterons après l'erreur lexicale et nous terminerons par quelques travaux qui s'en intéressent.

## 2.1. Définition du concept « Erreur linguistique »

Dans son ouvrage *La grammaire des fautes*, Frei (1929) essaye de donner une nouvelle définition à l'erreur<sup>10</sup>. Selon lui, l'incorrect peut être une faute ou un déficit. La faute correspond à tout ce qui « *transgresse la norme collective* » et le déficit « ce qui n'est pas adéquat à une fonction donnée. » (1993 :12)

Le premier cas concerne le point de vue normatif et le deuxième cas concerne le point de vue fonctionnel. Dans ce contexte, Frei explique :

---

<sup>10</sup> En s'inspirant de la perspective fonctionnelle parue au XX<sup>e</sup> siècle.

« La différence radicale qui sépare les deux points de vue est bien mise en lumière par un double paradoxe :

- 1) Un fait de langage a beau être correct, il peut ne pas être adapté à sa fonction. C'est notamment le cas des nombreuses équivoques qui surgissent à tout propos dans la langue parlée.
- 2) Inversement, un très grand nombre d'incorrections, peut-être la majorité, servent justement à prévenir ou à réparer de tels déficits. » (Frei, 1993 :19).

En effet, la distinction entre l'incorrect et le correct se fait d'après des besoins fondamentaux qu'une langue quelconque doit satisfaire. Ces besoins principaux sont des besoins d'assimilation (mémorielle et discursive), besoins de différenciation, besoins d'expressivité, besoins d'économie et de brièveté. (Esmail Jamaat, 2012) D'après Frei, l'équilibre entre ces différents besoins assure le bon fonctionnement de la langue.

De son côté, Bailly définit l'erreur linguistique comme « le comportement langagier (en compréhension ou en production) qui ne correspond pas à la norme grammaticale, lexico-sémantique, phonologique ou pragmatique, de L2 ». (1998 :87)

Ainsi, Debyser, Houis, & Rojas la définissent comme « l'écart par rapport à la réalisation de la norme dans un contexte donné. » (1967 :10). Ces auteurs définissent l'erreur par rapport à un ou plusieurs normes alors que Legendre (2005) la relie plutôt avec ce qu'aurait produit un locuteur natif : « forme linguistique (mot, terminaison, prononciation, accord, etc) ne correspondant pas à la forme attendue ou utilisée habituellement par les natifs » (Legendre, 2005 :613 *cité in* Anctil, 2010 :65). Donc, la manière dont s'exprime un locuteur natif est considérée comme une norme réelle de sa langue.

Par ailleurs, Anctil se réfère dans sa définition à un locuteur natif expert : « forme linguistique ou combinaison de formes linguistiques qui diffère de ce qu'un locuteur expert aurait selon toute probabilité produit dans un même contexte de production. » (2010 :70). Selon lui, la référence à un locuteur natif n'est adéquate que dans les travaux qui sont en relation avec L2. Alors que pour les recherches qui s'intéressent aux erreurs en L1, la référence devra plutôt faite à un locuteur expert qui présente les caractéristiques suivantes :

« - Il s'agit d'un locuteur natif.

- Il a bon niveau d'éducation (qui a fait des études universitaires, ou qui pourrait en compléter) et une très bonne maîtrise de la langue, c'est-à-dire qu'il maîtrise les règles de grammaire (norme prescriptive) et qui possède un vocabulaire précis et étendu.
- Il s'agit d'un locuteur flexible qui sait bien s'adapter à différents contextes d'énonciation (norme fonctionnelle), notamment par l'emploi de différents registres de langue. [...]
- Il s'agit d'un locuteur idéalisé<sup>11</sup>, c'est-à-dire qu'il n'est jamais confronté à des problèmes d'accès au vocabulaire et qu'il ne commet pas d'erreurs de performance. » (Anctil, 2010 :70)

## 2.2. Distinction Faute/ Erreur

Pendant longtemps, la distinction entre *erreur* et *faute* était ignorée. Les deux termes ont été considérés comme synonymes, et le choix de l'un ou de l'autre dépendait de la préférence personnelle des chercheurs. Avant d'éclaircir la différence entre *erreur* et *faute*, nous devons définir *erreurs systématiques* et *erreurs non systématiques*.

La distinction faite par S.P Corder (1980) entre *erreur systématique* et *erreurs non systématiques*, nous implique la distinction entre *erreur de compétence* et *erreur de performance* parce que cela représente un aspect important des théories sur les erreurs et sur l'acquisition du langage en général.

Pour Corder, les erreurs systématiques sont les erreurs de compétence citées par Chomsky (*cf.* Chap 1), et les erreurs non systématiques sont celles de performance :

« Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou, comme on pourrait l'appeler " sa compétence transitoire". Les erreurs de performance seront par définition non-systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. » (Corder, 1980 :13)

---

<sup>11</sup> Anctil (2010 :69) explique : « Il est à noter que la notion de locuteur idéal n'est pas nouvelle. Elle occupe en effet une place centrale dans la grammaire générative de Chomsky, qui fait référence à un locuteur-auditeur « idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes, telles que limitation de mémoire, distractions, déplacement d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques) » (Chomsky, 1971: 12). »

Lorsque le locuteur écrit dans une langue seconde, la problématique est légèrement différente : de nombreux facteurs le conduisent à produire non seulement les erreurs de performance et de compétence rencontrées chez un locuteur natif de la langue en question, mais aussi des erreurs de compétence qui lui sont propres. Cette distinction entre *erreurs systématiques* et *erreurs non systématiques* conduit vers la dichotomie *erreur/faute*.

Corder affirme qu'il serait :

« commode désormais d'appeler " faute" les erreurs de performance, en réservant le terme "d'erreur" aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire. » (Corder, 1980 :13)

De ce fait, nous pouvons considérer donc que la faute résulte d'un *lapsus* (*lapsus linguae* ou *lapsus calami*), d'une inattention ou encore d'un travail insuffisant qui ne reflète pas un défaut dans les connaissances de la langue ou une méconnaissance de ses règles fondamentales.

En attirant son attention sur ses fautes, l'apprenant peut les corriger individuellement parce qu'il connaît la règle du système linguistique et par négligence, il ne l'a pas respecté.

Par contre, l'erreur ne peut pas être détectée et corrigée par l'apprenant lui-même, elle nécessite l'intervention d'une deuxième personne. Elle reflète le niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son parcours, il constitue des traces qui nous renseignent sur le stade d'appropriation atteint.

De son côté, le Cadre Européen de Référence pour les langues (CECRL) propose la distinction suivante :

« Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. » (2001 :118)

Selon le CECRL, l'erreur est causée par un écart déformé de la compétence cible d'un apprenant d'une deuxième langue, alors que la faute est entraînée par son incapacité de mettre ses compétences en œuvre comme un locuteur natif.

### 2.3. Erreur et norme

Du point de vue sociolinguistique, chaque groupe social, de quelque taille qu'il soit, peut construire son propre mode de communication linguistique ; il se définit ainsi lui-même en tant que groupe par les interactions entre ceux qui partagent ce mode particulier. Un individu, parce qu'il peut appartenir à plusieurs groupes à la fois, qu'ils soient imbriqués ou non les uns aux autres, est donc susceptible de faire appel, quand il parle, à plusieurs systèmes mentalement référencés et hiérarchisés, appelés *normes*.

La notion de norme est une notion sociale qui dépasse largement les phénomènes linguistiques. C'est une abstraction construite sur de représentations sociales. Elle est une image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques des groupes dominants. En fait, elle devient impertinente devant les multitudes des études linguistiques. Éloy, J-M affirme que :

«En réalité, de nombreuses recherches sur le thème de « la norme » ont montré que celle-ci n'est ni évidente, ni consensuelle, ni synthétique, au point qu'il est impossible de garder ce terme au singulier : il existe DES normes, de différentes natures. Normes perspectives explicites (du type « ne dites pas... mais dites... ») ; normes d'usages objectives, constatables statistiquement, et variables selon les occasions, les milieux, les personnes, les sujets, les situations...; normes imaginaires, que personne ne suit mais qui existent sous forme de fantasmes, par exemple « la clarté française » ou « l'accent chantant », etc. » (Eloy, 1998 :14)

Pour chaque langue, les linguistes distinguent deux types de norme : la norme sociale ou le « bon usage » et la norme linguistique ou « l'usage ».

Historiquement, la norme sociale était construite aux 16<sup>-ème</sup> et 17<sup>-ème</sup> siècles par des grammairiens comme Vaugelas, Ménage, le père Bouhours, etc. Elle s'inspire toujours d'un groupe considéré comme celui des « bon parleurs », en France, il s'agit des « Parisiens cultivés » qui appartiennent à la bourgeoisie parisienne. Pour Robert

Vézina, la norme du bon usage « renvoie à un modèle linguistique légitime et prestigieux sur lequel les autres pratiques tendent à se régler. Ce modèle est généralement associé à un groupe socioculturel détenteur d'un important capital symbolique lui conférant une grande légitimité linguistique. » (2009 :1). Le non-respect des lois de la norme sociale risque d'avoir un écart par rapport au « bon français » édicté socialement par ceux qui considèrent qu'ils ont le pouvoir de l'édicter.

En ce qui concerne la norme linguistique ou de l'usage, elle relève de :

« la conformité à ce qui est utilisé le plus fréquemment et ce qui est généralement partagé par l'ensemble des locuteurs de la langue ou par différents groupes de locuteurs [...] L'usage est en effet multiple, dynamique, traversé par plusieurs tendances et partagé entre plusieurs mouvances, à l'image de la société qui parle la langue en question. » (Vézina, 2009 :1)

La norme d'usage donc, provient de l'usage de la communauté linguistique dans son ensemble et elle est respectée inconsciemment par ses membres. Ainsi, l'écart de cette norme provoque souvent la non-compréhension, elle sert à distinguer ce qui forme des phrases de ce qui forme des non-phrases de la langue.

Ces deux types de normes sont pratiquement inséparables parce qu'ils s'interpénètrent considérablement et s'influencent mutuellement. Ainsi, de ces deux normes s'émergent d'autres normes appelées *fonctionnelles*, il s'agit de la norme descriptive et prescriptive.

Selon Robert Vézina :

« Les règles descriptives décrivent les normes de fonctionnement sans porter de jugement de valeur sur celles-ci ; elles cherchent à rendre compte le plus fidèlement possible des divers usages observés dans un échantillon représentatif de la langue. Ces règles rendent explicites les structures sous-jacentes, généralement inconscientes, de la langue (Lodge, 1997 : 206-207). Elles sont de nature essentiellement statistique et probabiliste ; par conséquent, elles n'excluent pas la variation. Par exemple, on peut observer qu'en français courant (à l'oral), le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir demeure souvent invariable, même lorsqu'il est placé après le complément d'objet direct (la feuille que j'ai mis sur la table). » (Vézina, 2009 :2)

Alors que la norme prescriptive est une variété sociale imposée par des autorités (politiques, éducatives, intellectuelles) à l'ensemble de la communauté comme étant seule variante correcte et recevable. « Elles sont celles de la surnorme et, par conséquent, elles hiérarchisent les normes de fonctionnement concurrentes (certaines sont carrément rejetées) et définissent ainsi le bon usage, l'usage senti comme le plus légitime. » (Vézina, 2009 :2). Ce type de normes répond à un besoin social de régulation et normalisation positive. Il présente un outil efficace pour contrôler la fluidité, la précision, la clarté et l'équité de la communication linguistique en assurant sa transparence et son efficacité. (Defays, 2003)

## **2.4. Aperçue historique des approches de l'analyse d'erreurs**

### **2.4.1. Analyse contrastive**

La notion de l'erreur avant les années 50 était vue comme un raté d'un système qui n'a pas fonctionné correctement et qu'il fallait sanctionner. (Caslaru, 2013 :27) Sous l'influence du béhaviorisme, l'intérêt n'était pas l'étude des erreurs mais comment les écarter par la pratique intensive des formes correctes.

Dès la moitié du XX<sup>e</sup>, une nouvelle idée s'est émergée et développée par C.C. Fries et R.Lado. La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, a justifié le recours à une analyse contrastive, fondée sur des descriptions linguistiques, et à l'analyse des erreurs.

En 1945, et en s'appuyant sur la théorie béhavioriste, C.C. Fries affirme que les matériaux les plus efficaces pour l'apprentissage d'une langue sont ceux que procurait une comparaison de la langue à apprendre avec la langue maternelle de l'apprenant.

Idée développée ultérieurement par Lado (1957) qui s'était influencé par la linguistique structurale. Selon lui, « les comparaisons de langues permettent de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue « source » et de la langue « cible ». » (*cité in* Besse & Porquier, 1984 :201) Le dernier but de cette comparaison est de faciliter l'apprentissage. L'hypothèse de R. Lado



suggère donc que les erreurs constatées chez l'apprenant de la langue étrangère sont dues à un transfert des habitudes acquises de la langue source à la langue cible et de la culture source à la culture cible. D'après cette hypothèse :

" Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle [...] ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage" (Besse & Porquier, 1984 :201)

Le contact entre les deux langues étant inévitable, Lado propose de lutter contre les difficultés provenant des différences entre la langue maternelle L1 et la langue étrangère L2 en analysant et en comparant celles-ci.

Il est constaté donc, que l'analyse contrastive prend racine dans deux courants théoriques de l'époque. En linguistique, elle avait comme source le structuralisme qui considère la langue comme une structure dans laquelle les éléments ont des relations d'équivalence ou d'opposition avec d'autres éléments « par conséquent, toutes les langues sont différentes et ne présentent aucun élément commun. » (Ancil, 2010 :77)

Le deuxième courant dont puise l'analyse contrastive ses sources est psychologique, c'est le béhaviorisme. Cette théorie repose sur l'idée que l'apprentissage d'une deuxième langue consiste essentiellement en un transfert à cette dernière des savoirs et des habitudes déjà acquis en L2. Elle a en effet pour but premier de prévoir et de résoudre les difficultés et les erreurs dues aux interférences appropriées d'apprentissage rencontrées lors de l'acquisition de la langue étrangère. Ce but pouvait être atteint à travers le contraste de la langue maternelle LM avec la langue cible (langue étrangère LE).

La linguistique contrastive montre donc les différences et les ressemblances entre les langues rencontrées. En conclusion, nous pouvons dire que la notion de transfert entre deux systèmes linguistiques est au centre de l'analyse contrastive. Selon cette approche, le plus grand obstacle de l'acquisition d'une seconde langue, c'est la possession préalable d'une première langue parce que toute langue est un réseau d'habitudes :

➤ Habitudes articulatoires (par exemple l'opposition entre les voyelles orales et les voyelles nasales en français, les voyelles brèves et longues en anglais, etc.).

➤ Habitudes de catégorisation et d'organisation de l'expérience que l'homme peut avoir du monde et qui les acquiert à travers une propre vision pour chaque langue.

C'est donc principalement à ces deux niveaux différents (exploitation du potentiel humain articulatoire et catégorisation de l'expérience) que s'opposent les langues entre elles et c'est pour cette raison que l'on est souvent conduit à constater, au cours de tout apprentissage linguistique, le transfert en langue seconde L2 d'habitudes acquises en première langue L1.

Lorsque les habitudes des deux langues sont semblables, nous parlerons de transfert positif. Au contraire, si les habitudes sont différentes, nous parlerons de transfert négatif : en termes de linguistique, nous parlerons donc d'interférence quand il s'agit de transfert négatif d'habitudes de la langue maternelle dans la langue seconde ou étrangère. Cette interférence se manifeste chez l'apprenant sous forme d'erreurs.

De nombreuses critiques ont été émises sur l'analyse contrastive, elles portent sur ses présupposés psycholinguistiques d'une part, et sur son utilité pour l'enseignement des langues d'autre part.

Selon Besse et Porquier (1984), il est impropre d'appliquer à l'apprentissage d'une langue étrangère la théorie béhavioriste qui concerne la relation entre un savoir-faire déjà acquis et un savoir-faire à acquérir, entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau. Les études faites sur le transfert des savoirs faire moteurs ont montré que les éléments récemment appris tendaient à effacer, remplacer ou modifier ce qui est déjà appris. Ce n'est pas le cas pour l'apprentissage d'une nouvelle langue qui n'envisage pas l'effacement ou le remplacement de la langue maternelle.

Les deux auteurs signalent que la distance ou la proximité formelle entre les langues est un facteur susceptible d'induire des comportements très différents. Il est difficile de dissocier les effets positifs du transfert et ses effets négatifs :

« [...] De fait, le même processus de transfert peut donner lieu, selon les cas, à réussite ou à erreur, selon les critères externes adoptés. Par ailleurs, plusieurs processus peuvent se combiner ou s'enchaîner pour aboutir à la production d'énoncés en langue étrangère, corrects ou non, sans qu'il soit possible de démêler la part et l'effet respectifs des transferts positifs et négatifs. » (Besse & Porquier, 1984 :202)

De plus, l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère ne constitue pas la seule source de transfert. L'apprentissage antérieur de la langue cible influence aussi l'apprentissage ultérieur de la langue en représentant une source de transfert « interne » positif ou négatif.

Ainsi, le fait de parler de transfert entre deux systèmes linguistiques dans le contexte de l'apprentissage des langues, c'est ignorer le fait essentiel que ce qui s'affronte dans la tête de l'apprenant n'est pas deux systèmes linguistiques mais c'est une grammaire intériorisée par l'apprenant de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre de la langue étrangère à un stade donné d'apprentissage.

A côté de ces critiques, Pit Corder (1980) ajoute que, d'une part, beaucoup d'erreurs n'ont pas été prévues par les linguistes, et d'autre part, des erreurs sont prévues, mais elles ne se produisent jamais et de plus « les enseignants se souciaient moins en effet de l'identification de ces difficultés que de la façon de les traiter. » (Corder, 1980 :30)

D'après Besse et Porquier (1984 : 204), les erreurs relevées sont souvent communes même si les langues maternelles des apprenants sont différentes. Or, parfois des erreurs qui sont considérées comme une cause de l'interférence (transfert négatif), sont rencontrées aussi chez des locuteurs natifs : « des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible. » (Besse & Porquier, 1984 :204)

Plusieurs autres observations au niveau de l'enseignement des langues montrent que l'analyse contrastive ne suffit pas à rendre compte des erreurs rencontrées de l'apprentissage ni à les prévoir.

Quant à l'impact de cette théorie sur l'enseignement des langues, Besse et Porquier (1984), posent deux problèmes. Le premier problème concerne le choix du type de stratégie nécessaire pour construire la comparaison des langues : un choix basé sur

les différences entre les deux langues pour essayer de prévenir les interférences qu'un apprenant pourrait faire, où bien l'occupation des ressemblances pour montrer les possibilités du transfert positif.

Le deuxième problème est le risque d'obtenir des résultats contraires aux objectifs escomptés lors de l'utilisation des matériaux pédagogiques basés sur une analyse contrastive.

Ces réserves et ces réhabilitations partielles de l'analyse contrastive ont mené à la conclusion qu'elle ne pouvait constituer un outil efficace que dans certaines limites. Elle peut être un apport, mais ceci à certaines conditions :

- 1) Dégagée de son " ancrage behavioriste initial", l'analyse contrastive peut être pédagogiquement utile pour l'enseignant comme pour l'apprenant.
- 2) Elargie, c'est-à-dire à postériori, et traitant de transferts observés chez les apprenants, l'analyse contrastive est moins ambitieuse et plus opératoire que l'analyse à priori. (Besse et Porquier, 1984)

#### 2.4.2. Analyse des erreurs

L'échec relatif de l'analyse contrastive, conduit les chercheurs<sup>12</sup> à s'attacher aux erreurs réellement commises par les locuteurs de la langue étrangère L2. Développée à partir des années 60 et basée sur la linguistique générative de N. Chomsky et sur le constructivisme de J. Piaget, l'analyse des erreurs marque une grande étape dans le domaine de la didactique de la grammaire. Elle est envisagée comme complément ou substitut de l'analyse contrastive :

« Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...]. L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits ». (1964 : 65, *cité par* Besse et Porquier, 1984 :206)

---

<sup>12</sup> P. Corder (1967), R.Porquier (1977), B.Py (1980), C. Noyau (1976)

L'un des fondateurs de l'analyse des erreurs S.P. Corder (1967) considère le processus d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde. Néanmoins, il ne rejette pas le concept de transfert entre L1 et L2 puisque, pour lui, l'apprenant de L2 construit son système L2 en le comparant avec celui de sa langue maternelle, en cherchant les ressemblances et les différences.

Pour Corder, les erreurs, qui jusque-là avaient été considérées comme révélatrices des difficultés d'apprentissage, sont des indices surs de processus d'acquisition d'une langue seconde. Les erreurs permettent donc d'évaluer et de décrire la « *compétence transitoire* » de l'apprenant, elles reflètent aussi la manière dont la langue seconde est enseignée. Elles peuvent ainsi « constituer des indices positifs d'acquisition et relever de stratégies d'apprentissages et d'acquisition » (Besse et Porquier, 1984 : 208). Avec l'influence de la langue maternelle, Corder a constaté que certaines erreurs ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence.

Certaines erreurs semblent provenir de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. La surgénéralisation par exemple est due au fait que l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue cible.

Les erreurs de l'apprenant de L2 sont donc les seuls indicateurs de l'état de son dialecte idiosyncrasique ; lorsque l'apprenant émet une phrase correcte, cela ne représente pas forcément une preuve qu'il utilise correctement les règles de L2. Comme l'enfant apprenant sa langue maternelle, il peut aussi simplement répéter des phrases entendues.

L'erreur est la manifestation naturelle du processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue ; c'est grâce à elle que l'apprenant apprend. Les erreurs servent à mettre en exergue des stratégies d'apprentissage de la langue auxquelles les apprenants peuvent avoir recours et permettent en pratique d'améliorer l'enseignement :

« L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. » (Besse et Porquier, 1984 : 207).

Plusieurs auteurs<sup>13</sup> ont tenté de décrire les étapes de l'analyse des erreurs, Anctil dans sa thèse de doctorat (2010), a effectué une comparaison des démarches proposées, puis il a proposé l'approche suivante :

« **1. Constitution d'un corpus d'analyse** : Cette étape, mentionnée explicitement par quelques auteurs seulement, est bien sûr sous-entendue par les autres. Nous n'avons pas grand-chose à en dire, sinon que le choix du corpus étudié pourra avoir une influence sur la fréquence et les types d'erreurs relevées (Corder, 1974).

**2. Repérage de l'erreur** [...]

**3. Description/classification de l'erreur** : Cette étape implique des manques de classification, souvent opérationnalisés à l'intérieur de typologies.

**4. Explication de l'erreur** : Il s'agit ici d'établir les sources possibles de l'erreur observée.

**5. Remédiation/prolongements pédagogiques** : Cette étape concerne la dimension pronostique de l'analyse d'erreurs » (2010 :85)

Bien que ces étapes facilitent le travail de l'analyse des erreurs ; Porquier (1977) voit que cette dernière demeure une tâche complexe dans la mesure où :

« Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs) [...] car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression: orale ou écrite; traduction; test; etc.) du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté; du type de texte et de discours; du contenu thématique; de la situation de communication (authentique ou simulée); etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas » (*cité par* Marquillo Larray, 2003 :47)

Comme l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs a été fortement critiquée. On lui reproche de demeurer une analyse descriptive qui concentre sur les erreurs, et n'essaye pas de chercher leurs sources, ni d'en concevoir un traitement statistique comme une fin en soi. « Il ne suffit pas de savoir quelles erreurs se produisent et sur quoi elles portent, il faut aussi trouver pourquoi elles se produisent. » (Porquier, 1977 : 26). Deux principales critiques de l'analyse des erreurs ont été résumées par Ellis (1994) :

---

<sup>13</sup> Corder (1974, 1981) ; Gass et Selinker, (2001) ; Marquillo Larray (2003).

« 1. On pointe son incapacité à fournir un portrait global de la maîtrise de la langue de l'apprenant, puisqu'elle s'intéresse seulement aux aspects problématiques de sa production langagière (et ne tient pas compte des stratégies d'évitement).

2. L'AE n'ayant donné lieu qu'à très peu d'études longitudinales, elle ne décrit la compétence langagière d'un apprenant qu'à un moment précis, ce qui ne révèle rien sur sa progression ou les différents niveaux de développement impliqués dans l'apprentissage d'une langue. » (cité in Anctil, 2010 :80)

Ces critiques de l'analyse des erreurs ouvrent la porte aux linguistes de chercher d'autres analyses ; ce qui conduit à la naissance du concept *interlangue*.

### 2.4.3. Interlangue

Le premier qui a utilisé le terme d'interlangue est L.Selinker (1969), il renvoie au dialecte idiosyncrasique établi par Corder. Pour Selinker, l'interlangue est la variété de langue d'un bilingue non encore équilibrée, et c'est aussi une structure comparable à celle que les générativistes postulent pour l'acquisition de la langue maternelle. Il « est, en termes simples, la langue des apprenants, donc la parole et l'écriture produites par des apprenants d'une L2 essayant de produire en L2. » (Mutta, 1999 :20)

Il représente les étapes intermédiaires du système linguistique puisque celui-ci contient des règles et des éléments systématiques : la transition entre ce que l'apprenant sait déjà de la langue-cible et ce qu'il ne domine pas encore. Cette production est ainsi nommée une fois que c'est un langage qui se ressemble à la langue cible mais il n'est pas non plus la langue source de l'apprenant. Ces étapes intermédiaires du système linguistique sont cependant déviantes par rapport à ceux du système de L2. Cela permet d'expliquer les erreurs de l'apprenant de L2.

Pour S.P.Corder (1980 : 20), interlangue égale dialecte idiosyncrasique :

« ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peu, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous ensemble des règles du dialecte social cible. Ce dialecte est instable [...] et il n'est pas [...] une langue, car ses règles ne sont pas partagées par un groupe social [...]. L. Selinker (1969) a proposé d'utiliser le terme « interlangue » pour cette classe de dialecte idiosyncrasique »

L'interlangue ou *dialecte idiosyncrasique* a donc des règles systématiques et dans cette perspective, le concept d'agrammaticalité ou de déviance n'est pas applicable.

Corder soutient qu'il est peu souhaitable d'appeler les phrases idiosyncrasiques « *erronée* », et seuls les énoncés qui sont ceux qui résultent d'un dysfonctionnement de la performance qui méritent d'être appelés « *erronés* » ou « *déviants* ». L'apprenant crée sa propre grammaire à partir de la langue cible sur la base de son interaction avec les données linguistiques auxquelles il est exposé. Cet état de langue qui a été décrit par les notions d'interlangue, représente un système approximatif intermédiaire exprimant une compétence transitoire.

Nous pouvons donc considérer que l'interlangue a les critères d'une langue : « Une interlangue [...] a l'essentiel des divers critères servants à caractériser une langue : système symbolique de signes, double articulation, systématisme, variabilité, intelligibilité » (Besse & Porquier, 1984 :216-217)

Cependant, il se diffère des langues dites naturelles par son instabilité, sa perméabilité, sa fossilisation, sa régression et sa simplification qui renvoient à son caractère évolutif. A chaque connaissance acquise, ce processus change. L'interlangue de l'apprenant montre au chercheur dans quel niveau d'apprentissage il est, puisque chaque niveau a des caractéristiques propres.

Tout au long du processus de l'apprentissage, l'apprenant développe une compétence plus grande des structures, des règles et du vocabulaire en diminuant, la plupart des cas, l'interlangue. Elle est directement rapportée à l'analyse conversationnelle AC et l'analyse d'erreurs AE et l'apprentissage de LE ou L2 : « Son objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leurs développement » (Besse & Porquier, 1984 :21)



## 2.5. Définition du concept « Erreur lexicale »

Définir exactement ce qu'est une erreur lexicale reste problématique et flou. Bien que plusieurs recherches aient traité l'analyse des erreurs lexicales, mais rares sont les linguistes qui ont défini ce terme. En effet, la zone entre le lexique et la grammaire représente la source de cette ambiguïté.

Dans leur article qui aborde la description de la compétence lexicale en langue étrangère S. Granger et G. Monfort écrivent :

« Nous classerons comme lexicales toutes les erreurs qui sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celles-ci soient d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexico-grammaticale (les propriétés morpho-syntaxique du mot. » (1994 :3)

Il est clair que les deux auteurs élargissent le lexique pour que nombreuses erreurs qui sont traditionnellement classées comme grammaticales soient considérées comme lexicales. C'est une démarche qui met en évidence l'interrelation entre grammaire et lexique et s'appuie clairement sur une dimension explicative de l'erreur lexicale. Pour ces auteurs, la source principale de ce genre d'erreurs est liée à des connaissances insuffisantes ou erronées de l'unité lexicale (UL), mais cette cause n'est pas la seule raison générant ce problème ; les confusions entre les UL sont également attribuables à des similarités formelles ou sémantiques entre ces UL. A ce sujet, Haboul avance :

« [...] dans la définition de Granger et Monfort (1994), deux problèmes méritent d'être soulevés. Premièrement, l'emploi du terme mot ne nous semble pas approprié en raison des confusions qui entourent ce terme. Deuxièmement, le manque de connaissance sur les UL devrait porter, selon ces auteurs, sur les seuls aspects logico-sémantique, stylistique, collocationnel, et lexico-grammatical ; alors que l'aspect formel est pratiquement absent de cette définition. » (2013 : 133)

De leur côté, Hamel & Milićević définissent le terme comme : « tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse. » (2007 :29)

Influencés par le cadre théorique de la lexicologie explicative et combinatoire de la théorie Sens- Texte (Mel'čuk, Clas, & Polguère, 1995), les auteurs s'appuient dans leur recherche, sur les relations lexicales et la paraphrase d'une part, et la disposition d'outils puissants pour leur modélisation, d'une autre part. « L'encodage des relations lexicales se fait par le biais d'un mécanisme de fonctions lexicales. » (Hamel & Milićević, 2007 :35).

La définition de Hamel et Milićević (2007) comme celle de Granger et Monfort (1994), prennent une dimension explicative. Ces auteurs accordent les erreurs lexicales à des connaissances insuffisantes ou erronées des unités lexicales, et les considèrent comme source d'erreurs. Tandis qu'il existe sans doute d'autres causes pouvant expliquer des erreurs de nature lexicale « une définition de l'erreur lexicale ne devrait pas, selon nous, poser d'hypothèses sur les sources d'erreurs ou, du moins, ne devrait pas présenter ces hypothèses comme les seules envisageables. » (Anctil, 2010 :116)

Inspiré de la définition de Granger et Monfort (1994), Anctil définit l'erreur lexicale comme « erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexicogrammatical. » (Anctil, 2010 :116). Comme Hamel et Milićević (2013), Anctil s'appuie dans sa recherche sur la Lexicologie explicative et combinatoire (ILEC) (Mel'čuk, Clas, & Polguère, 1995), branche lexicologique de la Théorie Sens-Texte, qui place le sens au cœur de sa modélisation de la langue. Sa caractérisation de l'erreur lexicale tient compte des différentes dimensions de l'UL : la forme, le sens et la combinatoire restreinte.

Les mêmes dimensions existent dans la définition de Luste-Chaa, qui évalue comme erreur lexicale « Toute manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale (sémantiques, formelles ou combinatoires). » (Luste- Chaa, 2009 : 166). Elle

ajoute après dans une autre définition « l'erreur lexicale est la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d'une unité, simple ou complexe, matérialisée dans le texte ou même absente de sa surface, qui s'apparente au stock lexical de la langue. » (Luste- Chaa, 2010 :199).

## 2.6. Présentation de quelques travaux sur l'erreur lexicale

Les études sur l'erreur lexicale étaient longtemps limitées devant celles de la grammaire ou de la linguistique en générale qui ont pris un essor important à partir des années 1970.

Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons un bref survol sur les principales typologies intéressantes à l'erreur lexicale.

### 2.6.1. Granger & Monfort (1994)

Dans leur étude, Granger et Guy essayent de démontrer que l'analyse d'erreurs « si elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories bien définies, est un outil de description très utile, dont les résultats sont exploitables tant dans le cadre d'une analyse psycholinguistique que dans le domaine de la didactique des langues. » (1994 :1). Ils considèrent que l'analyse des erreurs reste un outil efficace pour concevoir le lexique de l'apprenant.

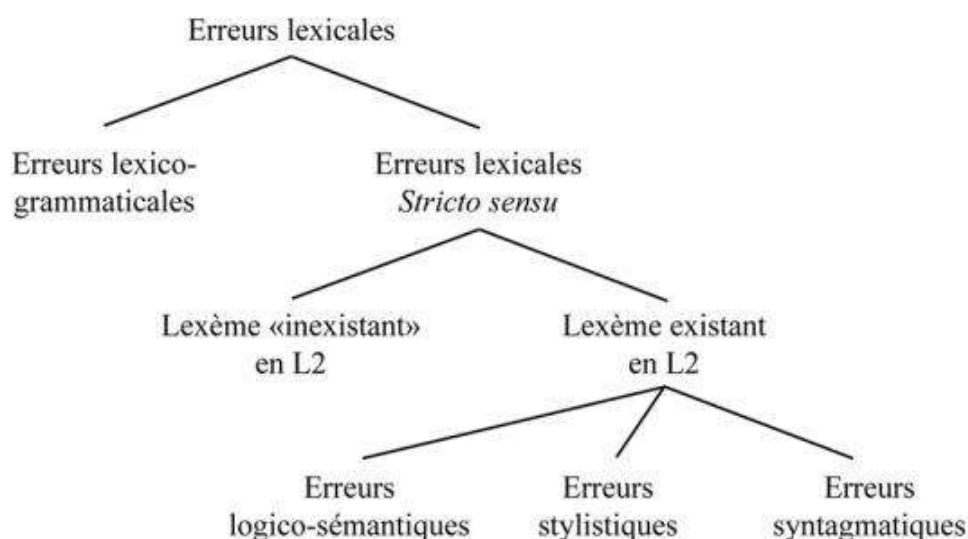
Les auteurs classent comme lexicales toutes les erreurs qui proviennent d'une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celles-ci soient d'ordre logicosémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexico-grammatical (les propriétés morphosyntaxiques du mot). Ils suivent dans leur démarche deux principes méthodologiques :

- « 1. effectuer l'analyse en deux étapes distinctes : une analyse purement descriptive, basée sur la sémantique lexicale, suivie d'une analyse à orientation psycholinguistique, destinée à déterminer la source des erreurs ;
2. adopter des catégories clairement définies, qui se recouvrent le moins possible et sont suffisamment larges pour réduire le risque de classements arbitraires. » (Granger & Monfort, 1994 :4)

Les auteurs déclarent dans leur article qu'ils ont limité les classes d'erreurs pour ne pas tomber dans les classements arbitraires. Mais, ils mentionnent qu'il est possible d'ajouter d'autres subdivisions secondaires.

La typologie repose sur la distinction entre deux classes majeures : les erreurs lexicogrammaticales qui « constituent des violations des propriétés morphosyntaxiques inhérentes au lexème employé » (Granger & Monfort, 1994 :6) et les erreurs lexicales *stricto sensu*.

Granger & Monfort résument leur typologie d'erreur dans le schéma suivant :



**Figure 4.** Typologie des erreurs de Granger & Monfort (1994)

### 2.6.2. Hemchua & Schmitt (2006)

Dans leur article paru dans la revue « Prospect » en 2006, Hemchua & Schmitt proposent une taxonomie des erreurs lexicales dans le but d'analyser les différents types d'erreurs commises par des étudiants universitaires thaïlandais qui étudient la langue anglaise comme langue étrangère.

Dans cette étude, les auteurs présentent une typologie détaillée des erreurs inspirée de celle de James (1998), tirée de diverses études antérieures. Ils classent les erreurs lexicales en deux catégories principales : *les erreurs de forme* et *les erreurs de sens*, avec 24

sous-catégories. Le corpus analysé est constitué de 20 compositions écrites d'un texte argumentatif d'environ 350 mots réalisées dans un temps limité et sans consultation possible d'un dictionnaire

Les erreurs de forme dans la typologie de Hemchua & Schmitt se divisent en trois catégories : les erreurs formelles de sélection (erreur de préfixe ou de suffixe, erreur de voyelle ou de consonne, mot proche phonétiquement, mauvais choix de catégorie grammaticale, mauvais choix de congénère), les malformations et le mot inexistant.

Les erreurs de sens comprennent les confusions entre deux mots liés par le sens (relations d'hyponymie, d'hyponymie, de co-hyponymie, de quasi-synonymie), les erreurs de cooccurrence (mauvais choix d'un mot pour des raisons sémantiques, de fréquence ou de combinaisons arbitraires, mauvais choix de préposition), les erreurs de connotation et les erreurs stylistiques (verbosité, sous-spécification du sens). Parmi les erreurs sémantiques aussi, ils ajoutent les erreurs de connotation et les erreurs stylistiques.

<b>A.</b>	<b>Formal error</b>
<b>1.</b>	<b>Formal misselection</b>
a.	Suffix type
b.	Prefix type
c.	Vowel-based type
d.	Consonant-based type
e.	False friends
<b>2.</b>	<b>Misformations</b>
a.	Borrowing (LI words)
b.	Coinage (inventing based on LI)
c.	Calque (translation from LI)
<b>3.</b>	<b>Distortions</b>
a.	Omission
b.	Overinc/usion
c.	Misselection
d.	Misordering
e.	Blending
<b>B.</b>	<b>Semantic errors</b>
<b>1.</b>	<b>Confusion of sense relations</b>
1.1.	General term for specific one
1.2.	Overly specific term
1.3.	Inappropriate co-hyponyms
1.4.	Near synonyms
<b>2.</b>	<b>Collocation errors</b>
2.1.	Semantic word selection
2.2.	Statistically weighted preferences
2.3.	Arbitrary combinations
2.4.	Preposition partners
<b>3.</b>	<b>Connotation errors</b>
3.1.	Stylistic errors
3.2.	Verbosity
3.3.	Underspecification

**Tableau 1.** Typologies des erreurs lexicales (Hemchua & Schmitt 2006 :12)

### 2.6.3. Hamel et Milićević (2007)

Développée dans le but de l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage s'appuyant sur la théorie linguistique Sens-Texte, la typologie de Hamel et Milićević est conçue pour le traitement des erreurs lexicales commises par des apprenants du français langue seconde et causées par des connaissances insuffisantes des propriétés sémantiques, formelles, et de cooccurrence des unités lexicales.

Les deux auteurs suivent dans cette typologie une rigoureuse démarche de description. « L'étape de reconstruction mentionnée par Corder (1981) y est systématiquement présentée et la comparaison des deux énoncés (erroné et restitué) y est faite de façon explicite et même décrite, pour certains types d'erreurs [...] » (Anctil, 2010 :122)

Dans leur typologie, Hamel et Milićević divisent les erreurs lexicales en trois classes principales : *les erreurs de forme, les erreurs de sens et les erreurs de cooccurrence* :

- « 1. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes du sens de la lexie L- soit de son signifié. Ces erreurs ont trait à la propriété centrale de L, soit sa définition.
2. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de la forme de la lexie L- soit de son signifiant. Ces erreurs concernent la propriété de codage de L, soit sa forme écrite (orthographe) et orale (prononciation).
3. Les erreurs ayant trait aux connaissances insuffisantes de la cooccurrence de la lexie L avec d'autres lexies de la langue. Ces erreurs mettent en jeu les propriétés de combinatoire syntaxique (son régime : c'est-à-dire, grosso modo, son cadre de sous-catégorisations) et lexicale de L (ses collocations). » (Hamel & Milićević .2007 :30-31)

Les types des erreurs figurent dans le tableau suivant :

Catégories	Sous-catégories
Erreurs de forme	(Quasi) synonyme
	Sens proche
	Sens fictif
	Générique
	Sens incompatible
	Situation incompatible
Erreurs de sens	Forme fictive
	Forme analytique
	Forme erronée
Erreurs de cooccurrence	Erreur de collocation
	Erreurs de régime

**Tableau 2.** Typologie des erreurs de Hamel et Milićević (2007)

Cette typologie se base sur l'analyse linguistique de la production de l'apprenant (ce qu'il a écrit et qui est erroné) et non sur celle de son comportement langagier (ce qu'il ne comprend pas et/ou le problème sous-jacent à son incompréhension). Elle adopte une démarche purement descriptive et néglige l'analyse explicative.

#### **2.6.4. Luste- Chaa (2009)**

La typologie proposée par Luste- Chaa a été élaborée initialement pour les besoins d'une recherche effectuée entre 2006 et 2009 dans le cadre d'un doctorat. « Le but initial visé était d'observer et d'analyser les acquisitions lexicales dans leur corrélation avec les compétences en compréhension et production écrites chez un public non francophone, relevant du FLE / FLS. » (Luste- Chaa. 2009 :198).



Dans cette typologie, l'auteure adopte une démarche *multidimensionnelle* dans son analyse des erreurs, en commençant par le mot, puis la phrase, pour arriver au texte. Selon elle, l'analyse des erreurs lexicales doit réunir plusieurs approches et considérer les liens qui existent entre le lexique et les autres domaines en science du langage car :

« Il est souvent difficile de déterminer catégoriquement de quel domaine relève une erreur lexicale donnée car certaines erreurs se montrent à la marge entre tel ou tel domaine. Rares sont finalement les erreurs qui ne se situent qu'à un seul niveau (morphologique, lexical, syntaxique, etc) et n'ont pas d'influence (même indirecte) sur d'autres niveaux. » (Luste-Chaa. 2009 : 155-156)

Pour cette raison, elle a adopté une approche qui prend en considération les liens existants entre le lexique, la sémantique, la syntaxe et la pragmatique. Elle suggère que l'analyse des erreurs lexicales ne doit pas se limiter uniquement à l'unité lexicale, mais elle doit tenir en compte « *l'environnement linguistique immédiat* », le cotexte, de l'unité lexicale erronée.

La typologie de Luste- Chaa comprend trois niveaux d'analyse. Chaque niveau se subdivise en familles d'erreurs relevant du même problème lexical. La première grande section des erreurs lexicales concerne « les erreurs relevées au niveau le plus élevé de structuration de discours –celui de la mise en mots d'une intention signifiante globale (sens intenté) et de la disponibilité lexicale. » (Luste- Chaa. 2009 : 168). Il s'agit des erreurs qui appartiennent aux deux versants linguistiques : la sémantique et la pragmatique.

Dans cette section, nous trouvons les sous classes suivantes : *planification, énonciation et modalités ; connecteurs et marqueurs de portée ; orientation et point de vue de procès et domaine référentiel identifié (isotopie) et disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte.*

La deuxième section regroupe les erreurs relevant des relations entre l'unité lexicale et son cotexte (lexique- grammaire et contexte au sens étroit). Elle subdivise en : *quantification et indéfinis ; procès, orientation et forme d'énoncé : il est/ elle est/ c'est ; rôle, voix et thèmes : la valeur du passif ; évaluatifs : bon, bien, beau et collocations, expressions figées, gallicismes.*

La troisième section regroupe les erreurs purement lexicales. Il s'agit des erreurs de : *orthographe lexicale d'usage ; construction externe ; hiérarchie sémantique : partie/tout, générique/spécifique ; synonymie, polysémie, combinatoire sémantique et valeur aspectuelle*. Nous reproduisons ci-après la grille typologique finale de Luste-Chaa :

Niveau d'analyse	Classe des erreurs
<b>Le genre de l'écrit et le contexte au sens large</b>	Planification, énonciation et modalités
	Connecteurs et marqueurs de portée
	Orientation et point de vue de procès
	Isotopie et disponibilité de l'unité lexicale à la surface du texte.
<b>Lexique-grammaire et le cotexte</b>	Quantification et indéfinis
	Procès, orientation et forme d'énoncé
	Rôle, voix et thèmes
	Évaluatifs
	Collocations, expressions figées, gallicismes.
<b>Choix des unités lexicales</b>	Orthographe lexicale d'usage
	Construction interne
	Construction externe
	Hiérarchie sémantique
	Synonymie, polysémie, combinatoire sémantique et valeur aspectuelle

**Tableau 3.** Les niveaux d'analyse des problèmes lexicaux selon une approche syntagmatique et paradigmatisée (Luste-Chaa, 2009)

### 2.6.5. Anctil Dominic (2005- 2010)

Elaborée dans le cadre d'une recherche portant sur l'analyse des erreurs lexicales commises en production écrite par des élèves francophones de 3<sup>o</sup> secondaire ; la démarche de Anctil (2010) consiste en une analyse à trois niveaux : « 1) une description linguistique des erreurs à l'aide d'une typologie, 2) une évaluation de la gravité des erreurs et 3) une explication de leurs sources possibles. » (Anctil, 2010 : 215).

Le cadre théorique sur lequel repose sa conception de l'erreur lexicale est la Lexicologie explicative et combinatoire (ILEC) (Mel'čuk, Clas et Polguère, 1995), branche lexicologique de la Théorie Sens-Texte (Mel'čuk, 1997), qui place le sens au cœur de sa modélisation de la langue. Selon L'ILEC, l'unité lexicale se décrit selon trois axes : son sens, sa forme et sa combinatoire restreinte, c'est-à-dire « l'ensemble des contraintes propres à [l'unité lexicale] qui limitent sa capacité à se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié [sens], ni de son signifiant [forme]. » (Polguère, 2003, p. 40).

