

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

Département de Français

Mémoire de Magister

-Ecole doctorale-

Spécialité : Français

Option : Sciences du langage

Présenté par : M^{lle} Kandsi Sadia

Sujet :

*Les difficultés lexicales des apprenants adultes de la
langue française lors de la réalisation d'une production
écrite*

Devant le jury composé de :

- M^{me} AIT DAHMANE Karima; Maitre de conférences (A); Université d'Alger 2 Président.
- M^r ZABOOT Tahar; Professeur; Université de Tizi-Ouzou; Rapporteur.
- M^r IMMOUNE Youcef; Maitre de conférences (A) Université d'Alger 2; Examineur.
- M^r CHMMAKH Said; Maitre de conférences (B) Université de Tizi-Ouzou; Examineur.

Soutenu le :

Remerciement

Je remercie Monsieur ZABOOT Tahar, professeur à l'université de tizi ouzou, qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche.

Merci également à Monsieur CHEMMAKH Said pour son aide précieuse et ses commentaires constructifs destinés à améliorer le contenu de ce travail.

Un grand merci à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce modeste travail.

Dédicaces

Je dédie ce travail à mes chers parents. Leur amour et patience
mérite ma reconnaissance.

A mes frères et sœurs qui n'ont pas cessé de m'encourager.

Liste des tableaux et des abréviations

Tableaux

Tableau relatif au type d'erreurs

Tableau représentant le nombre, le pourcentage et les activités des apprenants

Tableau relatif aux phases de représentation et de résolution des problèmes lexicaux.

Tableau relatif à l'âge des apprenants

Tableau relatif à la nationalité des apprenants

Tableau relatif au lieu de résidence

Tableau relatif au sexe des apprenants

Tableau relatif au niveau de scolarité des apprenants

Tableau relatif au niveau des apprenants

Tableau résumant le pourcentage des erreurs

Tableau relatif au type d'erreurs rencontrées par les apprenants

Tableau représentant les différents écarts lexicaux

Abréviations

L1 : Langue première (maternelle)

L2 : Langue seconde

LV1 : Première langue vivante

LV2 : Deuxième langue vivante

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

s.d : Sans date

dir : Sous la direction

coll : Collection

N° : Numéro

Introduction générale

Introduction :

Des recherches menées par les didacticiens ont mis en évidence que les apprenants d'une langue étrangère disposaient de deux conceptions différentes ; pour certains, apprendre une langue c'est acquérir des connaissances (linguistiques, culturelles.....etc.). Pour d'autres, c'est une occasion de mémoriser et d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de communication ou de rédaction (production orale ou/et écrite). (Henri, Boyer : 1990).

Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir des savoirs et des savoir-faire.

Dans notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire en sciences du langage, notre intérêt s'est porté sur les problèmes que rencontrent les apprenants de la langue française lors de la réalisation d'une expression écrite.

Nous allons tenter de cerner les types d'erreurs qui affectent une production écrite et cela en nous intéressant aux erreurs commises par les apprenants (difficultés d'ordre lexical).

Notre choix s'est fixé sur les apprenants de la langue française dont les attentes pressent. La langue française est importante, nécessaire et presque indispensable dans la réalité linguistique algérienne. Tous les domaines socio-économiques, culturels, éducatif...utilisent ce moyen d'expression et de communication.

Le but est de déterminer les difficultés spécifiques aux apprenants adultes à l'expression écrite. L'objectif visé est de développer une stratégie d'apprentissage en fonction des besoins et des attentes des apprenants adultes, afin d'introduire une méthodologie efficace pour l'apprentissage de l'écrit.

Problématique :

La présente recherche, s'intéresse aux difficultés lexicales rencontrées par les apprenants adultes de la langue française. Elle a pour objectif de répondre à trois grandes questions :

- 1)- Quelles sont les difficultés lexicales rencontrées par les adultes ?
- 2)- Quelles sont les origines et les causes de ces difficultés ?
- 3)- Quelles sont les stratégies déployées par les apprenants adultes de la langue française afin d'éviter les difficultés ?

Ces trois grandes questions forment (ou constitue) notre problématique de départ.

Notre objectif essentiel est d'arriver à savoir comment éviter les lacunes lexicales et comment peut-on parvenir à l'amélioration de l'expression écrite chez les apprenants adultes.