Les erreurs lexicales relevées dans le corpus constitué de 300 textes rédigés, sont regroupés en trois grandes catégories, « *ce qui aboutit à une typologie structurale (à dominante descriptive) des erreurs* » (Luste-Chaa, 2009 :151). La première catégorie comprend les erreurs de la forme. La deuxième catégorie d'erreurs regroupe celles du sens. Enfin, la troisième catégorie qui ressemble les erreurs de combinatoire restreinte, celles qui concerne la grammaire, le lexique et la pragmatique. La typologie de Anctil associe le lexique à d'autres domaines contigus comme la grammaire, la syntaxe, la morphosyntaxe et la pragmatique que nous ne les trouvons pas dans d'autres taxonomies. Elle est intéressante dans la mesure où elle :

« permet de se rendre compte de l'importance de décrire les erreurs avant de les expliquer et de pouvoir les travailler en classe, ainsi que des difficultés liées à l'analyse du statut et de l'acceptabilité d'une erreur lexicale qu'impliquerait une telle démarche didactique dans l'enseignement/ apprentissage du lexique. » (Luste Chaa, 2009 : 153)

		CLASSES D'ERREURS		
FORME	Erreur d'orthographe lexicale		ex. <i>chamaïn, dedant, endomagé</i>	
	Barbarisme (signifiant déformé)		ex. <i>désambuler</i> (pour DEAMBULER), <i>supfil</i> (→ SUBTIL)	
	Erreur de flexion		ex. <i>travaïls, armes à feux</i>	
	Forme analytique		ex. <i>un poison qui fait dormir</i> (→ SOMNIFERE)	
	Unité lexicale inexistante		ex. <i>un village <b>sombé</b></i> (au sens de 'plongé dans le noir')	
SENS	Utilisation inappropriée d'un quasi-synonyme ex. <i>il n'y avait pas d'<b>issue</b> pour entrer</i> (→ OUVERTURE)			
	Utilisation inappropriée d'une unité lexicale de sens proche ex. <i>Il passait tous ses <b>passé-temps</b> sur son projet.</i> (→ TEMPS LIBRES)			
	Impropriété	Sens fictif	ex. <i>Ce logo <b>fait appel</b> à un arbre en fleurs.</i> (→ EVOQUER)	
		Anglicisme sémantique	ex. <i>Elle pouvait voir dans le <b>futur</b>.</i> (→ AVENIR)	
	Non-respect des contraintes sémantiques pesant sur les actants d'une unité lexicale ex. <i>L'arbre <b>s'affala</b> sur le ruisseau.</i> (→ TOMBER)			
Pléonasm		ex. <i>Le soleil éblouissait ses yeux.</i> (→ l'éblouissait)		
COMBINATOIRE RESTREINTE	GRAMMATICALE	SYNTAXIQUE (REGIME)	Absence d'un complément obligatoire de l'unité lexicale ex. <i>Une nuit, Mathieu partit <b>s'aventurer</b>.</i> (→ <i>s'aventurer dans la ville</i> )	
			Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct ex. <i>La peur avait gagné <b>sur</b> Amélie.</i> (→ <i>avait gagné Amélie</i> )	
			Utilisation d'une préposition/conjonction erronée ex. <i>Le chef s'pressa à aller chercher la formule.</i> (→ <i>d'aller</i> )	
			Préposition régie absente ex. <i>Le jour vint succéder la nuit</i> (→ <i>succéder à la nuit</i> )	
			Emploi transitif d'un verbe intransitif ex. <i>Ils se sont enfuis <b>du</b> loup-garou.</i> (→ <i>sauvés du loup-garou</i> )	
			Construction erronée dans un complément ex. <i>C'est une technique pour <b>attirer</b> les gens à achefer.</i> (→ INCITER)	
			MORPHOLOGIQUE	Non-respect de la classe de mots de l'unité lexicale ex. <i>Elle lui planta l'arme <b>direct</b> dans le cœur.</i> (→ <i>directement</i> )
	Non-respect du genre du nom ex. <i>Une <b>gigantesque</b> éclair déchira la ciel.</i>			
	Non-respect du caractère invariable de l'unité lexicale ex. <i>des scènes d'<b>actions</b></i> (→ <i>d'action</i> ), <i>prendre <b>une</b> vacance</i>			
	Utilisation d'un verbe auxiliaire erroné ex. <i>La nuit <b>avait</b> déjà tombée.</i>			
	LEXICALE	Choix d'un collocatif inapproprié (collocation inexistante) ex. <i>Ces publicités <b>portent</b> une mauvaise influence sur les jeunes.</i> (→ <i>ont</i> )		
		Choix d'un collocatif valable, mais mauvaise fonction lexicale ex. <i>À bout de souffle, il vit une bicyclette dans un coin et <b>fit du vélo</b> pour se sauver du meurtrier.</i> (→ <i>l'utilisa, continua à vélo</i> )		
		Non-respect des contraintes d'emploi du collocatif ex. <i>Soudain, un monstre <b>fit</b> apparition.</i> (→ <i>fit son apparition</i> )		
	PRAGMATIQUE	Emploi d'une unité lexicale appartenant à un registre de langue inapproprié ex. <i>Il a <b>lâché</b> son emploi.</i> (→ QUITTER)		
		Emploi d'une unité lexicale véhiculant un contenu connotationnel incompatible avec le contexte ex. <i>Cette aide à domicile devrait permettre à plusieurs <b>vieux</b> de demeurer plus longtemps à la maison.</i> (→ <i>ainés, personnes âgées</i> )		
Emploi d'une unité lexicale appartenant à une variété dialectale incompatible avec le contexte ex. Utilisation de NONANTE et SEPTANTE en contexte québécois.				

Tableau 4. La typologie structurale des problèmes lexicaux (Anctil, 2010)

***Conclusion***

Ce chapitre nous a permis donc de caractériser plus finement les notions de l'erreur linguistique et de l'erreur lexicale. Il nous a montré que l'erreur est révélatrice de l'évolution des savoirs en construction chez l'apprenant et des lacunes à combler. Dans ce chapitre, nous avons étudié les différents courants s'intéressant à l'erreur : l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs. Les avantages et les inconvénients de chacune de ces analyses nous a permis de considérer qu'elles sont complémentaires.

La présentation de différents travaux qui s'intéressent à l'erreur lexicale nous a éclairé l'orientation que doit prendre notre travail de recherche

**CHAPITRE 3.**  
***L'ÉCRITURE EN***  
***LANGUE ÉTRANGÈRE***

Réfléchir sur la notion de d'écriture mène à cerner certains nombres d'éléments qui sont en rapport avec un contexte historique, social et même psychologique. *Ecrire* renvoie à une activité plurielle et une multitude de pratiques tant culturelles que sociales. Dans le chapitre suivant, nous définirons la notion de l'écriture dans une langue étrangère et nous jetons de lumière sur le processus, les caractéristiques et les difficultés de la production écrite dans une langue étrangère.

### 3.1. Qu'est-ce qu'écrire

Pendant longtemps, l'écriture était considérée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. En effet, Saussure suggère que « langue et écriture sont deux systèmes de signe distincts : l'unique raison d'être de second est de présenter le premier » (*cité in* Vigner, 1982 :10). Actuellement, cette idée est rejetée, et les idées convergent sur l'autonomie d'écriture. En fait, on reproche à l'écriture l'absence de correspondance entre phonèmes et signes graphiques, ce qui consolide l'idée de l'autonomie de la langue écrite. Dans ce contexte Van Den Avenne écrit : « un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une graphie ne transcrit pas un seul son. » (2009 :9). Alors que Vigner avance :

« Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission. » (1982 :20 *cité in* Bishawi, 2014 :49)

A son tour, Jean Pierre Cuq définit *l'écrit* dans son sens le plus large, par opposition à *l'oral* comme : « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » (2003 : 78-79). Il est donc une transformation d'un message sonore en un message graphique.

Quant à Ives Reuter, il présente l'écriture comme :

« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. » (2000 : 58 *cité in* Bishawi, 2014 :49).

L'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière et dans un contexte social et/ou institutionnel donné. Des structures linguistiques devront être mises en œuvre afin de réaliser une intention de communication qui en résulte une production écrite. Cette dernière n'est pas une simple transcription de l'oral ni une juxtaposition des phrases bien formée.

La production écrite est une activité communicative indirecte qui établit une relation entre un scripteur et un lecteur, en temps réel ou différé, selon sa nature (Cuq, 2003). Cette activité communicative, fait intervenir cinq niveaux de compétences (Albert, 1998, *cité in* Aslim-Yetis, 2008 :27) :

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale, compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence cognitive : c'est la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité de produire un texte en s'adaptant à toute situation de communication.

Donc, chaque scripteur doit faire appel à cet enchevêtrement de compétences lorsqu'il produit un texte. Sow- Barry résume la définition de l'écriture dans trois points :



« 1) Écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur. Elle implique notamment de savoir, produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention, se placer dans la position du lecteur et respecter les conditions matérielles de la communication.

2) Écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte. Sous cet aspect la compétence consistera à réaliser un produit conforme aux conditions et aux caractéristiques de la textualité écrite : organisation (structures), respect des genres, cohésion, progression, etc.

3) Écrire, c'est produire un texte dans une langue donnée. La compétence, ici, sera de savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue, dans son usage écrit. » (1999 : 47-48)

Pour tous ces auteurs, écrire est un processus, une communication mobilisée d'une façon autonome par un scripteur. Elle est le résultat d'un travail cognitif, d'un ensemble de savoirs et la capacité de transmettre un message à un récepteur à l'aide d'un texte. Écrire est sans doute un exercice intellectuel, un acte signifiant réalisé par tout scripteur désireux d'exprimer et laisser une trace de sa pensée et visant à communiquer avec un lecteur en lui exprimant ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations.

D'autre part, la production écrite vue comme compétence n'est plus considérée comme une habileté innée ou spontanée, une sorte de don qui serait le fruit du hasard ou de la fatalité, mais plutôt comme un acte complexe impliquant plusieurs composantes et qui peut s'enseigner et s'acquiert délicatement (Moffet, 1992 *cité in* Sow-Barry, 1999). En fait, la compétence d'écrire exige la mise en œuvre d'un ensemble des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera obligé de maîtriser graduellement tout le long de ses apprentissages scolaires.

Selon Marzano et Paynter (2000, *cité in* Saldanha, 2010), il existe 6 processus mis en jeu dans l'exercice de l'écriture :

1. *Processus de tâche* : trois éléments principaux figurent dans ce processus : objectif de l'écriture, le public visé par l'écrit, la validité de l'information ;
2. *Processus logique* : le point de départ du scripteur dans son écrit sera un ensemble des idées de base, un squelette abstrait des idées qu'il doit le compléter dans son travail de l'écriture ;

3. *Processus par phrase* : ce processus se met au travail lorsque le scripteur commence à écrire ;
4. *Processus par mot* : le choix des mots exacts afin de les utiliser dans la construction d'une phrase est la tâche principale de ce processus ;
5. *Processus par lettre* : il consiste au traitement de la bonne représentation orthographique des mots. La concentration outrageuse sur lui peut entraver la bonne exécution des autres processus. En fait, « si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processus » (Saldanha, 2010 :13).
6. *Processus de relecture* : c'est l'aspect final de l'activité de l'écriture. Dans ce processus qui se produit après le premier brouillon d'une composition, le scripteur s'assure de la cohérence logique de son information en se soumettant aux différentes règles syntaxiques et orthographiques.

La production écrite est un processus récursif, il comprend plusieurs étapes qui peuvent se chevaucher et être revisitées au fil de la production d'un texte : la conception d'idées, la détermination précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Pour que la communication soit claire et que le message soit précis, l'activité de l'écriture doit passer par toutes ces étapes. L'apprenant chemine à travers ces étapes de façon non linéaire, en comblant les lacunes et en approfondissant sa réflexion et son texte à mesure qu'il précise l'objet de sa pensée et ce qu'il a besoin de faire pour réaliser sa tâche d'écriture. Ainsi qu'il est indispensable de respecter les caractéristiques de chaque étape de processus, quel que soit la forme de communication utilisée. Cette position est soutenue par Simonet et Marret : « avant de passer à la rédaction proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe. » (2002 cité in Saldanha, 2010 :15).

En somme, il faut signaler que l'écrit ne s'apprend pas d'un jour à l'autre, c'est un long chemin d'acquisition et d'apprentissage comme le faisait remarquer Kavian « L'écriture est et reste un travail solitaire. Il faut compter sur le temps, sur la maturation des choses, et écrire, écrire, écrire. » (2007 :47 cité in Saldanha, 2010 :15)

### 3.2. Langage écrit vs. Langage oral

« Bien qu'utilisant la même langue, un texte prononcé à l'oral semble aujourd'hui très différent du même texte écrit, aussi bien dans sa création, que dans sa perception par l'auditeur ou le lecteur » (Gœtz, 2010 :9)

Effectivement, il semble évident que l'écrit et l'oral ont de nombreuses différences et que chacun d'eux est soumis à des paramètres bien spécifiques qui le distinguent de l'autre. Dans ce contexte Mutta écrit :

L'écrit et l'oral ne sont pas tout à fait identiques ; on peut dire que l'écrit est plus stable, autrement dit, moins flexible et moins perméable aux changements linguistiques. L'oral, pour sa part, change plus ; quelques-uns de ces changements sont temporaires, ce sont des formes à la mode qui disparaissent assez vite. Quelques formes ont cependant tendance à résister et elles restent d'abord dans le langage oral avant de passer dans la langue écrite. Bref, l'oral joue un facteur évolutif dans le développement linguistique. (1999 :46)

Ainsi, l'écrit diffère de l'oral par le niveau de langue utilisé. Il est généralement beaucoup plus soutenu à l'écrit, « la conversation courante regorge souvent de phrases inachevées ou décousues, de répétitions, d'hésitations, d'incohérences de temps ou autres erreurs de conjugaison » (Gœtz, 2010 :47). Nous trouvons que la syntaxe de l'oral, comparée à la norme linguistique, est moins structurée, elle comporte surtout moins de subordonnées et plus de phrases incomplètes ainsi que le respect de l'ordre des mots (sujet+ verbe+ objet) est absent, « à l'oral, l'ordre des mots est plus libre même s'il obéit à une logique qui transmet l'importance subjective que le locuteur donne à l'acte d'énonciation de ses idées. » (Bidaud & Megherbi, 2005 :13). Ainsi, nous trouvons beaucoup de phrases segmentées à l'oral. Cependant, il est fréquent de trouver des phrases plus complexes à l'écrit qui comportent beaucoup de déictiques, des marqueurs logiques et chronologiques entre les énoncées et « de phrases nominales lourdes de compléments » (Mutta, 1999 :47), ainsi que les répétitions et la redondance syntaxiques sont proscrites (Van Den Avenne, 2009). De plus, la ponctuation et le découpage syllabique doivent être pris en considération dans l'écriture.

L'autre différence qui existe entre les deux types de communication est la présence physique des interlocuteurs et leur échange direct. L'interaction orale se caractérise par une présence corporelle des interlocuteurs, elle est soit entière (face-à-face) ou partielle (oreille-à-oreille). Il s'agit ainsi d'une co-présence spatio-temporelle ou du moins temporelle. Néanmoins, la communication entre le scripteur et le lecteur ne se fait pas d'une manière directe, mais en temps différé. Cette absence d'un face à face installe un décalage de contexte qui à son tour crée un décalage dans la production impliquant ainsi des contraintes spécifiques et rendant la tâche beaucoup plus complexe. Parmi ces contraintes, nous citons :

- « -L'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte ;
- La clarté du message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision)
- L'élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle) car il n'y aura pas d'interruption. Un texte écrit doit être lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible. » (Desmons, 2008 *cité in* Bishawi, 2014 :50)

En outre, le scripteur a la possibilité de recul lors de la production écrite, comme il peut modifier l'intention de sa communication sans que le contenu de son texte soit complètement altéré. Ce recul lui permet de faire ces choix lexico-syntaxiques, d'organiser son texte ainsi que de le réviser avant qu'il ne parvienne à son destinataire. Cependant, ce dernier il est obsédé aussi par la présence d'une page blanche. Ecrire est tout un mécanisme qui doit aboutir à une signification ultime, il est essentiel donc que l'angoisse de la page blanche soit dépassée par la présence d'un enseignement qui dédramatise l'acte d'écrire en proposant différentes situations de rédactions.

### 3.3. Littéracie (lecture-écriture)

Le terme « littératie », « litéracie » ou « littéracie » est créé pour désigner la relation entre les activités de lecture et d'écriture. Dans leur ouvrage *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques pour l'enseignement de la lecture- écriture*, Barré-De Miniac, Brissaud, & Rispaïl (2004) citent plusieurs définitions du terme : apprendre à lire en mettant

l'accent sur le son, apprendre à lire en mettant l'accent sur le sens, entrer dans l'écrit ou dans la langue écrite. Il est à constater que les deux premières définitions sont centrées sur l'apprentissage de la lecture alors que la troisième s'intéresse aussi à l'écriture. L'élargissement des intérêts est relatif à la fois à l'objet d'apprendre (l'écrit) et à l'activité à maîtriser (l'écriture). Boshawi explique :

« Concernant l'objet à apprendre, la langue est conçue comme une langue écrite en totalité sous différents aspects. En d'autres termes, la langue enseignée ne peut se réduire à une de ses parties (phonétique ou lexicale). C'est l'ensemble du système langagier qu'il s'agit de présenter à l'apprenant et non une composante privilégiée de ce système. Il s'agit de confronter l'apprenant avec des « écrits complets » ou authentiques et non plus artificiellement réduits par l'enseignant » (2014 :61)

D'après cette conception, il ne suffit pas uniquement d'apprendre à lire, mais aussi d'entamer l'écrit et d'apprendre à écrire en se référant à des unités plus longues que le mot : la phrase voire le texte : « La production écrite n'est pas une aptitude isolée ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante » (Saldanha, 2010 :13)

Parce qu'ils se développent simultanément, la lecture et l'écriture doivent être enseignés en même temps. Ainsi l'apprenant dans son activité d'écriture fait appel à des mots gravés dans son mémoire visuelle comme des images graphiques lors de l'activité de lecture. Selon Gate « dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit « d'appeler » cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils « voient » mentalement. » (1998 :150 cité in Saldanha, 2010 :13)

Il est à remarquer donc que la coopération cognitive entre les activités de réception (de lecture) et les activités de production (d'écriture) est indispensable pour qu'un processus d'apprentissage soit complet, « la lecture et l'écriture jouent des rôles complémentaires qui, à terme, contribuent à construire une compétence homogène et complexe dont ni le terme de lecture ni celui d'écriture ne peuvent, à eux seuls, rendre compte. » (Barré-De Miniac, Brissaud, & Rispaïl, 2004 :23). En fait, plusieurs recherches ont insisté sur le rapport étroit entre la lecture et l'écriture et

l'importance de l'interaction entre les deux (Goldenstein, 1985 ; Peytard & Moirand, 1992 : 50 ; Oriol-Boyer, 2002 ; Hyland, 2002 : 82). La lecture permet à l'apprenant de découvrir de nouvelles manières de s'exprimer par écrit, de maîtriser les caractéristiques de différents genres textuels. En lisant, il apprendra l'orthographe, la ponctuation, la composition de paragraphes, du vocabulaire, des expressions idiomatiques et donc culturelles ainsi qu'il peut intérioriser des connaissances linguistiques sans effort conscient. Ce lien étroit entre la lecture et l'écriture est aussi évoqué par Moirand. Il avance :

« On devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension » (1979 :98)

### 3.4. Représentation de l'écriture et rapport à l'écrit

Grace à sa position qui gît au carrefour du psychologique et du social, la représentation peut intéresser plusieurs disciplines, telles que la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique, entre autres. Le terme *représentation* désigne selon Jodelet « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (1989, p :53 *cité in* Boutanquoi, 2008 :124). Le scripteur va agir sur son environnement à travers ses représentations qui, selon Bishawi :

« font [...] fondamentalement partie du rapport que chaque individu entretient au monde, elles structurent le rapport à soi et à l'autre. Elles ne constituent pas un phénomène isolé mais s'intègrent de manières significatives dans la plupart des actes, des pensées et des comportements. » (Bishawi, 2014 :55)

Les représentations sont, en général, les connaissances empiriques que possède un scripteur au sujet de l'écriture et de son fonctionnement, et dont il peut être relativement conscient. Issues de son expérience scolaire, familiale et social, elles prennent la forme de ses opinions, de ses croyances et de valeurs qu'il se forge à

propos de l'écriture. Elles « ont une influence sur sa manière de percevoir les objets d'apprentissage en classe, quelle que soit leur nature (type textuel, genre textuel, description, personnage, etc.), et sur sa façon d'envisager les tâches d'écriture qu'il est amené à réaliser. » (Harvey, 2008 :49-50 *cité in* Bishawi, 2014 :55). Elles peuvent constituer de véritables obstacles à l'apprentissage de l'écriture.

Ces représentations ainsi que le rapport entretenu avec l'écriture en langue étrangère et les stratégies de l'enseignement de la compétence scripturale constituent les causes majeures du manque d'intérêt pour l'écriture chez les scripteurs étrangers. Selon Reuter (2000), ces éléments appartiennent au contexte social et à l'histoire individuelle du scripteur dans lesquels s'inscrit l'écriture. Il précise que les trois grandes composantes de la compétence scripturale sont les représentations, les investissements et les valeurs liées à l'écriture. Elles jouent avec les deux composantes de savoirs (savoirs linguistiques, savoirs sémiotico-scripturaux, savoirs sémiotico-sociaux, savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture et des savoirs encyclopédiques) et d'opérations (opérations de planification, de textualisation, de scripture et de révision) un rôle primordial dans l'activité de rédaction.

Pour Michel Dabène (1987), les représentations aident à comprendre les difficultés des étudiants face à l'apprentissage des écrits. Il affirme que l'écrit « résulterait de conflits, de tensions persistantes, qui dépassent les sujets qui le produisent : conflit entre l'expression de soi et l'exposition à autrui ; entre sentiment d'isolement et celui de refuge que la distance introduite par l'écrit peut produire. » (*cité in* Bishawi, 2014 :55)

Les représentations sociales, qui sont définies par Jodelet comme « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. » (1989 :36), peuvent guider l'apprentissage de l'écriture. Ainsi, des représentations positives envers une langue étrangère en favorisent l'apprentissage.

Les représentations sociales peuvent influencer la construction du rapport avec l'écrit établi par les apprenants. Barré-De Miniac & Guernier affirment que :

« S'il est indéniable que le décalage entre les pratiques personnelles inscrites dans les pratiques du groupe social et culturel auquel appartient l'élève et les pratiques scolaires puisse constituer un obstacle à l'apprentissage de l'écrit scolaire pour certains élèves, il apparaît aussi que de nombreux élèves issus de groupes sociaux et culturels réputés en décalage avec les pratiques langagières scolaires parviennent à maîtriser les formes scolaires de l'écrit. » (2009 :204)

La notion de *rapport à l'écrit* recouvre « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. » (Barré-De Miniac, 2009: 204-205). En d'autres termes, il est le résultat de la combinaison des caractéristiques : psychocognitives, psychoaffectives, psycho-sociales et culturelles. Barré- de Miniac ajoute : « Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grandes distances, de plus ou moins grandes implications, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (2000, p : 13).

Plusieurs facteurs peuvent influencés le rapport à l'écrit : le contexte scolaire et social dans lequel l'apprenant vit, les expériences de lecture et d'écriture, la diversité des situations de rédaction, les aptitudes d'apprentissage qu'ils intègrent, les compétences rédactionnelles acquises.

Selon Barré-De Miniac (2009), le rapport l'écriture comporte les quatre dimensions suivantes :

- L'investissement dans l'écriture (l'intérêt affectif pour l'écriture, variable selon les contextes) ;
- Les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture (les discours et comportements par rapport à l'écriture et à ses usages) ;
- Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (les manières de les se représenter, repérables dans le discours) ;
- Les modes de verbalisation du processus scriptural (les manières de parler des procédures et démarches d'écriture et de son apprentissage).

Il est également lié à la situation bien particulière de la rédaction en milieu scolaire :



« Des considérations d'ordre pratique imposées par les réalités de l'enseignement et le système d'évaluation qui l'accompagne font que beaucoup de types d'activité d'écriture entreprise en milieu scolaire sont décontextualisées et démunis d'une véritable raison d'être. Loin d'être un exercice heuristique, très souvent la production de textes chez les étudiants (toutes matières confondues) reposera sur la simple répétition des informations déjà acquises. » (Carter-Thomas, 2000 : 178 *cité in* Bishawi, 2014 :57).

En conclusion, la prise en compte des représentations des apprenants renforce leur motivation et met fin aux pratiques négatives qui se manifestent en rejet de l'écriture. Ainsi, elle peut néantiser certains facteurs intervenant lors de la production des écrits en langue étrangère.

### 3.5. Processus d'écriture en langue étrangère

Le processus de l'écriture en langue étrangère comprend les mêmes composantes principales de la rédaction en langue maternelle : *la planification, la mise en texte et la révision*. Ainsi, plusieurs chercheurs soutiennent l'idée que les stratégies utilisées dans le processus d'écriture en langue maternelle sont transférables aux activités de rédaction en langue étrangère. Autrement dit, il n'existe pas de processus d'écriture en langue étrangère. Dans qui suit, nous présenterons les différentes composantes du processus de l'écriture en langue étrangère :

-*La planification* : « consistent à définir le but du texte [...] et à établir un plan guide de l'ensemble de la production » (Garcia-Debanc, 1986 :25 *cité in* Sow-Barry, 1999 :54). Elle se subdivise en trois sous processus : 1) la production des idées : dans cette étape, le scripteur prend en compte le type de texte qu'il doit écrire ainsi que ses lecteurs éventuels ; 2) l'organisation des idées : cette étape exige la connaissance du sujet, la connaissance des attentes des lecteurs et la connaissance de la structure du texte à produire ; 3) la précision des buts d'écriture.

Plusieurs chercheurs affirment que l'utilisation de la langue maternelle à l'étape de planification est très fréquente chez le scripteur en langue étrangère. De Koninck et Boucher (1993 :31) précisent que ce dernier « est tenté de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il était habitué dans sa L1 ; il

aborde donc la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait pour un texte en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes » (*cité in* Sow-Barry, 1999 :56) ;

- *La mise en texte* : concerne les activités liées à la rédaction proprement dite. Le scripteur réalise ses idées, grâce à sa connaissance de la langue, en choisissant les mots convenables au contexte et en prenant en considération le lexique, l'orthographe et la conjugaison adéquats. Comme l'étape de la planification, les compétences obtenues dans l'écriture en langue maternelle peuvent être transférées vers la langue étrangère.
- *La révision* : liée aux aspects formels du texte et sa signification, la révision consiste à modifier le texte à n'importe quel moment. Elle « permet au scripteur de vérifier l'application correcte des règles de la langue et l'organisation du texte, de voir si son texte a le sens voulu et s'il répond aux consignes de la tâche d'écriture. » (Sow-Barry, 1999 :55)

### **3.6. Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère**

Produire un texte en langue maternelle et en langue étrangère fait appel à plusieurs processus cognitifs et physiques. Ainsi, la production écrite en langue étrangère partage les mêmes caractéristiques avec les textes produits en langue seconde. Selon Bishawi elle :

« infère une certaine immaturité dans l'écriture car les apprenants débutants en langue étrangère, bien qu'adultes, développent des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue maternelle (production de textes courts, syntaxe juxtaposée et simpliste). Ils perdent de vue le sens global de leur production en se concentrant sur des détails orthographiques ou grammaticaux. » (2014 :51)

Nombreuses sont les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère. Nous pouvons les résumer par les éléments suivants :

- **Textes courts** : les textes rédigés par les apprenants en langue étrangère peuvent être en général plus courts que ceux produits en langue maternelle. Ce constat est prouvé dans les travaux de Hall (1990) et Silva (1992, *cité in* Cornaire, & Raymond, 1999) qui montrent que les textes produits par leurs apprenants sont assez courts. Les deux auteurs signalent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.
- **Vocabulaire limité** : dans ses travaux sur la production écrite chez un apprenant d'une langue étrangère, Connors (1987, *cité in* Cornaire, & Raymond, 1999) montre que le vocabulaire employé par les apprenants d'une langue étrangère est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter. « Ce manque dans le bagage lexical amène les scripteurs à emprunter des mots à une langue qu'ils connaissent pour générer du lexique nouveau qui pourrait ressembler à celui de la langue de la rédaction » (Bishawi, 2014 :52).  
Le manque de vocabulaire se voit aussi dans les redondances lexicales existantes ainsi que les répétitions et les périphrases.
- **Syntaxe simple** : le texte produit en langue étrangère se caractérise par sa syntaxe moins complexe par rapport à celui rédigé en langue maternelle. En effet, il contient des phrases plus courtes et moins d'enchâssement au moyen de conjonctions de subordination. Carson (1988) et Scarcella (1984 *cité in* Cornaire, & Raymond, 1999) précisent que, la syntaxe simple des écrits en langue étrangère se veut « *à l'abri des risques* ».
- **Davantage d'erreurs** : Hall (1990 *cité in* Cornaire, & Raymond, 1999) confirme que les erreurs de la forme du texte, de la syntaxe et des marques de cohésion sont plus présentes dans les productions écrites en langue étrangère qu'en langue maternelle.

Ces caractéristiques se relient au processus d'écriture mise en œuvre par les scripteurs en langue étrangère. Ces derniers investissent plus de temps dans leurs productions ; cela est causé par les arrêts constants pour la vérification de l'écrit, pour la traduction de leurs pensées ainsi que pour la révision qui est plus laborieuse (Sanchez, 2013).

Or, le répertoire des stratégies rédactionnelles chez les apprenants d'une langue étrangère est plus limité. Dans ce contexte Bishawi explique :

« Ils n'ont aucune intention de communication et écrivent seulement pour eux-mêmes sans tenir compte du lecteur. Ceci est dû aussi aux activités proposées pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture qui ne montrent aucun intérêt pour le produit, ce qui pourrait expliquer la présence du minimum d'idées incorporées dans les textes. » (2014 :52)

Ainsi, ces scripteurs se qualifient comme inexpérimentés en langue maternelle. « Les scripteurs inexpérimentés écrivent pour eux-mêmes et ne considèrent pas la présence d'un lecteur éventuel » (Sanchez, 2013 :24). Cependant, ils sont souvent influencés par les configurations préférées de leur langue maternelle dans la mesure où ils « préfèrent employer des formes grammaticales canoniques simples plutôt que de prendre des risques avec la langue étrangère » (Carter-Thomas, 2000 : 126 *citée in* Bishawi, 2014). Ces apprenants s'intéressent beaucoup plus aux traitements lexicaux et morphosyntaxiques qu'aux dimensions textuelles et rhétoriques des textes rédigés.

Une autre caractéristique qui touche le processus d'écriture est la compétence linguistique limitée. En fait, la pauvreté des textes écrits par les scripteurs d'une langue étrangère provient d'une mauvaise connaissance linguistique dans la langue qu'ils écrivent.

Par ailleurs, il est à remarquer que les apprenants d'un faible niveau de compétence, négligent, souvent, le processus de la révision. Leur négligence de ce processus résulte de leur ignorance des astuces et stratégies d'aide à la révision et à la forte surcharge cognitive qu'ils subissent, à laquelle ils veulent s'échapper après avoir écrit leurs textes. En ce qui concerne le développement de l'écriture en langue étrangère Sanchez suggère :

« Le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle mais ce développement est plus rapide en langue étrangère. À ce propos Krashen considère que les expériences répétées en production écrite conduiront à une amélioration de la forme mais pour y arriver il faut passer par une lecture extensive tout en se concentrant sur le message du texte. » (2013 :25)

### 3.7. Difficulté de l'écriture en langue étrangère

Les processus de rédaction en langue maternelle et langue étrangère présentent des similitudes car il s'agit avant tout d'écrire en une langue. Cependant, le statut de la langue est un élément à considérer sérieusement face à un système d'une langue inconnue. C'est-à-dire que le non-natif se trouve devant un système tout à fait inconnu, par conséquent, il se sent démuné, tout à fait impuissant.

Il est aussi simpliste que de prétendre que l'apprenant ne rencontre pas de difficultés car il possède déjà un savoir-faire rédactionnel en langue maternelle vu que la rédaction même en langue étrangère fait toujours appel au même processus de rédaction. Même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, il se trouve que l'apprenant éprouve de difficultés supplémentaires.

Face à une telle situation, écrire en langue étrangère présente des difficultés qui sont réparties selon de nombreuses catégories. Wolff (1991 :110 *cité in* Mangenot, 2000) les classe en trois familles ; difficultés d'ordre linguistique, difficultés à mettre en place de manière efficace en langue étrangère des stratégies de production textuelle concrètement automatisées en langue maternelle, difficulté d'ordre socioculturel.

Selon une approche cognitive, Tardif classe ces difficultés énumérées par Wolff en deux catégories ; les difficultés qui sont liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

Les connaissances déclaratives correspondent à des connaissances théoriques liées d'une manière directe à la langue comme la connaissance des règles et des lois qui permettent de mettre en application « les connaissances procédurales ». Cette catégorie peut impliquer les connaissances linguistiques et les connaissances socio-culturelles.

Les difficultés linguistiques sont liées d'une manière directe à la langue et les règles qui régissent son fonctionnement (les règles syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles). Nous en citons ceux trouvés chez Milan Bunjevac (1994) :

- Le scripteur doit choisir le contenu de son lexique ainsi l'emploi aléatoire du lexique comme le recourt aux termes familiers, ou la surexploitation d'un vocabulaire de base représentent de difficultés à surmonter ;
- La juxtaposition de phrases est très simple et excessivement courte ;
- Les erreurs d'orthographe dévalorisent le texte et entraîne des passages dont l'emploi n'est pas justifié du point de vue textuel.
- Le caractère différé de la communication écrite impose une cohérence textuelle ; le mauvais emploi des procédés anaphoriques, des connecteurs et des signes de ponctuation ainsi que les maladresses au niveau des rapports interphrastiques rendent la cohésion textuelle très défailante.

En outre, Francine Dugué (*cité in* Bishawi, 2014) classe les problèmes liés à la mise en texte comme suit :

- Difficulté dans l'usage de la référence déictique (circonstances de l'énonciation) ou cotextuel (contexte verbal de l'énoncé).
- Les reprises erronées d'un mot ou les problèmes dans le maniement des anaphores lexicales et pronominales.
- Le manque de progression dans la variation thématique, autrement dit, les phrases s'enchaînent sans qu'elles rapportent une nouvelle information.
- Les reprises des mêmes informations d'une phrase à une autre ce qui conduit à une rupture de l'isotopie stylistique.
- Insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte.
- Utilisation aléatoire de l'intertexte, autrement dit, maladresse dans le recours aux citations et paragraphes.

Ces difficultés ainsi présentées ne sont pas liées exclusivement à la production des écrits en langue étrangère ou seconde, mais elles sont moins apparentes en langue maternelle. En toutes circonstances, leur présence en langue maternelle et les spécificités de la communication et de la production écrite produisent des représentations négatives de l'écriture et par conséquent elles donnent naissance à des significations que le scripteur attribue à l'écriture, à son apprentissage et ses usages et qui se traduisent en attitudes et en comportement.

Néanmoins, l'analyse des écrits des apprenants en langue étrangère prouve que les problèmes rencontrés par ces derniers ne résident pas seulement au niveau grammatical, orthographique et lexical mais aussi au niveau de l'organisation du discours, au niveau rhétorique et culturel. Un apprenant qui produit un texte en langue étrangère doit prendre en considération dans sa communication le contexte culturel de son lecteur natif. Pour se faire, il doit savoir ce qu'il faut dire/écrire (aspect culturel) et comment le dire/écrire (aspect rhétorique) dans toutes situations de communication. Dans cette perspective, l'acquisition d'une compétence socio-culturelle s'avère incontournable pour un locuteur non-natif. Définie par le cadre européen de référence (2001 :93) comme « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (*cité in* Aslim-Yetis, 2008 :37), la compétence socio-culturelle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales tels que les salutations et les conventions de prise de parole, les règles de politesse, la connaissance des proverbes, des expressions idiomatiques...

Cependant, la non maîtrise de cette compétence risque d'affecter la qualité du texte à produire dans la mesure où :

« le scripteur aura tendance à utiliser les références, les styles, les conventions qui fonctionnent dans sa propre culture et donc procédera à un transfert négatif puisque les façons de penser, de raisonner changeant selon les cultures. Il ne répondra pas à l'attente des lecteurs natifs de sa langue cible dans une situation de communication donnée ; ce qui risque d'affecter la qualité du texte car le principe de la rhétorique, « qui relève d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur. » (Vigner, 2001, p.86), ne sera pas respectée. » (Aslim-Yetis, 2008 :37)

Aux difficultés du « *comment écrire* » qui concernent la compétence socio-culturelle et la connaissance rhétorique s'ajoute une autre difficulté que rencontre le scripteur. Il s'agit du « *quoi écrire* » qui porte sur les connaissances référentielles. Certes, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur doit recourir à des connaissances relatives à un domaine, à un sujet particulier en fonction du thème de sa rédaction afin d'établir le contenu de son texte car « on ne saurait écrire...sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine... » (Vigner, 2001 :81 *cité in* Aslim-Yetis, 2008 :38)

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, est placée dans la catégorie de connaissances de type conceptuel. Elle comprend la connaissance thématique qui implique la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire relatifs à un champ particulier et la connaissance discursive qui réfère à la connaissance de la langue et ses usages (connaissance lexicale et syntaxique, connaissance rhétorique, connaissance de la structure du texte...). Selon Olive et al (1997 :72 *cité in* Aslim-Yetis, 2008 :39), la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent « Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle ». Ils ajoutent que « la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique. »

En effet, à côté de l'effet de la compétence linguistique et socioculturelle sur la qualité des textes produits, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de bonne qualité, autrement dit un texte qui comporte une quantité d'information suffisante et linguistiquement bien structuré.

Bref, le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel. Aslim-Yetis expliquent :

« les apprenants de L2 qui sont déjà face, en écriture, à des contraintes et difficultés rédactionnelles, linguistiques et socio-culturelles, risquent de se sentir encore plus découragés devant un sujet qu'ils ne connaissent pas ou sur lequel ils n'auraient pas beaucoup de choses à dire, surtout si ce sujet de rédaction inclut des connaissances référentielles se rapportant au pays, à la culture de la langue cible. » (2008 :40).

### ***Conclusion***

Le présent chapitre nous a montré que l'acte d'écrire en langue étrangère fait appel à plusieurs processus cognitifs et physiques et implique plusieurs niveaux de connaissances qui présentent de grandes difficultés aux scripteurs d'une langue étrangère, qui même s'ils ne manifestent pas de problèmes dans la rédaction en leur langue maternelle, ils ont très souvent besoin d'aides aux différents niveaux de connaissances.



**PARTIE II.**

***ÉTUDE DU CORPUS***

**CHAPITRE 4.**  
***MÉTHODOLOGIE***

Dans ce chapitre, nous allons exposer notre méthodologie. Nous présenterons d'abord notre public et l'instrument de collecte de données. Ensuite, nous exposerons le déroulement de cette collecte de données et enfin nous analyserons ces données.

#### 4.1. Public

Le public faisant l'objet de notre étude est un groupe d'étudiants de l'université d'El-Oued. Ce groupe choisi se compose de 30 étudiants, 23 filles et 7 garçons. Leurs âges varient entre 20 et 35 ans et ils ont suivi le même cursus d'études antérieures.

Quant aux filières d'origines, nous y trouvons toutes les filières enseignées au lycée : *lettres et langues étrangère, sciences expérimentales, lettres et philosophie, sciences exactes*, etc. Ainsi, ils ont suivi une formation arabisée pendant leurs cursus scolaires.

A leur arrivée à la 2<sup>ème</sup> année licence, ces étudiants ont passé une évaluation dite diagnostique afin de mesurer leurs connaissances en français. Notre statut en tant qu'enseignante du module *compréhension et expression de l'écrit* de la promotion qui comprend le groupe enquêté nous a bien aidé pour la collecte de données.

Notre deuxième objectif est de mesurer le développement des connaissances lexicales. C'est pour cela, nous avons suivi ces étudiants de la deuxième année Licence jusqu'à la première année du master.

Le choix de cibler ces deux années universitaires en particulier pour effectuer une étude comparative peut être justifié par plusieurs raisons. La 2<sup>ème</sup> année Licence constitue le mi-chemin des études universitaires ; à ce stade, l'étudiant possède un certain bagage lexical. En effet, d'après les résultats de l'évaluation diagnostique effectuée au début du premier semestre de l'année 2015, il s'avère que la plupart des étudiants ont un vocabulaire pauvre.

Dans l'année de Master 1, l'étudiant termine son parcours de Licence et commence un autre parcours. A ce stade, toutes ses compétences linguistiques devraient être développées. Ainsi, son lexique devient plus riche que celui en 2<sup>ème</sup> année. A ce niveau, l'apprenant possède un certain vocabulaire qui lui permet d'écrire un texte cohérent. C'est pour cela, notre échantillon était représentatif du niveau en français

écrit, ce qui a assuré une certaine homogénéité dans le style et la longueur des textes produits.

Avant de commencer l'analyse de données, nous avons avancé l'hypothèse que les problèmes lexicaux d'étudiants de la 2<sup>ème</sup> année licence peuvent différer considérablement de ceux trouvés dans les copies de la 1<sup>ère</sup> année Master.

## 4.2. Instrument de collecte de données

Le corpus de textes analysé afin d'observer les problèmes lexicaux des étudiants était constitué de rédactions faites par des étudiants de français à l'université d'El-oued. La collecte de donnée s'est déroulée entre 2015 et 2017, elle englobe 90 textes au total.

Les textes constituant notre évaluation initiale ont été rédigés lors de l'examen du premier semestre du module *Compréhension et expression écrite* en 2015. Le sujet de ces rédactions était donc imposé par les enseignants chargés du module, il portait sur les souvenirs d'enfance. Les étudiants devaient rédiger un texte argumentatif qui ne dépasse pas 20 lignes. La consigne était la suivante :

*-Faut-il s'efforcer d'oublier les souvenirs qui nous font souffrir ou bien les conserver pour en tirer des leçons tout au long de notre vie ?*

Les textes faisant partie de l'évaluation finale de notre étude longitudinale ont été produits dans le premier semestre de l'année 2017 des mêmes étudiants dans l'année de Master 1. Nous avons opté pour une rédaction faite en classe en gardant les mêmes conditions de rédactions que précédemment. Deux sujets ont été proposés. Les étudiants pouvaient en choisir un. Dans le premier, il s'agissait de développer un texte argumentatif sur *la violence dans les stades*. Le deuxième sujet demandait aux étudiants d'exprimer leurs opinions sur *l'immigration clandestine*. Dans les deux cas, il ne fallait pas dépasser les 30 lignes.

Dans les deux cas d'évaluations effectuées, les productions étaient rédigées à partir des questions ouvertes dont la formulation laisse toute liberté au répondant d'exprimer son opinion avec ses propres mots.

Afin d'obtenir le plus possible d'erreurs, nous avons interdit tout ouvrage de référence ; il est préférable que les étudiants n'utilisent pas de dictionnaires pour que le contrôle soit fiable et pour que nous assurions une uniformité entre les copies.

Afin d'appliquer notre typologie des erreurs lexicales et d'analyser les différents problèmes lexicaux, nous avons choisi aussi des textes écrits dans la 3<sup>ème</sup> année. Ce sont des commentaires écrits par les étudiants en répondant aux questions posées dans l'examen du module « Didactiques des langues étrangères ». Nous avons choisi ce type de textes parce qu'il était le seul qui répond à notre besoin.

### 4.3. Encodage des données

Le classement des données s'est effectué selon notre cadre conceptuel et nos objectifs de recherche. Afin de faciliter le repérage d'une production donnée et des textes écrits, nous avons élaboré un système de références. Ainsi, pour assurer l'anonymat des étudiants, nous avons attribué un code à chaque sujet. Les chiffres I II et III concernent les trois évaluations, de la 2<sup>ème</sup> année Licence au Master1 . Ensuite nous avons choisi de numéroter les étudiants avec l'initial E en leur associant un numéro qui reste le même pour les deux évaluations. Ceci est pour faciliter la recherche des productions d'un même étudiant et ce dans l'ensemble des textes, tout en préservant l'anonymat. A la fin, le code de chaque étudiant ressemble à ceci : **IE1** pour l'évaluation initiale, **IIIE1** pour l'évaluation intermédiaire et **IIIEI** pour l'évaluation finale.

### 4.4. Traitement des données

Nous avons effectué la correction des rédactions toute seule. Notre démarche d'analyse des erreurs s'est déroulée en trois étapes :

1. *Le repérage des erreurs* : en appliquant notre grille d'erreurs lexicales, nous avons relevé tous les problèmes du lexique récurrents dans les productions des étudiants.

2. *Le classement des erreurs* : nous avons compté les erreurs lexicales et nous les avons réparties en catégories et sous catégories en nous référant à notre grille des erreurs lexicales. Ce classement se fait à l'aide du logiciel Excel.
3. *La correction de l'erreur* : dans cette étape, nous avons proposé une solution pour rendre correcte la phrase dans laquelle apparaît l'erreur. Pour ce faire, nous nous sommes référée au *Petit Robert* qui constitue un ouvrage de référence précieux relativement aux définitions, à la polysémie et aux exemples proposés. Pour les collocations, nous nous sommes servie du logiciel canadien *Antidote* qui, en plus de définitions, de synonymes et de la conjugaison, il offre une longue liste de cooccurrences. Comme dernière source, nous avons utilisé le site *Linguee* pour tester la justesse de certaines expressions douteuses en vérifiant sa fréquence à partir du nombre d'occurrences parues sur le net.
4. *La comparaison des données* : cette étape répond à notre deuxième objectif concernant l'évaluation du développement des connaissances lexicales des étudiants. Après avoir fait une évaluation initiale des connaissances lexicales et une autre finale des productions écrites, nous avons effectué une comparaison entre les deux à l'aide d'une analyse statistique, ce qui nous a permis de voir l'évolution de la compétence lexicale.