Les réponses à ces questions devraient nous permettre aussi de tirer certaines conclusions didactiques relatives à l'enseignement du lexique de la langue française à des apprenants adultes.

La structure de notre travail suit la forme classique des recherches en linguistique. Le premier et le deuxième chapitre constitueront le cadre conceptuel (partie théorique) du mémoire et exposent les notions auxquelles nous ferons appel tout au long de la recherche ainsi que le cadre méthodologique qui va nous permettre d'identifier les éléments de l'enquête et de présenter la typologie structurale des difficultés lexicales. Les chapitres trois et quatre consisteront en la présentation des résultats avec une tentative d'interprétation.

Ce mémoire est construit à partir de l'analyse des erreurs de lexique commises par des apprenants adultes de la langue française. Nous nous sommes appuyé sur un questionnaire soumis aux apprenants ainsi que sur l'analyse de leurs productions écrites : un devoir fait, en classe et un autre, à la maison. Il s'agissait de productions libres (les apprenants avaient le

choix du sujet).

Les apprenants étaient confrontés à la nécessité de se faire comprendre, de faire passer un message, de communiquer quelques choses.

Mais pourquoi tenter une analyse d'erreurs ? Et pourquoi l'attacher au lexique.

Evidemment, on ne peut que mettre en garde les apprenants contre la tentation de croire que l'apprentissage d'une L2 consiste en l'ingestion de son lexique.

Mais à l'inverse on ne peut non plus considérer que seule la grammaire est structurée, organisée. Le lexique étant perçu comme un « domaine flou », et imprévisible. Les deux domaines se recoupent : les mots ont une morphologie, et leur graphie en français, bien que complexe, obéit quand même à certaines règles. Ce sont ces règles, ou d'autres règles supposés, que les apprenants essaient de comprendre et de s'approprier de façon à enrichir leur vocabulaire.

L'étude du lexique est essentielle pour deux raisons :

-D'une part, c'est le déficit le plus important, en termes de communication. Même si on peut se faire comprendre (quoique de manière très imprécise) à l'orale par exemple.

-D'autre part, les mots sont mémorisés par leur morphologies prioritairement. Leur organisation en champs et réseaux sémantiques intervient plus tard, lorsque le vocabulaire acquis est assez vaste pour former des relations.

Hypothèses :

Après avoir exposé notre problématique, nous allons émettre les hypothèses suivantes :

1 L'influence des connaissances antérieures en d'autres langues ainsi que le facteur d'âge peuvent être à l'origine de ces difficultés. Nous considérant comme connaissances antérieures toutes connaissances en d'autres langues maîtrisées par les apprenants adultes : le

kabyle, langue maternelle de certains apprenants, l'arabe, langue maternelle d'autres apprenants. L'interférence et l'emprunt entre ces langues peuvent être à l'origine des difficultés lexicales.

1 La complexité du système de la langue française peut être aussi à l'origine de ces difficultés. En effet, les erreurs dues à la surgénéralisation d'une règle grammaticale (le pluriel des mots, la conjugaison des verbes.....etc.) montrent cette complexité, du moment qu'il existe plusieurs exceptions, c'est-à-dire des exemples qui n'obéissent pas à la norme. Généraliser une règle peut engendrer dans certains cas des erreurs.

2 Nous pouvons supposer aussi que les stratégies déployées par les apprenants ont une part de responsabilité vis-à-vis des difficultés : l'apprenant développe des stratégies différentes afin de faciliter l'apprentissage du français, par exemple les stratégies d'évitement (l'apprenant évite d'employer des tournures lexicales et syntaxiques ou un lexique qu'il ne maîtrise pas.). Il s'agit de savoir l'impact des stratégies d'apprentissages sur le processus d'apprentissage du lexique lui-même et aussi de tester l'influence (négative ou positive) de ces dernières sur le lexique de la langue française. Nous allons tenter de savoir si les difficultés lexicales résultent des stratégies déployées par l'apprenant lui-même. Cette hypothèse sera confirmée ou infirmée dans la partie analyse de cette présente recherche.

Par ces hypothèses nous pouvons proposer des explications aux difficultés lexicales. Pour les développer encore plus, nous nous sommes attachés à une étude pourtant sur de nouvelles approches d'analyse d'erreurs lexicales : une analyse précise de certaines règles de l'écrit, souvent source d'erreurs.

Choix et motivation :

L'importance d'une stratégie efficace dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, nous a motivé à opter pour un tel sujet.