#### 4.5. Démarche adoptée

Influencée par les travaux de Anciaux (2005, 2010) et de Luste Chaa (2009) (*cf.* Chap 2), nous avons adopté une démarche qui associe le lexique à la sémantique, la syntaxe et la pragmatique.

Le fait de connaître la forme et le sens d'une unité lexicale n'est pas suffisant pour pouvoir l'utiliser correctement. Il faut connaître aussi « les propriétés de combinatoire » qui sont définies comme « les contraintes propres au signe qui limitent sa capacité à se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié, ni de son signifiant » (Polguère, 2003 : 37).

Dans ses travaux de recherche (2005, 2010), Anciaux distingue deux axes de combinatoire qui sont intrinsèquement liés : la combinatoire grammaticale qui

ressemble la combinatoire syntaxique et d'autres propriétés inhérentes à l'unité lexicale et la combinatoire lexicale.

Par ailleurs, Luste Chaa ajoute que :

« Le lexique fait interagir la sémantique, la syntaxe et la morphologie. Dès lors la connaissance d'une unité lexicale implique la maîtrise non seulement de sa forme et de son sens, mais aussi, au même niveau d'importance, la maîtrise syntaxique de son emploi et ses relations avec d'autres unités (cf. 4.3). Par conséquent, l'analyse des erreurs lexicales doit également combiner plusieurs approches et tenir compte des liens qui existent entre le lexique et les autres domaines des sciences du langage. En effet, il est souvent difficile de déterminer catégoriquement de quel domaine relève une erreur lexicale donnée car certaines erreurs se montrent à la marge entre tel ou tel domaine. Rares sont finalement les erreurs qui ne se situent qu'à un seul niveau (morphologique, lexical, syntaxique, etc.) et n'ont pas d'influence (même indirecte) sur d'autres niveaux. » (2009 :158).

Donc, ces deux chercheurs sont d'accord sur la relation entre le lexique et les autres domaines des sciences du langage.

#### 4.5.1. Le lexique et la syntaxe :

Les liens qui existent entre les lexies et les structures syntaxiques dans lesquelles ces unités lexicales peuvent apparaître sont très étroits. Selon Ève Clark :

« Sans lexique, il n'y a point de syntaxe. [...] C'est-à-dire qu'on n'apprend pas les mots de façon isolée, sans rapport avec l'usage qu'on en fait. On les apprend à travers leur construction syntaxique et, de cette façon, on apprend aussi les constructions elles-mêmes. Dans une phrase, on ajoute la signification du verbe, par exemple, à la signification de la construction où il se trouve. [...] C'est qu'il y a des liens étroits entre les significations des mots et les structures de la syntaxe, liens qui jouent un rôle central dans les processus de l'acquisition. Ces structures, ou plutôt ces constructions, ont-elles-mêmes des significations, et les enfants doivent, pour apprendre la syntaxe de leur langue, apprendre et les mots et les constructions. C'est-à-dire qu'on ne présuppose pas une syntaxe innée ; la syntaxe, elle est à découvrir et à apprendre. » (1997 : 61-62 *cité in* Luste Chaa, 2009 :158).

Par *combinatoire syntaxique* nous désignons les contraintes imposées par la plupart des unités lexicales en français au niveau de leur emploi syntaxique. En effet, la plupart de ces unités lexicales sont des *prédicats sémantiques*. Ce terme désigne que pour réaliser le sens de telles lexies, il faut impliquer des participants (*arguments ou actants sémantiques*), ce qui crée des « *structures lexico-syntaxiques particulières, appelées les structures*

*prédicatives ou actancielles* (J. Picoche, 1986, 1993 ; A. Polguère, 2003 ; D. Anctil, 2005).  
» (Luste-Chaa, 2009 :158).

Dans ce contexte, Anctil avance :

« Le sens de beaucoup de lexies du français implique des participants. Par exemple, la lexie INSULTER signifie ‘qqn. insulte qqn.’. Nous appelons lexies prédicatives ou prédicats sémantiques de telles unités lexicales, et arguments ou actants sémantiques les participants impliqués dans la situation qui s’expriment dans des structures particulières auprès de leur prédicat. Ces structures sont appelées structures prédicatives ou actancielles. » (2005 :23)

En français, tous les verbes, les adjectifs, les adverbes et une partie des noms sont des prédicats sémantiques. Par exemple BEAU désigne ‘qqn/qqch est beau’, RAPIDEMENT signifie ‘qqch se passe rapidement’ et PERE désigne ‘qqn est le père de qqn’.

Pour les verbes, ce phénomène se voit à travers les notions de *transitivité* et *d’intransitivité*. Ainsi, un verbe *intransitif* est le verbe qui a uniquement un sujet comme argument (ARGUMENTER-‘ qqn. argumente’). Un verbe ayant plus d’un argument sera appelé verbe transitif (AIMER- ‘qqn aime qqn/qqch’).

Cependant, beaucoup de verbes, des noms et certains adjectifs font appel à des prépositions pour introduire leurs compléments. Ces prépositions n’ont pour fonction que de relier ces unités lexicales à leurs arguments. Par exemple ‘qqn. rêve *de/à* qqch.’, ‘qqn. content *de* qqn.’. Les prépositions peuvent être *régies*, c’est-à-dire vide de sens comme *à* et *de* ou *régissantes* comme *dans*, *avec*, etc.

Le fait de ne pas respecter le régime de l’unité lexicale conduit systématiquement à une erreur de micro- syntaxe ou de syntaxe lexicale :

« La transitivité ou l’intransitivité, le caractère obligatoire ou non des compléments, le recours aux prépositions régies, voilà autant de propriétés inhérentes à chaque unité lexicale. Ces propriétés relèvent bien sûr de la syntaxe, mais non pas de la syntaxe grammaticale de la langue. Il s’agit d’une syntaxe à un autre niveau : une syntaxe lexicale ou microsyntaxe. On a tendance, à tort, à considérer ces phénomènes comme des questions de syntaxe ; cette microsyntaxe étant soumise aux « caprices » de chaque lexie, elle doit par conséquent être considérée comme une des facettes du lexique. » (Anctil, 2005 :24)



#### 4.5.2. Le lexique et la sémantique

La combinaison des unités lexicales dans la phrase obéit à un système de règles grammaticales étudiées et décrites par la syntaxe. Néanmoins, ces lexies se soumettent aussi à des combinatoires sémantiques que nous ne pouvons pas négliger.

Le rôle principal des unités lexicales est de véhiculer le sens. Ces lexies constituent le lexique qui sert de pivot pour toute communication verbale. Ainsi, « C'est en fonction du sens que l'émetteur du message veut exprimer qu'il choisit des mots parmi les unités lexicales disponibles dans sa langue ; et c'est à partir des mots qui constituent le message perçu que le récepteur en comprend le sens. » (Luste-Chaa, 2009 : 156)

Par ailleurs, il arrive que quelques lexies entretiennent des liens privilégiés avec d'autres lexies, ce qui donne lieu à une *combinatoire lexicale restreinte* qui se manifeste dans la parole à travers le phénomène de *la collocation* (cf. Ch5).

Comme les mots polysémiques et les expressions idiomatiques figées, ce phénomène constitue une source de difficulté pour un locuteur non natif qui s'y trompe régulièrement.

L'autre lien qui associe le lexique à la sémantique est la *combinatoire sémantique* qui détermine les conditions de combiner certaines unités lexicales. Chaque unité lexicale impose en fait des conditions d'utilisation découlant de son sens. Dans l'énoncé ' *L'enfants traverse le mur*' par exemple, l'erreur se manifeste à cause de l'incompatibilité sémantique des lexies *traverser* et *mur*. Ainsi que dans l'énoncé ' *La pierre discute avec l'oiseau*', nous remarquons que l'association des unités lexicales *pierre* et *discute* transgresse les principes de la combinatoire sémantique parce que le verbe DISCUTER exige que le nom qui joue le rôle de son sujet doit être un être vivant qui puisse s'exprimer par la parole.

### 4.5.3. Le lexique et la pragmatique

L'analyse lexico-syntaxique et sémantique des unités lexicales ne serait pas complète sans connaître l'ensemble de situations de paroles dans lesquelles ces dernières doivent être utilisées.

Définie par Polguère, la pragmatique est « *l'ensemble des phénomènes, dit phénomènes pragmatiques, qui mettent en relation la langue avec le contexte de production des énoncés, appelé **contexte d'énonciation*** » (2003 :178).

Donc, la prise en compte de ces éléments situationnels externes est indispensable pour bien interpréter le sens d'un énoncé et des lexies qui le composent. Par exemple, le sens de *Rechercher son ascendant* n'est pas le même pour un astrologue ou un généalogiste. (Luste Chaa, 2009 :164).

Les seules erreurs pragmatiques qui figurent dans notre typologie des erreurs sont les erreurs de registre. Celle-ci apparaissent lorsque la lexie utilisée n'est pas du registre approprié au contexte.

### 4.6. Présentation de l'outil d'analyse

La typologie adoptée dans notre analyse s'est inspirée de celles de Anctil (2010) (*cf.* Chap 2). Cette typologie vise à classer les erreurs lexicales des locuteurs du français L1. Nous avons développé donc une grille qui prend en considération les erreurs dues à l'interférence entre le français et l'arabe.

L'emploi d'une typologie structurale des erreurs, déterminée à l'avance permet de prévoir tous les types de problèmes lexicaux possibles. Nous proposons ici donc une grille qui est susceptible d'être complète et qui ne se limite pas seulement aux erreurs effectivement observées dans un corpus.

Voici la typologie descriptive que nous avons adoptée pour décrire les différentes erreurs lexicales relevées dans notre corpus :

<b>Classes d'erreurs</b>	
<b>Erreurs de forme</b>	Erreurs d'orthographe lexicale
	Barbarisme
	Paronyme
	Unité lexicale inexistante
<b>Erreurs lexico-morphologique</b>	Erreurs de flexion
	Mauvais choix de catégorie
<b>Erreurs lexico-syntaxique</b>	Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et vice versa
	Emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa
	Emploi erroné d'un verbe pronominal
	Emploi erroné d'un verbe auxiliaire
	Mauvaise utilisation de préposition
<b>Erreurs de sens</b>	Mot générique inapproprié
	Synonymes inappropriés
	Sens proche
	Sens fictif
	Erreurs de collocation
	Calque
	Emprunt
<b>Erreurs stylistiques</b>	Pléonasme
	Périphrase
<b>Erreurs pragmatique</b>	Registre inapproprié

**Tableau 5.** Typologie des erreurs lexicales

Dans le chapitre 5, nous définissons les différentes rubriques avec des explications détaillées.

En ce qui concerne l'étude des problèmes lexicaux, nous avons adopté une analyse qualitative. Ainsi que pour mesurer le développement de ces problèmes et de comparer les résultats, nous avons utilisé une analyse quantitative voire statistique. Nous avons effectué cette dernière à l'aide d'un expert en statistiques.

**CHAPITRE 5.**  
***LES ERREURS***  
***LEXICALES DANS***  
***LES ÉCRITS DES***  
***ÉTUDIANTS***

Le présent chapitre sera consacré à notre premier objectif qui est l'analyse des erreurs lexicales relevées dans nos deux corpus d'observation. Pour ce faire, nous suivrons la typologie que nous avons proposée quant aux erreurs lexicales.

Dans un premier temps, nous classerons les erreurs lexicales dans les différentes rubriques de la typologie élaborée. Ensuite, nous décrirons leur nature. Enfin, nous expliquerons leur source. Nous ne présentons qu'un petit échantillon des résultats obtenus qui nous semble révélateur des lacunes des étudiants quant aux différentes difficultés lexicales.

## 5.1. Erreurs de forme

Cette catégorie concerne toutes les erreurs relatives au signifiant de l'unité lexicale ; il s'agit de la méconnaissance ou la non maîtrise de la forme qui véhicule le sens qu'un scripteur tente d'exprimer. Il existe quatre types des erreurs de forme :

### 5.1.1. Erreurs d'orthographe lexicale

Il s'agit des erreurs liées à l'orthographe d'usage, ce sont des erreurs qui ne correspondent pas à la norme orthographique ; mais elles n'altèrent pas le sens. « *Fréquentes au niveau débutant, les erreurs de ce type disparaissent peu à peu avec la pratique de la langue et le développement de la maîtrise langagière générale quand tous les aspects de l'unité lexicale se fixent dans la mémoire sémantique de l'apprenant.* » (Luste-Chaa, 2009 :209). Nous trouvons donc dans cette catégorie, les erreurs qui portent sur le signifiant de l'unité lexicale et qui transgressent ainsi la norme prescriptive de son orthographe recommandée par les ouvrages de référence. Ce classement prend en compte les erreurs dues à l'omission, à l'addition et à la transposition. Il représente l'écrasante majorité. Nous avons relevé de nombreuses occurrences déviantes comme : *souffrire\** pour *souffrir*, *parfor\** pour *parfois*, *fetur\** pour *futur*, *lecon\** pour *leçon*, *partou\** pour *partout*, *conserver\** pour *conserver*, *souffrir\** pour *souffrir*, *personnellement\** pour *personnellement*, *eurreur\** pour *erreur*, *momment\** pour *moment*, *par ce que\** pour *parce que*, *serieuse\** pour *sérieuse*, *contunier\** pour *continuer*, *riussir\** pour *réussir*, *gaité\** pour *gaieté*.

A côté de ce genre d'erreurs, nous trouvons deux autres rubriques ; l'une distingue les erreurs d'origine phonétique et l'autre s'intéresse aux erreurs homophoniques :

- (1) (...) *comme les phopies\*, les couchemars\*...etc.* [(...) comme les phobies, les cauchemars, etc.] (IIE15) ;
- (2) *Pour ne pas se tremper\* dans des cas pareils.* [Pour ne pas se tromper dans des cas pareils] (IE30) ;
- (3) *Les bons momonts.* [Les bons moments] (IE2) ;
- (4) *J'ai beaucoup de souvenirs mintenant\** [J'ai beaucoup de souvenirs maintenant] (IE5) ;
- (5) *Les souvenirs nous donnent beaucoup de lesons\*;* [Les souvenirs nous donnent beaucoup de leçons] (IE3) ;
- (6) *Parce que ses\* souvenirs restent pour toute la vie.* [Parce que ces souvenirs restent pour toute la vie] (IE23) ;
- (7) (...) *des immigrés son\*d'origine des pays ou\*les guerres se déroulent.* [(...) des immigrés qui sont venus des pays où les guerres se déroulent] (IIE16) ;

La bonne maîtrise de l'orthographe en langue étrangère nécessite l'acquisition d'une bonne compétence phonétique. Dans ce contexte, Al Ahmed suggère :

« Mais même à des niveaux de langue avancés en langue étrangère, la langue maternelle du locuteur peut laisser ses traces. En français, certaines difficultés de prononciation peuvent persister, même chez des étrangers qui parlent couramment la langue française. La prononciation porte alors l'empreinte de la langue maternelle, comme c'est le cas chez certains locuteurs arabophones parlant français et qui conservent l'accent arabe. » (2014 : 85)

La grande différence entre le système phonétique de la langue arabe et celui de la langue française conduit nos étudiants généralement à faire des erreurs phonétiques en fonction des interférences entre le système phonétique de l'arabe et celui du français.

Dans l'exemple (1), nous constatons une non distinction entre la consonne sourde /p/ et la consonne sonore /b/. Cette difficulté est expliquée par l'absence de la voyelle /p/ dans le système phonétique de l'arabe. Généralement, nos apprenants ont beaucoup de difficultés à distinguer les oppositions consonantiques /p/ /b/ et

/f/ /v/. Ainsi, le phonème français /v/, ne correspond pas à un phonème en arabe. Des mots français comportant le phonème /v/ sont produits par nos apprenants comme /f/. De même, la différence entre la réalisation de /p/ et celui de /b/ n'est pas fonctionnelle dans le système phonologique arabe où la différence des traits distinctifs de chacun de ces phonèmes n'entraîne pas à une différence de sens.

Nous avons constaté aussi que les apprenants rencontrent des problèmes avec les voyelles nasales comme dans les exemples (2) et (3) où la confusion intervient entre les voyelles nasales /ã/ et /õ/, alors que dans l'exemple (4), les différentes réalisations graphiques du phonème /ẽ/ conduit à la mauvaise écriture du mot *maintenant*. Ainsi, tout écart sur le plan phonétique se traduit sur le plan de l'écrit en erreur graphique au niveau du signifiant. L'apprenant fait une sorte de transposition de ce qu'il entend et prononce comme signifiant oral au moyen de l'écrit. S'il prononce un signifiant erroné, il le transpose graphiquement tel qu'il le prononce. D'où des erreurs de type : *mintenant\**, *momont\**, etc.

Signalons à cet égard que la transcription des nasales pose aux étudiants beaucoup de problèmes en raison certes du "crible phonologique" de leur langue maternelle (l'ensemble des voyelles nasales dans la langue française se combine d'une articulation orale et d'une résonance nasale qui vient du passage de l'air par les fosses nasales. Ce qui n'existe pas en système phonétique arabe), ainsi que parce qu'ils n'ont pas maîtrisé leur prononciation au début de leur apprentissage de la langue française au cycle primaire.

Le phonème /s/ pose beaucoup de problèmes orthographiques puisqu'il peut être transcrit de sept manières différentes. « *Le graphème s est important en français non seulement par sa fréquence [...], mais par ses multiples fonctions phonogrammiques [...] Les principales difficultés proviennent du maintien des formes étymologiques (c/ç, sc, t+i+vo), x, xc, etc.)* » (Catach, 1980, p. 161). C'est donc l'existence de sept graphèmes pour transcrire le même phonème qui crée le problème pour les apprenants. L'exemple (5) représente cette difficulté où l'étudiant n'arrive pas à choisir le bon graphème pour écrire le mot.

La mauvaise connaissance du système phonographique du français constitue la première source de ce genre de difficultés. La source de ce problème revient donc à



l'arbitraire des choix de la langue française en tant que système. En ce sens que la langue elle-même, en particulier le système phonographique, ne présente pas de règles justifiant par exemple le choix du graphème *ph* pour *photo*; tandis que nous avons choisi le graphème *f* pour *femme*; pourtant qu'il s'agisse du même phonème.

Les exemples (6) et (7) représentent des erreurs dues à une confusion entre des homophones. Ces derniers sont des unités lexicales qui ont la même forme phonique et se différencient par leur sens et leur orthographe. Dans ces deux exemples, nous remarquons la non-distinction entre *ces* et *ses*, *son* et *sont*, *ou* et *où*.

Nous incluons aussi dans cette classe, l'erreur "idéogrammique" (Catach, Duprez, & Legris, 1980) qui prend en considération les problèmes liés à l'apostrophe, au trait d'union et à la majuscule. Nous citons ci-dessous quelques occurrences fautives relatives à cette catégorie :

(8) *Les jeunes du nord d'afrique\*(l'algérie\*par exemple) s'échappent vers l'europe\**. [Les jeunes du nord d'Afrique (l'Algérie par exemple) s'échappent vers l'Europe.] (IIE12)

(9) *Ensuite, Les\* souvenirs sont des reflets (...)* [Ensuite, les souvenirs sont des reflets.] (IE6) ;

(10) *(...) même si il\** [(...) même s'il] (IIE6) ;

(11) *Je pense que il\* faut garder les bons souvenirs.* [Je pense qu'il faut garder les bons souvenirs.] (IE19) ;

Dans l'exemple (7), nous remarquons que l'erreur provient d'une méconnaissance de la règle orthographique qui consiste à écrire les noms propres en majuscule.

Les exemples (10) et (11) concernent la non maîtrise de l'élision. C'est un type d'apocope consistant en l'amuissement de la voyelle finale d'un mot devant un autre mot à initiale vocalique.

### 5.1.2. Paronyme

Dans cette catégorie, la forme choisie par l'apprenant présente une ressemblance phonétique avec la forme attendue. Il ne semble y avoir aucun lien sémantique entre le mot choisi et le mot attendu. Ainsi que leur emploi ne trouble pas la

compréhension du sens voulu de l'énoncé. Des exemples d'erreurs liées à la paronymie sont :

(12) *La violence est un phénomène qui vient d'une mauvaise aptitude\** [La violence est un phénomène qui vient d'une mauvaise attitude] (IIE16) ;

(13) *L'invasion\* des jeunes était énorme* [l'évasion des jeunes était énorme] (IIIE6) ;

(14) *La situation économique du pays a beaucoup d'affluence\** [La situation économique du pays a beaucoup d'influence] (IIIE13) ;

(15) *Dans ce texte, nous allons invoquer\* les traces des souvenirs* [Dans ce texte, nous allons évoquer les traces des souvenirs] (IE 26) ;

(16) *La parution\* d'une nouvelle génération agressive* [l'apparition d'une nouvelle génération agressive] (IIIE12) ;

(17) *L'excès\* aux pays de l'Europe est très difficile* [L'accès aux pays de l'Europe est très difficile.] (IIE 23)

Dans la phrase (12), le rapprochement formel et sonore entre les deux lexies *aptitude* (Disposition innée, naturelle, acquise, d'une personne à faire qqch.) et *attitude* (Conduite que l'on adopte dans un milieu déterminé) a induit l'étudiant en erreur. Ce rapprochement formel et sonore existe aussi entre les unités lexicales *invasion* et *évasion* (phrase 13), *affluence* et *influence* (phrase 14), *invoquer* et *évoquer* (phrase 15), *excès* et *accès* (phrase 17).

Dans la phrase (16) l'unité lexicale *parution* (Fait pour un document de paraître, d'être publié.), avec son article *la* constituent un rapprochement sonore avec l'unité lexicale *apparition* (Action, fait d'apparaître, de se montrer. Manifestation), ce qui conduit à une erreur.

### 5.1.3. Barbarisme

« Nous considérons comme un barbarisme un mot-forme dont le signifiant est déformé de telle façon que nous puissions supposer que la méconnaissance du signifiant par le scripteur se manifesterait aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (Anctil, 2005 : 68).

Donc, il s'agit d'un signifiant déformé. Dans ce cas, l'orthographe erroné modifie la prononciation du mot. La plupart des barbarismes relevés dans nos corpus résultent d'une permutation de lettres :

(18) *Les souvenirs peuvent me donner l'espoir de contunier\* mon chemin* [Les souvenirs peuvent me donner l'espoir de continuer mon chemin] (IE2) ;

(19) *(...) et finalement, je n'ai pas riéssu\** [(...) et finalement, je n'ai pas réussi] (IE25) ;

(20) *Nous devons cherché la ruéssite\** [Nous devons chercher la réussite] (IE19) ;

(21) *Ce sont considirés\* comme des crimes* [Ce sont considérés comme des crimes] (IE30) ;

(22) *Il vivent dans une sutiation\* élligale\** [Ils vivent dans une situation illégale] (IE5) ;

Dans les exemples cités ci- dessus, nous remarquons que la permutation graphique erronée vient soit de la confusion entre le phonème [e] et le phonème [i] dans *riéssu*, *considiré* et *élligal* (exemples 19, 21 et 22), soit d'une mauvaise distinction entre le phonème [e] et le phonème [y] dans les lexies erronées *ruéssite* et *sutiation* (exemple 20 et 22), ou d'un mélange entre le phonème [i] et le phonème [y] dans la phrase (18) avec l'unité erronée *contunier*.

#### 5.1.4. Unité lexicale inexistante

Dans cette catégorie, l'apprenant crée une unité lexicale qui n'existe pas dans la langue. « *Il s'agit du cas extrême d'un problème formel : la forme produite est inexistante ou du moins, l'association entre la forme utilisée et le sens visé est inexistante.* » (Anctil, 2010 :196)

Généralement, nous n'avons pas trouvé de difficultés dans l'identification du sens de l'unité lexicale inexistante, puisque les mots-formes "inventés" par les étudiants partagent souvent une grande parenté formelle. Ce type d'erreurs est marqué fortement dans les deux corpus, voici des exemples de ces unités fictives :

Unité lexicale inexistante	Unité lexicale visée
<i>Prévé*</i>	Privé
<i>Afaibler*</i>	Affaiblir
<i>Frérité *</i>	Fraternité
<i>Héirarché*</i>	Hierarchisé
<i>Santair*</i>	Sanitaire
<i>Fléu*</i>	Fléau
<i>Vivrer*</i>	Vivre
<i>Armique*</i>	Militaire
<i>Courager*</i>	Encourager
<i>Progriser*</i>	Progresser
<i>Doivrer*</i>	Devoir
<i>L'inquiètent*</i>	Inquiétude
<i>Douleux*</i>	Douloureux
<i>Injuré*</i>	Méfait

Certaines erreurs de ce type sont causées par une mauvaise dérivation morphologique (cf. ch1). Cela se produit " lorsqu'une forme inexistante est générée à partir d'une règle de dérivation morphologique pourtant productive en français » (Anctil, 2005 : 71).

Selon Milischer, il s'agit de la *surgénéralisation* :

" Les élèves surgénéralisent une catégorie lexicale en y ajoutant des éléments qui ne faisaient pas partie de celle-ci et les élèves créent donc des mots. C'est pourquoi, nous pouvons dire que la surgénéralisation et la création lexicale s'interpénètrent puisque les élèves ont utilisé la surgénéralisation tout en créant des mot" (2000 : 19)

Voici quelques exemples :

(23) *On reproche aux inspectateurs\* leur comportement violent.* [On reproche aux spectateurs leur comportement violent] (III E4) ;

(24) (...) *où on parle des guerres, bombardage* [Où on parle des guerres, des bombardements] (III E7) ;

(25) *La croissance des groupes de criminels dans les pays qui reçoivent des immigrateurs\** [La croissance des groupes de criminels dans les pays qui reçoivent des immigrants] (III E8) ;

Les exemples (23), (24) et (25) nous montrent que l'emploi incorrect d'un préfixe ou d'un suffixe produit des unités lexicales inexistantes.

Nous avons relevé aussi dans cette sous-catégorie, des erreurs qui relèvent de la *conversion* (cf. ch1) :

(26) *Ce qui entraîne les combattres\* et la haine.* [Ce qui entraîne les combats et la haine] (IE15) ;

(27) *Ils vont souffre\* du racisme et de maltraitant\** [Ils vont souffrir du racisme et de maltraitance] (III E19) ;

(28) *La perdre\* d'une personne cher\** [La perte d'une chère personne] (IE9) ;

Appartenant normalement à la catégorie des verbes, *combattre* est employé dans l'exemple (26) comme un nom. De même pour le verbe *perdre* dans la phrase (28). Dans l'exemple (27) le participe présent *maltraitant* s'emploie comme un nom. Ces emplois erronés sont dus, probablement par confusion avec les formes justes à partir d'une fausse conversion. De telles erreurs pourraient être dues aussi au besoin de l'analogie où l'apprenant forme des mots selon des modèles et des règles analogues et permis par la langue. Si la langue permet d'employer des verbes comme *manger* et *savoir* comme des noms : *le manager* et *le savoir* (par dérivation impropre et en changeant de la classe), l'apprenant non natif dérive sur le même modèle du verbe *combattre* le nom *le combattre* mis au pluriel *les combattres*.

Comme nous l'avons signalé au début, la plupart de ces unités « fictives » sont compréhensibles dans leurs contextes, car elles partagent une certaine ressemblance

avec les unités lexicales visées. Elles conservent une partie du signifiant radical orientant vers le même contenu sémantico-lexical, excepté le contenu grammatical dont le signifié est altéré ; ce qui laisse considérer l'unité comme erreur.

Cependant, il arrive parfois que nous trouvons des unités lexicales qui ne portent aucun sens dans leurs contextes et qui empêchent la compréhension du message écrit :

(29) *L'immigration légale est une chance irratable\** (IIIE21);

(30) *La plupart des gens meurent\* après l'arrivée* (IIIE29) ;

(31) *Il faut que les gouvernements les restivent\* par des lois* (IIE13) ;

(32) *Les souvenirs sont des sources de force, de puissance, de réveilence\** (IE17) ;

## 5.2. Erreurs lexico morphologiques

### 5.2.1. Erreurs de flexion

Cette classe englobe tous les problèmes relatifs aux formes fléchies de noms ou d'adjectifs qui marquent des exceptions dans leur variation en genre et en nombre, ainsi que la conjugaison erronée des verbes (la désinence verbale). Ce type d'erreurs occupe la deuxième position après les erreurs d'orthographe lexicale dans tous les textes analysés de trois niveaux.

#### 5.2.1.1. Flexion du nom

(33) *La phénomènes\* de l'immigration clandestine...* [le phénomène de l'immigration clandestine...] (IIIE7) ;

(34) *La sourire\* des enfants.* [Le sourire des enfants...] (IE4) ;

(35) *C'est un\* partie important \**[C'est une partie importante] (IE27) ;

(36) *Un source\* d'inquiétude* [Une source d'inquiétude] (IE22) ;

(37) *Les gens de cette pays\* sont obligés de quitter leurs domiciles* [Les gens de ce pays sont obligés de quitter leurs domiciles] (IIE6) ;

(38) *Ton\* vie est plein\* de secrets* [Ta vie est pleine de secrets] (IE16) ;

(39) *Il faut oublier les mauvais souvenir\** [Il faut oublier les mauvais souvenirs] (IE22) ;

(40) *Les souvenir\* nous laissent des leçon\** [les souvenirs nous laissent des leçons] (IE9) ;

Pour les erreurs liées au genre du nom, elles s'expliquent par le choix arbitraire informel du genre dont le signifiant n'indique rien. Car « *Seul le choix arbitraire de la norme linguistique, en tant qu'un usage socialement reconnu, fixe le genre de ces noms, et restreint et fixe par conséquent, pour chaque nom inanimé, l'un ou l'autre article* » (Djedai 2017 :232). Ce qui pourrait conduire aux interférences des genres de l'arabe et du français.

Ainsi, le problème ne se pose pas souvent pour les noms portant des marques morphologiques de genre tels les noms ayant le suffixe *ation*. (Leur genre est détecté à travers le signifiant *ation*) ; mais le problème se pose pour des noms ne portant pas la marque morphologique de leur genre tels : *La phénomènes\*(33)*, *Un source\*(36)*, etc.

La plupart du temps, les erreurs de ce type relevées dans le corpus analysé ont un rapport étroit avec la langue maternelle des apprenants. Comme en français, la langue arabe possède deux genres : le masculin et le féminin, mais un nom masculin en français n'est pas obligatoirement masculin en arabe et réciproquement pour le nom féminin. Chaque langue, en tant qu'idiome propre de pensée, a sa propre structuration de la réalité. Ainsi, les interférences de ce type reviennent au fait que l'apprenant transpose le genre comme propriété grammaticale de sa langue maternelle à la langue française comme langue d'apprentissage.

Pour cette raison, des interférences grammaticales sont abondamment marquées dans les écrits des étudiants comme nous l'observons dans les exemples (33), (35), (35) et (36).

Dans les phrases (33) et (35), nous remarquons un emploi de l'article féminin singulier « la » pour les mots *phénomène* et *sourire*. Ce choix se fait en se référant à la langue arabe parce qu'un mot tel *phénomène* ne porte pas de marque ; la mémoire de l'apprenant le traite spontanément et lui attribue le genre féminin comme il l'est exactement dans sa langue maternelle.

Signalons ici que l'erreur du genre relative au mot *phénomène* était très fréquente dans les deux corpus, en voici quelques occurrences :

(41) *L'immigration clandestine est une phénomène\* illégale* [L'immigration clandestine est un phénomène illégal] (IIIIE23) ;

(42) *La violence est une phénomène\* dangereuse* [La violence est un phénomène dangereux] (IIIIE3) ;

(43) *Quelles sont les causes principales de cette phénomène\** [Quelles sont les principales causes de ce phénomène] (IIIIE21) ;

Ce type d'erreurs est très présent dans les productions des étudiants même dans les niveaux avancés, ce qui explique la grande influence de la langue maternelle qui, le plus souvent, marque sa présence d'une façon inévitable comme le confirme cette citation :

« Un parcours d'apprentissage de FLE est un processus de construction d'un nouveau système linguistique par le biais d'une pensée déjà structurée en langue maternelle dont le reflet idiomatique apparaît évidemment sous une forme ou sous une autre au niveau de toute pratique langagière dans la langue d'apprentissage en tant que nouveau système linguistique d'une pensée en cours de se construire. Le passage par l'étape des erreurs de type interférences linguistiques est indiscutablement inévitable. » (Djediai 2017 : 470-471)

Dès lors l'apprenant a tendance à féminiser ce qui est féminin dans sa langue maternelle et masculiniser ce qui est masculin dans sa langue maternelle ; comme dans les phrases (35) et (36) où les mots *partie* et *source* sont considérés comme des noms masculins. Il en est de même pour le mot *pays* figuré dans la phrase (37) comme un nom féminin, alors qu'il est en réalité un nom masculin.

Dans la phrase (38), la source de l'erreur est différente de celle des phrases précédentes parce que le genre du mot erroné est le même dans la langue française comme dans la langue arabe. Ainsi, le fait de masculiniser le nom *vie* qui est féminin dans les deux langues marque une particularité, étant donné qu'il n'est pas dû à l'interférence de l'arabe. Cette erreur pourrait s'expliquer par un cas d'hypercorrection où l'apprenant, par souci et par conscience de la différence du genre entre les deux langues, tombe dans l'erreur, en considérant que le genre en français ne se correspond pas à celui du mot en arabe, d'où l'inversion de ce qui est féminin en masculin, comme il l'a fait dans de *ta vie* à *ton vie\**.



L'erreur de flexion est aussi marquée pour le nombre comme dans les phrases (39) et (40). Dans ces exemples, nous remarquons une non maîtrise des règles de l'accord. Ce type d'erreur s'explique soit par un cas de lapsus orthographique résultant de l'oubli ou de l'inattention, en tant qu'acte éphémère d'une erreur passagère, soit un cas d'une erreur de flexion où l'apprenant ignore complètement la règle de formation du nombre. Et ce, comme le cas de la phrase (40) où la répétition l'erreur deux fois témoigne d'une erreur systématique et qu'il ne s'agit pas d'une erreur passagère qui reflète un moment donné.

Nous avons constaté aussi une autre difficulté liée à l'accord fautif du nom avec son déterminant en nombre. Voici quelques exemples :

*les souvenir\** [les souvenirs], *ces histoire\** [ces histoires], *des expériences\** [des expériences], *leurs éducation\** [leurs éducations], *notre mémoires\** [nos mémoires].

Il faut noter que ce type d'erreur concernant la flexion du nom était très présent dans les copies des étudiants de trois niveaux, ce qui dévoile une difficulté quelconque chez ces derniers.

### 5.2.1.2. Flexion de l'adjectif

Généralement, l'adjectif (attribut ou épithète) s'accorde avec le mot (nom ou pronom) qu'il qualifie en genre et en nombre. L'accord en français ne pose pas seulement des difficultés à nos étudiants qui apprennent la langue française comme une langue étrangère, mais aussi aux natifs ; c'est dû à la complexité des règles de l'accord où le nombre élevé des cas-exceptions et des sous paradigmes suffixaux (*al, aux, s, x, z, et e, euse, trice, f, v, esse, et.*) peut induire à l'erreur, notamment pour le non-natif, c'est pourquoi l'académie française (1996) a proposé quelques allègement pour les règles de l'accord.

Ainsi, en général, l'accord en nombre est plus facile que celui en genre, car accorder les adjectifs en genre demande plus de réflexion et de mémorisation des règles. Cela demande de maîtriser le caractère arbitraire du genre des noms ; sinon toute erreur de genre conduit forcément à une erreur de l'accord adjectival ; comme l'est dans les phrase 42 : *La violence est une phénomène dangereuse\**

Les erreurs relatives à l'accord de l'adjectif sont nombreuses dans les copies des étudiants, voici quelques exemples :

(44) *De nouveaux\* personnes* [De nouvelles personnes] (IE22) ;

(45) *Les malheureuses\* souvenirs nous tuent.* [Les malheureux souvenirs nous tuent] (IE5)

(46) *Un vie plein\* de succès* [une vie pleine de succès] (IE7) ;

(47) *La situation social\* est aussi mal\** [la situation sociale est aussi male\* (mauvaise)] (IIE12) ;

(48) *Des maladies psychologique\* très grave\** [Des maladies psychologiques très graves.] (IE33) ;

(49) *Ces problèmes peuvent être très compliqué \** [Ces problèmes peuvent être très compliqués] (IE18) ;

Les erreurs figurant dans les phrases (44) et (45) ont une relation avec celles de la catégorie précédente. Sous l'influence de la langue arabe, l'étudiant dans la phrase (44) considère que le mot *personne* est un nom masculin, c'est pour cela il lui associe un adjectif masculin ; au lieu d'écrire *nouvelles* il a utilisé l'adjectif masculin *nouveaux*. Il en est de même pour la phrase (45) où le mot *souvenir* est considéré comme un nom féminin, alors l'adjectif qui est lui accordé est mis au féminin.

L'erreur dans la phrase (46) pourrait s'expliquer par la méconnaissance de l'étudiant de genre du mot *vie*, c'est pour cela, il lui a accordé un adjectif masculin. -Ce qui confirme que toute erreur du genre conduit à une erreur de l'accord au niveau de l'adjectif, y compris l'erreur de l'hypercorrection ; voyons par exemple dans la phrase (46) où l'apprenant, par hypercorrection, a masculinisé le mot *vie* et par conséquent son épithète adjectivale *plein*, qui doivent être féminisés.

L'erreur dans la phrase (47) peut être justifiée par une méconnaissance des règles de l'accord du nom avec l'adjectif. Effectivement, nous avons remarqué que certains étudiants ne savent pas accorder les adjectifs quel que soit leurs terminaisons en genre féminin, donc, ils ne savent pas différencier les adjectifs féminins des adjectifs masculins. Voici quelques exemples :

*la vie actuel\** [la vie actuelle], *ma vie personnel\** [ma vie personnelle], *une histoire réel\** [une histoire réelle], *une vision positif\** [une vision positive], *une bon\* idée* [une bonne idée].

Les deux dernières phrases présentent des problèmes d'accord en nombre. Dans la phrase (48), l'erreur pourrait être relative à la langue maternelle de l'étudiant. En effet, le système d'accord des adjectifs avec les noms n'est pas le même en langue arabe qu'en langue française, puisqu'en arabe la nature du nom fait la différence. Si le nom est un être humain pluriel, son adjectif s'accorde avec lui en genre et en nombre. S'il est un non-humain pluriel (masculin ou féminin) comme dans *maladies*, son adjectif reste toujours au féminin singulier. C'est pourquoi dans la phrase (48), bien que *maladies* soit un féminin pluriel, l'apprenant a gardé pour son adjectif gave seulement le genre féminin alors qu'il n'a pas fait l'accord en nombre.

Dans la plupart des erreurs d'accord de l'adjectif en nombre relevées dans notre corpus (surtout celle de la 1<sup>ère</sup> année), les étudiants ont gardé l'adjectif au singulier ; alors que le nom qu'il qualifie est non humain au pluriel : *les cas précédent\** [les cas précédents], *les bon moments\** [les bons moments], *les même erreurs\** [les mêmes erreurs], *ces souvenirs inoubliable\** [souvenirs inoubliables].

Dans la phrase (49), l'erreur commise pourrait être expliquée par la présence du verbe et de l'adverbe qui séparent le nom et son adjectif. Cet éloignement entre les deux pourrait causer une sorte de surcharge cognitive ou une perturbation chez l'étudiant qui pourrait commettre l'erreur de l'accord en tant que lapsus d'orthographe.

### 5.2.1.3. Désinence verbale

Dans cette catégorie, nous avons relevé toutes les erreurs relatives aux marques du temps, du mode, de la personne et du nombre dans les verbes.

(50) *On voie\* que la majorité des immigré\*...* [On voit que la majorité des immigrés] (IIE 16) ;

(51) *Ces incidents nous donne\* la force* [Ces incidents nous donnent la force] (IE6) ;

(52) *Ils me donne\* des conseils* [Ils me donnent des conseils] (IE26) ;

(53) *Ce qui nous poussons\* à protéger notre pays* [ce qui nous pousse à protéger notre pays] (IIE14) ;

(54) *Il faut que je garder\* ces souvenirs* [Il faut que je garde ces souvenirs] (IE9) ;

(55) *Il faut que chaque personne oublier\* ses chagrins* [Il faut que chaque personne oublie ses chagrins] (IE 12);

Dans la phrase (50), l'erreur est due à une méconnaissance de la conjugaison du verbe irrégulier *voir* au présent de l'indicatif; tandis que dans la phrase (51), le verbe *donner* a reçu l'accord du complément d'objet direct *la force* et non pas celui du sujet *ces incidents*. La terminaison erronée du verbe *donner* dans la phrase (52) donne l'exemple de la surgénéralisation de la règle du pluriel propre aux noms à des verbes. L'étudiant, dans ce cas, associe cette marque à chaque fois que la notion du pluriel est évoquée. Ce problème est dû à une non-distinction entre nom et verbe.

Dans la phrase (53), nous remarquons que la terminaison du verbe *pousser* est celle de la 1<sup>ère</sup> personne de pluriel. Dans cette phrase, l'étudiant ne conjugue pas le verbe avec le pronom personnel *il* qui joue le rôle d'un sujet mais il l'accorde avec *nous* qui occupe la fonction d'un complément d'objet direct. Cela pourrait être expliqué par l'ignorance de l'étudiant du rôle de *nous* dans la phrase.

Nous trouvons aussi beaucoup d'erreurs dans les copies portant sur l'utilisation de l'infinitif après la formule *il faut que*, comme le montre les exemples (54) et (55). Le verbe de modalité *falloir* suivi de la conjonction *que* oblige la conjugaison du verbe qui le suit au mode de subjonctif. Dans ce cas, l'étudiant ne fait pas la distinction entre *falloir* employé seul sans conjonction où il introduit un verbe à l'infinitif ; et *falloir* accompagné avec *que* introduisant une proposition complétive dont le verbe est au subjonctif.

### 5.2.2. Mauvais choix de catégorie

Dans cette classe d'erreurs, la catégorie grammaticale utilisée par l'apprenant est erronée. La famille de mot choisie est correcte, mais l'unité lexicale sélectionnée ne convient pas au contexte syntaxique, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

- (56) *Des souvenirs qui sont restés graver\* dans nos mémoires* [Des souvenirs qui sont restés gravés dans nos mémoires] (IE28) ;
- (57) *Il ne doit pas rester enfermer\** [Il ne doit pas rester enfermé] (IE3) ;
- (58) *Qui touche un nombre énormément\* des jeunes.* [Qui touche un nombre énorme des jeunes] (IIE14) ;
- (59) *Pour cbercher de mieux\* futur* [Pour chercher un meilleur futur] (IIIE5) ;
- (60) *La perdre\* du temps* [La perte du temps] (IIE60) ;

Dans les deux premières phrases, nous remarquons l'utilisation d'un verbe (*graver* et *enfermer*) à la place d'un adjectif participial. Alors que dans les phrases (58) et (59), nous constatons un emploi erroné de l'adverbe au lieu d'un adjectif. Dans la dernière phrase, l'étudiant donne à un verbe (*perdre*) la fonction d'un nom et il l'emploie dans la distribution du nom. Dans la plupart des cas de ce type d'erreur, l'apprenant donne au mot une distribution syntaxique qui n'est pas la sienne.

### 5.3. Erreurs lexico syntaxiques

#### 5.3.1. Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et vice versa

Cette classe d'erreurs regroupe les cas où l'apprenant ne maîtrise pas le contenu grammatical du mot ; car, de par son contenu lexicosémantique le mot oriente vers sa grammaire comme l'indique cette situation : « ...le système lexicogrammatical est intrinsèquement probabiliste : toute unité lexicale possède sa propre grammaire. » (Legallois, 2012 :41)

Il en est ainsi pour quelques erreurs dans notre corpus où le verbe transitif direct a été employé de façon transitive indirecte, en ajoutant une préposition superflue pour introduire le complément du verbe ; ainsi que les cas où un verbe transitif indirect a été utilisé comme transitif direct :

- (61) *La méthode naturelle favorise à l'approximation* [La méthode naturelle favorise l'approximation] (IIE29) ;
- (62) *Pour les personnes qui cherchent à\* la stabilité* [Pour les personnes qui cherchent la stabilité] (IIIE24) ;

(63) *J'espère que les jeunes de l'Algérie pensent\* une autre chose* [J'espère que les jeunes de l'Algérie pensent à une autre chose] (III E7) ;

(64) *Il faut profiter les souvenirs* [Il faut profiter des souvenirs] (IE6) ;

(65) *Les autres peuvent profiter nos propres expériences* [Les autres peuvent profiter de nos propres expériences] (IE19) ;

Le verbe *favoriser* est transitif direct, alors que l'étudiant lui a accolé un complément indirect en insérant la préposition *à* dans la phrase (61). L'erreur que nous rencontrons dans la phrase (62) est due à l'emploi du verbe *chercher* de façon transitive indirecte en confusion avec son emploi transitif direct. Dans le contexte de la phrase, le verbe *chercher* doit être employé de manière transitive directe. Cette erreur revient à un cas d'interférence de l'arabe qui est présent non pas par la forme signifiante, mais par le signifié grammatical où dans cette langue l'équivalent lexical de verbe *chercher* est transitif indirect ; l'apprenant n'a fait que transposer cette propriété lexico-grammaticale relative à l'arabe, où *chercher* est transitif indirecte, à son équivalent français *chercher* où ce dernier est transitif directe. D'où l'erreur *chercher à*.