Il est nécessaire de situer les insuffisances et les problèmes spécifiques aux adultes dans l'exercice de l'expression écrite et rendre la langue française plus accessible.

Ce travail de recherche sera une tentative de mettre au point des stratégies pédagogiques à partir d'une analyse des erreurs commises par les apprenants adultes et en fonction de leur besoins.

Notre souci n'est pas d'imposer aux apprenants un programme d'étude de la langue française, mais plutôt de susciter un choix, d'éveiller l'intérêt, de faciliter l'apprentissage de cette langue et puis, de rechercher un rendement maximum. Il s'agit, en fait de faire naître une motivation à l'étude de la langue française chez les apprenants adultes.

Chapitre 1

**Définition de quelques concepts clés et
caractérisation de la notion de l'erreur lexicale :**

Introduction

Le cadre conceptuel constitue la charpente théorique de tout projet de recherche, et doit, par conséquent, présenter l'ensemble de notions auxquelles fera appel la méthodologie. La présentation de notre cadre conceptuel se divise en quatre parties. La première a pour mission de définir clairement l'ensemble des termes et concepts que nous utiliserons dans la présente recherche. La deuxième partie, quant à elle, vise à caractériser la notion d'erreur lexicale essentielle à la réalisation de notre premier objectif. La troisième partie s'intéresse à l'apprenant lui-même, nous allons l'identifier et illustrer ses différentes caractéristiques (âge, connaissances antérieures, la motivation et la personnalité). Finalement, la quatrième partie présentera les stratégies de résolution des problèmes lexicaux auxquels les apprenants adultes feront appel.

1)-Définition de quelques concepts clés :

1.1. Le lexique

Il convient tout d'abord de définir ce niveau d'analyse linguistique sur lequel nous avons choisi de travailler c'est-à-dire : le lexique. Pour ce faire, nous emprunterons à **J. Dubois** in le dictionnaire de la linguistique la définition suivante : *«le lexique est l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur »*. Nous préciserons cette définition en soulignant que le lexique est formé d'un ensemble d'unités, mots ou lexème.

Chapitre 1 :

Définition de quelques concepts clés et caractérisation de la notion de l'erreur lexicale

D'ailleurs, il est difficile de donner le nombre exact des unités qui le forment.

Toutes les études linguistiques qui ont été entreprises sur le lexique ont opéré la distinction entre lexique et vocabulaire. Il est donc important de clarifier ici cette dichotomie qui relève selon **R. Galisson** et **D. Coste** des oppositions langue/parole (terminologie de F. De Saussure) et langue/discours (terminologie de G. Guillaume) : lexique renvoyant à la langue et vocabulaire au discours.

1.1.1. Que signifie le terme lexème :

D'après la distinction entre lexique/ vocabulaire, le lexème est l'unité de base du lexique. Dans le dictionnaire de la linguistique, le lexème est assimilé au morphème (= morphème lexical) ou à l'unité de signification (souvent supérieur au mot). Plus souvent on cherchera à distinguer le morphème grammatical et le morphème lexical (J.DUBOIS, 1994 : 310).

A. MARTINET propose une appellation différente, il propose le terme monème pour désigner l'unité significative de première articulation ; il suggère ensuite de distinguer lexème et morphème, le lexème trouvant sa place dans le lexique et le morphème dans la grammaire, nous allons revenir sur la définition du monème lexical incessamment. A présent, nous allons définir l'unité lexicale (lexie).

1.1.2. Que signifie l'unité lexicale (lexie) :

Dans le dictionnaire de la linguistique, la lexie est définie comme suit :

« La lexie est l'unité fonctionnelle significative du discours, contrairement au lexème, unité abstraite appartenant à la langue. La lexie simple peut être un mot : chien, table.

La lexie composée peut contenir plusieurs mots en phase d'intégration ou intégrés ».

(J.DUBOIS ,1994 : P282)

Il est indispensable pour la clarté de l'analyse de définir les unités linguistiques qui constituent le lexique.