A l'inverse de ce cas où un verbe transitif direct est utilisé de façon transitive indirecte, nous avons trouvé d'autres cas où un verbe transitif indirect voit son complément introduit sans préposition, comme dans les phrases (63), (64) et (65).

Dans la phrase (63) le verbe *penser* est employé comme transitif direct en lui accordant un complément direct ; alors que le contexte nécessite son emploi de façon transitive indirecte accompagné de la préposition *à*.

Les deux dernières phrases présentent la même erreur qui est relevée de deux copies différentes. Cela signifie qu'il y a une méconnaissance de la nature des verbes. Le verbe transitif indirect *profiter* est utilisé sans préposition, ce qui provoque une confusion au niveau du contexte. Cette erreur est toujours indicatrice de la présence de l'arabe où, par ignorance de la différence idiomatique entre les deux langues, les propriétés lexico-grammaticales des équivalents verbaux de l'arabe sont transposées à leurs équivalents français : si dans la phrase 62, l'apprenant a donné la propriété de transitivité indirecte à un verbe transitif directe comme *chercher*, le cas de 64 et 65 est

le contraire. L'apprenant dans ces deux exemples donne au verbe *profiter* le caractère de la transitivité directe, parce qu'il pense dans le système arabe ou l'équivalent de *profiter* introduit son complément sans demander la préposition *de*, ce qui ne correspond pas au contenu lexico grammatical français de *profiter*.

### 5.3.2. Emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa

Dans cette classe des erreurs, nous avons relevé les cas de l'ajout d'un complément à un verbe intransitif et les cas de l'omission d'un complément d'un verbe transitif comme dans les trois phrases suivantes :

(66) *Ils veulent immigrer\* leur pays* [Ils veulent immigrer en quittant leur pays] (IIE13) ;

(67) *Il faut s'efforcer d'oublier les souvenirs qui font souffrir\** [Il faut s'efforcer d'oublier les souvenirs qui nous font souffrir] (IE14) ;

(68) *Il faut motiver ces jeunes pour produire\** (IIIE15)

Le verbe *immigrer* dans la phrase (66) est un verbe intransitif et ne doit donc pas avoir de complément ; mais l'étudiant lui a accolé un complément direct. Nous pouvons justifier ce type d'erreur par l'influence de sa langue source. Dans le contexte de la phrase, le verbe *immigrer* a comme équivalent dans la langue arabe le mot هجرة = [hiğ ra]. Ce dernier, pour compléter son sens, il fait appel à un complément direct.

Dans la phrase (67) l'étudiant emploie le verbe transitif *souffrir* de façon intransitive. De même dans la phrase (68). Nous pensons que dans ce cas l'étudiant emploie le verbe transitif *produire* en se référant à la langue arabe, car dans cette dernière, le verbe produire ينتج = [yuntiğ ] ne nécessite pas la présence d'un complément direct.

De telles erreurs sont souvent imputées aux propriétés lexico-grammaticale du système linguistique arabe comme système dont l'apprenant ne s'est pas encore départi.

### 5.3.3. Le choix de la forme (pronominale / non-pronominale) non-appropriée

L'une des erreurs relativement fréquentes consiste à employer d'une façon erronée la forme non pronominale du verbe au lieu de la forme pronominale, ou inversement :

(69) *L'homme qui décide d'échapper\** [L'homme qui décide de s'échapper] (III E5) ;

(70) *Juste pour ne pas tromper\** [Juste pour ne pas se tromper] (IE5) ;

(71) *Il faut oublier ces scènes douloureuses qui gravent\** dans la mémoire [Il faut oublier ces scènes douloureuses qui se gravent dans la mémoire] (IE1) ;

(72) *Si on souvient\** toujours cette expérience [Si on se souvient toujours de cette expérience] (IE 20) ;

(73) *Ils pensent qu'ils se trouveront\** la vie idéale à l'étranger [Ils pensent qu'ils trouveront la vie idéale à l'étranger] (II E17) ;

(74) *Le sport a perdu sa valeur et il ne s'amuse\** pas comme avant [Le sport a perdu sa valeur et il ne nous amuse pas comme avant] (II E30) ;

A l'observation des trois premières phrases, nous constatons que les étudiants utilisent la forme transitive des verbes *échapper*, *tromper* et *graver*. Cette erreur, donc, pourrait être due à une méconnaissance de différentes formes de verbes.

Dans la phrase (72), l'étudiant emploie le verbe *se souvenir* de façon transitive directe, tandis que cette forme n'existe pas en français. Nous pouvons expliquer cette erreur par l'influence de la langue arabe. Dans ce cas, l'étudiant calque la phrase de sa langue maternelle à la langue française.

A l'inverse de cette erreur, nous remarquons dans la phrase (73) que l'étudiant, au lieu d'utiliser le verbe transitif direct *trouver*, il l'utilise sous sa forme pronominale avec un complément direct. Cela pourrait s'expliquer par la confusion entre le verbe pronominal et le verbe non pronominal. De même pour la phrase (74) où l'étudiant utilise le verbe pronominal *s'amuser* alors que le contexte de la phrase nécessite l'emploi du verbe transitif direct *amuser* accompagné d'un complément direct.



### 5.3.4. Le choix d'un verbe auxiliaire non approprié

Parmi les erreurs fréquentes chez les étudiants, nous trouvons la difficulté du choix des verbes auxiliaires *être* et *avoir* aux temps composés :

(75) *Quelles sont les causes qui sont poussées nos jeunes à quitter leurs pays\** [Quelles sont les causes qui ont poussé nos jeunes à quitter leurs pays] (IIE6) ;

(76) *Les jeunes qui ne sont pas terminés leurs études\** [Les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études] (IIE16) ;

(77) *Ils ont convaincu de la réalité\** [Ils se sont convaincus de la réalité] (IE24) ;

(78) *Les jeunes ont parti à l'Europe\** [Les jeunes sont partis à l'Europe] (IIE16) ;

Le choix de l'auxiliaire dans les phrases (75) et (76) est erroné parce que les verbes transitifs directs *pousser* et *terminer* se conjuguent aux temps composés avec l'auxiliaire *avoir*.

Dans la phrase (77), l'erreur de l'auxiliaire commise est en relation avec l'erreur de la forme non pronominale du verbe *convaincre*. Dans cette phrase, l'étudiant au lieu d'utiliser le verbe pronominal *se convaincre* qui se conjugue toujours avec l'auxiliaire *être*, il utilise sa forme transitive qui se conjugue avec l'auxiliaire *avoir*.

L'étudiant dans la dernière phrase utilise l'auxiliaire *avoir* avec le verbe *partir* au passé composé alors que ce verbe oblige l'emploi de l'auxiliaire *être* plutôt qu'*avoir*.

La raison des erreurs relevées n'a rien à voir avec l'influence de la langue arabe, mais elle provient plutôt de la méconnaissance de la structure des temps composés en français. De telles erreurs sont d'ordre lexico-grammatical, en ce sens qu'elles résultent de la non-maîtrise du contenu lexico-grammatical des verbes employés : *partir*, *pousser*, etc. En effet, si l'apprenant commet ces erreurs, c'est parce qu'il ne distingue pas les verbes à contenu lexico-sémantique passif réfléchi sur le sujet, comme *partir*, qui sont compatibles avec l'auxiliaire *être*, des verbes à contenu lexico-sémantique actif sur le complément qui sont toujours compatibles avec *avoir*.

### 5.3.5. Mauvaise utilisation de préposition

La complexité du système prépositionnel du français constitue une source de difficultés pour les étudiants à tous les niveaux. Nous avons regroupé dans cette classe les erreurs de l'omission, de l'adjonction et de substitution.

#### 5.3.5.1. Omission d'une préposition

(79) *Est-ce que les causes abordées méritent quitter et aller vivre dans un pays étranger ?* \* [Est-ce que les causes abordées méritent de quitter et d'aller vivre dans un pays étranger ?] (IIE7) ;

(80) *Ils s'enfuient à cause l'absence des moyens de développement*\* [Ils s'enfuient à cause de l'absence des moyens de développement] (IIIE29) ;

(81) *Les jeunes se déplacent pour s'enfuir des guerres, la pauvreté, la famine*\* [Les jeunes se déplacent pour s'enfuir des guerres, de la pauvreté et de la famine] (IIIE6) ;

Dans la première phrase, le verbe *mériter* est transitif direct et son complément direct est un verbe à l'infinitif. Dans ce cas, le complément direct doit être précédé d'un marqueur d'infinitif, qui est dans notre exemple la préposition *de*. Comme nous l'observons, l'étudiant l'omet devant le verbe *quitter* et devant le verbe *aller*. Cette omission est due à la non distinction entre le verbe *mériter* suivi d'un complément direct dont sa nature est un syntagme nominal et le même verbe suivi d'un complément direct verbe à l'infinitif introduit par une préposition. L'apprenant ignore les comportements grammaticaux du verbe *lutter* qui pourrait introduire soit directement un groupe nominal, soit indirectement une proposition infinitive avec la préposition *de* ou complétive avec la conjonction *que*.

Dans l'exemple (80), nous remarquons l'absence de la préposition dans la locution prépositionnelle *à cause de*. Cela pourrait être expliqué par la confusion entre cette locution et son équivalente en arabe qui ne nécessite pas la présence de *de*. En fait, cette locution introduit un nom ou un groupe nominal fonctionnant comme complément du nom *cause* qui est la base nominale de la locution. Le complément de nom en français s'introduit avec la préposition *de* (rarement *à*) selon le modèle général: *A de B* (A et B sont des noms), Alors qu'en arabe, le complément du nom

s'introduit par juxtaposition (sans préposition ni marque) selon le modèle *AB*, c'est pourquoi dans la phrase (80) l'apprenant a juxtaposé le nom *cause* et son complément *absence* selon le modèle *AB* en ayant créé ainsi *à cause l'absence* comme erreur.

Dans la dernière phrase, l'étudiant ignore la règle grammaticale qui oblige la répétition de la préposition afin de construire deux ou plusieurs termes coordonnés.

### 5.3.5.2. Ajout d'une préposition

Dans ce type d'erreurs, l'étudiant ajoute une préposition au contexte de la phrase sans que cela soit nécessaire :

(82) *Pour les personnes qui cherchent à la stabilité\**[Pour les personnes qui cherchent la stabilité] (III E8) ;

(83) *J'aime bien de réfléchir\**[J'aime bien réfléchir] (IE9) ;

(84) *Si on parle à des leçons\**[Si on parle des leçons] (IE7) ;

(85) *Nous ne pouvons pas de négliger aucun moment de notre vie\**[Nous ne pouvons pas négliger aucun moment de notre vie] (IE6) ;

Le verbe *chercher* en français est transitif direct lorsqu'il introduit un groupe nominal. Or, s'il introduit une proposition ; il demande soit la préposition *à* au cas de la préposition de l'infinitif comme dans *il cherche à comprendre*, soit la conjonction *que* au cas de complétive. Dans la phrase (82), il apparaît que, par ignorance de ces propriétés grammaticales du verbe *chercher*, l'étudiant a généralisé pour le verbe *chercher* la transitivité avec *à* même pour introduire un groupe nominal ; ce qui n'est pas adéquat dans ce contexte où la phrase demande la forme transitive directe.

A la différence de *chercher*, le verbe *aimer* introduit directement son complément sans préposition ; même au cas de la proposition de l'infinitif comme dans *j'aurai aimé voir le film*. Ainsi, dans la phrase (83), l'erreur est due à une méconnaissance des verbes transitifs directs qui peuvent être suivis d'un verbe à l'infinitif sans l'intermédiaire d'une préposition. Le verbe *aimer* fait partie de ce genre des verbes et son emploi ne nécessite pas la présence de la préposition *de*.

Nous remarquons dans la phrase (84) que l'étudiant confond les deux formes du verbe transitif indirect *parler* : *parler de* et *parler à*. Il les utilise en même temps dans le même contexte ce qui le conduit à commettre une erreur.

La seule cause qui peut justifier l'ajout de la préposition *de* après le verbe *pouvoir* dans l'exemple (85) est la surcharge cognitive de la mémoire.

### 5.3.5.3. Substitution d'une préposition

Dans cette classe, l'erreur est due à l'emploi erroné d'une préposition à la place d'une autre attendue :

(86) *Il y a plusieurs causes qui poussent ces gens d'immigrer\**[Il y a plusieurs causes qui poussent ces gens à immigrer] (IIIE11) ;

(87) *Cela est dû pour des raisons politiques\**[Cela est dû à des raisons politiques] (IIE13) ;

(88) *Les souvenirs nous rappellent à l'histoire\**[Les souvenirs nous rappellent de l'histoire] (IE9) ;

(89) *Les jeunes qui rêvent à la belle vie\** [Les jeunes qui rêvent de la belle vie] (IIE12) ;

(90) *Les souvenirs font une grande partie dans nos mémoires\**[Les souvenirs font une grande partie de nos mémoires] (IE11) ;

(91) *Qui constituent un grand problème devant les gouvernements\**[Qui constituent un grand problème pour les gouvernements] (IIE25) ;

Les prépositions *à* et *de* sont problématiques en français. Les grammairiens les qualifient de *vides de sens*. En effet, elles marquent des rapports variés. Elles peuvent exprimer, entre autres, un rapport d'éloignement-d'appartenance, de dépendance. Elles s'emploient comme cheville syntaxique devant des noms, des adjectifs, des participes passés ou des adverbes, ainsi que devant des infinitifs compléments. Cette hétérogénéité de fonctions sémantico-grammaticales provoque des difficultés pour nos étudiants. Et ce, en particulier lorsque le choix de la préposition fait partie de l'arbitraire du système linguistique ; car, le problème ne se pose pas en acuité pour quelques lexies dont le choix de la préposition est indiqué par le contenu lexico-sémantique de cette même lexie ; ainsi un verbe comme *lutter*, de par son sens oriente vers la préposition *contre*, un adjectif comme *heureux* oriente vers la

préposition *de* ou *pour*, et ainsi de suite. Or, le problème se pose rigoureusement pour des occurrences telles que *décider de*, ou *penser à*, *parler de*, où rien dans le contenu lexico-sémantique de *penser* ou *parler* n'oriente vers la préposition *à* ou *de*.

Dans notre corpus, quant aux phrases (86) et (87), nous remarquons que les étudiants n'ont pas assimilé ni intériorisé les verbes suivis de la préposition *à*, pour cela, ils ont utilisé d'autres prépositions : *de* pour le verbe *pousser* et *pour* pour le verbe *devoir*. Pourtant que le verbe *pousser* ait un contenu sémantique qui interpelle la préposition *à*. Il y a une sorte de compatibilité sémantique commune ; du moment que le sème de *la direction* ou du *sens* est inclus dans les deux signifiés : le sens de *pousser* et celui de *à*.

Par ailleurs, nous trouvons le même problème avec les verbes suivis de la préposition *de* dans les phrases (88) et (89). Elle est substituée dans ces exemples par la préposition *à*.

Le choix prépositionnel dans les deux dernières phrases est fait en fonction de l'arabe. Le fait qu'il n'y a pas toujours de correspondance idiomatique entre les deux langues crée des difficultés pour les étudiants qui, en ne s'étant pas encore passé de la pensée structurée dans la langue maternelle, continuent à transposer cette pensée sous forme des signifiants français.

En effet, dans la phrase (90), nous remarquons un emploi de la préposition *dans* qui exprime des fonctions similaires à celle de la préposition arabe *في* = [fī]. Par ailleurs, l'expression *faire partie* est accompagnée toujours de la préposition *de*.

Le même problème se pose dans la phrase (91) où l'apprenant au lieu d'utiliser la préposition *pour*, il fait recours à la préposition *devant* *أمام* = [amāma] en se référant à la langue arabe.

## 5.4. Erreurs de sens

### 5.4.1. Relation sémantique inappropriée

#### 5.4.1.1. Mot générique inapproprié

Dans cette sous classe, l'étudiant choisit un hyperonyme (*cf.* Ch1) inadéquat à la situation donnée :

(92) *L'immigration clandestine tue chaque jour centaines de gens. Quelles sont donc les causes qui provoque cet action\** [L'immigration clandestine tue chaque jour centaines de gens. Quelles sont donc les causes qui provoquent ce phénomène] (IIIE19) ;

(93) *Le football est une méthode\* de distraction.* [Le football est un moyen de distraction] (IIE17) ;

La seule cause qui peut justifier ce choix incorrect des unités lexicales est que l'étudiant ne possède pas un lexique riche qui lui permet de choisir le mot convenable au contexte. C'est pourquoi, il fait recours soit à des mots à sens vague et imprécis soit à des mots appartenant au même champ sémantique mais incompatibles au contexte comme dans les exemples ci-dessus.

#### 5.4.1.2. (Quasi-) synonymes inappropriés

Il s'agit d'un choix, au lieu d'une unité lexicale visée, le (quasi-) synonyme de celle-ci qui n'est pas valable à la situation donnée. Les (quasi-) synonymes partagent la plupart ou les mêmes sèmes, mais ils ne peuvent pas apparaître dans tous les contextes. Il s'agit d'une synonymie partielle où les deux unités concernées, portant la charge sémantique commune entre elle, ne sont pas toujours contextuellement commutables sur le plan sémantique.

(94) *Quelles sont les raisons\* de l'immigration clandestine ?* [Quelles sont les causes de l'immigration clandestine ?] (IIIE11) ;

(95) (...) *qui participe à l'augmentation\* de ce phénomène.* [(...) qui participe au développement de ce phénomène.] (IIE4) ;

(96) *La belle vie n'est pas relative à la place\* mais à la personne.* [La belle vie n'est pas relative à l'endroit mais à la personne] (IIE17) ;

(97) *Le sport est un travail \* chez des gens.* [Le sport est un métier pour certaines personnes] (IIIE28) ;

Les mots *raison* et *cause* sont des synonymes qui ont en commun plusieurs composantes de sens ; mais dans le contexte de la phrase (94), ces deux unités lexicales ne sont pas substituables. Il en est de même pour la phrase (95) où l'étudiant a choisi le mot *augmentation* au lieu de *développement* qui paraît clairement incompatible au contexte de la phrase. En (97), le mot *travail* est utilisé pour désigner *une profession* plutôt qu'*une activité*.

Bref, toutes ces erreurs sont nées d'une confusion entre deux synonymes partiels qui ne se distinguent que par quelques nuances de sens.

#### 5.4.1.3. Unités lexicales de sens proche

Selon Anctil : « Des UL de sens proche partagent des composantes de sens, peuvent appartenir à un même champ sémantique, mais ne sont jamais substituables en contexte » (2010 : 196) :

(98) *Les gens souffrent d'une male\* situation sociale.* [Les gens souffrent d'une mauvaise situation sociale.] (IIE13) ;

(99) *Il faut que le gouvernement donne aux publics\* leurs droits.* [Il faut que le gouvernement donne aux peuples leurs droits] (IIE27) ;

(100) *Les souvenirs nous rappellent de l'histoire\* de nos parents.* [Les souvenirs nous rappelle du passé de nos parents] (IE16) ;

(101) *Le pays source\* [Le pays d'origine] (IIE5) ;*

Dans la phrase (98), le sens du *mal* est inclut dans *mauvais*. Le mot *mal* partage quelques sèmes avec le mot *mauvais*, mais son emploi est incompatible dans ce contexte. Cette confusion est fréquente dans les productions des étudiants : *male action\**, *mals souvenirs\**, *mal phénomène\**, etc.

Dans l'exemple (99), l'étudiant vise dans ce contexte *l'ensemble des personnes soumises aux mêmes lois et vivant en société*, c'est-à-dire le mot *peuple*. Ainsi le lien sémantique entre *peuple* et *public* n'est pas direct, mais ils représentent tous les deux *l'ensemble des personnes*. Donc, il existe une parenté sémantique entre ces deux unités lexicales.

Pour la phrase (100), l'erreur est causée par une interférence de la langue maternelle. L'arabe ne dispose qu'un seul mot pour exprimer *passé* et *histoire* = الماضي [almāḍ y]. L'étudiant ici ne fait pas la distinction sémantique entre les deux mots. Il considère que les deux unités lexicales représentent une seule réalité sémantique qui est " ce qui s'est passé". Cette erreur est fréquente dans les copies des étudiants :

(102) *Nos propres mauvaises histoires ne nous laissent pas\**[Nos propres mauvais passées ne nous laissent pas] (IE10) ;

(103) *Qui pense énormément de son histoire, il vit triste\**[Qui pense énormément à son passé, il vit triste] (IE 25) ;

Dans le même contexte, nous avons identifié d'autres sources d'erreurs de ce genre ; il s'agit par exemple de la confusion de sens entre *grand* et *âgé* (en arabe كبير = [kabīr]) *mieux* et *meilleur* (en arabe أحسن = [aḥ san]), *incident* et *accident* (en arabe حادث = [ḥ ādiṭ]). Dans la langue arabe, il y a un seul mot pour désigner chaque couple:

(104) *Les grands hommes\* aiment garder les souvenirs* [Les personnes âgées aiment garder les souvenirs] (IE28) ;

(105) *Pour chercher de mieux\* futur* [Pour chercher un meilleur avenir] (IIIE25) ;

(106) *C'était un incident\* grave a laissé quatre morts* [C'était un accident grave qui a laissé quatre morts] (IE23) ;

Ce type d'erreur est souvent indicateur d'une non-maitrise de l'inventaire lexicale chez les apprenants non natifs qui ne sont pas encore assez sensibles aux nuances sémantiques, et dont la familiarisation avec la pratique langagière n'est pas encore suffisante pour développer chez eux une intuition linguistique et une compétence idiomatique conforme aux choix appropriés de l'usage ordinaire de la langue.

#### 5.4.1.4. Unité lexicale de sens fictif

Ce cas correspond à l'association du signifiant d'une lexie existante avec un sens inexistant, c'est-à-dire qui ne lui appartient pas, ce qui crée une unité lexicale fictive (Hamel et Milićević 2007) :



(107) *Pour atteindre\* ce phénomène, les gens doivent se réunir.* [Pour combattre ce phénomène, les gens doivent se réunir] (IIE12) ;

(108) *Le chômage est une cause principale qui permet\* les jeunes à aller aux stades.* [Le chômage est une cause principale qui pousse les jeunes à aller aux stades] (IIE9) ;

(109) *Pour oser\* tous les problèmes* [Pour résoudre tous les problèmes] (IIE12) ;

(110) *La vie est une école et leurs mouvements\* sont des leçons.* [La vie est une école et leurs évènements sont des leçons] (IE17) ;

(111) *Notre vie passé est plein des expressions\** [Notre passé est plein d'expériences] (IE24) ;

Ce type d'erreur est très fréquent dans les textes faisant partie de l'évaluation initiale. Dans ce stade, le lexique des étudiants est pauvre par rapport aux autres niveaux. Pour combler leurs lacunes, les apprenants utilisent des unités lexicales qui ne véhiculent pas le sens visé et cela apparaît dans les exemples cités ci-dessus où *oser* est utilisé dans le sens de *résoudre*, *atteindre* est employé dans le sens de *combattre*, et ainsi de suite. Il s'agit des signifiants maniés avec des signifiés qui ne sont pas les leurs. L'anomalie dans ce type d'erreur consiste au niveau du rapport arbitraire entre le signifiant et le signifié.

#### 5.4.2. Erreurs de collocation

Parmi les difficultés que les étudiants rencontrent face à leurs écrits, nous trouvons celles des collocations.

Les collocations font partie des cooccurrences, c'est-à-dire des groupes de mots qui, par convention tacite de l'usage, sont fréquemment utilisés ensemble. Elles sont définies comme « *la combinaison d'un mot sémiotaxiquement autonome, donc choisi indépendamment de son contexte, que nous appelons base [...], et d'un mot sémiotaxiquement dépendant, choisi en fonction de la base et que nous appelons collocatif.* » (Hausmann, 2007 :122-123 *cité in* Tutin, 2013 :49)

Donc, les collocations sont des associations fréquentes et habituelles de deux unités lexicales au sein d'une phrase qui ne sont pas nécessairement contigus. Ces deux unités lexicales jouent chacune un rôle précis par rapport à l'autre :

« 1. Une unité lexicale, choisie librement par le locuteur pour le sens qu'elle exprime : **la base de la collocation** 2. Une autre unité lexicale (il peut s'agir d'une locution), qui exprime un sens précis en fonction de la base : **le collocatif**. » (Anctil et Tremblay 2016 :4)

En effet, les collocations se situent sur un continuum entre d'une part, les combinaisons libres, transparentes, et d'autre part, les locutions, figées et opaques (Bossé-Andrieu et Mareschal, 1999 *cité in* Flageul, 2012) ; elles sont identifiées par leur caractère à la fois quasi-transparent et prévisible.

Néanmoins, leurs particularités syntaxiques et sémantiques constituent des difficultés pour un usager non natif quand il se trouve face à l'un de ces groupements.

En fait, la substitution de l'une de deux unités lexicales peut conduire à des erreurs. Dans notre analyse de corpus, nous avons relevé beaucoup d'erreurs de ce genre. Il s'agit d'un mauvais choix du collocatif. Dans ce cas, la collocation employées semble maladroite ou carrément déviante par rapport à l'usage. Cette forme d'erreurs a un rapport étroit avec la langue maternelle. Le calque de certaines unités lexicales de l'arabe vers le français donne lieu à des confusions sur le plan sémantico-lexical :

(112) *Une violence utilisée\*contre une personne.* [Une violence exercée contre une personne](III17) ;

(113) (...) *ce qui pousse les jeunes à faire \*des crimes.* [Ce qui pousse les jeunes à commettre des crimes](II4) ;

(114) *Ils sont\* une partie de notre vie.* [Ils font partie de notre vie] (IE8) ;

(115) *Un élève qui répète\* l'année* [Un élève qui refait l'année] (IE14) ;

(116) *Il doit mettre\* des règles dans les stades.* [Il faut établir des règles dans les stades] (II10) ;

(117) *La question qui se présente\* est...* [La question qui se pose] (IE12) ;

(118) *Qu'elles nous font\* tristes.* [Qu'elles nous rendent tristes] (IE26) ;

(119) *Faire\* des mauvaises\* comportements* [manifeste de mauvais comportements] (II22) ;

(120) *Ils doivent trouver des solutions pour garder\* leurs vies.* [Ils doivent trouver des solutions pour sauver leurs vies] (IIE2) ;

La plupart de ces erreurs concerne des collocations verbales, c'est-à-dire le collocatif est un verbe et la base est un nom. Dans les exemples (112), (113), (114), (115), et (116), l'erreur de collocation est due à une interférence de la langue maternelle. Il s'agit des *interférences monématisques* qui se passent au niveau des mots. Dans la première phrase, l'étudiant traduit littéralement de l'arabe l'unité lexicale **مستخدمة** = [mustah̄ dama] qui accompagne l'unité *violence*.

La même chose pour les verbes *faire*, *répéter* et *mettre* qui traduisent respectivement les verbes arabes **فعل** = [fa' ala], **يعيد** = [yu' īd], **وضع** = [waḍ a' a]. Ce recours à la langue maternelle et à la traduction des unités lexicales conduit les étudiants à produire des collocations fautives ou « *collocation-écart* » (Djediai, 2017) en tant que choix du non-natif par rapport à une *collocation-norme en tant que choix favorisé et agréé par l'usage de la communauté linguistique*. Ainsi, des exemples tels que *la question se présente*, *faire un crime*, *violence utilisée*, *mettre des règles*, sont des collocations-écart par rapport aux collocations-norme respectives : *la question se pose*, *commettre un crime*, *violence exercée* et *établir des règles*. Ce qui témoigne des écarts d'interférence sémantico-lexicale avec l'arabe qui est présente non pas explicitement par le signifiant, mais implicitement par le choix du collocatif qui s'est fait souvent selon le choix de la langue arabe. En effet, si l'apprenant produit la collocation-écart *mettre une règle* ou *répéter l'année*, c'est que dans l'idiome linguistique arabe, *la règle se met* = **وضع قاعدة** [waḍ a' a qā' da] et *l'année se répète* = **إعادة السنة** [a' āda al-sana] ; alors que dans l'usage idiomatique du français, *la règle s'établit* et *l'année se refait*, et ainsi de suite.

Dans les phrases qui restent, le sens du collocatif utilisé est le plus souvent approprié, mais la combinaison obtenue est maladroite, du fait qu'elle entre en concurrence avec la collocation. Si nous comparons, pour un mot base donné, le collocatif adéquat et l'unité lexicale utilisée par l'apprenant, nous remarquons qu'ils sont proches sémantiquement. Mais seul l'un des deux est utilisable, à cause de l'existence d'une collocation avec le mot base.

D'après l'analyse du corpus, nous avons constaté que les collocations posent un grand problème à nos étudiants, surtout lorsqu'il s'agit de la combinaison de mots. Ce constat a été déjà évoqué dans les travaux de Luste-Chaa :

"Les collocations posent particulièrement problème aux apprenants FLE/ FLS sur le plan réceptif et plus encore sur le plan productif. En effet, souvent le sens global n'est pas prédictible à partir des constituants ou à partir de la langue maternelle : par exemple, un point mort, rire jaune, bon marché, etc. Sur le plan productif, la difficulté consiste à trouver une bonne combinaison de mots pour exprimer ses idées en tenant compte des contraintes des propriétés de combinatoire de l'unité lexicale de base. Si pour le locuteur natif, la plupart des collocations sont prédictibles grâce à son intuition, le locuteur non francophone ne bénéficie pas de cet avantage, d'où les erreurs fréquentes de collocations." (2009 :179)

### 5.4.3. Calque

Pendant leur processus d'apprentissage, les apprenants arabophones ont recours au calque sémantique ou à la traduction littérale de l'arabe en français pour aboutir dans certains cas à des énoncés corrects, mais dans d'autres cas à d'autres incorrects. Ces derniers sont inadmissibles idiomatiquement et culturellement.

En effet, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants sont influencés positivement ou négativement par leur langue maternelle. Autrement dit, ils ont tendance à recourir à leur langue source dans le but de produire des constructions en français. Ceci est dû surtout aux ressemblances et aux différences qui existent entre les deux langues. Si ce recours donne des structures correctes, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un transfert positif et que ces étudiants se sont inspirés de leur langue de référence positivement. Tandis que si les structures formées sont erronées, nous dirons qu'ils se sont appuyés négativement sur leur langue en effectuant un transfert négatif voire *interférence*. C'est exactement comme le confirme la citation suivante :

« A la différence du cas de l'idiomaticité où la transposition littérale des unités du lexique conduiraient à l'interférence; vu la différence des choix lexico-sémantiques entre les deux idiomes, au cas de l'entre-idiomaticité, la transposition littérale crée une forme idiomatique adoptée dans la langue cible; et ce, vu la correspondance des choix lexico-sémantiques entre les idiomes.» (Djedjai 2017 :488)

Dans cette sous-catégorie, nous aborderons un cas de ce transfert négatif qui est le *calque*. Ainsi, le calque correspond à une transposition d'une forme linguistique de la langue A à la langue B. Il s'agit d'employer des éléments qui existent dans la langue A avec leur construction et leur sens dans la langue B.

Nous trouvons dans les phrases qui suivent des mots et des expressions fautives transposés de la langue arabe :

- (121) *Le jeunes se trouve tomber dans le chômage\** [Le jeune devient chômeur] (IIE16) ;  
 (122) *Ils pensent à couper la mer\** [Ils pensent à traverser la mer] (IIIE20) ;  
 (123) *Ils ont le désir d'aller à l'extérieur chercher une meilleure vie\** [Ils ont le désir d'aller à l'étranger pour chercher une meilleure vie] (IIIE9) ;  
 (124) *Ils adressent des mal paroles\** [Ils adressent des insultes] (IIE13) ;  
 (125) *La violence dans les stades est devenue beaucoup\** [La violence dans les stades s'accroît] (IIIE15) ;  
 (126) *L'homme ne pique pas deux fois dans la même fosse\** [Il ne faut pas refaire la même faute] (IE 11) ;  
 (127) *La perfection est pour Dieu seul\** [Dieu seul est parfait] (IE23) ;  
 (128) *Ils voient les choses d'un court coin\** [Ils possèdent une vision limitée des choses] (IIE19) ;  
 (129) *Ce qui ne te fait pas mourir, fait de toi un peu plus fort\** [Il vaut mieux parfois tomber pour être plus fort] (IE30)

Comme nous l'observons dans les phrases citées ci-dessus, l'erreur est due à une importation du signifié du mot arabe puis son application au signifiant du mot français tout en le traduisant.

Ainsi, dans la phrase (121), l'étudiant commet une interférence de l'arabe en utilisant l'expression «se trouve tomber dans » (équivalent de « *يجد نفسه واقع في* » en arabe= [yağ idu nafsahu wāqī' fī]) au lieu de *devenir* (*devenir chômeur*)

Dans la phrase (122), l'erreur commise est due à une interférence lexicale pour dire « *traverser la mer* ». Cette interférence est due au recours à l'expression arabe « **قطع البحر** » = [qaṭ a' a albaḥ r] (*couper la mer* en français)

Pour ce qui est de l'exemple (123), l'usage du mot *extérieur* dans ce contexte est dû à une interférence avec l'arabe. L'étudiant se réfère au mot arabe « **الخارج** » = [alḥ āriğ ]. Ce dernier, signifie à la fois « l'étranger » et « l'extérieur ».

En ce qui concerne la phrase (124), l'usage de l'expression *mal paroles* est effectué en faisant référence à son équivalence arabe « **الكلام السيء** » pour dire *les insultes*. L'apprenant fait une sorte de paraphrase pour renvoyer à un sens que nous pouvons exprimer en français en une seule unité lexical: *insulte*. Donc l'apprenant a recours à la paraphrase avec le signifiant polylexical (deux mots ou plus : *mal paroles*) pourtant que la langue lui offre le signifiant monolexical (*insultes*)

Il en est de même dans l'exemple (125), où l'étudiant utilise l'expression *devenir beaucoup* équivalente de celle en arabe « **أصبحت كثيرة** » = [aṣ baḥ at kaṭ īra] pour désigner *augmenter*.

Un autre cas d'interférence figure dans les dernières phrases. Il s'agit d'une traduction littérale d'énoncés complets de la langue arabe. Dans la phrase (126), l'étudiant traduit fidèlement les propos du prophète Mohammed « **لا يلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين** » afin de désigner qu'*il ne faut pas refaire la même faute*. Le transfert est ici d'ordre sémantico-culturelle où l'apprenant transmet un contenu de pensée, et par conséquent une charge culturelle, propre à la culture arabo-musulmane par le biais des signifiants français. Ce même contenu sémantique est inclus et paraphrasable autrement dans des signifiants fréquents dans l'usage de français dont *il ne faut pas refaire la même faute*.

Nous remarquons dans la phrase (127) que l'étudiant fait recours à sa langue source lorsqu'il traduit littéralement l'énoncé « **الكمال لله وحده** » *La perfection est pour Dieu seul\** de l'arabe en français pour dire *Dieu seul est parfait*. Une telle expression est vue comme une anomalie, pour ne pas dire erreur, quant à l'écart qu'elle crée entre les signifiants qui devraient manier dans le français et le signifié manié par l'étudiant non natif qui, tout en gardant le même signifié, a manié un signifiant français selon

le choix de sa langue maternelle : *La perfection est pour Dieu seul\**. Cette langue est présente, non pas par le signifiant lui-même, mais par le choix combinatoire interne des composantes de ce signifiant ; au lieu de la combinaison-norme favorisée par la communauté *Dieu est parfait*, l'apprenant a combinée *La perfection est pour Dieu seul\** selon le modèle combinatoire de sa langue: « الكمال لله وحده ».

Dans la dernière phrase, nous constatons un emploi erroné de l'expression *un court coin* qui n'existe pas en français, mais elle est traduite de l'arabe « زاوية ضيقة ». Cette expression est utilisée dans une phrase qui est traduite aussi littéralement de la langue arabe : « ينظرون إلى الأشياء من زاوية ضيقة » pour dire *avoir une vision limitée des choses*.

Ce type d'erreur est très fréquent chez les étudiants dans tous les niveaux où la pensée structurée en langue maternelle est manifestement présente.

#### 5.4.4. Emprunt

Le phénomène de l'emprunt est connu dans la littérature linguistique comme le fait d'insérer dans un texte une unité lexicale d'une autre langue en gardant son signifié et son signifiant. Ce type d'erreurs est très rare dans les copies des étudiants. Voici deux exemples :

(130) *Pour moi, je dis yes aux bons souvenirs\**[Pour moi, je supporte les bons souvenirs] (IE7) ;

(131) *Il faut marcher step by step\**[Il faut y aller pas à pas] (IE3) ;

Lorsque nous observons les deux exemples cités ci-dessus, nous constatons que leur construction appartient au code oral. Les étudiants lorsqu'ils parlent, ils ont tendance à utiliser des anglicismes dans leurs discours. En effet, sans faire la distinction entre le code oral et le code écrit, ils transfèrent ces emplois erronés à leurs productions écrites. De même, ce qui est à souligner, c'est que les étudiants arabophones ne font pas des emprunts de leur langue maternelle, mais, de l'anglais comme troisième langue. Cela pourrait revenir sur le plan psycholinguistique, à leurs représentations quant aux langues ; où le recours à l'emprunt arabe pourrait s'interpréter, selon eux, par la pauvreté de leur bagage lexical en français, ce qui n'est pas dans leur intérêt dans une production écrite destinée à l'évaluation. Alors que

l'emprunt de l'anglais, pourrait s'interpréter comme une troisième compétence qui s'ajoute à l'arabe et au français.

## 5.5. Erreurs stylistiques

Nous avons classé dans cette catégorie le *pléonasm*e et la *périphrase* qui sont des *maladresses stylistiques* (Flageul, 2012) sans pour autant qu'ils soient des erreurs proprement dit.

### 5.5.1. Pléonasm

Dans cette sous-catégorie, le mot choisi est redondant sémantiquement avec un mot du contexte. Selon Anctil, le pléonasm est considéré comme « *la cooccurrence de deux unités lexicales telle que le sens de l'une est inclus dans celui de l'autre [...] Plutôt qu'une répétition de forme, le pléonasm constitue une « répétition sémantique ».* » (2005 : 71). Voici quelques exemples de pléonasmes tirés de nos corpus :

(132) *Ces causes entraînent beaucoup de conséquences graves comme par exemple la mort\**[Ces causes entraînent beaucoup de conséquences graves comme la mort] (IIE12) ;

(133) *Dans ces dernières années passées\**[Dans ces dernières années] (IIE6) ;

(134) *La seule et unique cause est la souffrance\**[La seule cause est la souffrance] (IIE29) ;

(135) *On doit le garder gravé dans notre mémoire\**[On doit le garder dans notre mémoire] (IE17) ;

Le pléonasm *comme par exemple* trouvé dans la phrase (132) est très fréquent chez les étudiants. Néanmoins, les deux unités lexicales *comme* et *par exemple* servent à introduire des exemples et leur association donne un pléonasm. Ces deux unités sont des synonymes commutables l'une à l'autre. Leur emploi dans le même contexte se considère donc comme redondance sémantique inutile qui va à l'encontre du principe de l'économie du langage.



Dans la phrase (133), l'étudiant utilise deux adjectifs qui expriment la même réalité sémantique. Les adjectifs *dernière* et *passé* dans le contexte de la phrase désignent les deux *une période achevée* ; alors que leur combinaison cause une maladresse.

En ce qui concerne l'exemple (134), nous remarquons un emploi de deux synonymes *seul* et *unique* dans le même contexte.

Dans la phrase (135), l'étudiant utilise deux unités lexicales où le sens de la première est inclus dans la deuxième. Il s'agit du verbe *garder* et de l'adjectif *gravé*. Ainsi, le fait de graver un souvenir dans nos mémoires, cela signifie automatiquement que nous le gardons. D'où l'inutilité de telle redondance sémantique.

### 5.5.2. Périphrase

Par *périphrase* nous désignons « *une formulation lourde produite pour exprimer une idée qui aurait pu l'être de façon plus économique et élégante, bien que la formulation utilisée ne soit pas erronée en soi, le résultat est peu idiomatique et n'aurait jamais été produit par un locuteur expert* » (Ancil, 2010 : 200). L'apprenant a souvent recours à des périphrases pour contourner ses lacunes lexicales.

Voici quelques exemples de périphrase tirés de notre corpus :

(136) *Lorsque le souvenir ne nous permet pas de passer à l'avant\** [Lorsque le souvenir ne nous permet pas de nous avancer] (IE4) ;

(137) *Il faut oublier les choses passées\** [Il faut oublier le passé] (IE12) ;

(138) *Il faut garder les souvenirs qui nous font vivre de douleur\** [Il faut garder les souvenirs qui nous font souffrir] (IE26) ;

(139) *Il est considéré comme symbole de s'amuser les gens\** [Il est considéré comme un symbole de distraction] (IIE30) ;

(140) *Ils sont négligés par les peuples originaires\** [Ils sont négligés par les natifs] (IIE3) ;

A l'observation de ces exemples, nous constatons que ces emplois de périphrases alourdissent le texte. Ainsi, il paraît qu'il serait beaucoup plus naturel d'employer *s'avancer* en (136), *le passé* en (137), *souffrir* en (138), *distraktion* en (139) et *les natifs* en (140).

Comme nous l'avons mentionné au début, il ne s'agit pas de phrases erronées mais des phrases maladroites et de n'importe quel jugement qui semble purement subjectif.

Le recours à des périphrases ou à des mots peu précis peut être un indice de connaissance lexicale incomplète qui dénote un vocabulaire pauvre et imprécis. Aussi il peut refléter la non appartenance d'un mot au vocabulaire actif de l'apprenant.

Les erreurs stylistiques en général expliquent des manifestations de la difficulté rencontrée par l'étudiant à utiliser le mot adéquat ou à varier son expression. Par ailleurs, elles révèlent une stratégie d'évitement et une absence de prise de risque de la part des étudiants.

## 5.6. Erreurs pragmatiques

### 5.6.1. Registre inapproprié

Nous avons classé dans cette catégorie les aspects déviants par apport au français standard. Cette déviance peut toucher les divers plans de la langue : lexicale, grammaire, morphologie, etc. Cette catégorie regroupe tous les aspects linguistiques qui ne sont pas appropriés au contexte soutenu de la langue. Ainsi, tous les aspects figurés comme familières ou vulgaires dans les ouvrages de références sont classés comme des erreurs. Voici quelques exemples d'erreurs appartenant à cette catégorie :

(141) *C'est pas mal\** [Ce n'est pas mal] (IE5) ;

(142) *Il faut pas\**[Il ne faut pas] (IIIE7) ;

(143) *Y a pas d'autres solutions\**[Il n'y a pas d'autres solutions] (IIIE8) ;

(144) *Les profs dans les classes\**[Les professeurs dans les classes] (IE26) ;

(145) *On regarde la télé\** [On a regardé la télévision] (IE17) ;

(146) *Y en a marre\**[c'est assez, ça suffit] (IIIE12) ;

(147) *Ils veulent se débîner\**[Ils veulent s'enfuir] (IIIE4) ;

Nous remarquons dans les phrases (141) et (142) que la négation est exprimée de façon incomplète. Il s'agit ici de l'un des aspects grammaticaux du registre familier oral où le français s'oriente vers la perte de l'adverbe *ne* dans la forme négative. Ainsi, dans les deux exemples, l'apprenant omet le *ne* de négation et garde le *pas*.

La même erreur figure dans la phrase (143) où l'étudiant utilise une structure grammaticale propre à la langue familière. Au lieu de dire *il n'y a pas*, il a opté pour la structure familière *y a pas* où le pronom grammatical est complètement omis.

Dans les phrases (144) et (145), nous constatons une autre manifestation du langage familier qui touche le plan lexico-morphologique. Il s'agit du lexique abrégé tel : *prof* pour *professeur* et *télé* pour *télévision*. De tels exemples sont indices du registre familier marqué par l'abondance du lexique abrégé. Et ce, à la différence du registre soutenu ou courant où l'abréviation (pour les mots non scientifique) est vue comme écart à éviter ou comme l'une des retombées de la déviation orale de la langue.

En ce qui concerne l'exemple (146), l'étudiant emploie l'expression *en avoir marre* qui est purement familière et son équivalent dans le registre courant est *ça suffit*.

Dans la dernière phrase, le registre familier apparaît au niveau lexical où, pour exprimer l'idée de l'échappement, l'apprenant utilise le verbe *se débiter* qui appartient au registre familier au lieu du verbe *s'enfuir*.

### **Conclusion**

Notre analyse a montré que les erreurs les plus fréquentes aux trois stades de l'apprentissage sont les erreurs d'orthographe lexicales, les erreurs lexico-morphologiques et les erreurs sémantiques.

Nous avons par ailleurs constaté que l'influence de la langue maternelle est très forte dans la production de ces catégories d'erreurs lexicales, car la grande différence entre les deux systèmes, arabe et français engendre principalement ce type des erreurs chez les sujets. Nous avons également remarqué que la connaissance lexicale incomplète et le vocabulaire pauvre conduisent les étudiants à commettre des erreurs d'ordre stylistique.

**CHAPITRE 6.**  
***ANALYSE***  
***STATISTIQUE DES***  
***DONNÉES***

En s'appuyant sur l'idée que :

« Les erreurs lexicales peuvent à la fois jouer le rôle d'un outil d'analyse d'une production écrite en FLE dans le but d'évaluer le niveau de compétence lexicale acquis chez l'apprenant, et permettre à l'enseignant de voir l'évolution de la compétence langagière, en s'appuyant sur une analyse dans la durée des erreurs lexicales relevées dans les productions écrites du même apprenant. » (Luste Chaa, 2009 :214)

Nous consacrerons ce chapitre à la présentation des résultats obtenus par notre échantillon dans la 2<sup>ème</sup> année Licence et l'année de Master 1 afin de mesurer l'évolution de la compétence lexicale en se basant sur une analyse longitudinale des erreurs lexicales dans les productions écrites des étudiants choisis.

Pour ce faire, nous devons répondre à la question suivante :

- Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats obtenus par les étudiants en 2<sup>ème</sup> année Licence et en Master1 ?

Notre première étape était de recueillir les erreurs lexicales commises par nos sujets dans la 2<sup>ème</sup> année Licence puis dans l'année de Master 1, ensuite, nous les avons classées par type en s'appuyant sur notre typologie (cf. annexes 4 et 5 pour un tableau complet). Dans une deuxième étape, nous avons calculé la moyenne des erreurs de chaque type et calculé l'écart-type correspondant. Enfin, le traitement statistique des données a été effectué grâce au logiciel SPSS 20, adapté à l'analyse de petits échantillons comme le nôtre ( $n = 30$ ) qui nécessitent des méthodes non paramétriques (cf. Annexe 6)

Au sein de chaque type d'erreurs lexicales, nous commencerons par exposer les résultats des étudiants dans les deux années de l'apprentissage avec leur distribution selon le degré de réduction ou d'augmentation du nombre d'occurrence des erreurs. Puis, nous présenterons les moyennes des erreurs pour chaque type dans les deux stades d'apprentissage. Enfin, nous vérifierons si les éventuelles différences observées entre les deux années sont significatives ou non, grâce au test U de Mann-Whitney-Wilcoxon qui permet de tester l'hypothèse nulle ( $H_0$ ).

Dans notre travail :

H0 est : Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les résultats des étudiants obtenus en 2<sup>ème</sup> année Licence et ceux marqués en Master 1 concernant les types d'erreurs lexicales.

H1 est : Il y a une différence statistiquement significative entre les résultats des étudiants obtenus en 2<sup>ème</sup> année Licence et ceux marqués en Master 1 concernant les types d'erreurs lexicales.

Le seuil de probabilité de signification usuelle, c'est-à-dire le risque d'erreur accepté est 0,05. Le degré de significativité est noté « p » :

- si  $p > 0,05$  : nous admettons que la différence observée n'est pas déterminée par le hasard mais elle est motivée. Dans ce cas, la probabilité de l'H0 est faible, et la différence est statistiquement significative. Nous pouvons conclure donc qu'il y a une progression au niveau de l'acquisition des connaissances lexicales ;
- si  $p \leq 0,05$  : nous admettons que la différence observée est déterminée par le hasard. Dans ce cas, la probabilité de l'H0 est forte et la différence n'est pas significative. De ce fait, nous concluons qu'il n'y a pas de progression dans l'acquisition des connaissances lexicales.

## 6.1. Développement des erreurs

### 6.1.1. Les erreurs de forme

#### 6.1.1.1. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne l'orthographe lexicale

Dans le tableau 6, nous présentons la distribution des étudiants regroupés selon l'augmentation ou la réduction du nombre des erreurs de l'orthographe lexicale.

**Tableau 6.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs d'orthographe lexicale

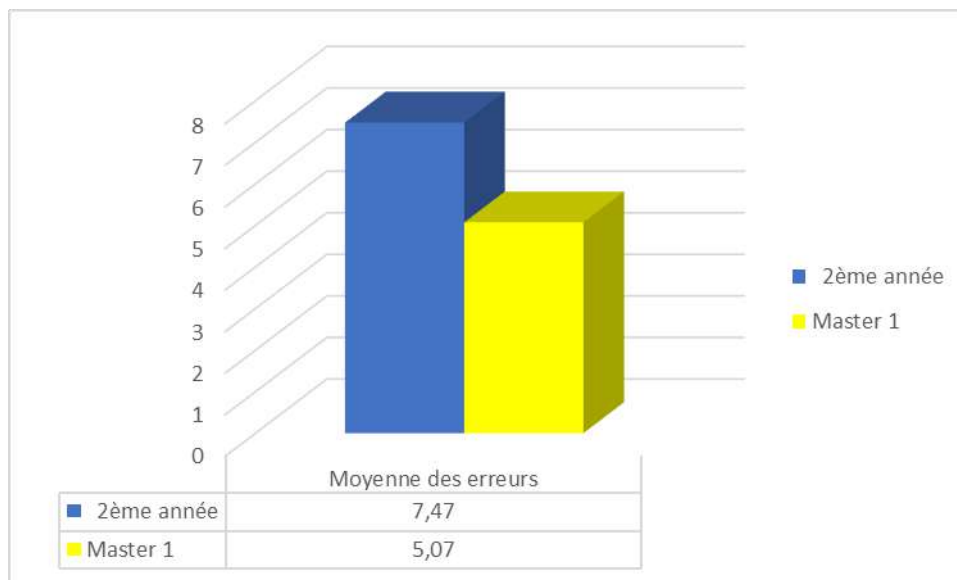
Augmentation ou réduction du nombre des erreurs d'orthographe lexicale	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucun changement	2	6,7 %
Réduction / 1 erreur en moins	2	6,7 %
Réduction / 2 erreurs en moins	5	16,7 %
Réduction / 3 erreurs en moins	2	6,7 %
Réduction / 4 erreurs en moins	2	6,7 %
Réduction / 5 erreurs en moins	1	3,3 %
Réduction / Plus de 6 erreurs en moins	6	20,0 %
Augmentation / 1 erreur de plus	6	20,0 %
Augmentation / 2 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation / 3 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation / 4 erreurs de plus	0	0 %
Augmentation / 5 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation / 6 erreurs de plus	1	3,3 %
Total d'étudiants	30	100 %

Un simple coup d'œil au tableau 6 nous permet de constater que 18 étudiants sur 30 (soit 60 % des étudiants) ont amélioré leur résultat en ce qui concerne l'orthographe lexicale. En revanche, deux étudiants ont conservé le même nombre d'erreurs en 2<sup>ème</sup> année et 11 ont même régressé en commettant plus d'erreurs en Master 1 (soit 33,3 % du total des étudiants). Cela signifie que les erreurs de forme constituent un problème aux étudiants même dans les niveaux avancés.

La figure 5 présente les résultats du développement des erreurs de l'orthographe lexicale. Les étudiants dans l'année de Master 1 ont obtenu une moyenne de 7,47 erreurs, ce qui constitue une amélioration de 2 erreurs par rapport à la 2<sup>ème</sup> année.

En se référant au test non paramétrique bilatéral de Wilcoxon, nous avons trouvé que la valeur  $p = 0,015$ . Dans ce cas, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les moyennes des erreurs de la 2<sup>ème</sup> année et celles du Master 1 ne seraient pas différentes. Cette valeur trouvée montre une amélioration significative de l'orthographe lexicale chez les étudiants.

**Figure 5.** Comparaison des moyennes des erreurs d'orthographe lexicale





### 6.1.1.2. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les barbarismes

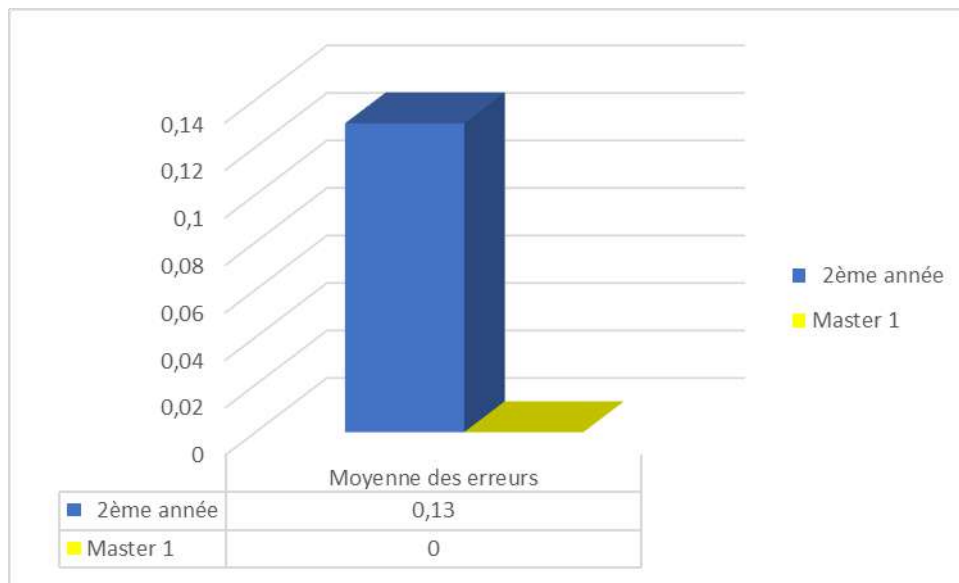
Examinons de plus près le nombre d'occurrences des erreurs des barbarismes obtenus pour chaque étudiant en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1, le tableau 7 présente la distribution des étudiants en fonction du degré d'augmentation ou de réduction.

**Tableau 7.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs des barbarismes

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs de barbarisme	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur dans les deux années	26	86,7 %
Réduction/ 1 erreur en moins	4	13,3 %
Augmentation	0	0 %
Total d'étudiants	30	100 %

En observant le tableau ci-dessus, nous constatons que les barbarismes ne posent pas beaucoup de problèmes aux étudiants. En fait, 4 étudiants sur 30 ont commis une seule erreur de ce genre en 2<sup>ème</sup> année et qui s'est disparue en Master 1. Nous remarquons dans le tableau que ces quatre étudiants ont amélioré leur résultat (soit 13,3% des étudiants) et 26 étudiants (soit 86,7%) ont conservé le même résultat entre les deux années. Aucun étudiant dans ce type d'erreurs n'a régressé.

La diminution de la moyenne des erreurs du type barbarisme telle que présentée dans la figure 6, nous permet de confirmer l'amélioration des étudiants dans ce genre des erreurs.

**Figure 6.** Comparaison des moyennes des erreurs des barbarismes

La moyenne des erreurs obtenue pour l'ensemble des étudiants en Master 1 est de 0, donc elle est inférieure à celle marquée en 2<sup>ème</sup> année (0,13), ce qui traduit une amélioration au niveau des barbarismes. En effet, cette amélioration est significative selon le test de Wilcoxon ( $p = 0,046$ ).

### 6.1.1.3. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les paronymes

Les paronymes comme les barbarismes ne présentent pas beaucoup de difficultés aux étudiants et elles sont peu dans leurs copies. Dans le tableau 8, nous remarquons que 22 étudiants parmi 30 (soit 73,3% des étudiants) n'ont pas commis aucune erreur de ce type ni en 2<sup>ème</sup> année, ni en Master 1. Ainsi, 20% des étudiants (soit 6 étudiants sur 30) ont amélioré leur résultat et un seul étudiant a régressé en commettant une erreur de plus en Master 1.

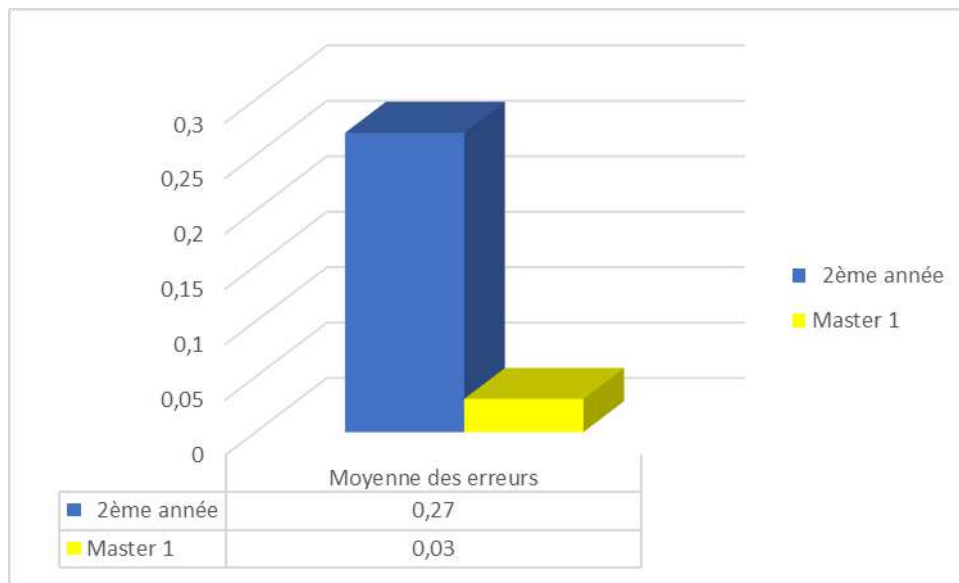
**Tableau 8.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs des paronymes

<b>Augmentation ou réduction du nombre des erreurs de paronyme</b>	<b>Nbre d'étudiants</b>	<b>Proportion d'étudiants en %</b>
Aucune erreur dans les deux années	22	73,3 %
Réduction/ 1 erreur en moins	6	20 %
Réduction/ 2 erreurs en moins	1	3,3 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	1	3,3 %
Total d'étudiants	30	100 %

En ce qui concerne la moyenne des erreurs des paronymes dans les deux années d'apprentissage, nous observons dans la figure 7 que les étudiants dans l'année de Master 1 commettent moins d'erreurs par rapport à la 2<sup>ème</sup> année, passant d'une moyenne de 0,27 erreurs à une moyenne de 0,03 erreur.

D'ailleurs, le test de Wilcoxon utilisé pour vérifier la différence de résultats associés aux erreurs des paronymes entre la 2<sup>ème</sup> année et le Master 1 a donné une valeur  $p$  de 0,035. Comme cette valeur est inférieure au seuil 0,05, la différence entre les deux niveaux peut être considérée comme significative.

De ces constats, nous pouvons conclure que les étudiants ont marqué une progression remarquable dans l'emploi des paronymes.

**Figure 7.** Comparaison des moyennes des erreurs de paronymes

#### 6.1.1.4. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne l'emploi des unités lexicales inexistantes

Nous avons vu dans le chapitre précédent que ce type des erreurs consiste à inventer des lexies fictives qui ne figurent pas dans les ouvrages de références.

Les données de ce type des erreurs sont frappantes. En observant le tableau 9 qui présente la distribution des étudiants selon le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des occurrences des erreurs concernant la création des unités lexicales inexistantes, nous constatons que ces derniers commettent des erreurs même dans les niveaux avancés.

Un peu plus de 23% des étudiants (soit 7 étudiants sur 30) ont amélioré leur résultat dans l'année de Master 1. 13 étudiants (soit 43,3% des étudiants) n'ont pas commis des erreurs de ce type dans les deux années tandis que deux étudiants ont conservé le même résultat. Pourtant, nous constatons que 5 étudiants (soit 23,3 % des étudiants) ont régressé dans l'année de Master 1 en commettant plus d'erreurs.

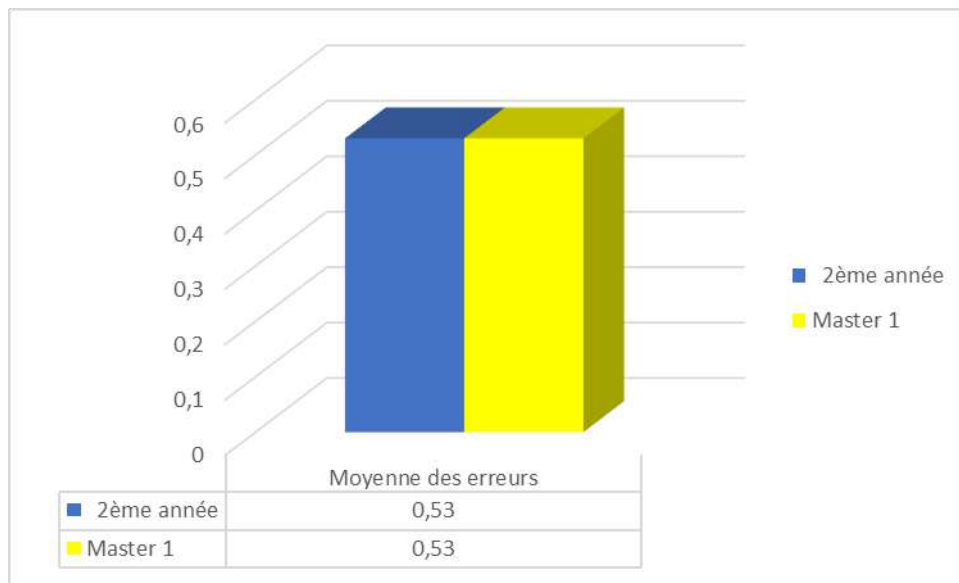
**Tableau 9.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs des unités lexicales inexistantes

<b>Augmentation ou réduction du nombre des erreurs des unités lexicales inexistantes</b>	<b>Nbre d'étudiants</b>	<b>Proportion d'étudiants en %</b>
Aucune erreur	13	43,3 %
Aucun changement	3	10 %
Réduction/ 1 erreur en moins	5	16,7 %
Réduction / 2 erreurs en moins	1	3,3 %
Réduction / 3 erreurs en moins	1	3,3 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	5	16,7 %
Augmentation / 2 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation / 3 erreurs de plus	1	3,3 %
Total d'étudiants	30	100 %

La figure 8 représente une comparaison des moyennes des erreurs de ce type en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1. L'observation de cette dernière démontre une stabilité des erreurs entre les deux niveaux et une stagnation de progression.

En fait, la moyenne des erreurs par copie dans la deuxième année est équivalente à celle marquée en Master, soit 0,53 erreurs.

La comparaison des données de deux années par le test bilatéral exact de Wilcoxon a donné une valeur  $p$  supérieure au seuil de signification 0,05 ( $p = 1,000$ ). Dans ce cas, nous devons rejeter l'hypothèse  $H_1$  et accepter l'hypothèse  $H_0$ . Ce qui veut dire que la différence entre les deux moyennes n'est pas significative et qu'il n'y a pas de progression.

**Figure 8.** Comparaison des moyennes des erreurs des unités lexicales inexistantes

## 6.1.2. Les erreurs lexico- morphologiques

### 6.1.2.1. Les résultats des erreurs de flexion

En vue d'avoir une estimation globale concernant les emplois fautifs de la flexion par les étudiants en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1, nous exposons dans le tableau 10 la proportion des étudiants selon l'augmentation ou la réduction du nombre d'erreurs de ce type.

**Tableau 10.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs de flexion

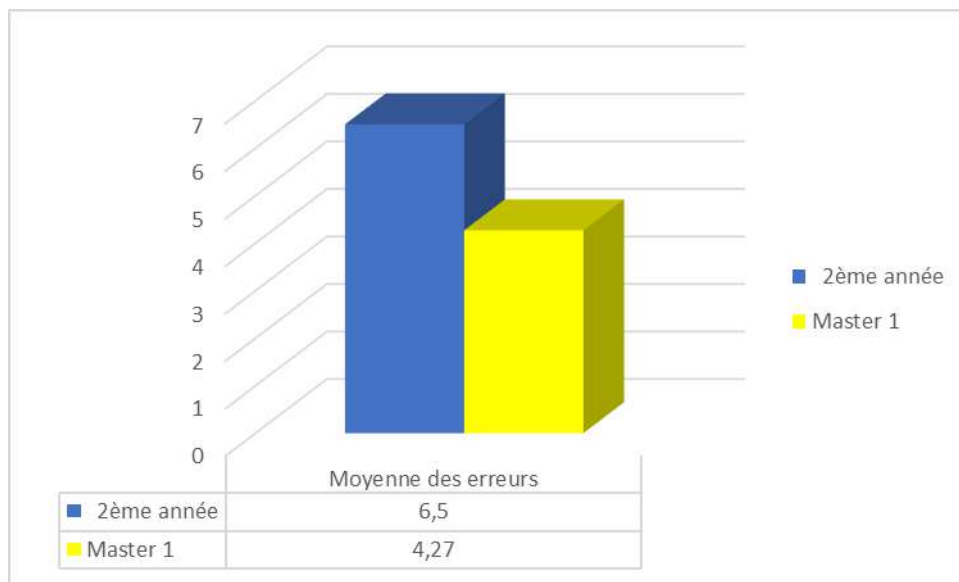
Augmentation ou réduction du nombre des erreurs de flexion	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucun changement	3	10 %
Réduction/ 1 erreur en moins	4	13,3 %
Réduction / 2 erreurs en moins	5	16,7 %
Réduction / 3 erreurs en moins	1	3,3 %
Réduction / 4 erreurs en moins	4	13,3 %
Réduction / 5 erreurs en moins	1	3,3 %
Réduction / Plus de 6 erreurs en moins	6	20 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	2	6,7 %
Augmentation / 2 erreurs de plus	0	0 %
Augmentation/ 3 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation/ 4 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation/ 5 erreurs de plus	2	6,7 %
Total d'étudiants	30	100 %

D'après ce tableau, 21 étudiants, autrement dit 70% de ces derniers, ont commis moins d'erreurs de flexion en Master 1. Par ailleurs, nous trouvons que 20% (soit 6

étudiants) ont commis plus des erreurs de ce type en Master 1. Le reste des étudiants, c'est-à-dire 10% de notre échantillon ont gardé le même résultat. Malgré cette amélioration, nous avons constaté que la flexion constitue une source de difficulté pour les étudiants du Master 1 et cela parait clair dans le nombre élevé des erreurs<sup>14</sup>.

Ce constat nous le remarquons dans la figure 9 qui présente une comparaison entre la moyenne des erreurs de flexion dans la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master1.

**Figure 9.** Comparaison des moyennes des erreurs de flexion



Les étudiants en Master1 ont obtenu une moyenne de 4,27 erreur, ce qui constitue une réduction de 2 erreurs par rapport à la 2<sup>ème</sup> année. La moyenne des erreurs marquée dans les deux niveaux est élevée, ce qui signifie que les étudiants ont des difficultés avec la flexion.

Mais, ces difficultés ne peuvent pas voiler la progression remarquable des étudiants dans la flexion. Cette progression est très significative selon le test bilatéral de Wilcoxon qui a donné une valeur  $p$  inférieure au seuil de signification ( $p = 0,007$ ).

---

<sup>14</sup> Nous avons relevé dans la deuxième année 195 erreurs de flexion et dans l'année de Master1 128 erreurs.



### 6.1.2.2. Les résultats des erreurs de mauvais choix de catégorie

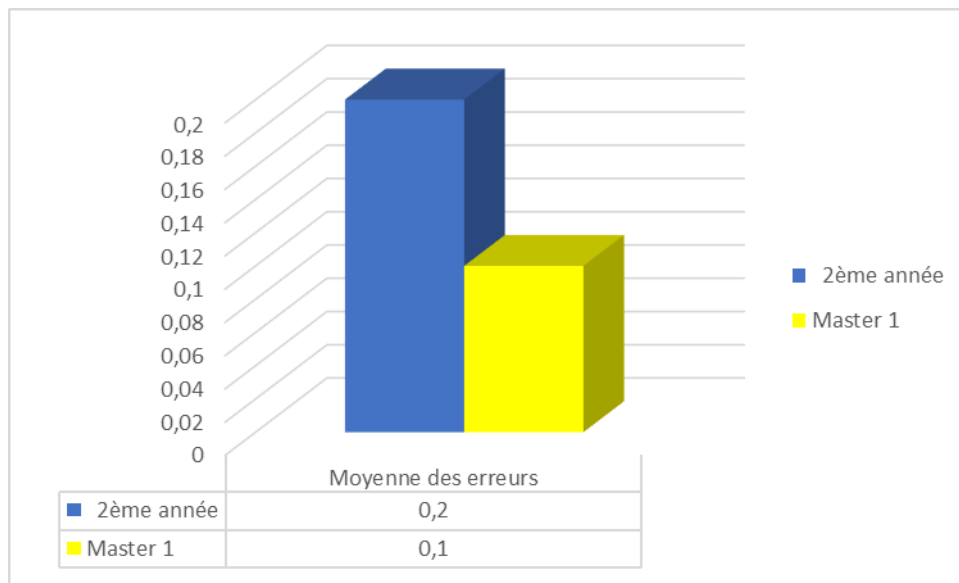
Le tableau 11 représente la proportion des étudiants selon le nombre d'occurrences des erreurs de mauvais choix de catégorie.

**Tableau 11.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs du choix de catégorie grammaticale

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs de mauvais choix de catégorie grammaticale	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	20	66,7 %
Réduction/ 1 erreur en moins	6	20 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	3	10 %
Augmentation/ 2 erreurs de plus	1	3,3 %
Total d'étudiants	30	100 %

D'après ces données, nous pouvons dire que la majorité des étudiants (soit 20 étudiants sur 30) ne trouvent pas de difficultés dans le choix de catégorie grammaticale. En revanche, nous trouvons que 20% (soit 6 étudiants sur 30) ont amélioré leur résultat et le reste, soit 13,3 % ont régressé.

Dans la figure 10, nous présentons la différence des moyennes des erreurs de ce type entre la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master1.

**Figure 10.** Comparaison des moyennes des erreurs de catégorie grammaticale

Les étudiants ont obtenu une moyenne de 0,2 erreurs en 2<sup>ème</sup> année et une moyenne de 0,1 erreurs dans l'année de Master1. Malgré que ces données nous indique qu'il existe une faible amélioration, les rangs signés de Wilcoxon prouve que cette amélioration n'est pas significative ( $p= 0,317$ ).

### 6.1.3. Les erreurs lexico-syntaxiques

#### 6.1.3.1. Les résultats des erreurs dues à l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et vice versa

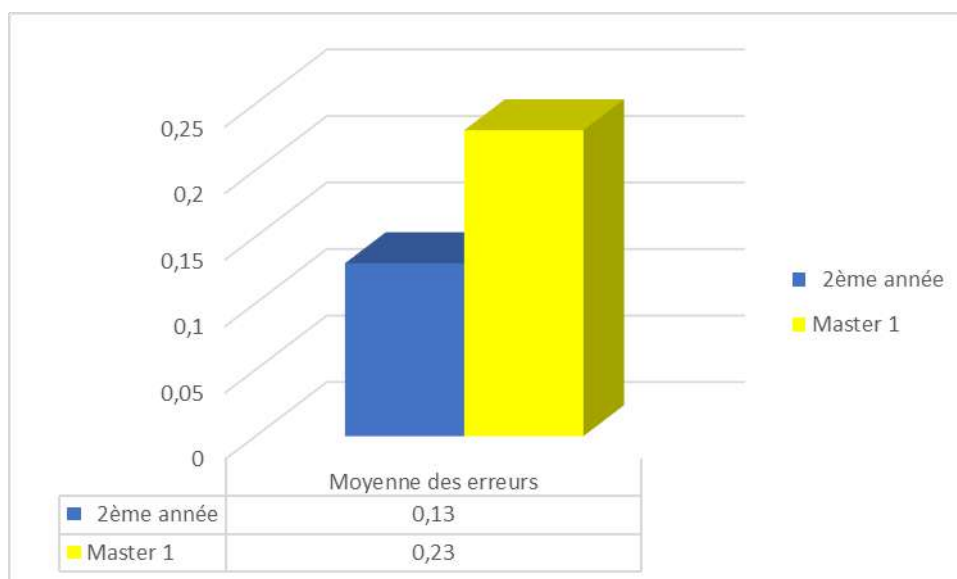
Comme le type des erreurs précédent, les erreurs dues à l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et l'inverse ne présentent pas de problème pour beaucoup d'étudiants. Nous remarquons dans le tableau12 que 70% de notre échantillon (soit 21 étudiants parmi 30) n'ont pas commis aucune erreur dans les deux stades d'apprentissage. Nous constatons aussi que 4 étudiants (soit 13,3%) ont connu une certaine progression et les 5 étudiants qui restent (soit 16,7 %) ont marqué une régression remarquable.

**Tableau 12.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs de l'emploi des verbes transitifs

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs de l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et vice versa	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	21	70 %
Réduction/ 1 erreur en moins	4	13,3 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	3	10 %
Augmentation/ 2 erreurs de plus	2	6,7 %
Total d'étudiants	30	100 %

En calculant la moyenne des erreurs de cette sous-catégorie dans les deux années d'apprentissage, nous avons remarqué une augmentation remarquable des erreurs dans l'année de Master 1. Ainsi, en observant la figure 11, nous trouvons que les étudiants sont passés d'une moyenne de 0,13 erreurs dans la 2<sup>ème</sup> année à une moyenne de 0,23 erreurs dans l'année de Master1.

**Figure 11.** Comparaison des moyennes des erreurs de verbes transitifs directs et indirects



Dans ce type d'erreurs donc, les étudiants n'ont connu aucune progression. En effet, le test statistique de Wilcoxon n'a pu établir aucune différence significative entre les résultats obtenus par les étudiants dans les deux années d'apprentissage. Il a indiqué une valeur  $p$  de 0,417 qui est supérieure à 0,05. Nous ne pouvons pas donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les moyennes des séries ne seraient pas différentes.

### 6.1.3.2. Les résultats des erreurs dues à l'emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa

Les erreurs de ce type sont très peu dans les copies des étudiants soit en 2<sup>ème</sup> année ou en Master 1. Le tableau 13 montre le nombre et la proportion des étudiants qui ont amélioré ou régressé leurs résultats.

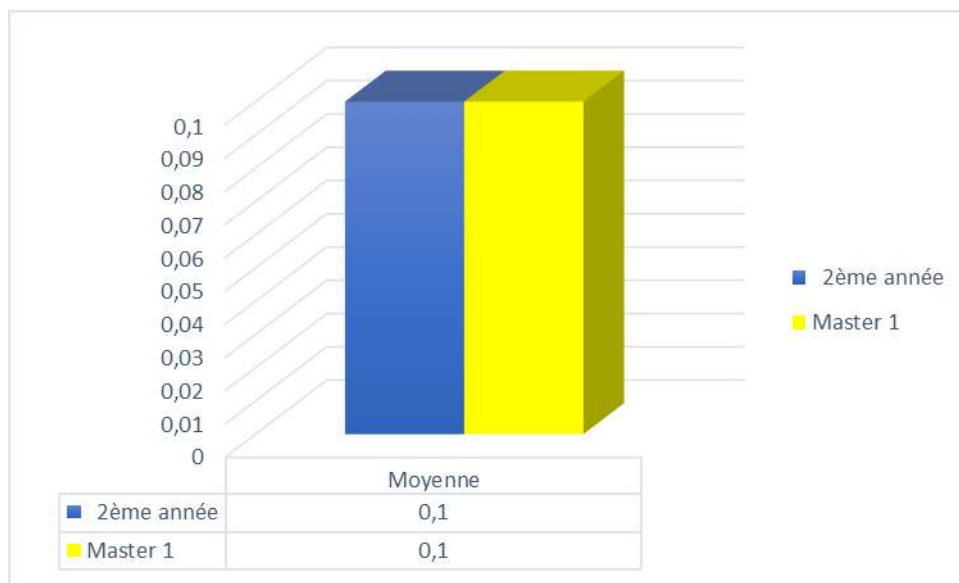
**Tableau 13.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des verbes intransitifs

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs dues l'emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	24	80 %
Réduction/ 1 erreur en moins	3	10 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	3	10 %
Total d'étudiants	30	100 %

En repérant les erreurs lexicales dans les copies des étudiants, nous avons trouvé que le nombre maximal d'erreurs qui sont dues à l'emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa est de 1 erreur par copie. Le tableau ci-dessus indique que 10 % des sujets ont amélioré leur résultat et 10% aussi ont connu une régression dans leur résultat. De plus, nous trouvons que 80% des sujets n'ont fait aucune erreur dans les deux niveaux.

La moyenne des erreurs de ce genre est identique pour les deux stades d'apprentissage. La figure 12 montre que la moyenne des erreurs par copie dans la 2<sup>ème</sup> année est de 0,10. La même moyenne est observée dans l'année de Master1. Cela signifie que le niveau est stagné et qu'il n'y a pas de progression. Nous avons soumis ces résultats au test non paramétrique de Wilcoxon, auquel correspond une valeur  $p$  de 1,000 qui désigne qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux années concernant ce type d'erreur, ce qui confirme la non progression des étudiants.

**Figure 12.** Comparaison des moyennes des erreurs des verbes intransitifs



### 6.1.3.3. Les résultats de l'emploi erroné des verbes pronominaux

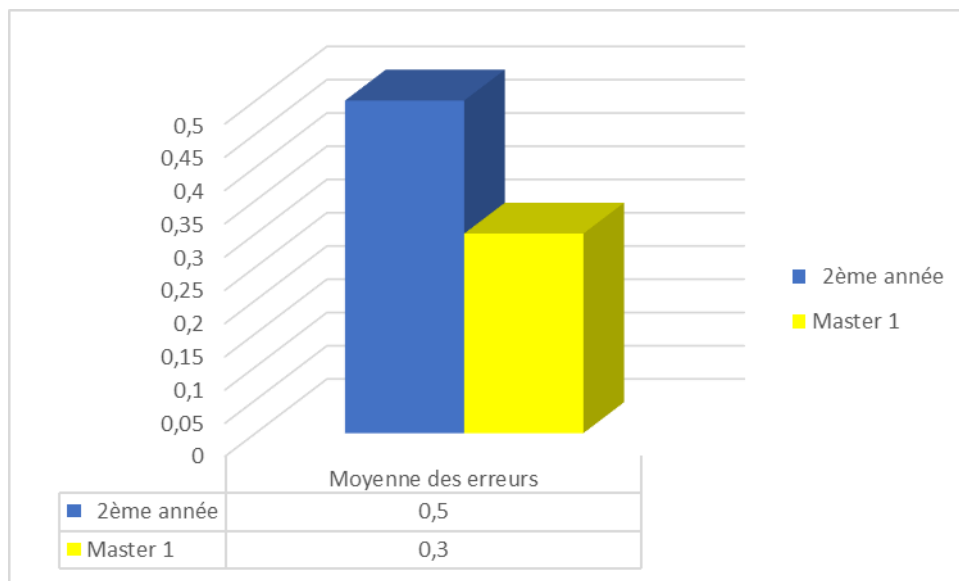
Les résultats obtenus dans le tableau 14 font ressortir que presque la moitié des étudiants (soit 46,7 %) ne trouvent pas de difficultés avec les verbes pronominaux car ils n'ont pas commis aucune erreur de ce type dans les deux années d'apprentissage. 10 étudiants parmi 30 ont fait des progrès et cinq sujets (soit 16,7%) ont rétrogradé leur résultat. Un seul étudiant a gardé les mêmes résultats.

**Tableau 14.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs de l'emploi des verbes pronominaux

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	14	46,7%
Aucun changement	1	3,3%
Réduction/ 1 erreur en moins	8	26,7%
Réduction/ 2 erreurs en moins	2	6,7%
Augmentation/ 1 erreur de plus	3	10%
Augmentation/ 2 erreurs de plus	1	3,3%
Augmentation/ 3 erreurs de plus	1	3,3%
Total d'étudiants	30	100%

La figure ci-dessous indique la différence entre les moyennes des erreurs par copie dans la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les verbes pronominaux.

**Figure 13.** Comparaison des moyennes des erreurs des verbes pronominaux



La figure 13 nous indique une légère différence entre les moyennes des erreurs obtenues dans les deux années d'apprentissage au niveau de l'emploi des verbe pronominaux. Ainsi, dans la deuxième année nous marquons une moyenne de 0,5 erreurs par copie, alors que dans l'année de Master 1, nous trouvons une moyenne de 0,3. En revanche, il s'avère que cette faible différence n'est pas significative lorsque l'on applique le test de Wilcoxon ( $p= 0,234$ ).

#### 6.1.3.4. Les résultats du mauvais emploi des auxiliaires

Dans le tableau ci-dessous, nous mettons l'accent sur le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs concernant l'emploi des auxiliaires.

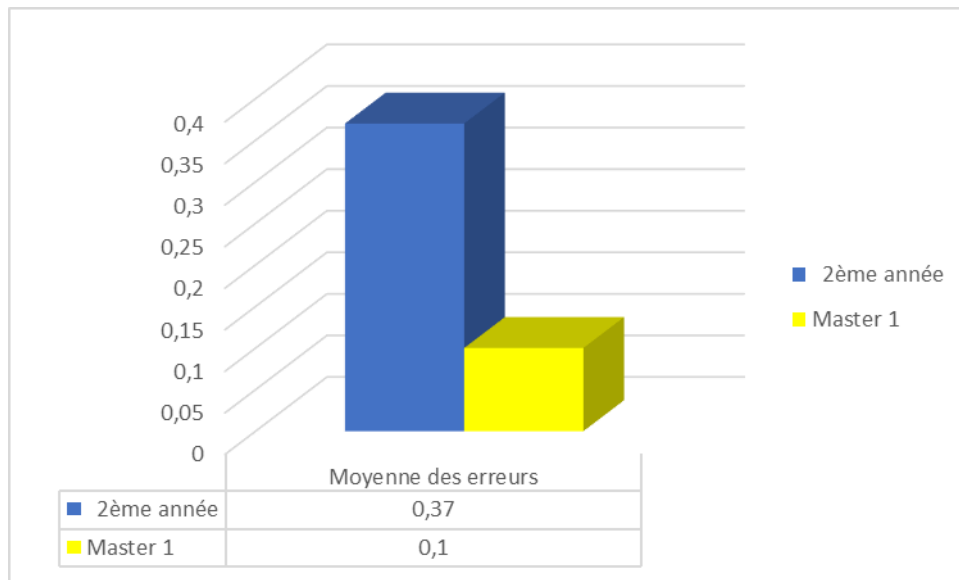
**Tableau 15.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des auxiliaires

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs des auxiliaires	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	18	60 %
Aucun changement	1	3,3 %
Réduction/ 1 erreur en moins	8	26,7%
Réduction/ 2 erreurs en moins	1	3,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	2	6,7%
Total d'étudiants	30	100%

Les résultats obtenus indiquent que 60% de notre échantillon composé au total de 30 étudiants n'ont pas fait aucune erreur pendant les deux stades de l'apprentissage. En effet, nous remarquons que 9 étudiants, soit 30% ont amélioré leur résultat en diminuant le taux de leurs erreurs dans l'année de Master1. Par ailleurs, nous trouvons que 6,7% des sujets ont reculé dans leur résultat et un seul étudiant a conservé le même nombre des erreurs.

La figure14 met l'accent sur la comparaison de notre échantillon entre la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 par rapport à la moyenne des erreurs sur l'emploi des auxiliaires par copie.

**Figure 14.** Comparaison des moyennes des erreurs des auxiliaires



En observant la figure ci-dessus, nous constatons que les étudiants dans la 2<sup>ème</sup> année ont obtenu une moyenne de 0,37 erreurs par copie, alors que dans l'année de Master 1, ils ont eu une moyenne de 0,1. Les étudiants présentent donc dans la 2<sup>ème</sup> année environ trois fois moins d'erreurs qu'en Master1.

Pour cette variable, l'amélioration est très significative selon le test de Wilcoxon qui a calculé une valeur  $p = 0,033$ . Ces données confirment donc la progression au niveau de l'emploi des auxiliaires.

#### 6.1.3.5. Les résultats de l'emploi erronée des prépositions

Afin de savoir le développement des erreurs des prépositions, nous présentons dans le tableau 16 la distribution des étudiants regroupés selon l'augmentation ou la régression du nombre d'occurrences erronées.



**Tableau 16.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des prépositions

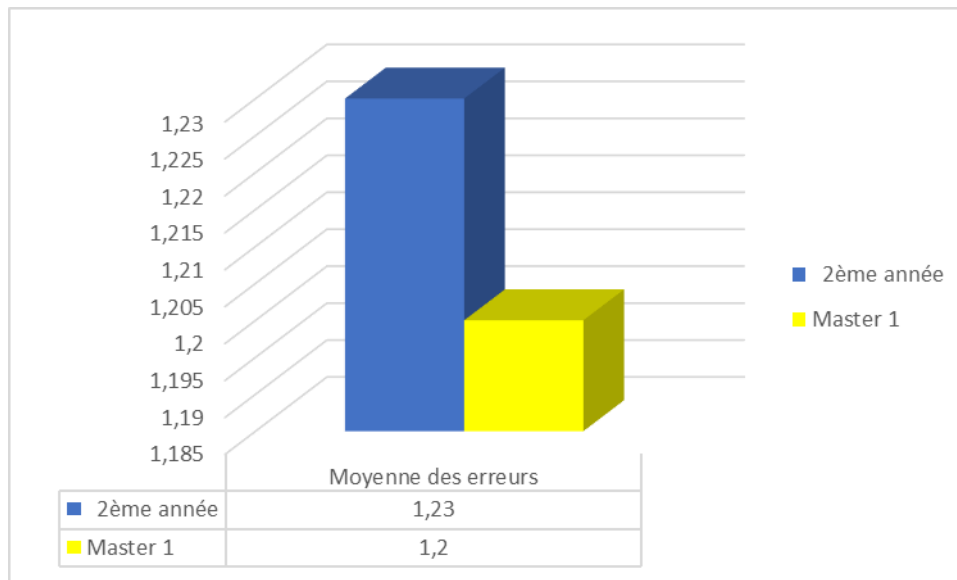
Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	7	23,3 %
Aucun changement	3	10 %
Réduction/ 1 erreur en moins	6	20 %
Réduction/ 2 erreurs en moins	4	13,3 %
Réduction/ 4 erreurs en moins	1	3,3 %
Augmentation/ 1 erreur de plus	5	16,7 %
Augmentation/ 2 erreurs de plus	2	6,7 %
Augmentation/ 3 erreurs de plus	1	3,3 %
Augmentation/ 5 erreurs de plus	1	3,3 %
Total d'étudiants	30	100 %

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que les étudiants souffrent des lacunes concernant l'emploi des prépositions même dans les niveaux avancés. Ainsi, en observant les données affichées dans le tableau, nous trouvons que 30 % (soit 9 étudiants sur 30) des étudiants ont rétrogradé leur résultat. Nous remarquons aussi que 11 étudiants (soit 36,7 %) ont fait des progrès dans leur résultat en diminuant le nombre des erreurs des prépositions dans leurs écrits. Trois étudiants (soit 10%) n'ont manifesté aucun changement dans les résultats de Master1. En effet, il apparaît que 7 étudiants (soit 23,3%) ne trouvent pas de difficultés avec les prépositions dans les deux années de l'apprentissage.

D'autre part, si nous comparons les moyennes des erreurs par copies dans les deux stades de l'apprentissage qui sont représentées dans la figure15, nous trouvons que la différence entre les deux n'est pas significative. Les étudiants en 2<sup>ème</sup> année ont eu une moyenne de 1,23 erreur par copie. En Master 1, ils ont obtenu une moyenne de

1,20 erreur. Cela signifie qu'il n'y a pas de progression au niveau d'emploi des prépositions.

**Figure 15.** Comparaison des moyennes des erreurs des prépositions



Pour ce type des erreurs, les Wilcoxon tests montrent que la différence entre les résultats de la deuxième année et ceux de l'année de Master 1 ne sont pas significatives ( $p=0,760$ ), ce qui renforce notre constat cité plus haut.

#### 6.1.4. Les erreurs sémantiques

##### 6.1.4.1. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les mots génériques.

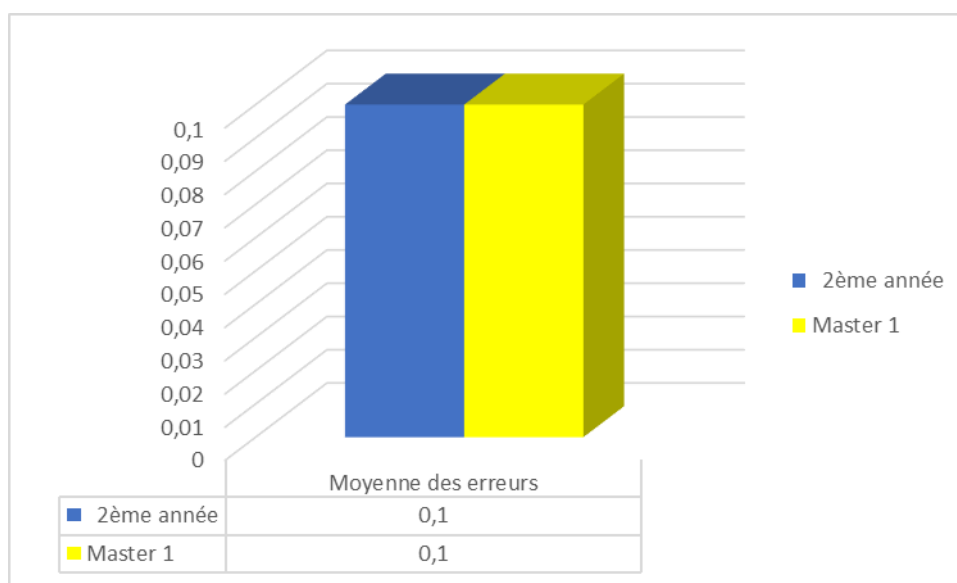
En observant le tableau 17 nous remarquons que 24 étudiants sur 30 n'ont commis aucune erreur dans les deux années de l'apprentissage. Mais cela ne signifie pas que les étudiants ne rencontrent pas de difficultés dans l'emploi des mots génériques. En effet, nous trouvons que trois étudiants, soit 10% ont surmonté leurs difficultés en 1<sup>ère</sup> année de Master alors que trois autres étudiants ont régressé dans leur résultat. Ces données montrent que les étudiants peuvent produire des erreurs de tel type même dans les niveaux avancés.