Nous savons qu'une langue est formée d'unités significatives minimales : les monèmes. Ces derniers se divisent en deux classes :

1.1.3. Les monèmes lexicaux :

Leur nombre dans une langue n'est jamais limité puisque des lexèmes nouveaux apparaissent afin de satisfaire de nouveaux besoins communicatifs, alors que, d'autres disparaissent, il ne faut pas oublier comme le précise A. MARTINET que *« l'apparition de nouveaux besoins de communication entraîne celle de nouvelles désignations, les progrès de la division du travail ont pour conséquence la création de nouveaux termes correspondant aux nouvelles fonctions et aux nouvelles techniques »*. (1970 :119)

Par conséquent, nous dirons que les monèmes lexicaux appartiennent à un inventaire, illimité.

D'ailleurs, A. MARTINET l'a bien souligné in *les éléments de linguistique générale*. *« Les monèmes lexicaux (lexèmes) sont ceux qui appartiennent à des inventaires illimités. »* (1970 :118).

1.1.4. Les monèmes grammaticaux :

Contrairement aux monèmes lexicaux, ils sont en nombre limité dans toute langue (ex : les possessifs, les prépositions...).

A. MARTINET dans élément de linguistique générale, dit que « *les monèmes grammaticaux sont ceux qui alternent, dans les positions considérées avec un nombre relativement réduit d'autres monèmes* ». (1970 :118).

La définition de cette unité linguistique à savoir les monèmes grammaticaux nous permet de faire une distinction lexique/grammaire.

La liste des éléments composant le lexique est illimitée. Celui-ci ne pourra jamais être un système clos puisque de nouveaux éléments s'ajoutent à toute langue donnée, pour satisfaire de nouveaux besoins.

La grammaire quant à elle est « *constituée par un ensemble de petits systèmes à l'intérieur desquels s'opposent des termes peu nombreux : par exemple, dans le système du nombre, un singulier, un pluriel éventuellement un duel, rarement plus* ». (J. PERROT, 1973 :283).

Pour conclure nous dirons que le lexique et la grammaire apparaissent comme indispensables comme le souligne F. DE SAUSSURE, la place du lexique est aussi fondamentale que celle des faits étudiés dans la grammaire. Autrement dit, pour lui, le lexique et la grammaire sont deux niveaux interdépendants.

1.2. L'interférence :

Puisque nos apprenants sont bilingues, ils doivent s'adapter à des normes différentes dans des contextes différents ce qui entraînera la production d'interférences, notion qu'il est nécessaire de définir.

Pour ce faire, nous emprunterons la définition de TABOURET- KELLER. Pour elle ce terme désigne « *le processus qui aboutit à la présence dans un système linguistique donné, d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système* ». (1973 :308).

Selon WEINREICH, il existe trois niveaux d'interférences :

- 1 Les interférences phoniques.
- 2 Les interférences grammaticales.
- 3 Les interférences lexicales.

Si l'interférence peut se réaliser à ces trois niveaux, c'est plus spécialement dans le domaine lexical qu'elle est inévitable. D'ailleurs, pour WEINRICH, « *les unités lexicales jouissent d'une diffusion facile (comparativement aux unités phonologiques ou aux règles grammaticales) et il suffit d'un contacte minimum pour que les emprunts se réalisent.* »

(WEINRICH, 1973 : 664)

Nous allons voir qu'il existe différents types d'interférences à savoir, l'emprunt et le calque, ce sont ces deux phénomènes que l'on désigne sous le nom d'interférences lexicales.

1.3. L'emprunt :

Selon A. LEHMANN, F. M.BERTHET dans introduction à la lexicologie : « *le terme emprunt désigne tout élément provenant d'une autre langue, il a une valeur générique.* » (2000 :06).

Autrement dit, l'emprunt est l'utilisation pure et simple dans une langue d'un lexème appartenant à une langue étrangère.

On peut préciser avec R. GALLISSON et D. COSTE que « dans l'emprunt (...), le transfert est total c'est à dire que le signifiant et le signifié du signe étranger- généralement un lexème – sont conservés. » (dict, 1976 :317)

1.4. Le calque :

Le calque « *Désigne l'emprunt qui résulte d'une traduction littérale soit d'une expression, soit d'une acception.* » (A.LAHMANN, F. M. BERTHET, 2000:06.)

J. P. VINAY in le langage (p.740) défini le calque comme suit: « *le camouflage de l'impuissance à créer un nouveau terme ou à trouver le mot juste* ».

A. MARTINET, par contre, dit au sujet du calque « *qu'il soit parfait ou approximatif, va constater dans la combinaison de deux ou plusieurs unités significatives existant dans une langue sur le modèle d'une autre langue.* » (1970 :169).

1.5. Apprentissage d'une langue étrangère :

Apprendre une langue étrangère, c'est "apprendre à être un autre, c'est découvrir d'autres façons de se représenter le monde". La maîtrise de cette langue est basée sur des représentations nouvelles et liée à des opérations de classifications, de généralisation et de mise en correspondance.

Comme le soulignent DUQUETTE et TREVILLE, la compréhension est le premier stade de l'apprentissage d'une langue. Elle développe une capacité à produire. Lorsque le stade de la production est atteint, on peut parler d'apprentissage (c'est à dire d'acquisition de connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, DUQUETTE et TREVILLE considèrent trois phases :

- Une « *étape cognitive* » qui est celle de la compréhension,
- Une « *étape associative* » également appelée phase d'interlangue (il convient de donner une définition de ce terme. DUQUETTE et TREVILLE définissent l'interlangue de l'apprenant comme le « *système structuré (qu'il) se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère* ». ce système est en fait un moment de l'apprentissage de l'apprenant au cours duquel ce dernier peut se faire comprendre en langue étrangère sans connaître tout les éléments de celle-ci. Cette phase est importante pour une étude des erreurs lexicales puisqu'elle correspond à la situation vécue par l'apprenant qui est confronté à des difficultés qu'il doit surmonter pour pouvoir communiquer, se faire comprendre. Egalement appelé « *dialecte idiosyncrasique* » par CORDER (1971), cette langue propre à l'apprenant est définie par J. GIACOBBE comme ne pouvant pas être identifié ni à la langue source de l'apprenant ni à la langue cible. GIACOBBE insiste sur son aspect instable et évolutif.
- Enfin, la troisième et dernière phase est une étape d'autonomie (ce vers quoi tend l'enseignement des langues).

Si l'on regarde l'évolution de la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère, on s'aperçoit que deux courants s'opposent. D'un côté, la conception behavioriste prend l'environnement de l'apprenant comme facteur déterminant à l'acquisition d'une langue (que ce soit L1 ou L2). D'un autre côté, la grammaire générative transformationnelle (CHOMSKY) développe une conception interne de l'apprentissage, soulignant l'activité cognitive de l'apprenant comme facteur primordial.

Si l'on prend la définition de GAONAC'H de l'apprentissage d'une langue, on peut affirmer que celui-ci « *relève d'une activité cognitive de traitement de données et de résolutions de problèmes* ». Puisque apprendre une langue revient à effectuer des hypothèses sur un système, c'est à dire l'appréhender de façon approximative et par tâtonnements, il est clair qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs.

1.4.1. L1 langue source (langue maternelle) :

Nous avons l'habitude de dire que la langue parlée la première, celle de la première enfance, est naturellement la langue maternelle. Or, la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause « *de son épaisseur historique, de ses détermination plurielles et de ses connotations étendues* » dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde 2003 p150. En effet, plusieurs facteurs interviennent afin de saisir cette notion complexe qu'on appelle langue maternelle.

Nous pouvons également assimiler la notion de langue maternelle à celle de langue source en didactique de langue étrangère. Cette dernière est la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur/interprète décode dans le but de ré encoder dans une autre langue appelée langue cible.

Nous pouvons substituer à la langue maternelle une appellation plus neutre, celle de langue première L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. L'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives, c'est un phénomène émotionnel résultant de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage de l'apprenant avec lesquelles il entretient une relation affective intense.

En ce qui concerne notre travail de recherche, la langue maternelle des apprenants soumise à l'enquête est pour certains, la langue berbère, pour d'autres, la langue arabe. Nous allons préciser cette question lors de l'analyse de notre questionnaire d'enquête.

Nous allons à présent définir un autre concept qui nous semble avoir de l'influence dans l'apprentissage d'une langue et qui cause aussi de nombreuses erreurs chez les apprenants adultes.

1.4.2. L2 langue cible :

On appelle langue cible le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. la langue cible peut également désigner, dans la terminologie

contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). Cette définition se fonde sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de L2, des systèmes de L1 sur L2, selon une pédagogie spécifique et différenciée, définie en fonction des interférences de L1 sur L2. Cet usage didactique, susceptible de conduire à des confusions entre opération de "transcodage" et d'apprentissage.