**Tableau 17.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des mots génériques

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	24	80%
Réduction/ 1 erreur en moins	3	10%
Augmentation/ 1 erreur de plus	3	10,0
Total d'étudiants	30	100,0

La lecture des données de la figure16 nous indique une moyenne des erreurs identiques pour les deux années de l'apprentissage. Une moyenne de 0,10 erreur par copie est pondérée en 2<sup>ème</sup> année et en année de Master 1, ce qui désigne une stabilité au niveau de l'emploi des mots génériques. D'ailleurs, l'analyse statistique faite avec le test de Wilcoxon inique que la différence observée entre les deux années (la 2<sup>ème</sup> année et le Master 1) concernant ce type d'erreurs n'est pas significative ( $p= 1,000$ ). Les résultats développés ci- dessus démontrent qu'il n'y a pas de progression dans l'emploi des mots génériques.

**Figure 16.** Comparaison des moyennes des erreurs des mots génériques



#### 6.1.4.2. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les synonymes

Le tableau 18 montre que le nombre des étudiants qui ont réduit le nombre de leurs erreurs de ce type est inférieur à celui des étudiants qui ont commis plus d'erreurs. En fait, 16,7% du total des étudiants (soit 5 étudiants parmi 30) ont réalisé des progrès dans l'emploi des synonymes, tandis que 23,3% (soit 7 étudiants parmi 30) du total des étudiants ont reculé dans leur résultat.

Par ailleurs, 17 étudiants (soit 56,7%) n'ont pas fait aucune erreur dans les deux stades d'apprentissage. Ainsi qu'un seul étudiant a gardé son premier résultat et qui n'a manifesté aucune progression.

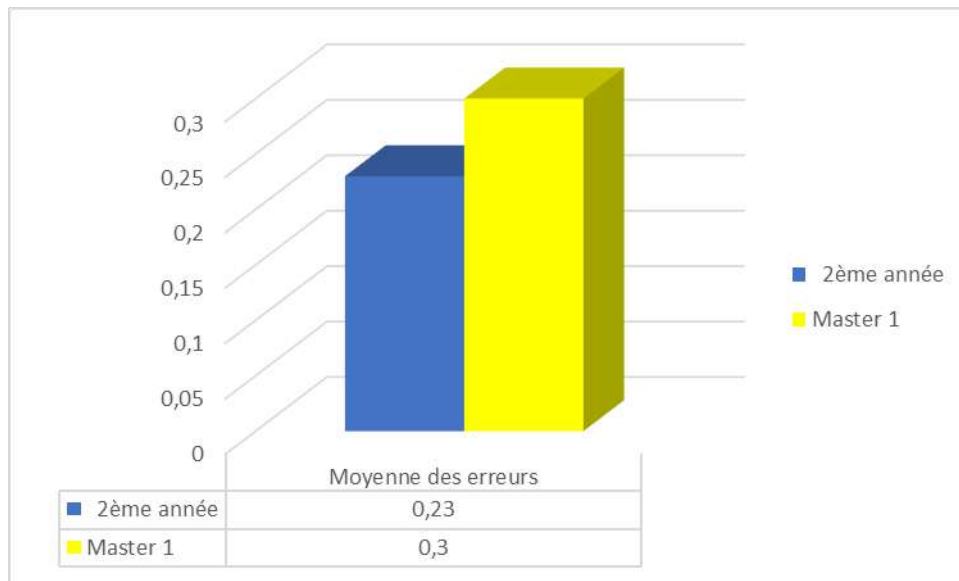
**Tableau 18.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des synonymes

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs de synonymie	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	17	56,7%
Aucun changement	1	3,3%
Réduction/ 1 erreur en moins	4	13,3%
Réduction/ 2 erreurs en moins	1	3,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	6	20%
Augmentation/ 2 erreur de plus	1	3,3%
Total d'étudiants	30	100%

La comparaison des moyennes figurées dans la figure 17 indique que les étudiants en Master 1 ont commis plus des erreurs qu'en 2<sup>ème</sup> année. En effet, nous observons dans la 2<sup>ème</sup> année une moyenne des erreurs de 0,23 alors que dans l'année de Master 1, nous trouvons une moyenne de 0,30.

La comparaison de ces données au test de Wilcoxon est supérieure à 0.05 ( $p = 0,644$ ), ce qui veut dire que la différence entre les résultats obtenus dans la 2<sup>ème</sup> année et dans l'année de Master 1 n'est pas significative. Ce constat désigne qu'il n'y a pas de progrès au niveau des synonymes.

**Figure 17.** Comparaison des moyennes des erreurs des synonymes



#### 6.1.4.3. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les unités lexicales de sens proche

Les résultats affichés dans le tableau 19 indiquent que les unités lexicales de sens proche sont problématiques pour les étudiants dans les deux niveaux de l'apprentissage. En outre, nous trouvons que le nombre des étudiants qui ont amélioré leur résultat dans l'année de Master 1 est quasi équivalent à celui des étudiants qui ont régressé. En effet, 43,3% du total des étudiants (soit 13 étudiants parmi 30) ont progressé par rapport à la 2<sup>ème</sup> année alors que 40% du total des étudiants (soit 12 étudiants parmi 30) ont connu un recul remarquable dans l'année de Master 1.

Quant aux étudiants qui n'ont démontré aucune amélioration, nous avons relevé deux parmi 30 (soit 6,7%), bien que trois étudiants (soit 10%) n'ont pas trouvé de

difficulté avec les unités lexicales de sens proche dans les deux années d'apprentissage.

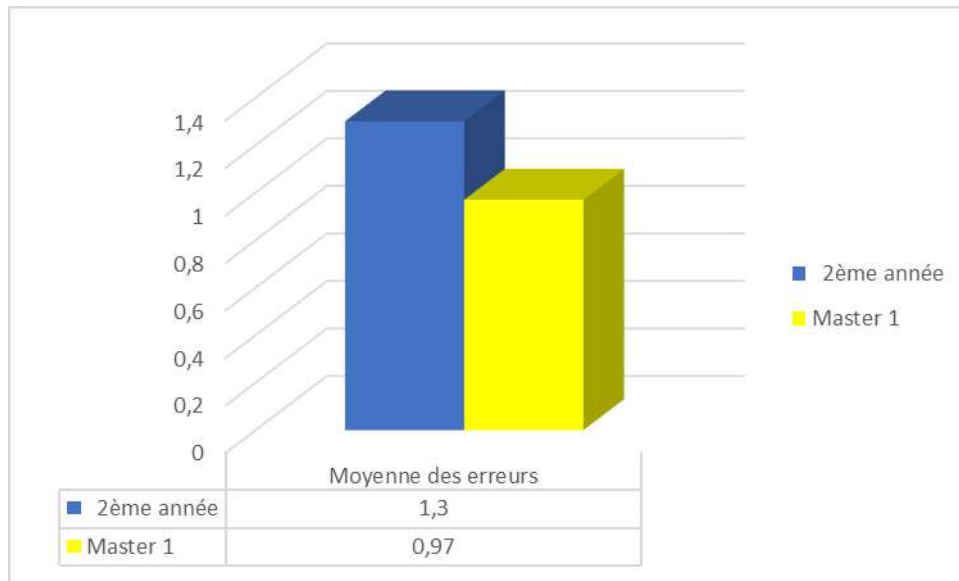
**Tableau 19.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des unités lexicales de sens proche

<b>Augmentation ou réduction du nombre des erreurs des lexies de sens proche</b>	<b>Nbre d'étudiants</b>	<b>Proportion d'étudiants en %</b>
Aucune erreur	3	10%
Aucun changement	2	6,7%
Réduction/ 1 erreur en moins	5	16,7%
Réduction/ 2 erreurs en moins	4	13,3%
Réduction/ 3 erreurs en moins	4	13,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	9	30%
Augmentation/ 2 erreur de plus	3	10%
Total d'étudiants	30	100%

En ce qui concerne la différence entre les moyennes de ce type des erreurs pondérées en 2<sup>ème</sup> année et en année de Master 1, nous constatons une légère progression. Ainsi, nous remarquons dans la figure18 que les étudiants dans l'année de Master 1 ont obtenu une moyenne de 0,97 erreurs, ce qui constitue une amélioration de 1,3 erreur.

Malgré que les moyennes démontrent une faible progression, le test bilatéral exact de Wilcoxon indique qu'elle n'est pas significative du fait qu'il donne une valeur  $p = 0,258$ .

**Figure 18.** Comparaison des moyennes des erreurs des unités lexicales de sens proche



#### 6.1.4.4. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les unités lexicales de sens fictif

Il est possible de voir, à la lecture du tableau 20 que la majorité des étudiants ont commis des erreurs de ce type soit en 2<sup>ème</sup> année soit en année de Master1.

En effet, il existe 16 étudiants sur 30 (soit 53,3%) ont développé leur résultat en Master 1. Néanmoins, nous trouvons que 11 étudiants (soit 36,7%) se sont dégradés.

**Tableau 20.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des unités lexicales de sens fictif

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	1	3,3%
Aucun changement	2	6,7%
Réduction/ 1 erreur en moins	5	16,7%
Réduction / 2 erreurs en moins	4	13,3%
Réduction / 3 erreurs en moins	6	20%
Réduction / 5 erreurs en moins	1	3,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	5	16,7%
Augmentation / 2 erreurs de plus	2	6,7%
Augmentation / 3 erreurs de plus	3	10%
Augmentation / 4 erreurs de plus	1	3,3%
Total d'étudiants	30	100%

D'autre part, les données du tableau montrent que deux étudiants ont conservé le même résultat de 2<sup>ème</sup> année et un seul étudiant n'a pas fait des erreurs dans les deux niveaux d'apprentissage.

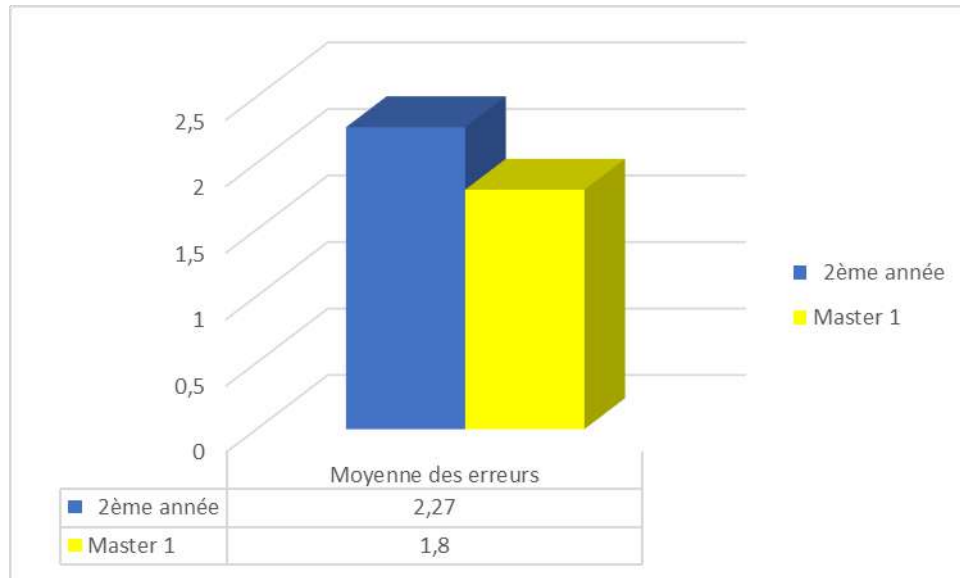
Les données affichées dans la figure19 présentent les moyennes des erreurs des unités lexicales de sens fictif par copie en 2<sup>ème</sup> année et en année de Master1. En lisant ces données nous constatons que les étudiants commettent moins d'erreurs dans l'année de Master 1. Ainsi, nous notons dans la 2<sup>ème</sup> année une moyenne de 2,27 erreur par copie ainsi que dans l'année de Master 1, les résultats nous indiquent une moyenne de 1,80 erreurs par copie.

La valeur de signification  $p$  calculé par le test de Wilcoxon est supérieure au seuil de signification ( $p = 0,258$ ). Cela veut dire que la différence entre les résultats des erreurs des unités lexicales de sens fictif obtenus en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 n'est



pas significative. Donc, la progression dans ce type des erreurs n'est pas significative.

**Figure 19.** Comparaison des moyennes des erreurs des unités lexicales de sens fictif



#### 6.1.4.5. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les collocations

Comme les types des erreurs sémantiques traités plus haut, les collocations présentent une source de difficultés aux étudiants.

Dans le tableau ci-dessous qui indiquent la réduction ou l'augmentation du nombre d'occurrences erronée dans l'emploi des collocations, nous constatons que 36,7% des sujets (soit 11 étudiants sur 30) ont montré un développement dans leur résultat en Master 1. En revanche, nous trouvons que 26,7% (soit 8 étudiants sur 30) ont rétrogradé.

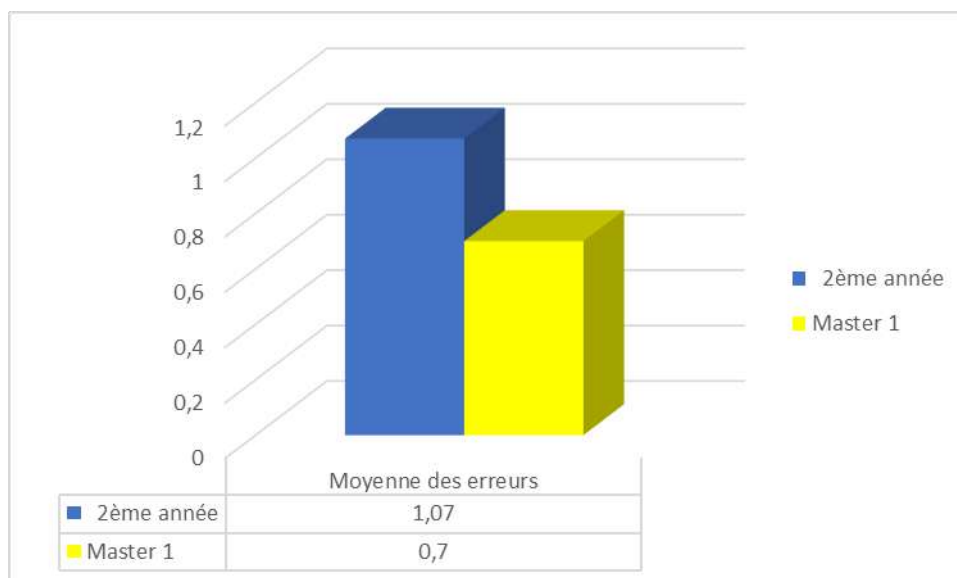
Par ailleurs, aucune erreur de collocation n'est trouvée chez 8 étudiants (soit 26,7%) dans les deux stades de l'apprentissage ainsi que trois sujets ont gardé leur résultat de départ.

**Tableau 21.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des collocations

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	8	26,7%
Aucun changement	3	10%
Réduction/ 1 erreur en moins	3	10%
Réduction/ 2 erreurs en moins	6	20%
Réduction/ 4 erreurs en moins	2	6,7%
Augmentation/ 1 erreurs de plus	4	13,3%
Augmentation/ 2 erreurs de plus	2	6,7%
Augmentation /3 erreurs de plus	2	6,7%
Total d'étudiants	30	100%

La figure ci-dessous montre la différence entre les moyennes des erreurs de collocation dans la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master1.

**Figure 20.** Comparaison des moyennes des erreurs de collocations



La figure 20 permet d'observer que la moyenne des erreurs dans l'année de Master 1 a diminué de façon non significative. En fait, d'une moyenne des erreurs égale à 1,07 en 2<sup>ème</sup> année, les étudiants ont eu une moyenne de 0,7 erreurs en Master 1. En interprétant la valeur  $p$  de signification donnée par le test de Wilcoxon ( $p = 0,270$ ), nous éprouvons que cette différence entre les moyennes ne soit pas significative, alors la progression dans ce type des erreurs n'est pas significative.

#### 6.1.4.6. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et de l'année de Master 1 en ce qui concerne le calque

Les erreurs dues à l'interférence de la langue arabe, y compris le calque, sont très présentes dans les copies des étudiants dans tous les niveaux. A cet effet, le tableau 22 présente les pourcentages de participants qui ont augmenté ou réduit leur nombre des erreurs dans l'année de Master 1. Un simple coup d'œil sur les données de ce tableau permet d'observer que 50% des étudiants (soit 15 étudiants sur 30) ont fait des progrès dans l'année de Master 1 contre 26,7% (soit 8 étudiants sur 30) qui ont connu une régression. Néanmoins, deux étudiants ont maintenu les résultats qu'ils ont eu en 2<sup>ème</sup> année.

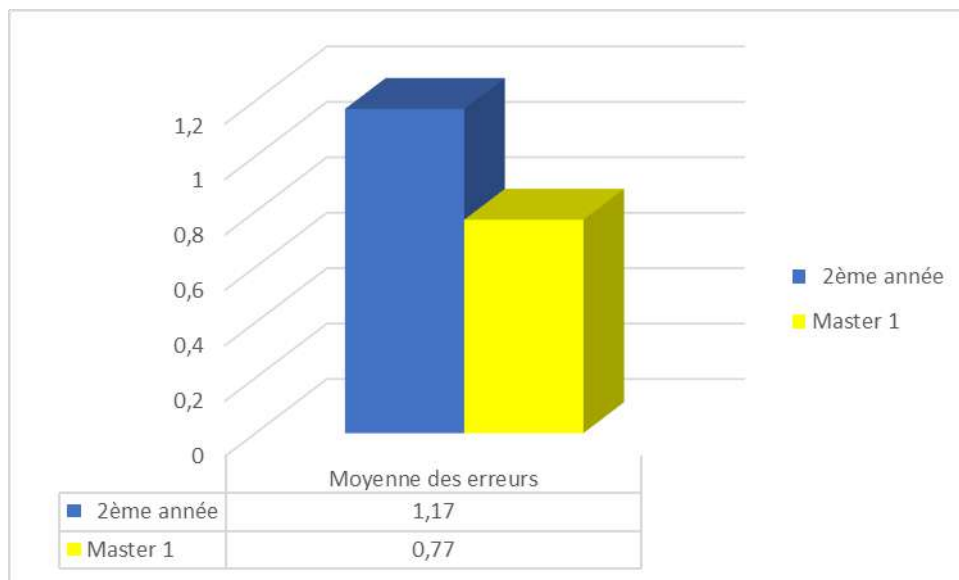
**Tableau 22.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi du calque

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	5	16,7%
Aucun changement	2	6,7%
Réduction/ 1 erreur en moins	7	23,3%
Réduction/ 2 erreurs en moins	8	26,7%
Augmentation/ 1 erreurs de plus	6	20%
Augmentation/ 2 erreurs de plus	1	3,3%
Augmentation/3 erreurs de plus	1	3,3%
Total d'étudiants	30	100%

Dans la figure 21 qui indique les moyennes des erreurs du calque par copies dans les deux années de notre étude, nous constatons que les étudiants dans la 2<sup>ème</sup> année ont obtenu une moyenne de 1,17 alors que dans l'année de Master 1, ils ont eu une moyenne de 0,77.

Cette faible différence n'est pas significative selon le test de Wilcoxon. En effet, la valeur  $p$  donnée par ce dernier ( $p = 0,085$ ) est supérieure au seuil de signification ( $p = 0,05$ ).

**Figure 21** Comparaison des moyennes des erreurs du calque



#### 6.1.4.7. Les résultats de la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les emprunts

Les emprunts ne sont pas comme les calques, ils ne présentent pas beaucoup de problèmes aux étudiants. Ils sont très rares dans les copies des étudiants. Cela apparaît clairement dans le tableau 23 qui présente la distribution des étudiants regroupés selon le nombre des lexies dans lesquelles ils se sont améliorés ou ont régressé en ce qui concerne les emprunts.

En effet, nous constatons que la quasi-totalité des étudiants (soit 28 sur 30 étudiants) n'ont commis aucune erreur ni dans la 2<sup>ème</sup> année ni dans l'année de

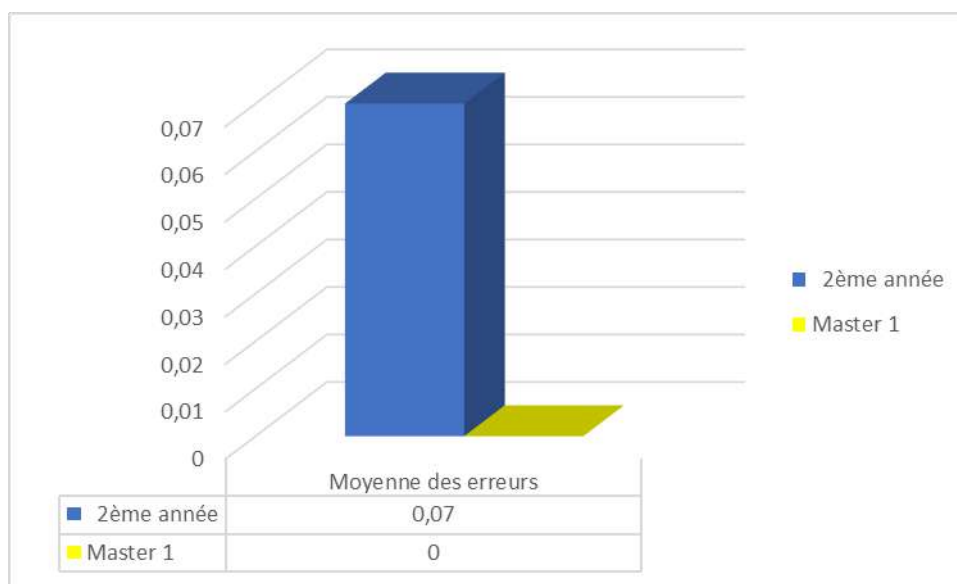
master1. En revanche, les deux seuls étudiants qui ont fait des erreurs dans leurs copies en 2<sup>ème</sup> année, ils les ont réduites en Master1.

**Tableau 23.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des emprunts

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	28	93,3%
Réduction/ 1 erreur en moins	2	6,7%
Total d'étudiants	30	100%

Les données qui sont figurées dans la figure ci-dessous, prouvent que les étudiants ne souffrent pas beaucoup des emprunts. Ainsi, dans la deuxième année ils ont eu une moyenne de 0,07 erreurs alors que dans le Master 1 la moyenne était 0. La valeur  $p$  donnée par le test de Wilcoxon désigne qu'il y a une progression. ( $p=0,002$ )

**Figure 22.** Comparaison des moyennes des erreurs des emprunts



### 6.1.5. Les erreurs stylistiques

#### 6.1.5.1. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne le pléonasme

Les pléonasmes peuvent être des sources de difficultés pour les étudiants même dans les stades avancés de l'apprentissage. En effet, nous apercevons dans le tableau 24 que le nombre des étudiants qui ont régressé dépasse celui des étudiants qui ont amélioré leur résultat dans l'année de Master 1. En fait, nous trouvons 13,3% des étudiants (soit 4 étudiants sur 30) ont fait des erreurs de ce type dans leurs écrits dans l'année de Master 1, alors que 10% des étudiants (soit 3 étudiants sur 30) ont surmonté leurs lacunes confrontées dans la 2<sup>ème</sup> année. Le reste des étudiants (soit 76,7%), ne trouvent aucun problème avec les pléonasmes.

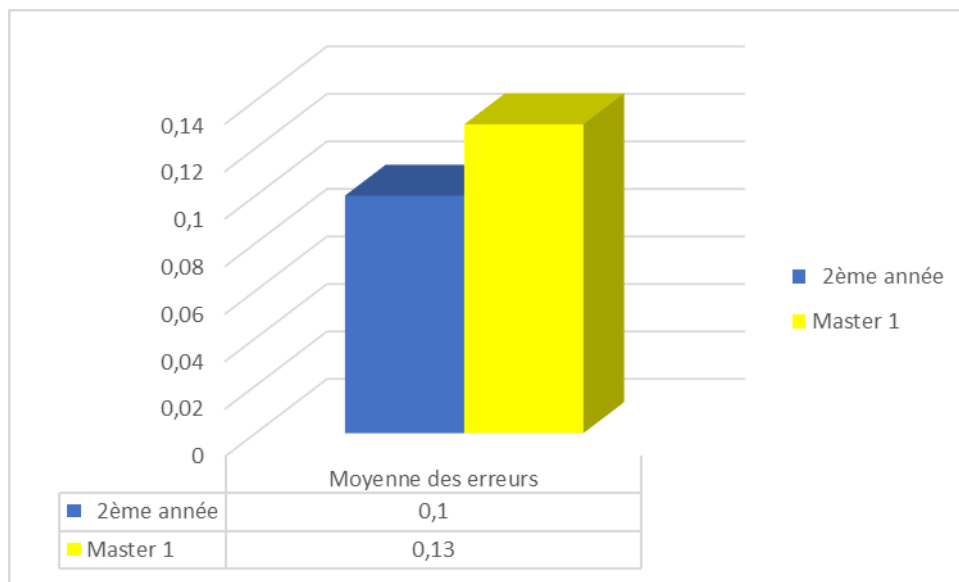
**Tableau 24.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des pléonasmes

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	23	76,7%
Réduction/ 1 erreur en moins	3	10%
Augmentation/ 1 erreurs de plus	4	13,3%
Total d'étudiants	30	100%

Après avoir calculé les moyennes des erreurs de pléonasmes dans la 2<sup>ème</sup> année et dans l'année de Master1, nous avons constaté une légère régression dans l'année de Master 1. En observant la figure23 qui présente ces moyennes, nous trouvons que les étudiants ont obtenu une moyenne de 0,10 erreur dans la 2<sup>ème</sup> année. Cette moyenne a augmenté un peu dans l'année de Master 1 en atteignant 0,13 erreur par copie.

L'analyse statistique de ces données indique que la différence observée entre les deux années de l'apprentissage n'est pas significative (pour les rangs signés de Wilcoxon  $p = 0,705$ ).

**Figure 23.** Comparaison des moyennes des erreurs de pléonasme



### 6.1.5.2. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les périphrases

Le tableau ci-dessous présentent le nombre et les pourcentages des étudiants qui ont régressé ou qui ont amélioré leurs résultats. En lisant les données de ce tableau, nous constatons que presque la moitié des étudiants (soit 14 étudiants sur 30) ne trouvent pas de difficultés dans l'emploi des périphrases. Nous remarquons aussi que 8 étudiants (soit 26,7%) ont amélioré leur résultat tandis que 23,3% de ces derniers ont commis plus des erreurs dans l'année de Master1. Un seul étudiant a conservé les mêmes résultats qu'en 2<sup>ème</sup> année.

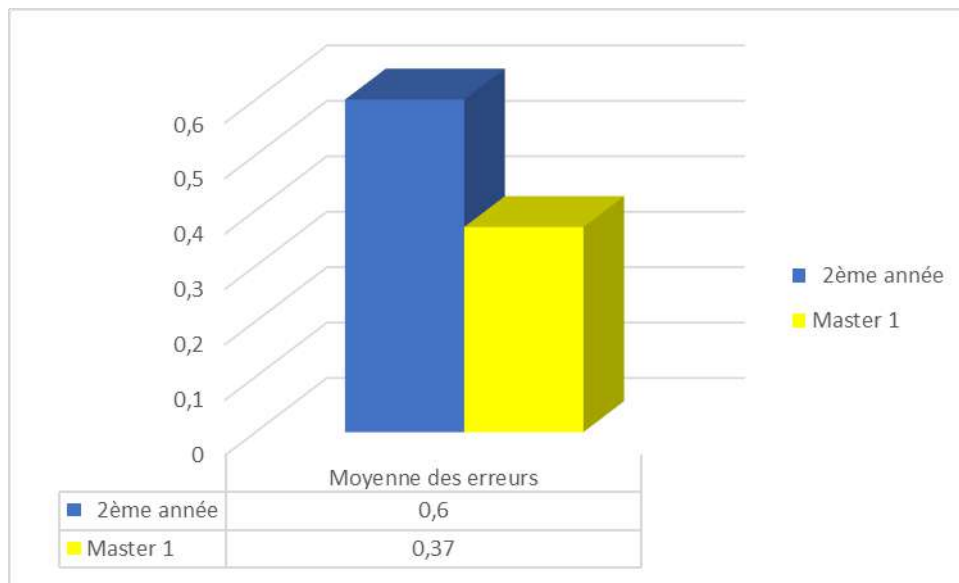
**Tableau 25.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des périphrases

<b>Augmentation ou réduction du nombre des erreurs</b>	<b>Nbre d'étudiants</b>	<b>Proportion d'étudiants en %</b>
Aucune erreur	14	46,7%
Aucun changement	1	3,3%
Réduction/ 1 erreur en moins	5	16,7%
Réduction/ 2 erreurs en moins	1	3,3%
Réduction/ 3 erreurs en moins	1	3,3%
Réduction/ 5 erreurs en moins	1	3,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	6	20%
Augmentation/2 erreurs de plus	1	3,3%
Total d'étudiants	30	100%

L'observation de la figure 24 qui présente les moyennes des erreurs des périphrases dans les deux années de l'apprentissage, nous constatons qu'il y a une faible diminution des erreurs en Master 1. En effet, d'une moyenne de 0,60 erreur en 2<sup>ème</sup> année, les étudiants ont obtenu une moyenne de 0,37 en Master 1, ce qui signifie qu'il y a une faible progression.

Cette faible progression n'est pas significative car la valeur  $p$  calculée par le test de Wilcoxon ( $p = 0,494$ ) est supérieure au seuil de signification.



**Figure 24.** Comparaison des moyennes des erreurs des périphrases

### 6.1.5.3. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les répétitions

Nous pouvons voir dans le tableau 26 que la moitié des étudiants (soit 50%) n'ont commis aucune erreur dans la 2<sup>ème</sup> année et dans l'année de Master1. En revanche, nous observons que le nombre des étudiants qui ont fait des progrès (soit 11 étudiants sur 30) dépasse largement celui des étudiants qui ont reculé (soit 3 étudiants sur 30). Alors qu'un seul étudiant a conservé les mêmes résultats.

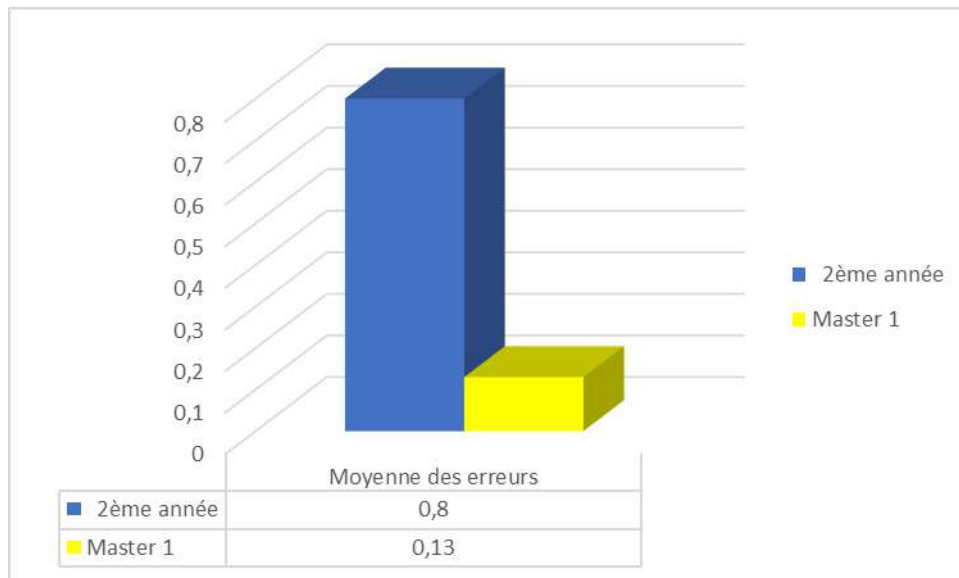
En comparant les moyennes des erreurs en 2<sup>ème</sup> année et en année de Master 1 qui s'affichent dans la figure 25, nous constatons que les étudiants ont fortement progressé dans l'emploi des répétitions. Ainsi, nous trouvons qu'ils ont eu comme moyenne 0,80 erreur dans la 2<sup>ème</sup> année, tandis qu'en Master1, ils ont obtenu une moyenne de 0,13 erreur.

Il est à noter que la décroissance de ce type des erreurs est fortement significative. En effet, le test bilatéral de Wilcoxon démontre une différence hautement significative entre les résultats obtenus en 2<sup>ème</sup> année et par ceux obtenus dans l'année de Master1 ( $p = 0,007$ ).

**Tableau 26.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des répétitions

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucune erreur	15	50%
Aucun changement	1	3,3%
Réduction/ 1 erreur en moins	5	16,7%
Réduction/ 2 erreurs en moins	4	13,3%
Réduction/ 3 erreurs en moins	1	3,3%
Réduction/ 4 erreurs en moins	1	3,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	3	10%
Total d'étudiants	30	100%

**Figure 25.** Comparaison des moyennes des erreurs des répétitions



## 6.1.6. Les erreurs pragmatiques

### 6.1.6.1. Les résultats en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne le registre

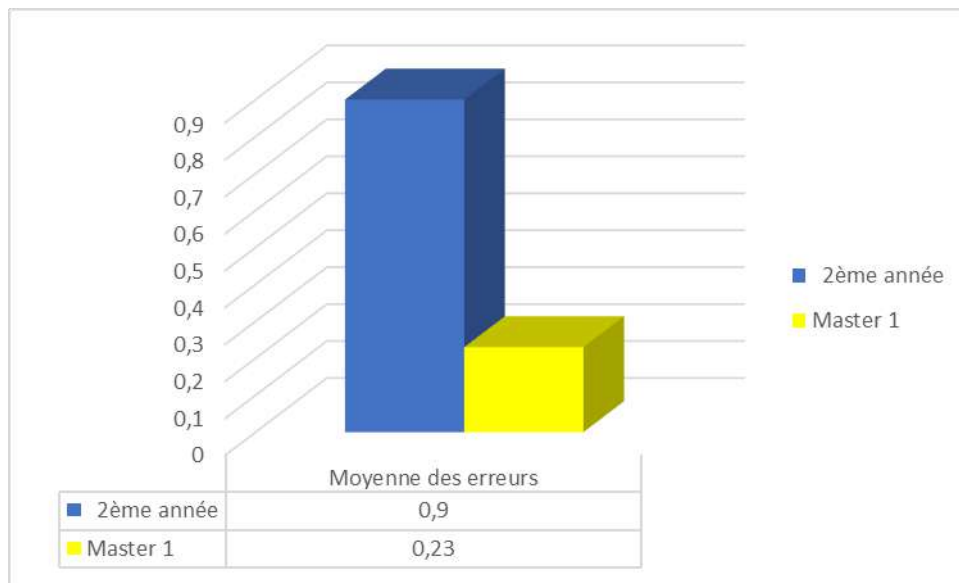
Si nous observons le tableau 27, nous remarquons que 46,7% des étudiants (soit 14 étudiants sur 30) ont fait des progrès dans l'emploi adéquat des registres de la langue.

En effet, cinq étudiants sur 30 ont régressé dans leurs résultats. Le reste des étudiants (soit 36,7%) n'ont pas fait des erreurs de ce genre dans leurs copies dans les deux années de l'apprentissage.

**Tableau 27.** Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des registres

Augmentation ou réduction du nombre des erreurs	Nbre d'étudiants	Proportion d'étudiants en %
Aucun changement	11	36,7%
Réduction/ 1 erreur en moins	6	20%
Réduction/ 2 erreurs en moins	5	16,7%
Réduction/ 3 erreurs en moins	2	6,7%
Réduction/4 erreurs en moins	1	3,3%
Augmentation/ 1 erreur de plus	5	16,7%
Total d'étudiants	30	100%

D'autre part, un simple coup d'œil sur les moyennes affichées dans la figure 26 peut nous indiquer qu'il y a une diminution des erreurs dans l'emploi des registres. En fait, les étudiants ont obtenu une moyenne de 0,90 erreur en 2<sup>ème</sup> année alors qu'en Master 1, ils n'ont obtenu qu'une moyenne de 0,23 erreur.

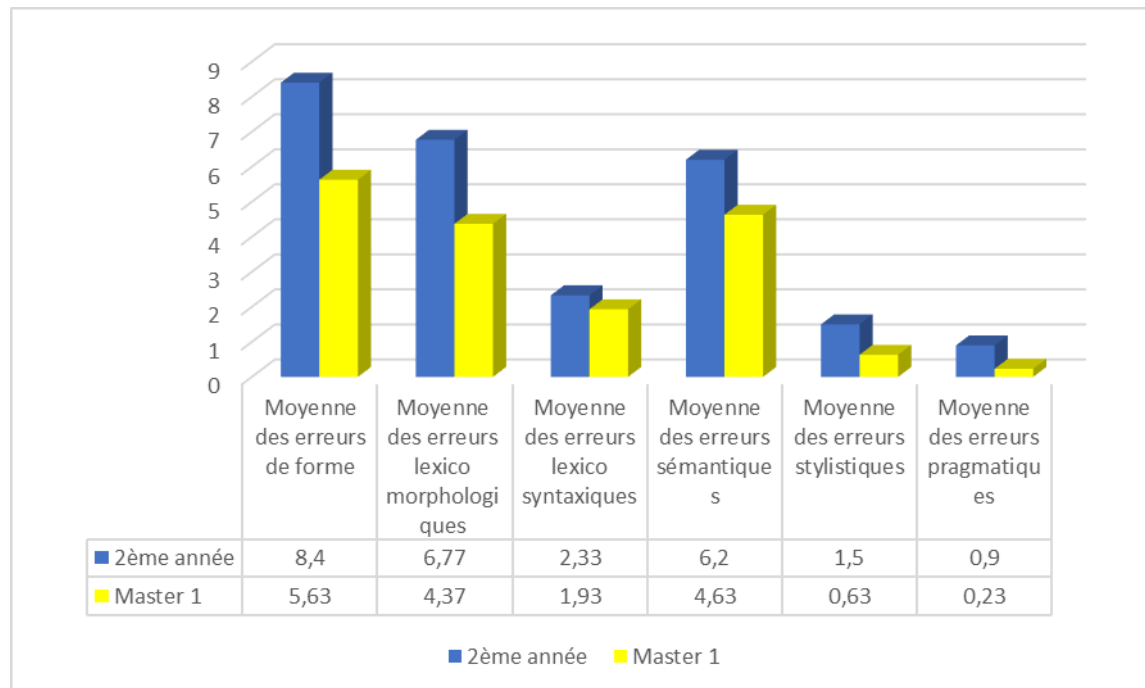
**Figure 26** Comparaison des moyennes des erreurs des registres

La différence entre les résultats de ce type des erreurs dans la 2<sup>ème</sup> année et l'année de Master1 est très significative selon le test de Wilcoxon ( $p = 0,005$ ), ce qui démontre la haute progression dans l'emploi des registres.

### 6.1.7. Développement de grandes catégories d'erreurs

Dans la figure 27, nous exposons les moyennes de grandes catégories des erreurs obtenues en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1. Alors que le tableau 28 nous indique leurs valeurs significatives  $p$ .

**Figure 27.** Comparaison des moyennes de grandes catégories des erreurs



**Tableau 28.** Valeur significative de grandes catégories des erreurs

	E. de forme	E. lexico-morphologiques	E. lexico-syntaxiques	E. sémantiques	E. stylistique	E. pragmatique
<b>Valeur <math>p</math></b>	0,008	0,004	0,103	0,057	0,033	0,005

Selon le tableau 28 et la figure 27, nous remarquons que les étudiants commettent moins d'erreurs de forme en année de Master1. Leur résultat passe d'une moyenne de 8,4 erreur en 2<sup>ème</sup> année à 5,6 erreur en Master 1. Le test statistique de Wilcoxon montre une diminution des erreurs statistiquement significative entre les deux moments de l'apprentissage ( $p= 0,008$ ).

En ce qui concerne les erreurs lexico-morphologiques, nous constatons qu'il y a une diminution remarquable des erreurs en Master 1. En effet, d'une moyenne de 6,7 erreur en 2<sup>ème</sup> année, les étudiants ont obtenu une moyenne de 4,3 en Master 1. La différence statistique entre ces résultats est très significative selon le test de Wilcoxon ( $p=0,004$ ). Cela signifie qu'il y a une amélioration au niveau de cette catégorie d'erreurs.

Contrairement aux premières catégories d'erreurs, la différence entre les moyennes des erreurs lexico-syntaxique obtenues en 2<sup>ème</sup> année et en Master 1 n'est pas significative. Ainsi, les étudiants en 2<sup>ème</sup> année ont eu une moyenne de 2,3 erreur par copie, alors qu'en année de Master 1, ils ont obtenu une moyenne de 1,9 erreur. Dans cette catégorie d'erreurs donc, les étudiants n'ont connu aucune progression. Le test statistique de Wilcoxon indique une valeur  $p$  de 0,1 qui est supérieure au seuil de signification 0,05. Dans ce cas, nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les moyennes ne seraient pas différents.

En observons la figure 27, nous remarquons aussi que les étudiants dans la catégorie des erreurs lexico-syntaxiques passent d'une moyenne de 6,2 erreur par copie en 2<sup>ème</sup> année à une moyenne de 4,6 erreur par copie en année de Master 1. Cette différence entre les moyennes n'est pas significative selon le test Wilcoxon qui indique une valeur  $p$  de 0,057. Cela signifie qu'il n'y a pas une amélioration au niveau de cette catégorie d'erreurs lexicales.

Concernant la catégorie des erreurs stylistiques, le tableau 28 nous montre que la différence entre les moyennes des erreurs obtenues dans les deux années est très significative en indiquant une valeur significative  $p = 0,003$ . Les erreurs de cette catégorie passent d'une moyenne de 1,5 erreur par copie en 2<sup>ème</sup> année à 0,6 erreur en Master 1. Ces données prouvent qu'il y a une progression au niveau de cette catégorie d'erreurs.

Comme la catégorie précédente, la différence entre la moyenne des erreurs pragmatiques de la 2<sup>ème</sup> année et celles de Master 1 est très significative ( $p = 0,005$ ). Ainsi, nous marquons en 2<sup>ème</sup> année une moyenne de 0,9 erreur par copie, alors qu'en Master 1, nous trouvons une moyenne de 0,2. Ce constat indique que les

étudiants connaissent une amélioration remarquable dans cette catégorie d'erreurs lexicales.

## 6.2. Discussion des résultats

La lecture des résultats des erreurs de forme nous indique que les étudiants progressent dans cette catégorie, en montrant une diminution des erreurs statistiquement significative entre les deux moments de l'apprentissage ( $p= 0,008$ ). Elle passe d'une moyenne de 8,4 erreur en 2<sup>ème</sup> année à 5,6 erreur en Master 1<sup>15</sup>.

Cependant, cette progression significative ne peut pas nier que les difficultés de l'orthographe lexicale ne sont pas vraiment surmontées par nos étudiants même au niveau avancé.

Ce problème pourrait être expliqué par le fait que l'orthographe lexicale se base en premier lieu sur la mémorisation des mots plus que sur des règles précises et claires que nous pouvons expliquer à l'étudiant. Ainsi, nous avons remarqué que les deux tiers de ce genre des erreurs concernent les cas d'omission et d'ajout des lettres. Ce type reste élevé en 1<sup>ère</sup> année de Master.

Les erreurs phoniques présentent aussi une difficulté majeure aux étudiants. La complexité du système phonologique français et l'influence de la langue arabe conduisent à beaucoup des erreurs même dans les stades avancés (*Cf.* Ch5)

Le nombre important d'erreurs orthographiques pourrait s'expliquer aussi par les conditions de la situation de la production, voire l'examen avec toutes les contraintes psychologiques et cognitives qu'il implique. Ainsi, certaines de ces erreurs pourraient être expliquées par un manque d'attention causé par la surcharge cognitive et non pas par une réelle méconnaissance de l'orthographe car nous trouvons dans le même texte les mêmes unités lexicales écrites correctement. Ce facteur peut donc exercer une certaine influence négative sur l'augmentation du nombre d'erreurs orthographiques.

---

<sup>15</sup> Nous relevé 252 erreurs de forme dans la 2<sup>ème</sup> année et 169 erreurs dans l'année de Master1.

Bref, les erreurs orthographiques sont diminuées progressivement, mais elles restent aussi nombreuses par rapport aux autres erreurs.

L'observation des résultats des erreur de forme nous indique aussi que la progression au niveau des barbarismes et des paronymes a été relativement rapide. Les étudiants ont pu, au dernier stade, surmonter ces lacunes.

Néanmoins, contrairement à ce que le nous avons vu dans les types des erreurs de forme précédents, les étudiants font approximativement autant d'erreurs des unités lexicales inexistantes en 2<sup>ème</sup> année et en année de Master1, ce qui dévoile une stagnation des étudiants dans ce type des erreurs.

En effet, les étudiants recourent à ces unités fictives pour combler leurs ressources lexicales insuffisantes et pour surpasser leurs obstacles communicationnels.

Par ailleurs, parmi les causes de ce type des erreurs, nous avons trouvé la surgénéralisation d'une règle de dérivation morphologique (ex. *bombardage\**, *immigrateur\**). Cette dernière témoigne d'une conscience linguistique certaine de la part des étudiants qui l'utilisent. Ils ont appliqué des règles de dérivation justes pour produire des formes dans le but d'exprimer un sens précis. Néanmoins, le résultat de cette dérivation sera erroné et qui n'appartient pas au système lexical de la langue.