1.4.3. Langue étrangère et langue seconde :

Toute langue, non première, possède le statut de langue étrangère. Le français est ainsi langue étrangère dans les écoles algériennes où il est enseigné comme matière, c'est-à-dire langue vivante dans un programme.

Le statut de langue étrangère, très général, concerne une multitude de cas. Il s'affirme cependant lorsqu'il prend en compte des locuteurs considérés comme usagers plus ou moins réguliers de la langue étrangère. Lorsque celle-ci est nécessaire à certains moments de leur vie quotidienne et participe donc avec la langue maternelle aux échanges du groupe social.

Nous allons expliquer cette notion, en prenant pour exemple la langue française en tant qu'étrangère FLE ou seconde FLS. Ce choix se justifie par le statut qu'occupe cette langue dans notre pays, statut géré par la réalité historique (la langue française est la réalité positive reçue comme héritage du colonialisme).

Ces notions de français langue étrangère et français langue seconde évoquent des situations

d'enseignement : le français peut être soit langue enseignée et donc une simple matière au sein d'un programme, soit langue d'enseignement et, dans ce cas vecteur d'apprentissage

Nous pouvons dire aussi que le français langue seconde est une langue étrangère à statut privilégié, c'est-à-dire occupant une place importante au sein de la société. . Dans l'article d'A.A. BOUACHA, intitulé pour une appréhension locale de la notion de langue seconde, in (« français dans le monde, 189, ») où il définit le français au Maghreb comme suit : « *première langue vivante comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée, le français peut-être considéré au Maghreb comme une langue seconde. Il y a permanence d'un environnement francophone plus ou moins présent dans les trois pays et qui donne l'occasion aux apprenants d'exercer et d'évaluer leurs connaissances dans des situations authentiques de communication* ». (1984.pp33.37). Le statut de langue privilégié donne aux communautés qui l'utilisent un droit de propriété, d'autant plus important que la différence est grande entre la norme des pays qui ont le français pour langue première et les usagers locaux, transformations et aménagements.

J.P. CUQ, affirme que le français « *participe au développement psychologique et cognitif de l'enfant et aux capacités informatives de l'adulte* ».

La langue seconde, produit du concept de langue étrangère convient mieux aux réalités de l'espace francophone car elle prend en compte les politiques d'aménagement linguistique développées ici et là. Elle peut être définie à travers les aspects institutionnels, socioculturels et surtout techniques qui s'organisent autour des critères de statut, de fonction de la langue et des critères sociologiques.

1.4.4. L.V.1 langue vivante 1 (1ere langue étrangère étudiée)

En Algérie, le français est considéré comme une langue étrangère (véhiculaire d'une autre culture) c'est aussi une langue vivante première dans le système éducatif car elle fait partie du programme scolaire, comme l'anglais, qui occupe la seconde place (langue vivante2).

En ce qui concerne cette notion de langue vivante1, elle peut être définie en terme de son utilisation et en terme de nombres d'apprenants qui étudient et choisissent une langue étrangère précise, telle que celle choisie et étudiée en Algérie, en l'occurrence, la langue française.

Toutes les notions présentées précédemment nous permettent de faire le lien entre les difficultés supposées rencontrées par les apprenants adultes de la langue française et les causes ou les phénomènes qui induisent les difficultés ou les erreurs.

Après avoir illustré les concepts qui peuvent influencer le processus d'apprentissage et de ce fait, être capable de causer des erreurs et des difficultés surtout d'ordre lexical, nous allons à présent caractériser la notion d'erreur lexicale, en définissant d'abord l'erreur, ensuite

distinguer entre l'erreur et la faute ainsi que l'erreur et la norme, pour enfin arriver à distinguer les différents visages des erreurs lexicales.

2)-Caractérisation de la notion d'erreur lexicale :

Il est nécessaire de savoir, en premier lieu, qu'est ce que une erreur, puis séparer les deux notions : erreur/ faute. Ensuite faire le lien entre l'erreur et la norme, la norme et le lexique, pour arriver enfin à présenter les différents visages de l'erreur lexicale.

2.1. Définition de l'erreur :

L'erreur a longtemps été considérée comme une anomalie, une faille, voire quelque chose d'inconcevable. Dans le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde l'erreur est définie comme « *un écart par rapport à la représentation normé* ». (2003.86)

Le Robert de la langue française propose cette définition-ci : « *erreur : chose fausse, erronée par rapport à une norme (différence par rapport au modèle ou au réel). Faute, inexactitude* ».