Il est difficile d'expliquer à un apprenant du français langue étrangère que le nom *bombardage\** n'existe pas, alors que nous trouvons *lavage*, *combriolage* et *ramassage*. Tout cela demeure très arbitraire car les étudiants qui ont commis ces erreurs pourraient appliquer les mêmes règles avec d'autres radicaux et auraient produire de formes correctes.

Cependant, ces raisons ne peuvent pas dissimiler la persistance de ces unités lexicales fictives même au stade avancé, bien qu'en quantité inférieure par rapport au stade initiale.

La progression des étudiants est également manifeste dans la catégorie des erreurs lexico-morphologiques. Les erreurs se révèlent en effet moins nombreuses dans



l'année de Master 1 que dans la 2<sup>ème</sup> année<sup>16</sup> et leur diminution est très significative statistiquement ( $p=0,004$ ).

Par ailleurs, nous avons remarqué dans cette étude que les erreurs de flexion, comme les erreurs d'orthographe lexicales, sont assez nombreuses au début et elles diminuent considérablement dans la dernière année, sans pour autant disparaître complètement. Cela signifie que les règles de base de la flexion ne sont pas complètement acquises vu le nombre important des occurrences erronées.

D'ailleurs, notre analyse montre que les erreurs de flexion du nom et de l'adjectif sont plus nombreuses que les erreurs de désinence verbale (*cf.* annexe 4). Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de ces erreurs. Parmi lesquels la méconnaissance des règles et la difficulté de la mise en œuvre ou de l'application de ces règles.

Parmi les règles qui intriguent les étudiants, nous citerons celle de l'accord des adjectifs. Généralement, l'accord en nombre est plus facile que celui en genre, car accorder les adjectifs en genre demande plus de réflexion et de mémorisation des règles.

Pour les noms, les étudiants éprouvent une autre difficulté qui consiste à former la forme féminine des noms animés en ajoutant certains morphèmes flexionnels au radical, par exemple : -e, -teuse, -trice, -ienne etc.

Ainsi, plusieurs marques de pluriel « s », « x » ..., ne sont pas perçues à l'oral. Elles ne se reflètent qu'à l'écrit. Cet amuïssement de marque du pluriel à l'oral entraîne facilement une omission de marque à l'écrit, car dans beaucoup de cas, nous écrivons les mots selon leurs phonèmes.

Comme cause aussi, nous trouvons que la langue maternelle a beaucoup d'impact sur les erreurs de flexion. Ainsi, le français comme l'arabe possède deux genres : le masculin et le féminin, mais un nom masculin en français n'est pas obligatoirement masculin en arabe et réciproquement pour le nom féminin. Cette différence conduit les étudiants à commettre beaucoup d'erreurs de flexion.

---

<sup>16</sup> Nous avons relevé en deuxième année 203 erreurs de lexico-morphologiques et dans l'année de Master1 131 erreurs.

Pour ce qui est des erreurs de désinence, nous avons trouvé que la plupart des erreurs sont dues à la méconnaissance des règles de conjugaison.

L'augmentation du nombre de ce type des erreurs pourrait être influencée aussi par les conditions de production des textes surtout lorsqu'il s'agit d'un examen. En effet, nous avons constaté une nette augmentation des erreurs de flexion dans les premières productions par rapport à la dernière production.

Concernant les erreurs de mauvais choix de catégorie grammaticale, nous avons vu que leur diminution n'est pas significative statistiquement. Cela signifie que les étudiants n'ont pas fait de progression dans ce type des erreurs.

Au niveau des erreurs lexico-syntaxiques, les données étaient frappantes. Nous avons constaté que la progression a été relativement très lente<sup>17</sup> et statistiquement n'est pas significative ( $p= 0,103$ ).

En effet, les étudiants ont éprouvé des difficultés énormes dans l'emploi des verbes transitifs directs et indirects et les verbes intransitifs dans l'année de Master 1, étant donné que le nombre d'occurrences erronées dépasse celui de la 2<sup>ème</sup> année. Les mêmes lacunes étaient trouvées avec les verbes pronominaux et les prépositions. Il paraît que ces éléments syntaxiques relèvent des aspects linguistiques les plus difficile à acquérir. La non pratique de la langue et l'absence des modules de renforcement linguistique pourraient être la cause de ce recul.

En ce qui concerne les erreurs sémantiques, les étudiants n'ont fait aucune amélioration. Les données statistiques montrent que leur résultat n'est pas significatif ( $p= 0,057$ ).

Nous avons remarqué que les erreurs de synonyme sont augmentées dans les écrits des étudiants dans l'année de Master1. L'ignorance des nuances entre les synonymes et l'ignorance des circonstances dans lesquelles les synonymes sont remplaçables mutuellement causent les erreurs de concept synonymique.

---

<sup>17</sup> Nous avons relevé dans la deuxième année 70 erreurs de lexico-syntaxiques et dans l'année de Master1 58 erreurs.

Les erreurs des unités de sens proche sont présentes aussi dans les écrits des étudiants en Master 1 d'un nombre semblable à celui marqué en 2<sup>ème</sup> année. La difficulté de distinguer ces unités par nos apprenants provient de la référence ou du recours à la langue maternelle lors de l'apprentissage de ces lexies et cela pourrait être causé par le manque d'équivalent des mots français en arabe. De plus, le recours à la traduction en langue maternelle ou à la recherche des équivalents en arabe efface souvent les nuances entre les mots proches et fait croire aux apprenants que ces mots-là sont synonymiques et que l'un peut remplacer l'autre.

Au niveau des unités lexicales de sens fictif, nous trouvons que le nombre des erreurs repérées est élevée dans les deux moments de l'apprentissage (*cf.* annexe 4) et la progression paraît très lente. Cela pourrait être expliqué par des lacunes dans le vocabulaire des étudiants. Ce trou lexical peut aussi justifier la présence des erreurs de collocation dans les productions écrites en Master1.

L'interférence avec la langue maternelle peut être à l'origine de plusieurs autres erreurs telle que le calque. Les erreurs de ce type ont persisté jusque dans les dernières productions en quantité considérable (*cf.* annexe4).

Quant aux erreurs stylistiques, nous constatons qu'elles diminuent considérablement, sans pour autant disparaître complètement. Nous avons vu dans notre analyse que les erreurs de pléonasme et de périphrase sont fréquentes dans les écrits des étudiants dans les deux années de l'apprentissage alors que les erreurs de répétition ont diminué de manière significative. Ces types des erreurs stylistiques devraient se réduire, voir disparaître, avec le temps et la pratique de la langue.

Pour ce qui est des erreurs pragmatiques, nous soulignons un réel progrès dans les écrits des étudiants ( $p= 0,005$ ). Les étudiants ont développé leurs compétences concernant le choix approprié des registres.

### ***Conclusion***

La présente analyse statistique nous a démontré que la nature et la quantité des erreurs lexicales varient et évoluent avec la progression dans l'enseignement /apprentissage et la maîtrise générale de la langue. En effet, le lexique reste un

domaine difficile à maîtriser par nos apprenants, mais nous ne pouvons pas négliger aussi leur attitude adoptée lors de leur acquisition/apprentissage. En effet, la plupart d'entre eux ne pratiquent pas la langue hors de la classe. Ainsi, l'absence des activités de renforcement linguistique joue un rôle dans la pauvreté du lexique de ces derniers.

Dans ce contexte, Luste Chaa annonce que :

« Lors du relevé des erreurs et de l'analyse des productions d'étudiants, nous avons donc été confortée à plusieurs reprises dans notre conviction que le lexique était le domaine où l'apprenant étranger éprouverait le plus de difficultés avant d'atteindre une maîtrise satisfaisante de la langue qui tiendrait compte de la multidimensionnalité du lexique et de toutes les nuances d'emploi des unités lexicales dans le discours. Le chemin vers une véritable compétence lexicale est très souvent ardu, long et parsemé de contraintes pour un locuteur non natif, ce qui peut devenir décourageant. Pour pouvoir atteindre le but, les apprenants ont besoin d'acquérir d'abord, via des activités lexicales adaptées, de bonnes bases sur lesquelles sera fondé l'(auto-)apprentissage ultérieur, et ceci associé à une approche consciente du fonctionnement du lexique. » (2009 : 243)

# ***CONCLUSION***

Le but de notre travail a été d'étudier et de décrire la compétence lexicale des étudiants algériens en français en effectuant une étude longitudinale visant à observer le développement éventuel de leurs connaissances lexicales. En effet, nous avons abordé la question des difficultés lexicales dans leurs écrits, et nous nous sommes focalisée sur l'étude des zones de fragilité chez ces derniers.

Notre objectif de départ était double : Il s'agissait de (i) bien cerner les problèmes lexicaux des étudiants universitaires et de (ii) mesurer le développement de leurs connaissances lexicales.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mené des réflexions théoriques et méthodologiques. Le premier chapitre a présenté les concepts de base de l'étude du lexique. Nous avons retenu de ce chapitre que le terme mot est ambigu et difficile à définir. Plusieurs chercheurs affirment qu'il ne permet pas un discours précis sur le lexique et qu'il doit être remplacé par le terme « unité lexicale ». Nous avons vu aussi qu'il existe de différentes formations morphologiques et de différents éléments constitutifs du sens d'une unité lexicale.

Le second chapitre nous a permis de caractériser finement la notion d'erreur lexicale. Nous avons vu que la définition de cette notion reste jusqu'à présent problématique vu l'ambiguïté de la zone qui existe entre le lexique et la grammaire. En fait, la présentation de quelques travaux sur l'erreur lexicale et l'analyse de quelques typologies disponibles ont fait ressortir la disconvenance des conceptions du terme et les difficultés que pose l'analyse d'une erreur lexicale. Il est à signaler que ces travaux portant sur l'erreur lexicale nous a fourni certaines pistes intéressants, notamment en ce qui concerne la démarche d'analyse ainsi que la typologie des erreurs adoptée.

Dans le troisième chapitre, nous avons vu que produire un texte en langue étrangère fait appel à plusieurs processus cognitifs et physiques. Cela implique plusieurs niveaux de connaissances qui présentent de grandes difficultés aux scripteurs d'une langue étrangère. Nous avons également constaté que le texte produit en langue étrangère se caractérise par sa brièveté, son vocabulaire limité, sa syntaxe simple et ses multiples erreurs.

Notre méthodologie de recherche a été exposée dans le chapitre 4. Nous avons justifié dans ce chapitre le choix de notre corpus. Il s'agissait des productions écrites rédigées pendant trois années successives par 30 étudiants appartenant à l'université d'El-Oued. Nous avons suivi ces étudiants de la 2<sup>ème</sup> année de Licence jusqu'à la première année de Master. Nous avons également exposé notre outil d'analyse : une typologie d'erreurs lexicales construite à partir de celles de Anctil (2010) et de Luste-Chaa (2009). Elle est fondée sur une approche multidimensionnelle qui rendrait compte des liens qui unissent le lexique avec d'autres domaines linguistiques (la syntaxe, la sémantique et la pragmatique).

Nous avons essayé dans le chapitre 5 de répondre à notre premier objectif : *analyser les erreurs lexicales des étudiants à l'université d'Eloued*. C'est par l'analyse d'un corpus de 90 textes écrits par les 30 étudiants durant trois années d'apprentissage que nous avons pu faire une description des erreurs lexicales commises par ces derniers. Notre analyse d'erreurs comportait deux niveaux : 1) une description linguistique des erreurs à l'aide de notre typologie des erreurs lexicales, 2) une explication des causes de ces erreurs. Les résultats de notre analyse montrent que les erreurs lexicales les plus nombreuses sont les erreurs de l'orthographe lexicale qui restent aussi fréquentes dans les écrits des étudiants au niveau avancé. Il s'agissait des erreurs dues à l'omission, à l'addition et à la transposition ainsi que d'autres d'origine phonétique ou homophonique. La plupart des erreurs phonétiques renvoient à l'influence du système phonétique arabe très différent de celui de la langue française. Les erreurs lexico-morphologiques constituent la deuxième famille d'erreur lexicale observée. Nous avons trouvé des erreurs au niveau de la flexion (du nom et de l'adjectif) et de la désinence. Ce type des erreurs, est dû, dans la plupart du temps aux interférences entre le français et l'arabe. Dans les autres cas, il s'expliquait comme un lapsus orthographique résultant de l'oubli ou de l'inattention, en tant qu'acte éphémère d'une erreur passagère ou d'une ignorance complète de la règle de formation de l'unité lexicale.

Le troisième type des erreurs existant aussi dans les copies des étudiants concerne les problèmes sémantiques. La plupart de ces erreurs concernent des cas où l'unité lexicale utilisée présente un lien avec l'unité lexicale visée. Ainsi, parmi les difficultés

sémantiques que les étudiants rencontrent face à leurs écrits, nous trouvons celles des collocations et du calque. Dans les deux cas, l'influence de la langue maternelle joue un grand rôle. Les étudiants calquent certaines unités lexicales de l'arabe vers le français ce qui donne lieu à des confusions sur le plan sémantico lexical.

Les problèmes d'ordre lexico-syntaxique, particulièrement les prépositions constituent une source de difficulté pour les étudiants. Ainsi, nous avons remarqué que le nombre de ces erreurs reste stable dans les trois niveaux de l'apprentissage. La plupart de ces erreurs proviennent de la langue arabe, en raison de la grande différence qui existe entre le système prépositionnel arabe et français. Néanmoins, nous ne pouvons pas négliger les difficultés des étudiants face aux verbes transitifs et les verbes pronominaux même s'ils ne sont pas nombreux.

Pour combler leurs lacunes lexicales insuffisantes, les étudiants font, souvent, recours à des périphrases, aux répétitions et à la création de nouvelles unités lexicales inexistantes. Ces dernières peuvent être dues, dans certains cas, à l'application abusive de règles de dérivation morphologique.

Les erreurs pragmatiques, à savoir celles du registre étaient peu dans les copies des étudiants. La seule raison qui explique ce constat est leur non confrontation aux autres registres à part celui du français standard. Vu qu'ils ne pratiquent pas la langue hors de la classe, ils restent ignorants des autres registres de la langue.

Le dernier chapitre vient répondre à notre deuxième objectif : *mesurer le développement des connaissances lexicales des étudiants durant trois années*. Nous avons effectué cette analyse longitudinale à l'aide d'un test statistique (test U de Mann-Whitney-Wilcoxon). Cette démarche nous a permis de décrire mais aussi d'évaluer l'évolution de la compétence lexicale des étudiants.

Nos résultats montrent que les étudiants commettent en moyenne 26,1 erreurs lexicales par rédaction en 2<sup>ème</sup> année, alors qu' en année de Master 1, ils produisent 17,4 erreurs par copie.

Comme s'était prévu au départ, l'amélioration des étudiants était au niveau des erreurs d'orthographe lexicale, des erreurs lexico-morphologique, des erreurs stylistiques et des erreurs pragmatiques. Les différences entre les résultats obtenus



en 2<sup>ème</sup> année de Licence de ces types des erreurs et ceux obtenus en Master 1 étaient significatives (moins de 0,05%). Néanmoins, nous avons pu constater que les erreurs sémantiques et les erreurs lexico-syntaxique ne présentent aucune décroissance numérique.

Notre recherche a évidemment certaines limites. Premièrement, le simple fait d'avoir choisi la rédaction dans des conditions d'examen comme instrument de collecte de données a certainement orienté nos résultats : à cause de la surcharge cognitive, les étudiants commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe lexicale, de flexion et de désinence inconsciemment.

Deuxièmement, le nombre peu élevé de données et d'étudiants participants (30) ne peut nous permettre de faire des généralisations des résultats pour tous les étudiants de toutes les universités algériennes.

Nous considérons cependant avoir décelé des faits intéressants qui vont d'ailleurs dans le même sens que certaines des recherches que nous avons présentées.

En conclusion, nous pouvons dire que la nature et la quantité des erreurs lexicales varient et évoluent avec la progression dans l'enseignement /apprentissage et la maîtrise générale de la langue. En effet, le lexique reste un domaine difficile à maîtriser par nos apprenants, mais nous ne pouvons pas négliger aussi leur attitude adoptée lors de leur acquisition/apprentissage. En effet, la plupart d'entre eux ne pratiquent pas la langue hors de la classe. Ainsi que l'absence des activités de renforcement linguistique joue un rôle dans la pauvreté du lexique de ces derniers.

***RÉFÉRENCES***  
***BIBLIOGRAPHIQUES***

- Abbou, A. (1980). *Communications sociales et didactiques des langues étrangères*. Paris:Didier.
- Al Ahmed, R. (2014). *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques*. Mémoire de Master2 . Grenoble : Université Stendhal. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084161/document>.
- Allard, S. (2011). *Travaux de validation d'une épreuve de morphologie lexicale sur des patients aphasiques*. (Mémoire de certificat, Université Bordeaux Segalen). Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01307101/document>
- Anctil, A., & Tremblay, O. (2016). Les collocations: des combinaisons de mots privilégiées. *Correspondance*, 21(3). Récupéré sur <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/les-collocations-des-combinaisons-de-mots-privilegiees/>
- Anctil, D. (2005). *Maîtrise du lexique chez les étudiants universitaires : typologie des problèmes lexicaux et analyse des stratégies de résolution de problèmes lexicaux* ( Mémoire de M.A. en didactique, Université de Montréal, Montréal). Récupéré sur <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16460>.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal). Récupéré sur <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>.
- Apothéloz, D. (2002). *La construction du lexique français principes de morphologie dérivationnelle*. Paris: Ophrys.
- Aslim-Yetis, V. (2008). *Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie* (Thèse de Doctorat, Université Lumière, Lyon 2) Récupéré sur <http://theses.univ-lyon2.fr>
- Auchlin, A., & Moeschler, J. (2009). *J. Moeschler, A. Auchlin, Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues : Le cas de l'anglais (lexique)*. Paris: Ophrys.

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., & Guernier, M.-C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*(143-144), pp. 203-217. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/pratiques/1457>
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques pour l'enseignement de la lecture- écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, pp. 85-124.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Bidaud, E., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (61), pp. 19-24. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm>
- Bishawi, W. (2014). *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah* (Thèse de doctorat, Université du Maine). Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00950549/document>.
- Blaser, C., & Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires. De l'analyse des besoins à la mise en oeuvre . Dans C. Blaser, & M. Pollet, *L'appropriation des écrits universitaires* (pp. 127-152). Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. Dans A. d. l'UPLEGESS, *L'autonomie dans l'apprentissage des langues* (pp. 77-87). Saint-Étienne: ENS.
- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(24), pp. 123-135. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2008-2-page-123.htm>

- Bramaud Du Boucheron, G. (1981). *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris: Puf.
- Bunjevac, M., Buridant, C., & Pellat, J.-C. (1994). *l'écrit en français langue étrangère*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Caslaru, M.-D. (2013). *L'interlangue des apprenants roumains de FLE au carrefour des langues romanes. Etude de cas sur des apprenants roumains étudiant aussi l'italien et l'espagnol* (Thèse de doctorat. Université d'Avignon). Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01011324/document>
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan Université.
- Catach, N., Duprez, D., & Legris, M. (1980). *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*. Paris: Nathan.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Editions du seuil.
- Clark, L. (2007). Cognitive sociolinguistics: a viable approach to variation in linguistic theory. Dans P. Reich, W. Sullivan, & A. Lommel (Éds.), *Lacus Forum 33, Variation*. Houston: LACUS.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Récupéré sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corder, S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants. *Langages*(57), pp. 9-15. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge\\_0458726x\\_1980\\_num\\_14\\_57\\_1833.pdf](https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge_0458726x_1980_num_14_57_1833.pdf)
- Cornaire, C., & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Editions universitaires.

- Debyser, F., Houis, M., & Rojas, C. (1967). *Grille de classement typologique des fautes*. Paris: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises l'étranger (BELC).
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga.
- Desmond, F., Ferchaud, F., Godin, D., & Guerrieri, C. (2008). Enseigner le FLE (français langue étrangère). *Pratiques de classe*. Paris Belin
- Djediai, A. (2017). *Le figement linguistique dans les productions écrites des apprenants de FLE: Etude de corpus des apprenants arabophones algériens* (Thèse de doctorat, Université de Ouargla). Récupéré sur <https://dspace.univouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/15492/1/Abdelmalek-DJEDIAI-Doctorat.pdf>.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellisi, C., Marcellisi, J.-B., & Mével, J.-P. (2007). *Grand dictionnaire de Linguistique et des Sciences du langage*. Paris: Éditions Larousse.
- Duchesne, J. (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Montréal). Récupéré sur <https://archipel.uqam.ca/4990/1/M12520.pdf>
- Dumortier, J.-L. (2007). Tâches – problèmes de communication et dispositif d'apprentissage en français langue seconde. Dans M. Verdelhan-Bourgade (Éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 123-143). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- El houdna, B. (2015). Les interférences linguistiques entre le français et l'arabe marocain dans les productions écrites d'élèves du Baccalauréat. *Langues, cultures et sociétés*, 1(1), pp. 30-44.
- Esmail Jamaat, N. (2012). *Une analyse des erreurs des étudiants persanophones de français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit* (Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille)
- Flageul, V. (2012). *Le choix lexical en français langue seconde : fondements empiriques et réflexions didactiques* (Mémoire de maîtrise, Université Concordia, Montréal)

- Fodor, J. A., & Garrett, M. (1966). Some reflections on competence and performance. Dans J. Lyons, & R. J. Wales, *Psycholinguistic Papers*,. Edinburgh University Press.
- Frei, H. ([1929] 1993). *La grammaire des fautes*. Genève: Slatkine Reprints.
- Gagnon-Nault, M.-E. (2016). *Évaluation des connaissances morphologiques*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal).
- Gardes-Tamine, J. (1998). *La grammaire : 1. Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Gate, J.-P. (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris : Editions Nathan.
- Gœtz, V. (2010). *De l'oral à l'écrit. Caractéristiques, transcription, et interprétation du discours oral*. (Mémoire de dnsep, ésad Amiens).
- Granger, S., & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *AILE*(3), pp. 55-75. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/aile/4890>
- Haboul, D. (2013). Réflexion Sur La Notion D'erreur Lexicale. Vers L'élaboration D'une Typologie Des Erreurs Lexicales En Classe Du Fle. *Didactiques*, 2(1), pp. 125-140. Récupéré sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/24865>
- Haboul, D. (2017). Construire une compétence lexicale en licence de français Du lexical au métalexical. *Didactiques*(11), pp. 181-205. Récupéré sur <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/26839>
- Hamel, M.-J., & Milićević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS :démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLAL)*, 10(1), pp. 25-45. Récupéré sur <http://www.aclacal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf>
- Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect*, pp. 3-25.
- Hilton, H. (2006). La compétence lexicale en production orale. *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. (P. 6.-8. Actes du Colloque

- international, Éd.) Récupéré sur <http://www.grouipelca.org/h/colloque2006/actespdf/hilton.pdf>
- Holec, H. (1995). Compétence lexicale et acquisition /apprentissage. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*(6), pp. 90-100.
- Hu Hsueh-chao, M., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign language*(13), pp. 403-430. Récupéré sur <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl131hsuehchao.pdf>
- Huot, H. (2005). *La morphologie, forme et sens des mots en français*. Paris: Armand Colin.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jacquet, G., Venant, F., & Victorri, B. (2005). Polysémie lexicale. Dans P. Enjalbert, *Sémantique et traitement automatique du langage naturel* (pp. 99-132). Hermès. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009778>
- Kalai, L. (2011). *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique*. (Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3). Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01066872>
- Kandsi, S. (s.d.). *Les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite*. (Mémoire de Magister, Université Mouloud Maameri, Tizi-Ouzzou).
- Kemmer, S., & Barlow, M. (2000). Introduction: A Usage-Based Conception of Language. Dans M. Barlow, & S. Kemmer (Éds.), *Usage based Models of Language Use*. CSLI Publications.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension. Dans C. L. Nordman, *From Humans Thinking to Thinking Machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters. Récupéré sur <https://www.academia.edu>.



- Legallois, D. (2012). La colligation: autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique? *Corpus*(11), pp. 31-54. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/corpus/2202>
- Lehmann, A., Martin- Berthet, F. (2005). *Introduction à la lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*. (Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine, Metz). Récupéré sur <http://www.theses.fr/2009METZ023L>
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*,2(3). pp.187–206.
- Marquillo Larray, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Marzano, R., & Paynter, D. (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*. Bruxell : De Boeck Université.
- Mel'čuk, I. A., Clas, A., & Polguère, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Duculot/ Montréal: AUPELF-UREF.
- Ménard, N. (1993). *Mesure de la richesse lexicale*. Genève – Paris : Slatkine-Champion.
- Milischer, V. (2000). *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*, (Mémoire, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier.)
- Miller, G. A. (1975). Some comments on competence and performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, pp.201- 204. Récupéré sur <http://lingo.stanford.edu/sag/L204/Miller.pdf>
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit, compréhension et production en langue*. Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mortureux, M.-F. (2004). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Colin.

- Moualek, K. (2013). Etudes des erreurs lexicales dans les productions langagières orales en français des lycéens de 2ème année. *الممارسات اللغوية*(18). Récupéré sur <http://revue.ummtto.dz/index.php/pla/article/view/894/731>
- Mutta, M. (1999). *La compétence lexicale des étudiants finnophones en français. Etude sur la production écrite des apprenants*. (Thèse de doctorat, Université de Turku, Finlande)
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne: Edition scientifique internationales.
- Picoche, J. (1992). *Structures sémantiques du lexique français*. Paris: Nathan.
- Picoche, J. (1993). *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.
- Picoche, J. (1997). *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan université.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Harper Collins.
- Ploux, S., & Victorri, B. (1998). Construction d'espaces sémantiques à l'aide de dictionnaires de synonymes. *Traitement Automatique des Langues, ATALA*, pp. 161-182. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00009433>
- Polguère, A. (2002). *Notion de base en lexicologie*. Montréal: Université de Montréal.
- Polguère, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the Role of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *The Canadian Modern Language Review*(56), pp. 282- 307.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Rey- Debove, J. (1997). La synonymie ou les échanges de signes comme fondement de la sémantique. *Langages*(128), pp. 91-104. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1997\\_num\\_31\\_128\\_2135](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1997_num_31_128_2135)

- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*(10), pp. 77-89.
- Saldanha, Z. (2010). *Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango*. (Mémoire de Master2, Université de Pau et des Pays de l'Adour). Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096>
- Salminen, A. N. (1997). *La lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- Sanchez, V. (2013). *Production écrite: processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants du FLE*. (Mémoire de Master, Université de Veracruz, Mexique). Récupéré sur <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/35265?locale-attribute=fr>
- Sardier, A. (2015). *Construire la compétence lexicale: quelle place en didactique pour le cotexte*. (Thèse de doctorat, université Grenoble Alpes, Grenoble). Récupéré sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01424599>.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*(9), pp. 67-92.
- Shalaby, N. A., Noorchaya, Y., & El-Komi, M. (2009). Analysis of Lexical Errors in Saudi College Students' Compositions. *Ayn , Journal of the Saudi Association of Languages and Translation*, 2(3), pp. 65-93.
- Sow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11 année du secondaire a Conakry et propositions d'aménagement de programme* . (Thèse de doctorat, Université de Montréal) .
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge , MA : Harvard University Press.
- Touratier, C. (2012). *Morphologie et morphématique: Analyse en morphème*. Aix- en-Provence: Presses universitaires de Provence.
- Tremblay, O. (2009). *Création d'une ontologie des connaissances métalexicales pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique destiné aux futurs maîtres au primaire en français langue maternelle*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal)

- Tréville, M.-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories*. Outremont (Québec): Les Éditions Logiques.
- Treville, M.-C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.
- Tutin, A. (2013). Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat- argument. *Langages*(189), pp. 47-63. Récupéré sur file:///C:/Users/fujitsu/Downloads/LANG\_189\_0047%20(2).pdf
- Van Den Avenne, C. (2009). *Savoir rédiger*. Paris : Studyrama – Vocatis.
- Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Québec: Conseil supérieur de la langue française. Récupéré sur [http ://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf](http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf302/cslfnormelinguistique.pdf)
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le Français comme Langue Seconde*. Paris : CLE International.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE International.

# *ANNEXES*

Annexe 1 : rédactions des étudiants en 2<sup>ème</sup> année Licence

Notre Souvenirs

\* Chaque un de nous a plusieurs des souvenirs ont d'influence à notre présent et futur peut être négative ou positive selon l'occa

\* Pour ma part, il faut conserver les souvenirs d'une part, le malheur souvenir peut aider ma voir qu'on ne répète pas la même faute par exemple dans la condition d'examen académique. D'autre part, la souvenir heureux peut motiver nous, et encourager pour d'avancer à notre vie par exemple dans le cas des fête et cérémonie.

\* Malgré tout ça, on trouve que quelques souvenirs d'influence très mauvaise. D'une part, les souvenirs touchent le bain familial, peuvent causer beaucoup des problèmes par exemple le problème d'héritage de passé peut conduire à la séparation totale, autre part, les mauvais souvenirs peuvent causer la déception et la solitude dans plusieurs cas par exemple dans le cas qu'on perdre quelqu'un très proche dans notre famille parce qu'il est mort.

En conclusion, on peut dire qu'il faut éviter les mauvais souvenirs et conserver les bien. Aussi il faut qu'on soit optimisme parce que ce n'importe quelle personne souffre dans la vie et la perfection est pour Dieu seulement.

Les souvenirs sont des événements qui se passent au passé, et qui nous rendent se sentir du mal ou du joie.

Tout le monde a tendance au souvenirs heureux, et aime les rappeler de temps en temps. Mais la question qui se pose : faut-il effacer nos souvenirs douloureux de notre mémoire ?

Pour ma part, je ne salue pas cette idée.

D'abord, par expérience, on entend parler que chaque histoire plutôt souvenir porte une leçon derrière, alors on peut apprendre de nos souvenirs plusieurs leçons. Par exemple : je me rappelle quand j'ai raté mon premier PAC, j'étais vraiment triste, mais je me suis posé la question pourquoi ? C'était mon point de départ pour réussir l'année suivante.

De plus, ceux qui ne vivaient pas des souvenirs malheureux, ils ne comprendront jamais la vie véritable, sinon, un jour viendrait, ils seront choqués. En effet, celui qui vit tous les moments

En outre, les décès de nos proches, les catastrophes, tous ces incidents nous apprennent la patience, nous donne la force pour affronter le pire.

D'ailleurs, je me souviens bien de l'année 2001, c'étaient les inondations de Bab El oued, j'en étais témoin oculaire, les victimes sont...

Souvent, nous rencontrons dans notre vie  
motricienne des moments merveilleux et autres bons  
et malheureux qui ~~ont~~ ~~restés~~ ~~graver~~ ~~à~~ ~~la~~ ~~mémoire~~  
ou devenir des souvenirs soit d'un bienfait ou  
d'une injure. Les souvenirs malheureux, est-ce qu'il  
aut les oublier ou garder pour tirer des leçons dans  
notre vie ?

Personnellement, je vois qu'il faut oublier les  
mauvais souvenirs parce que d'abord, il faut vivre  
les moments actuels qui sont peut-être des moments  
merveilleux, il faut les ressentir bien car le temps  
les moments du bonheur est déterminé. Ensuite,  
oublier les mauvais souvenirs c'est à dire supprimer  
eux et les gens qui lui entraînaient. Enfin, oublier  
ouvenir ou les moments malheureux nous aide à vivre  
une vie pleine de succès de bonheur et d'espoir

Dans un seul mot, pour vivre une vie pleine  
de bonheur il faut oublier les mauvais moments et  
souvenirs et rappeler les merveilleux souvenirs.



« je... »  
« je... » de S... nos tautologie car dans le temps  
présent -

e) - la figure de style « métaphore » filée  
d'un piège - d'une perfidie.

①

- production écrite :

De ma part je pense ce ~~mieux~~ mieux.  
j'oublie pas notre souvenirs même qu  
nous font souffrir, au en plus il faut  
les garder, les imprimés par ce que je  
je considère mes souvenirs comme  
des leçons car la vie c'est un école et  
leurs mouvements sont des leçons  
bord, fait le monde comme les  
histoires sont des souvenirs -  
comment j'oublie l'histoire de mon pa  
pays, comment je ne garde pas l'histo  
notre religion et leur conquêtes  
usité, les souvenirs nous donnent  
es expériences dans la vie pour ne tomber  
tombe tombe pas autre fois, en même  
les ennemis dans l'avenir, comme la  
parole de notre prof èle « l'homme  
ne rira pas deux fois dans la même

... Les souvenirs douloureux sont, pour bien des gens, une école  
où l'on tire des enseignements en faveur de notre avenir et  
de notre construction comme ils sont, pour d'autres, des bâtons  
dans les roues de notre avancement et de notre bien-être.  
Non avis, un souvenir qui fait souffrir est une avertissure.....  
inoubliable qu'il faut s'efforcer d'oublier.....  
... Tout d'abord, celui qui pense à un souvenir désagréable  
... voudrait jamais réparer les fautes du passé ni jouir de son  
présent, de corp., il finit par les perdre tous les deux. De plus, ...  
avoir un souvenir douloureux rend celui qui le fait mélancolique  
triste et optimiste. Enfin, attiser les douleurs dormantes....  
essurte, par conséquent, la haine et l'esprit de vengeance....  
à l'égard de celui qui est censé en être la cause, ce qui sème  
des hostilités et rongé l'atmosphère de tolérance entre l'être...  
même et son prochain.....  
... En guise de conclusion, je dirai qu'il est judicieux de...  
... tourner une fois pour toutes la page sombre de notre passé et...  
... regarder de la... côté lumineuse sans le bonheur de tout un chacun.

## II - Production écrite :

Chaque de nous a des propres souvenirs gravés dans sa mémoire, dans des divers lieux et divers étapes de sa vie, il y a des gens qui préfèrent d'oublier et écraser tout le passé.

Pour ma part, je préfère l'idée totalement contraire, j'aime bien de réfléchir et penser dans ces souvenirs, je veux dire pourquoi !

D'une part, je considère les souvenirs comme un source des expériences et par les je peux continuer le chemin de ma vie, et par les souvenirs (heureux - malheureux) je trouve des leçons très importantes.

D'autre part, j'utilise les souvenirs comme un miroir qui m'emmène à la sagesse juste, et les m'empêche à répéter les mêmes fautes que j'ai fait dans le passé, par exemple, une fois je ne fait pas la confiance aux personnes que je ne les sais bien.

Pour conclure, il faut dire que les souvenirs ont toujours des bénéfices et un influence positive sur la vie des gens, et il n'y a pas de personne qui peut vivre longtemps sans de ses souvenirs.

Les souvenirs sont définis comme des moments tracés dans la mémoire de chacun de nous et qui peuvent sous influences psychiquement soit, positivement, ou

A mon avis, je vois qu'il faut conserver les souvenirs qui nous font souffrir et les écrire dans un "agenda" pour en tirer des leçons tout au long de vie, car, ils font parti de notre destin qu'on aimerait l'ignorer, d'une part, d'autre part, il s'apprend que il faut toujours travailler et prendre des efforts pour réussir dans la vie, ainsi, pour éviter les erreurs qu'on a fait et de ne plus les

Enfin, finalement, l'intelligent c'est celui qui profite de leurs fautes pour créer la réussite par exemple et non pas celui qui les oublie pour oublier la souffrance. On doit souffrir pour goûter le bonheur.

(6)

..... Garder les mauvais souvenirs.  
 ..... Les souvenirs sont comme une miroir de nos passés...  
 ils font partie de nos vies, soit ce sont heureux ou mal  
 heureux. Mais ces souvenirs-là, faut-il s'efforcer de les  
 oublier surtout qui nous font souffrir, ou bien faut-il  
 les conserver pour en tirer des leçons tout au long  
 de notre vie ?

..... Personnellement, je trouve qu'il faut conserver les  
 souvenirs pour en tirer des leçons tout au long de  
 vie. D'abord, les souvenirs nous aident à découvrir nos  
 erreurs. Faire n'importe quoi, par exemple, lorsque quelqu'un  
 échoue au bac, il va être malheureux et triste, mais  
 peut découvrir où il était le manque, soit la préparation  
 de l'examen ou bien une autre chose.

..... Ensuite, les souvenirs nous aident à construire les  
 leçons pour ne pas tomber aux mêmes pièges dans  
 le futur, par exemple quand on avait des mauvais  
 amis qui causent des problèmes ou bien <sup>nous</sup> pouvaient à  
 faire des mauvaises comportements telle que la consommation  
 de drogues chez les adolescents.

..... En plus, les souvenirs qui nous font souffrir peuvent  
 être un élément efficace pour construire une bonne pers  
 istance, par exemple lors de l'échec de la relation d'un  
 couple séparé, les deux souffrent, la perte de l'espoir.  
 Ces ~~nos~~ douloureux moments

..... Enfin, comme on doit garder les bons moments,

Chaque un entre nous possède des moments heureux, et des autres malheureux. Donc, est-ce que faut-il s'efforcer d'oublier ces souvenirs qui nous font souffrir ou bien les conserver pour en tirer des leçons tant long de notre vie? Je pense de conserver les souvenirs pour en tirer des leçons.

Faut d'abord, notre vie passe plein des expressions qui nous aident de dépasser des moments agréables et qui nous permettent de réaliser notre réussite par exemple le souvenir de joie, de le goût et quand nous avons réussi au Bac. Ensuite, le souvenir ouvre nos yeux sur notre faute qui nous avons commise pendant les années passées, et pour ne pas la faire autre fois comme le choix de nos amis nous pouvons donc, confondre entre l'ami vrai de l'ami fautive. Enfin, même le souvenir malheureux, nous pouvons instruire beaucoup de choses tel, la volonté, le courage, la patience pour continuer notre route vie avec l'espérance.

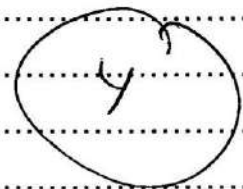
A la fin, le souvenir tel qu'il est, sert toujours notre école d'apprendre les leçons pour améliorer notre vie et la rendre

## Production écrite :

Les souvenirs sont des événements qui sont passés dans notre vie et gravés dans nos mémoires et ils peuvent être heureux ou malheureux.

Pour moi, il ne faut pas s'efforcer d'oublier les souvenirs malheureux, au contraire, il faut les conserver. D'une part, ils sont une partie de notre vie et on doit aimer notre vie telle qu'elle est. D'autre part, ces souvenirs nous donne des leçons pour ne pas commettre les mêmes fautes, par exemple, quand je me souviens que je n'ai pas préparé pour l'examen et enfin je n'ai pas réussi, la prochaine fois je vais préparer et être plus sérieuse.

Enfin, les souvenirs malheureux nous font quand même souffrir mais on doit les préserver car ils sont partie de notre passé.



Annexe 2 : rédactions des étudiants en 3<sup>ème</sup> année Licence

finalités du système éducatif national. Expliquez !

l'enseignant joue un rôle primordial dans l'apprentissage, il est natif et représente la seule référence de la langue apprise. C'est aussi la seule production qui est entendue de l'élève, l'enseignement a pour but de choisir les textes, poser des questions, corriger les réponses, les exercices, poser des questions, corriger les réponses permet à l'apprenant de bien apprendre, l'enseignant est le détenteur du savoir, et de savoir faire communicationnel, il est être dominé entièrement la classe, tout cela l'enseignant doit le faire pour que l'apprenant bien apprendre ses études, pour ça l'enseignant est appelé à caractériser les finalités du système éducatif national.

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation joue un rôle très important pour la réussite d'enseignement-apprentissage, l'évaluation permet de diagnostiquer les erreurs des apprenants, formatives et prédictives de la réussite du processus d'enseignement / apprentissage. exemple : les examens, les interrogations... sont que des tests pour connaître que l'apprenant a bien appris les leçons. l'évaluation permet de enregistrer les informations de l'apprenant c'est à dire pour les utiliser par, donc on peut dire que l'évaluation c'est en fait une opération.



L'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif comment parvient-il à le faire ?

D'abord les finalités du système éducatif sont les intentions les plus élevées et lointaines que la politique impose pour désigner "l'image de citoyen de demain" à travers les programmes et les manuels alors l'enseignant est appelé à suivre le programme éducatif national et installer ses nombreuses valeurs dans la classe en ayant de réaliser ses objectifs, comme le fait à enseigner à l'élève un ensemble de compétences, un ensemble des informations précis vis-à-vis de l'état en ce qui concerne la politique, l'histoire...

AM

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est une aide au processus d'enseignement/apprentissage. Quels sont ses différents types et quelle est son importance ?

L'importance de l'évaluation est le fait de prendre une décision sage tout en évaluant l'adéquation entre l'ensemble des formations et l'ensemble de critères liés aux objectifs fixés au départ ; il y a l'évaluation diagnostique qui se fait au départ par exemple : un test de lecture avant d'entamer le programme et formatif au milieu de processus de formation par exemple : une interrogation à la fin d'une séance sur le contenu présenté au sein de cette séance. et

②

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national. Expliquez !

L'école n'est pas le lieu d'acquiesce et d'apprendre un savoir seulement mais l'école aussi est le lieu d'éducation. Le rôle de l'école ne consiste pas seulement de former un apprenant capable de lire et d'écrire mais aussi de former un citoyen d'avenir. Selon une vision bien déterminée par des politiciens, cette vision est l'intention la plus élevée de l'Etat. Pour cette raison l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national c'est la cas dans l'Algérie par exemple l'enseignant doit aider l'Etat à former des citoyens d'avenir qui ne soient pas craintifs mais plutôt civilisés et capable d'accepter les différences d'entres. L'école est la place de former un citoyen et pas seulement un apprenant.

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est le fait de valuer une chose pour prendre une décision. Dans le domaine didactique l'évaluation a plusieurs fonctions plus exactement trois. Chaque fonction a ses résultats.

On peut distinguer trois types d'évaluation. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique, au début de cycle d'enseignement, de séance, de chaque séquence permet de avoir une idée sur les représentations de l'apprenant et d'aider de choisir comment enseigner. Ensuite, l'évaluation formative se fait au cours d'action pendant le processus d'apprentissage pour déterminer le rythme d'apprentissage et si la méthode utilisée est la plus convenable. Enfin, l'évaluation sommative certificative à la fin d'apprentissage pour prendre une décision administrative valide ou pas, car cette évaluation consiste à donner un diplôme, par exemple l'examen de baccalauréat, l'exemple de l'évaluation formative la question posée par l'enseignant pendant la séance et de l'évaluation diagnostique

une des pratiques de classe, l'enseignement est appelé à  
 utiliser les facultés du système éducatif national à partir qu'il  
 est obligé de traiter les issues éducatives (enseignables → enseignées  
 par le professeur) par la contextualisation (l'interaction entre les  
 réflexions dans la classe et sa pratique à l'extérieur)  
 , il doit appuyer : sur l'actualisation (relation  
 entre le savoir et son contexte au cours de l'enseignement) et entre  
 les domaines de connaissance afin d'atteindre  
 les détails de chaque sujet de recherche  
 Concentration des contenus afin d'apprendre par  
 plusieurs méthodes (naturelle / sous influence / traditionnelle  
 / audio-verbale / structurée - Gibbale - Audio - Visuelle) ;  
 assignant à son rôle primordial qui est d'être à une  
 responsabilité sur le ③ processus d'acquisition / ensei-

l'évaluation est considérée comme une opération indispensable à  
 la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.  
 Expliquez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents  
 types.

L'évaluation est considérée comme opération indispensable  
 à la réussite du processus (d'enseignement / apprentissage) ; elle a  
 une importance chez l'apprenant qui peut faire des erreurs  
 et les corriger comme une loi d'apprentissage par feedback  
 (auto-évaluation / régulation / auto-formation) ; Co-  
 nstruction de FLE (recueil des informations et les examens  
 de dictation par l'explicitation / évaluation / fixation etc" ;  
 assignée à l'élève / l'élève en difficulté (le manque de  
 exemples pour utiliser ses fonctions (d'acquisition)

finalités du système éducatif national. Expliquez !

Dans chaque état, la tutelle souligne des finalités et des buts à réaliser à travers des manuels et des propositions, l'enseignant c'est l'incarnateur de ce programme sur terrain par la transmission aux élèves. Donc l'enseignant invité à permettre l'élève (contrat implicite entre enseignant / enseigné) d'acquiescer les compétences visées par la tutelle (ou macro structure - ministère), mais au cœur de son travail donc l'enseignant c'est le médiateur et le transporteur de savoir, donc il est obligé de gérer ses élèves malgré ses différences (7 Postulats du bon sens: n'ont pas même vitesse et temps de latence + technique de compréhension, ... et repertoire de comportement, et profil de intérêt), donc il est obligé de suivre des stratégies adéquates (malgré la difficulté de la surveillance de respect de programme).  
 ③ Les gens / les percepteurs qui sont des percepteurs relation avec la classe

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

Un des opérations la plus important utilisé par les enseignants (en didactique en générale), c'est l'évaluation; qui est jou un rôle primordial dans la valorisation des travaux des élèves d'une part et l'attachement élève (l'apprentissage d'autre) parce que à travers ce processus on peut définir les erreurs (qui sont les signes de l'incompréhension) et sur les on peut faire des positions et remédiation). L'évaluation passe des étapes bien définies [Intentionnel: types, Per moment, - Mesure: organisation, observation, - jugement: en se basant sur les mesures, décisions à travers les jugements]

On peut citer 3 types de de évaluation:

Diagnostic (pronostique) qui faite avant le processus de enseignement  
 Comme des tests faits par l'enseignant au début d'un cours pour déterminer les connaissances des élèves.

②

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national. Expliquez !

Dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant doit ~~se~~ intervenir et présenter le cours selon les finalités d'enseignement, parce que en tous qu'une composante indispensable du programme réalisé par le ministère d'enseignement, parce que ces finalités sont les intentions les plus élevées et les plus lointaines, conçues par la politique, c'est-à-dire, les politiciens ont conçu l'image du citoyen du demain à travers le programme du manuel scolaire, car l'élève constitue l'acteur sociale.

C'est pour quoi, l'enseignant ~~doit~~ a le droit de s'interroger sur ces finalités premièrement, et de les concrétiser aussi en classe.

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est la valorisation des aspects constructifs des apprentis, c'est-à-dire l'enseignant teste les connaissances des apprenants afin de prendre une décision sage, tout en évaluant le contenu, le degré d'assimilation chez les apprenants, et la stratégie de l'enseignement à travers un examen, dont le fait d'évaluer est de recueillir des informations dans l'intention de prendre une décision soit réussie, soit mauvaise, et d'examiner le degré d'adéquation en un ensemble des informations et un ensemble de critères adéquats objectifs fixés au départ.

Selon le cheminement de J-P Cuq, les étapes de l'évaluation sont - avoir une intention, l'enseignant doit, avant de passer l'évaluation doit avoir une intention ayant des buts, des moyens, des modalités (parque on fait l'évaluation, quelle type d'évaluation) par exemple, l'enseignant a l'intention de donner des questions cadencées aux étudiants. on d'évaluer ses études. Mesurer, l'enseignant doit confier

②

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national. Expliquez !

L'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national parce que il dirige leur science de cours avec ses apprenant dans la classe pour réaliser le but et la compréhension de ses apprenant à travers les explications, l'organisation du travail en objet d'activité, et par l'étude des différences cognitives et psychologiques de ses apprenant, donc l'apprenant facilite et simplifie les choses à ses apprenant en utilisant son langage à travers les exemples et les B.M. pour pouvoir construire un apprenant cultivé et plein des informations et compréhensible.

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est un processus d'apprentissage, il constitue un élément essentiel dans le système pédagogique, elle est le premier c'est la mise à jour de son niveau d'apprentissage chez l'élève, elle permet à l'enseignant de connaître les points faibles et les points forts de ses apprenants et son niveau d'apprentissage, elle permet à l'enseignant d'organiser son travail de cours de science et l'adaptation de son contenu de cours avec les besoins de ses apprenant.

Les types de l'évaluation :

- ① Diagnostique : L'enseignant pose la question de savoir qu'en est-il de ? - c'est à dire une question sur la connaissance antérieure par exemple : Qu'est-ce qu'il y a de la texte argumentatif ?
- ② Formative : L'enseignant donne des informations pendant la science par exemple sur les règles et comment construire un texte argumentatif.

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national. Expliquez !

L'enseignement l'un des pôles du Triangle didactique, sa mission est tout importante en ce qu'il chargé de guider les élèves à la lumière ébranlément, facilité et plus récentes du parcours de leur apprentissage.

Or, l'enseignement doit concrétiser les finalités du système éducatif national à travers son intervention "intervention didactique" qui consiste à s'intervenir, aboutissant la construction des savoirs pour guider les apprenants et éviter un apprentissage erroné, ainsi ; il doit adopter les consignes déclarés par les politiciens dans le système éducatif afin de construire l'image du futur citoyen.

Enfin, l'enseignant qui ne fait pas appel aux finalités du système éducatif est ce

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage ; elle désigne le fait de valoriser quelque chose (Activité d'étudiant) dans le but de prendre une décision sage ; Or

Or ; cette opération dite "Évaluation" est hiérarchisée en différents types :

★ Évaluation diagnostique : appelée également "Pronostique", elle consiste à une valorisation primitive tout en ayant un aperçu général du sujet en question, donc, elle s'effectue avant la formation (en amont)

★ Évaluation formative : (le pendant), dans laquelle, on effectue une évaluation au fur et à mesure la formation.

★ Évaluation certificative : appelée également "Normative", elle

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national, c'est responsable de envoyer une mission. C'est celui qui anime ses élèves vers la lumière, a le rôle d'un guide, correcteur, facilitateur, il corrige les fautes, donne les informations, et aide ses apprenants à atteindre leur but final. La finalité de système éducatif est l'intention la plus lointain et elevés conçu par les politiques. Le processus d'ensei / appr vise à réaliser la construction d'un citoyen de futur capable de gérer dans toutes les situations capable de prendre les décisions et les jugements, et de résoudre les problèmes qui les rencontrent.

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est un véritable construction  
 L'évaluation est un processus intégré à l'apprentissage a pour but d'améliorer la capacités de prendre décision réelle a l'ensei / apprentissage. Il est très importants car il permet au professeur de examiner et tester le niveau de l'apprenant pour que le professeur connait et sélectionner les connaissances dépend le niveau des ses apprenants.  
 Les types - évaluation formative (après) Ex - exercices  
 évaluation diagnostique (pendant) Ex - tests  
 sommative (après) Ex - B.A.



②

Dans ses pratiques de classe, l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif national. Expliquez !

L'enseignant est appelé à suivre un système éducatif national sous forme de programme selon la forme des leçons aux apprenants.

Dans un premier temps il va présenter le cours d'une manière théorique. Il va expliquer les notions de base, donner des exemples (illustrer), faire des schémas.

Deuxièmement il va programmer une séance de pratique aux apprenants, c'est-à-dire de pratiquer ce que l'on a déjà étudié théoriquement (de corriger des exercices, faire de recherche en groupe, faire un projet concret). Finalement l'enseignant est appelé à concrétiser les finalités du système éducatif c'est-à-dire de faire une synthèse générale autour du programme, faire pratiquer les apprenants à travers les examens.

③

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Précisez son importance et expliquez (avec des exemples) ses différents types.

L'évaluation est considérée comme une opération indispensable à la réussite du processus d'enseignement/apprentissage en autres termes c'est la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant cette évaluation se porte sur les connaissances que l'élève a déjà apprises, elle permet à lui d'obtenir une situation de communication semblable à partir des moyens utilisés à l'utilisation de représentation d'interprétation.

1) L'évaluation comportementale.

2) Évaluation psychique.

3) Évaluation informative.

4) Évaluation phonologique (les prononciations, système auditif).

## Annexe 3 : Rédactions des étudiants en Master 1

pour ex emple, en Égypte et l'Algérie. Or, ce n'est pas le cas pour d'autres tel que la Syrie, Malie, etc. On en parle des guerres, bombardages, pas de p pas de choix, et ils se trouvent obligés de s'en fu n'est pas pour gagner de l'argent mais bien cela c'est pour sauver leurs vies et la vie de leurs enfants.

Enfin, même on peut justifier l'immigration clandestine dans les pays en cas de guerre puisque c'est un besoin naturel qu'une personne essaye de sauver sa vie même s'il n'arrive, mais cela reste mieux pour beaucoup d'entre eux de partir sans réagir. mais le fait de quitter son pays et s'immigrer c'est une fuite pour le pays puisque généralement ce sont les jeunes qui sont le plus touchés par ce phénomène même si tout ce que le pays a intérêt en eux

Pour conclure, l'immigration clandestine d'un point de vue humanitaire n'est pas un, mais c'est une demande d'aide, un S.O.S,

## L'immigration clandestine

Dans nos jours, nous entendons beaucoup l'expression de "L'immigration clandestine", ce terme est propagé dans tous les pays autour l'arabes. Donc, quels sont les causes qui ont poussés nos jeunes à quitter leurs pays ?

Un jeune décide de de quitter son pays d'origine, c'est bien sûr à cause de tant de conditions, tout d'abord, il n'a pas trouvé les besoins de vivre à laise " manger, habiller, éduquer et surtout travailler ". Ensuite, des problèmes familiales peuvent lui pousser à laisser sa famille, son maison etc. A la fin, des problèmes psychiques telque la dépression et le désespoir ont une grande influence sur le morale



تعليم العالي والبحث العلمي  
شهادة حمه نخضر. الوادي

قسم: .....

الرقم: ..... الدفعة: ..... الفوج: .....

رقم التسجيل: .....

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الامتحان

.....  
 Aujourd'hui et depuis des années, nous vivons une  
 réelle crise dans tout le monde notamment l'Algérie. C'est  
 la crise de la violence dans les stades. En Algérie ce phé-  
 nomène de violence s'augmente de temps en temps malgré tous  
 les efforts fournis par le gouvernement pour le limiter.  
 Donc, qu'elles sont les causes principales qui  
 participent à l'augmentation de ce phénomène ?

.....  
 Premièrement, quand on voit les stades de l'Algérie  
 on remarque que la plus part des supporters sont des jeunes  
 hommes, c'est ce que nous pousse à dire que le chômage est  
 une cause principale pour permettre les jeunes à aller aux  
 stades. Deuxièmement l'échec scolaire qui est une cause  
 très importante parce que la violence est produite à partir de l'échec  
 scolaire qui crée un vide dans leur vie quotidienne, encore  
 en Algérie, il ya l'absence de la sanction de la part de  
 l'Etat parce qu'il n'ya pas de contrôle bien pratiqué  
 aux jeunes qui font ce travail violence dans les stades.  
 Et troisièmement le rôle des parents, car les parents jouent  
 un rôle principale et très important au niveau de  
 guider et de orienter ses enfants, si les parents ne jouent  
 pas ses rôles, ses enfants vont faire tout ce qu'ils veulent  
 sans apprécier la conséquence des conséquences de

ي:

20



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

م: .....

ة: .....

.....

م واللقب:

لدفعة: ..... الفوج: .....

اس: .....

يخ: .....

رقم التسجيل:

م السري:

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الإمتحان

## La violence dans les stades

Aujourd'hui la violence se fait dans  
aucuns des sphères tel que les écoles,  
entre la femme

D'abord, la violence a des évolutions  
un au niveau du stade a partir des  
statistiques on remarque que le pourcentage  
se développe de temps en temps.

En effet, l'un des causes qui provoque  
ce phénomène, c'est la manque de l'esprit  
positive (nationale) lors d'un match ou  
à la fin de ce dernier où on  
voit les supporters en combat :  
ceux qui sont avec cette équipe et  
d'autres sont contre, ceux qui disent  
que telle équipe a la possibilité de  
la victoire de faire et d'autres disent  
le contraire. A partir de ces discussions  
la guerre se déclenche à cause d'un  
mot et cela peut conditionne l'inter-

لسري

ة

20/ ...



إدارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمزة نخضر - الوادي

..... : قسم

..... : ت

.....

..... : واللقب

..... : الفوج

..... : س

رقم التسجيل :

..... : لسري

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الإمتحان

Des nos jours, la situation de mon pays est détériorée dans tous les domaines politique, économique, sociale. Les jeunes diplômés ne trouvent pas des postes de travail ou autrement dit y a pas des postes des travail ou qualifié ou motivé ces jeunes par produire alors, l'immigration clandestine peut-elle résoudre ce grand problème des chômeurs?

سري

..... : ت

20/

Je pense qu'il y a beaucoup des causes véritables peuvent rendre ces jeune pour fuire. D'abord, la situation économique de mon pays est handicapé, les jeunes sentent de l'absence de confiance à côté de l'état et ils ont convaincu à la mentalité d'immigrer leur pays. ensuite, la situation politique est trafiquée par les responsables de gouvernement, y a pas des partis contre de gouvernement ou la liberté de groupement est impliquement absente. La situation social aussi mal, un jeune de trente ans ne possède pas une profession convenable, une maison, une voiture



التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمة الخضري - الوادي

قسم: .....

.....

.....

اللقب

الدفعة: ..... الفوج: .....

.....

رقم التسجيل:

سري:

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الامتحان

La violence est un comportement agressif, méchant et impardonnable que se soit <sup>utiliser contre</sup> ~~envers~~ une personne ou <sup>contre</sup> ~~envers~~ un être vivant plus généralement. Dans les deux cas il n'est pas toléré car il nuit à la santé physique et morale de la victime. Dernièrement ce phénomène se propage rapidement dans notre société et ça remient à la méconnaissance des droits des autres voir à les connaître et ne pas vouloir les respecter par volonté et c'est le cas de la violence dans les stades où on reproche aux inspectateurs leurs comportements violents envers eux-mêmes lors de l'échec de leurs équipes préférés où le stade devient un champ de bataille et on assiste à la destruction des chaises et les utiliser comme arme à défendre, au stade on reproche également aux joueurs leurs plaintes agressives envers l'arbitre ou les adversaires où le joueur peut arriver jusqu'à l'utilisation de la force physique envers eux, pour lutter contre ce phénomène l'état doit mettre

ي

20/



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمه الأخضر - الوادي

ة : ..... قسم

م واللقب : .....

اس : ..... الرقم : ..... الدفعة : ..... الفوج : .....

يخ : .....

رقم التسجيل :

م السري :

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الامتحان

Le sujet : L'immigration clandestine

De nos jours, l'immigration clandestine a une grande fréquentation dans les pays d'Afrique, spécialement envers les pays d'Europe, Quelles sont les causes qui font provoquer cet action ou tout ce phénomène ?

abord, l'immigration clandestine est une énorme illégale faite de la part des gens ou cultivés, qui voient les choses d'un court m., autrement dit, c'est l'échappement des constances rigides et sévères du pays.

vois que <sup>cette</sup> l'immigration ne va pas améliorer leur situation familiale, financière, et sociale, à mon avis l'immigration clandestine sera légal pour les personnes qui cherchent à la stabilité et la ~~conviction~~ ~~mais à la cause de~~ comme le cas nos frères "syriens", car il s'échappe de la violence et l'agressivité et la part de nos ennemis

conclusion, il doit accepter les situations du monde tel qu'il est et ne pas le détester

السري

مدة

 20/ .....





جامعة الشهيد حمه لخضر. الوادي

..... : ية  
 ..... : اسم واللقب  
 ..... : نياس  
 ..... : تاريخ  
 ..... : الرقم  
 ..... : الدفعة  
 ..... : الفوج

رقم التسجيل :

رقم السري :

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الإمتحان

## La violence dans les stades

La jeunesse est une période pleine de motivation et d'action, dans laquelle le jeune devient plus attaché à des idoles et des équipes sportives et dans plusieurs cas, on trouve que cet attachement pousse les jeunes à être violents et à faire même des crimes.

Les idoles et les équipes peuvent influencer sur l'humeur des jeunes et même sur leurs comportements parcequ'ils sont très intéressés par leurs oeuvres en mimant tout ce qu'ils font chaque jour et chaque heure. La violence dans les stades est l'un des grands problèmes qui résulte de cette influence, cette violence rend les matches des guerres entre les publics et parfois entre les joueurs et au lieu de marquer des buts on marque des morts et des blessés.

Donc, on doit sensibiliser les jeunes et faire les ~~des~~ apprendre comment aimer sans être influencés.

م السري

لامة

20/ .....



ليم العالي والبحث العلمي  
نهيد همه نخضر. الوادي

قسم: .....

الرقم: ..... الدفعة: ..... الفوج: .....

رقم التسجيل: .....

يمنع على الطالب وضع أي إشارة على ورقة الإمتحان

De nos jours, le monde connaît des différents événements qui font naître différents phénomènes. L'une de celle-ci est l'immigration clandestine.

A mon avis, les phénomènes de l'immigration clandestine naissent à partir de deux principales causes:

D'une part, la guerre car, on voit que la majorité des immigrés sont d'origine des pays dans lesquels les guerres se déroulent, donc ils sont obligés de quitter leurs pays pour chercher la paix et la stabilité dans d'autres pays.

D'autre part, un autre facteur c'est la recherche de la belle vie, dans ce cas la majorité des immigrés sont des jeunes qui n'ont pas trouvé leurs droits dans leurs pays d'origine par exemple des postes de travail pour qu'ils puissent fonder des familles, donc, ils pensent à l'immigration car d'après eux, c'est la seule solution pour atteindre leurs objectifs.

Pour conclure, pour combattre contre ce phénomène il faut bien le saisir et mettre fin à toutes ces choses.

Annexe 4 : répartition des erreurs lexicales par étudiant (2<sup>ème</sup> année Licence)

Etudiant	E de Forme	E. lexico M	E. Lexio sy	E. séman	E. Styl	E. Prag
IE1	2	5	3	5	1	
IE2	5	9	0	7	1	
IE3	5	6	5	5	0	
IE4	13	8	0	7	3	
IE5	0	13	2	1	0	1
IE6	6	5	1	6	1	
IE7	4	8	4	4	4	1
IE8	2	7	0	6	1	
IE9	9	4	4	11	0	
IE10	10	14	4	7	0	3
IE11	13	4	3	3	2	2
IE12	3	2	3	3	0	
IE13	19	11	0	7	1	2
IE14	5	8	3	11	0	1
IE15	9	6	2	3	0	2
IE16	9	12	2	7	3	
IE17	15	13	2	9	3	3
IE18	3	1	0	5	1	1
IE19	8	3	4	10	8	
IE20	8	5	3	7	3	1
IE21	15	8	4	9	1	2
IE22	7	1	1	2	0	1
IE23	8	2	4	9	3	2
IE24	6	2	4	6	4	
IE25	0	4	0	7	0	
IE26	20	12	2	4	1	
IE27	13	13	1	5	0	1
IE28	12	7	4	4	2	4
IE29	12	2	2	12	1	
IE30	11	8	3	4	1	
Moyenne	<b>8,4</b>	<b>6,8</b>	<b>2,3</b>	<b>6,2</b>	<b>1,5</b>	<b>1,8</b>

Etudiants	Orth	barba	parol	ULI	Flexi	catég	verbe	verbe	verbe	auxil	prép	mot s	syno	s pro	s fict	coll	calqu	empr	pléon	périp	répé	regis	Total
IE1	1			1	4	1			1	1	1		1	1	3						1		16
IE2	5				9								1		2	2	2		1				22
IE3	5				5	1	1		1	2	1	0	1	2	1		1						21
IE4	11			2	8									1	3	2	1					3	31
IE5	0				13				1		1				1							1	17
IE6	4		2		4	1				1					3		3		1				19
IE7	4				8						4					1	3				4	1	25
IE8	2				7									2	2		2			1			16
IE9	8			1	4		1		1	1	1	1		1	5	2	2						28
IE10	9	1			13	1	1		1		2		1	1	3		1	1					38
IE11	13				4		1				2				1	1	1					2	27
IE12	2		1		2				2	1				1		2							11
IE13	18	1			11									3	4					1		2	40
IE14	4		1		8					1	2			1	4	4	2						28
IE15	6		1	2	5	1			1		1	1					2					2	22
IE16	8			1	11	1					2				5		2				2	1	33
IE17	14			1	13				1	1				3	5			1		1	2	3	45
IE18	3				1									3	2					1		1	11
IE19	8				3						4			4	3	2	1			5	3		33
IE20	8				5			1			2			3	1	2	1			3		1	27
IE21	14		1		8			1	2	1		1		1	3	1	3				1	2	39
IE22	7				1				1							2							12
IE23	8				2						4		2	2	4	1				1	2	2	28
IE24	5			1	2				2	1	1	0		3	3				1	3			22
IE25	0				4									3	2		2						11
IE26	17			3	12						2		1		1	2					1		39
IE27	10	1	1	1	13					1				0	3	2							33
IE28	11			1	7				1		3				1	1	2				2	4	33
IE29	10	1		1	2						2	0		3	2	5	2				1		29
IE30	9		1	1	6	2		1			2			1	1		2					1	27
La moyenne	7,47	1	1,14	1,33	6,5	1,14	1	1	1,25	1,1	2,06	0,5	1,17	1,95	2,62	2	1,84	1	1	2	1,85	1,8	26,1
La somme	224	4	8	16	195	8	4	3	15	11	37	3	7	39	68	32	35	2	3	18	24	27	783

**Annexe 5 : répartition des erreurs lexicales par étudiant (1<sup>ère</sup> année  
Master)**

<b>Etudiant</b>	<b>E de Forme</b>	<b>E. lexico M</b>	<b>E. Lexio sy</b>	<b>E. séman</b>	<b>E. Styl</b>	<b>E. Prag</b>
III E1	2	3	1	0	1	
III E2	1	5	0	5	0	
III E3	6	4	0	8	2	
III E4	15	4	7	6	1	
III E5	5	5	3	4	2	1
III E6	1	4	1	1	0	
III E7	6	2	0	6	1	2
III E8	3	2	9	8	0	1
III E9	6	2	0	7	0	
III E10	7	2	3	2	1	1
III E11	11	6	4	1	0	
III E12	2	0	0	8	1	
III E13	3	5	1	6	0	
III E14	2	6	1	1	0	
III E15	5	8	1	2	2	
III E16	10	1	0	6	1	
III E17	1	8	4	3	0	
III E18	4	0	0	10	2	
III E19	5	3	2	5	0	
III E20	6	3	1	2	1	
III E21	5	4	1	2	1	
III E22	3	1	1	3	0	2
III E23	0	3	2	4	0	
III E24	4	7	2	8	0	
III E25	1	0	0	0	0	
III E26	7	10	3	4	0	
III E27	13	10	1	3	1	
III E28	18	11	4	5	0	
III E29	13	7	4	9	0	
III E30	4	5	2	10	2	
<b>Moyenne</b>	<b>5,6</b>	<b>4,4</b>	<b>1,9</b>	<b>4,6</b>	<b>0,6</b>	<b>1,4</b>

Etudiants	Orth	barba	paron	ULI	Flexi	catég	verbe	verbe	verbe	auxil	prép	mot g	synon	s pro	s ficti	coll	calqu	empr	pléon	périp	répét	regis	Total
IME1	2				3					1										1			7
IME2	1				5									1	3		1						11
IME3	6				4								1		5		2			2			20
IME4	13			2	4				2		5		1	2	2	1				1			33
IME5	5				4	1				1	2			2	1		1		1		1	1	20
IME6	1				4						1						1						7
IME7	5			1	2									1	3	1	1			1		2	17
IME8	2			1	2		2	1	3	1	2			4	3	1						1	23
IME9	6				2								1	2	3		1						15
IME10	7				2			1			2				2				1			1	16
IME11	10			1	5	1					4				1								22
IME12	2				0									1	3	3	1		1				11
IME13	3				4	1	1						1		2	3							15
IME14	2				6						1				1								10
IME15	5				8		1							1			1	0		1	1		18
IME16	9			1	1								1	1	2	2				1			18
IME17	1				8				1		3			1		2							16
IME18	4				0									5	2		3			1	1		16
IME19	3			2	3						2			1	2		2						15
IME20	6				3						1	1					1			1			13
IME21	4			1	4				1							1	1			1			13
IME22	3				1						1				1		2					2	10
IME23	0				3						2			1	1	1	1						9
IME24	3		1		7		1				1	1		1	4	1	1						21
IME25	1				0																		1
IME26	7				10						3	1			3								24
IME27	13				10				1					1	1	1				1			28
IME28	17			1	11						4		2	1	2								38
IME29	9			4	7			1	1		2		1	1	5	1	1						33
IME30	2			2	5		2						1	1	3	3	2		1		1		23
Moyenne	5,07	0	1	1,6	4,27	1	1,4	1	1,5	1	2,25	1	1,13	1,53	2,45	1,62	1,35	0	1	1,1	1	1,4	17,4
La somme	152	0	1	16	128	3	7	3	9	3	36	3	9	29	54	21	23	0	4	11	4	7	523

## Annexe 6 : résultats de l'analyse statistique

Descriptive Statistics					
Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
4,740	7,47	18	0	30	Orth 2ème année
,346	,13	1	0	30	barbarisme 2ème année
,521	,27	2	0	30	paronyme 2ème année
,776	,53	3	0	30	ULI 2ème année
3,928	6,50	13	1	30	Flexion 2ème année
,407	,20	1	0	30	catégorie 2ème année
,346	,13	1	0	30	verbe TI/TD 2ème année
,305	,10	1	0	30	verbe T/I 2ème année
,682	,50	2	0	30	verbe Prono 2ème année
,556	,37	2	0	30	auxiliaire 2ème année
1,305	1,23	4	0	30	prép 2ème année
,305	,10	1	0	30	mot génér 2ème année
,504	,23	2	0	30	synonyme 2ème année
1,291	1,30	4	0	30	s proche 2ème année
1,530	2,27	5	0	30	s fictif 2ème année
1,285	1,07	5	0	30	coll 2ème année
1,053	1,17	3	0	30	calque 2ème année
,254	,07	1	0	30	emprunt 2ème année
,305	,10	1	0	30	pléonasma 2ème année
1,192	,60	5	0	30	périphrase 2ème année
1,126	,80	4	0	30	répét 2ème année
1,125	,90	4	0	30	regist 2ème année
4,118	5,07	17	0	30	Orth Master1
0,000	0,00	0	0	30	barbarisme Master1
,183	,03	1	0	30	paronyme Master1
,937	,53	4	0	30	ULI Master1
3,005	4,27	11	0	30	Flexion Master1
,305	,10	1	0	30	catégorie Master1
,568	,23	2	0	30	verbe TI/TD Master1
,305	,10	1	0	30	verbe T/I Master1
,702	,30	3	0	30	verbe Prono Master1
,305	,10	1	0	30	auxiliaire Master1
1,448	1,20	5	0	30	prép Master1
,305	,10	1	0	30	mot génér Master1
,535	,30	2	0	30	synonyme Master1
1,159	,97	5	0	30	s proche Master1
1,495	1,80	5	0	30	s fictif Master1
,988	,70	3	0	30	coll Master1
,817	,77	3	0	30	calque Master1
0,000	0,00	0	0	30	emprunt Master1
,346	,13	1	0	30	pléonasma Master1
,556	,37	2	0	30	périphrase Master1
,346	,13	1	0	30	répét Master1
,568	,23	2	0	30	regist Master1
				30	Valid N (listwise)

Test Statistics<sup>a</sup>

regist Master1 - regist 2ème année	répét Master1 - répét 2ème année	périphras e Master1 - périphras e 2ème année	pléonasm e Master1 - pléonasm e 2ème année	emprunt Master1 - emprunt 2ème année	calque Master1 - calque 2ème année	coll Master1 - coll 2ème année	s fictif Master1 - s fictif 2ème année	s proche Master1 - s proche 2ème année	synonyme Master1 - synonyme 2ème année	mot génér Master1 - mot génér 2ème année	prép Master1 - prép 2ème année
-2.778 <sup>b</sup>	-2.693 <sup>b</sup>	-0.684 <sup>b</sup>	-0.378 <sup>d</sup>	-1.414 <sup>b</sup>	-1.722 <sup>b</sup>	-1.103 <sup>b</sup>	-1.106 <sup>b</sup>	-1.130 <sup>b</sup>	-0.462 <sup>d</sup>	.000 <sup>c</sup>	-0.306 <sup>b</sup>
.005	.007	.494	.705	.157	.085	.270	.269	.258	.644	1,000	.760

auxiliaire Master1 - auxiliaire 2ème année	verbe Prono Master1 - verbe Prono 2ème année	verbe T/I Master1 - verbe T/I 2ème année	verbe TI/TD Master1 - verbe TI/TD 2ème année	catégorie Master1 - catégorie 2ème année	Flexion Master1 - Flexion 2ème année	ULI Master1 - ULI 2ème année	paronyme Master1 - paronyme 2ème année	barbarism e Master1 - barbarism e 2ème année	Orth Master1 - Orth 2ème année	Z
-2.138 <sup>b</sup>	-1.191 <sup>b</sup>	.000 <sup>c</sup>	-0.812 <sup>d</sup>	-1.000 <sup>b</sup>	-2.711 <sup>b</sup>	.000 <sup>c</sup>	-2.111 <sup>b</sup>	-2.000 <sup>b</sup>	-2.424 <sup>b</sup>	Z
.033	.234	1,000	.417	.317	.007	1,000	.035	.046	.015	Asymp. Sig. (2- tailed)

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

d. Based on negative ranks.



Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	E de Forme 2ème	8.40	30	5.197	.949
	E de Forme Master1	5.63	30	4.507	.823
Pair 2	E. lexico Mo 2ème	6.77	30	3.980	.727
	E. lexico Mo Master1	4.37	30	3.023	.552
Pair 3	E. Lexio synt 2ème	2.33	30	1.561	.285
	E. Lexio synt Master1	1.93	30	2.149	.392
Pair 4	E. séman 2ème	6.20	30	2.772	.506
	E. séman Master1	4.63	30	2.965	.541
Pair 5	E. Styl 2ème	1.50	30	1.776	.324
	E. Styl Master1	.63	30	.765	.140
Pair 6	E. Prag 2ème	.90	30	1.125	.205
	E. Prag Master1	.23	30	.568	.104

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	E de Forme 2ème & E de Forme Master1	30	.420	.021
Pair 2	E. lexico Mo 2ème & E. lexico Mo Master1	30	.371	.043
Pair 3	E. Lexio synt 2ème & E. Lexio synt Master1	30	-.199	.292
Pair 4	E. séman 2ème & E. séman Master1	30	.018	.926
Pair 5	E. Styl 2ème & E. Styl Master1	30	-.241	.199
Pair 6	E. Prag 2ème & E. Prag Master1	30	.092	.630

## Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
E de Forme Master1 - E de Forme 2ème	Negative Ranks	18 <sup>a</sup>	17.75	319.50
	Positive Ranks	10 <sup>b</sup>	8.65	86.50
	Ties	2 <sup>c</sup>		
Total		30		
E. lexico Mo Master1 - E. lexico Mo 2ème	Negative Ranks	22 <sup>d</sup>	14.91	328.00
	Positive Ranks	6 <sup>e</sup>	13.00	78.00
	Ties	2 <sup>f</sup>		
Total		30		
E. Lexio synt Master1 - E. Lexio synt 2ème	Negative Ranks	15 <sup>g</sup>	12.73	191.00
	Positive Ranks	8 <sup>h</sup>	10.63	85.00
	Ties	7 <sup>i</sup>		
Total		30		
E. séman Master1 - E. séman 2ème	Negative Ranks	19 <sup>j</sup>	16.05	305.00
	Positive Ranks	10 <sup>k</sup>	13.00	130.00
	Ties	1 <sup>l</sup>		
Total		30		
E. Styl Master1 - E. Styl 2ème	Negative Ranks	16 <sup>m</sup>	13.97	223.50
	Positive Ranks	8 <sup>n</sup>	9.56	76.50
	Ties	6 <sup>o</sup>		
Total		30		
E. Prag Master1 - E. Prag 2ème	Negative Ranks	12 <sup>p</sup>	9.00	108.00
	Positive Ranks	3 <sup>q</sup>	4.00	12.00
	Ties	15 <sup>r</sup>		
Total		30		

## Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	E de Forme 2ème - E de Forme Master1	2.767	5.257	.960	.804	4.730	2.883	29	.007
Pair 2	E. lexico Mo 2ème - E. lexico Mo Master1	2.400	4.005	.731	.904	3.896	3.282	29	.003
Pair 3	E. Lexio synt 2ème - E. Lexio synt Master1	.400	2.896	.529	-.681	1.481	.757	29	.455
Pair 4	E. séman 2ème - E. séman Master1	1.567	4.023	.735	.064	3.069	2.133	29	.042
Pair 5	E. Styl 2ème - E. Styl Master1	.867	2.097	.383	.084	1.650	2.264	29	.031
Pair 6	E. Prag 2ème - E. Prag Master1	.667	1.213	.221	.214	1.120	3.010	29	.005

Test Statistics<sup>a</sup>

	E de Forme Master1 - E de Forme 2ème	E. lexico Mo Master1 - E. lexico Mo 2ème	E. Lexio synt Master1 - E. Lexio synt 2ème	E. séman Master1 - E. séman 2ème	E. Styl Master1 - E. Styl 2ème	E. Prag Master1 - E. Prag 2ème
Z	-2.661 <sup>b</sup>	-2.861 <sup>b</sup>	-1.629 <sup>b</sup>	-1.901 <sup>b</sup>	-2.134 <sup>b</sup>	-2.778 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2- tailed)	.008	.004	.103	.057	.033	.005

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

### Annexe7: index des tableaux

Tableau 1. Typologies des erreurs lexicales (Hemchua & Schmitt 2006 :12) .....	68
Tableau 2. Typologie des erreurs de Hamel et Milićević (2007) .....	70
Tableau 3. Les niveaux d'analyse des problèmes lexicaux selon une approche syntagmatique et paradigmatic (Luste- Chaa, 2009) .....	72
Tableau 4. La typologie structurale des problèmes lexicaux (Anctil, 2010) .....	74
Tableau 5. Typologie des erreurs lexicales .....	105
Tableau 6. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs d'orthographe lexicale .....	149
Tableau 7. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs des barbarismes.....	151
Tableau 8. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs des paronymes .....	153
Tableau 9. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs des unités lexicales inexistantes .....	155
Tableau 10. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs de flexion	157
Tableau 11. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs du choix de catégorie grammaticale.....	159
Tableau 12. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs de l'emploi des verbes transitifs .....	161
Tableau 13. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des verbes intransitifs.....	162
Tableau 14. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs de l'emploi des verbes pronominaux.....	164
Tableau 15. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des auxiliaires.....	165
Tableau 16. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des prépositions .....	167
Tableau 17. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des mots génériques .....	169
Tableau 18. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des synonymes.....	170

Tableau 19. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des unités lexicales de sens proche.....	172
Tableau 20. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des unités lexicales de sens fictif.....	174
Tableau 21. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des collocations.....	176
Tableau 22. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi du calque.....	177
Tableau 23. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des emprunts.....	179
Tableau 24. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des pléonasmes.....	180
Tableau 25. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des périphrases.....	182
Tableau 26. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des répétitions.....	184
Tableau 27. Le degré d'augmentation ou de réduction du nombre des erreurs dans l'emploi des registres.....	185
Tableau 28. Valeur significative de grandes catégories des erreurs.....	187

### Annexe8: index des figures

Figure 1. Structure du mot (Auchlin & Moeschler, 2009 :64).....	29
Figure 2. Inclusion extensionnelle.....	36
Figure 3. Inclusion intensionnelle .....	36
Figure 4. Typologie des erreurs de Granger & Monfort (1994) .....	66
Figure 5. Comparaison des moyennes des erreurs d'orthographe lexicale .....	150
Figure 6. Comparaison des moyennes des erreurs des barbarismes .....	152
Figure 7. Comparaison des moyennes des erreurs de paronymes.....	154
Figure 8. Comparaison des moyennes des erreurs des unités lexicales inexistantes .....	156
Figure 9. Comparaison des moyennes des erreurs de flexion.....	158
Figure 10. Comparaison des moyennes des erreurs de catégorie grammaticale.....	160
Figure 11. Comparaison des moyennes des erreurs de verbes transitifs directs et indirects .....	161
Figure 12. Comparaison des moyennes des erreurs des verbes intransitifs .....	163
Figure 13. Comparaison des moyennes des erreurs des verbes pronominaux.....	164
Figure 14. Comparaison des moyennes des erreurs des auxiliaires .....	166
Figure 15. Comparaison des moyennes des erreurs des prépositions.....	168
Figure 16. Comparaison des moyennes des erreurs des mots génériques.....	169
Figure 17. Comparaison des moyennes des erreurs des synonymes.....	171
Figure 18. Comparaison des moyennes des erreurs des unités lexicales de sens proche....	173
Figure 19. Comparaison des moyennes des erreurs des unités lexicales de sens fictif.....	175
Figure 20. Comparaison des moyennes des erreurs de collocations.....	176
Figure 21 Comparaison des moyennes des erreurs du calque .....	178
Figure 22. Comparaison des moyennes des erreurs des emprunts .....	179
Figure 23. Comparaison des moyennes des erreurs de pléonasme .....	181
Figure 24. Comparaison des moyennes des erreurs des périphrases .....	183
Figure 25. Comparaison des moyennes des erreurs des répétitions.....	184
Figure 26 Comparaison des moyennes des erreurs des registres.....	186
Figure 27. Comparaison des moyennes de grandes catégories des erreurs .....	187

***TABLE DES  
MATIÈRES***

INTRODUCTION.....	9
<b>PREMIÈRE PARTIE. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE</b>	
<b>CHAPITRE 1. DU LEXIQUE À LA COMPÉTENCE LEXICALE</b>	
<b>1.1. Lexique vs Vocabulaire .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. Qu'est-ce qu'un mot ? .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3. L'unité lexicale .....</b>	<b>21</b>
1.3.1. Le mot- forme .....	21
1.3.2. Le lexème .....	23
1.3.3. La locution.....	23
<b>1.4. Éléments du lexique .....</b>	<b>24</b>
1.4.1. Morphologie lexicale.....	24
1.4.1.1. Le morphème.....	24
1.4.1.2. Les différents types de morphèmes .....	25
1.4.1.3. Variations morphologiques : morphe et allomorphe .....	27
1.4.2. Structure interne du mot .....	27
1.4.2.1. Affixation.....	28
1.4.2.2. Flexion.....	28
1.4.2.3. Dérivation .....	29
1.4.2.4. Mécanismes de dérivation.....	30
1.4.2.4.1. Dérivation affixale .....	30
1.4.2.4.1.1. Préfixation .....	30
1.4.2.4.1.2. Suffixation .....	30
1.4.2.4.1.3. Parasynthèse .....	31
1.4.2.4.2. Dérivation non affixale .....	32
1.4.2.4.2.1. Dérivation impropre .....	32
1.4.2.4.2.2. Dérivation inverse .....	32
1.4.2.5. Composition.....	32
1.4.2.5.1. Composition savante .....	33
1.4.2.5.2. Composition populaire .....	33
1.4.3. Relations sémantiques.....	35
1.4.3.1. Hyperonymie et hyponymie .....	35
1.4.3.2. Relation partie-tout (méronymie - holonymie) .....	37
1.4.3.3. Synonymie .....	38
1.4.3.4. Antonymie .....	39
1.4.3.5. Polysémie et homonymie .....	40



<b>1.5.</b>	<b>La notion de compétence.....</b>	<b>41</b>
1.5.1.	La compétence de communication.....	41
1.5.2.	La compétence lexicale.....	43
1.5.3.	Les composantes de la compétence lexicale.....	45

## CHAPITRE 2. DE L'ERREUR LINGUISTIQUE À L'ERREUR LEXICALE

<b>2.1.</b>	<b>Définition du concept « Erreur linguistique ».....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.</b>	<b>Distinction Faute/ Erreur.....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.</b>	<b>Erreur et norme.....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.</b>	<b>Aperçue historique des approches de l'analyse d'erreurs.....</b>	<b>54</b>
2.4.1.	Analyse contrastive.....	54
2.4.2.	Analyse des erreurs.....	58
2.4.3.	Interlangue.....	61
<b>2.5.</b>	<b>Définition du concept « Erreur lexicale ».....</b>	<b>63</b>
<b>2.6.</b>	<b>Présentation de quelques travaux sur l'erreur lexicale.....</b>	<b>65</b>
2.6.1.	Granger & Monfort (1994).....	65
2.6.2.	Hemchua & Schmitt (2006).....	66
2.6.3.	Hamel et Milićević (2007).....	69
2.6.4.	Luste- Chaa (2009).....	70
2.6.5.	Anctil Dominic (2005- 2010).....	73

## CHAPITRE 3. L'ÉCRITURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

<b>3.1.</b>	<b>Qu'est-ce qu'écrire.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2.</b>	<b>Langage écrit vs. Langage oral.....</b>	<b>81</b>
<b>3.3.</b>	<b>Littéracie (lecture-écriture).....</b>	<b>82</b>
<b>3.4.</b>	<b>Représentation de l'écriture et rapport à l'écrit.....</b>	<b>84</b>
<b>3.5.</b>	<b>Processus d'écriture en langue étrangère.....</b>	<b>87</b>
<b>3.6.</b>	<b>Caractéristiques de la production écrite en langue étrangère.....</b>	<b>88</b>
<b>3.7.</b>	<b>Difficulté de l'écriture en langue étrangère.....</b>	<b>91</b>

## PARITIE II. ÉTUDE DU CORPUS

### CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE

<b>4.1.</b>	<b>Public.....</b>	<b>97</b>
<b>4.2.</b>	<b>Instrument de collecte de données .....</b>	<b>98</b>
<b>4.3.</b>	<b>Encodage des données.....</b>	<b>99</b>
<b>4.4.</b>	<b>Traitement des données .....</b>	<b>99</b>
<b>4.5.</b>	<b>Démarche adoptée .....</b>	<b>100</b>
4.5.1.	Le lexique et la syntaxe : .....	101
4.5.2.	Le lexique et la sémantique .....	103
4.5.3.	Le lexique et la pragmatique.....	104
<b>4.6.</b>	<b>Présentation de l'outil d'analyse .....</b>	<b>104</b>

### CHAPITRE 5. LES ERREURS LEXICALES DANS LES ÉCRITS DES ÉTUDIANTS

<b>5.1.</b>	<b>Erreurs de forme .....</b>	<b>108</b>
5.1.1.	Erreurs d'orthographe lexicale.....	108
5.1.2.	Paronyme.....	111
5.1.3.	Barbarisme .....	112
5.1.4.	Unité lexicale inexistante .....	113
<b>5.2.</b>	<b>Erreurs lexico morphologiques.....</b>	<b>116</b>
5.2.1.	Erreurs de flexion .....	116
5.2.1.1.	Flexion du nom .....	116
5.2.1.2.	Flexion de l'adjectif.....	119
5.2.1.3.	Désinence verbale.....	121
5.2.2.	Mauvais choix de catégorie .....	122
<b>5.3.</b>	<b>Erreurs lexico syntaxiques.....</b>	<b>123</b>
5.3.1.	Emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et vice versa .....	123
5.3.2.	Emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa .....	125
5.3.3.	Le choix de la forme (pronominale / non-pronominale) non-appropriée .....	126
5.3.4.	Le choix d'un verbe auxiliaire non approprié.....	127
5.3.5.	Mauvaise utilisation de préposition.....	128
5.3.5.1.	Omission d'une préposition.....	128
5.3.5.2.	Ajout d'une préposition.....	129
5.3.5.3.	Substitution d'une préposition .....	130

<b>5.4.</b>	<b>Erreurs de sens .....</b>	<b>132</b>
5.4.1.	Relation sémantique inappropriée .....	132
5.4.1.1.	Mot générique inapproprié .....	132
5.4.1.2.	( Quasi-) synonymes inappropriés .....	132
5.4.1.3.	Unités lexicales de sens proche .....	133
5.4.1.4.	Unité lexicale de sens fictif .....	134
5.4.2.	Erreurs de collocation .....	135
5.4.3.	Calque .....	138
5.4.4.	Emprunt .....	141
<b>5.5.</b>	<b>Erreurs stylistiques .....</b>	<b>142</b>
5.5.1.	Pléonasme.....	142
5.5.2.	Périphrase .....	143
<b>5.6.</b>	<b>Erreurs pragmatiques .....</b>	<b>144</b>
5.6.1.	Registre inapproprié .....	144

## CHAPITRE 6. ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES

<b>6.1.</b>	<b>Développement des erreurs.....</b>	<b>149</b>
6.1.1.	Les erreurs de forme .....	149
6.1.1.1.	Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne l'orthographe lexicale 149	
6.1.1.2.	Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les barbarismes.....	151
6.1.1.3.	Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les paronymes.....	152
6.1.1.4.	Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne l'emploi des unités lexicales inexistantes .....	154
6.1.2.	Les erreurs lexico- morphologiques.....	157
6.1.2.1.	Les résultats des erreurs de flexion .....	157
6.1.2.2.	Les résultats des erreurs de mauvais choix de catégorie .....	159
6.1.3.	Les erreurs lexico-syntaxiques .....	160
6.1.3.1.	Les résultats des erreurs dues à l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct et vice versa.....	160
6.1.3.2.	Les résultats des erreurs dues à l'emploi transitif d'un verbe intransitif et vice versa 162	
6.1.3.3.	Les résultats de l'emploi erroné des verbes pronominaux.....	163
6.1.3.4.	Les résultats du mauvais emploi des auxiliaires .....	165
6.1.3.5.	Les résultats de l'emploi erronée des prépositions .....	166
6.1.4.	Les erreurs sémantiques .....	168

6.1.4.1. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les mots génériques.....	168
6.1.4.2. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les synonymes.....	170
6.1.4.3. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les unités lexicales de sens proche.....	171
6.1.4.4. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les unités lexicales de sens fictif.....	173
6.1.4.5. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les collocations.....	175
6.1.4.6. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et de l'année de Master 1 en ce qui concerne le calque	177
6.1.4.7. Les résultats de la 2 <sup>ème</sup> année et l'année de Master 1 en ce qui concerne les emprunts.....	178
6.1.5. Les erreurs stylistiques.....	180
6.1.5.1. Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne le pléonasma.....	180
6.1.5.2. Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les périphrases.....	181
6.1.5.3. Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne les répétitions.....	183
6.1.6. Les erreurs pragmatiques.....	185
6.1.6.1. Les résultats en 2 <sup>ème</sup> année et en Master 1 en ce qui concerne le registre.....	185
6.1.7. Développement de grandes catégories d'erreurs.....	187
<b>6.2. Discussion des résultats.....</b>	<b>189</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>195</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>200</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>211</b>
Annexe 1 : rédactions des étudiants en 2 <sup>ème</sup> année Licence.....	212
Annexe 2 : rédactions des étudiants en 3 <sup>ème</sup> année Licence.....	222
Annexe 3 : Rédactions des étudiants en Master 1.....	232
Annexe 4 : répartition des erreurs lexicales par étudiant (2 <sup>ème</sup> année Licence).....	241
Annexe 5 : répartition des erreurs lexicales par étudiant (1 <sup>ère</sup> année Master).....	243
Annexe 6 : résultats de l'analyse statistique.....	245
Annexe7: index des tableaux.....	250
Annexe8: index des figures.....	252
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>253</b>