Nous remarquons que la notion d'erreur n'était pas positive (au même titre qu'errements, errant, etc.).

Si l'on se place de point de vue de l'apprenant, l'erreur peut en effet être considérée comme ce qui entrave, gêne, voire empêche l'apprentissage (selon seve français).

Mais la notion a pris une dimension nouvelle avec l'application des théories linguistiques et psychologiques aux recherches sur l'apprentissage, selon ces dernières « *l'erreur résultait de l'interférence des habitudes de langue maternelle sur l'apprentissage d'une autre langue* » corder.

La psychologie cognitive remis en cause aussi la notion d'erreur puisqu'elle explique que : « *l'idée que l'apprentissage / acquisition d'une langue ne serait se réduire à une imprégnation*

passive ou à une simple imitation : il s'agit d'une activité complexe, mettant en jeu des stratégies d'appropriation du système de la langue cible ou L2 et de communication, le tout par essais de tâtonnements » (selon SEVE. F.)

L'erreur est donc nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est une étape très importante qui permet d'accéder au savoir, l'erreur n'est pas un simple faux pas, mais au contraire la trace d'un processus d'appropriation d'une L2.

2.2. Faute vs erreur :

Chacun s'accorde désormais à préférer le terme erreur à celui de faute. Parler, en effet de « faute » induirait l'idée de condamnation morale. En effet *« il y a dans «faute » une connotation morale qui est culpabilisatrice. » (yvonne.cossu.1995).*

Le terme faute est utilisé pour décrire la non –conformité à la norme. Cette dernière est considérée comme une valeur que l'on ne doit pas violer, et donc toute violation est sanctionnée. Ainsi, avec le terme de faute, on ne s'intéresse qu'au résultat.

Avec le terme erreur, on tient compte du processus d'apprentissage propre à chaque apprenant, *« l'erreur reflète les tâtonnement et les hésitations qui sont naturels et essentiels dans le processus d'apprentissage. ».* (Selon SEVE. F.)

Après avoir défini la notion d'erreur en général, il est nécessaire à présent de faire le lien entre l'erreur et la norme.

2.3. Erreur et norme :

Le concept de langue est étroitement lié à celui de norme. Pour que la communication soit possible, la langue doit être « stable et codifié ». En effet, c'est parce qu'ils partagent un code commun que deux humains peuvent communiquer. L'usage de la langue, même au sein d'une communauté linguistique, présente de nombreuses variations. Les variations peuvent s'observer aux niveaux phonique et lexical, et dans une moindre mesure, aux niveaux syntaxiques et morphologiques. Bien entendu, il existe différentes conceptions de ce qu'est ou doit être la norme. Nous en présenterons ici trois conceptions différentes ; c'est à ces normes que nous ferons appel pour reconnaître un problème lexical.

Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage définit la norme comme suit : « *système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel.* » (DUBOIS, 1994 : p 330).

Nous pourrions qualifier cette approche de **norme prescriptive** ; elle édicte les usages qui doivent être conservés parmi les variantes linguistiquement possibles et condamne par le fait même les autres.

La norme prescriptive alimente la grammaire normative d'une langue, d'ailleurs, il existe des organismes comme l'académie française qui est autorité en ce domaine. Selon cette norme, une erreur est commise chaque fois qu'il y a écart par rapport à la variante privilégiée parmi celles possible, même celles qui seraient linguistiquement justifiables.

La norme prescriptive ne fait pas vraiment de distinction entre l'expression écrite et l'expression orale ; la langue écrite étant la « bonne », l'oral doit la refléter.

Les linguistes conçoivent souvent la norme d'une façon différente .pour eux, c'est l'usage qui la détermine ; c'est donc par l'analyse de la parole au sens saussurien que les linguistes dégageront les formes courantes, donc « normale » de l'usage. On pourrait qualifier cette approche de **norme descriptive**.

La norme est ainsi fixée par les locuteurs et change en fonction des variations géographiques, sociales, etc. par conséquent, la norme écrite différera de la norme orale. Une erreur sera donc un écart par rapport à l'usage de la majorité. Ainsi *une autobus* ou *un aréoport* pourraient être normés dans certains milieux.

Un autre type de norme recoupe les deux autres : il s'agit de **la norme fonctionnelle**, selon ce point de vue, c'est le contexte qui « impose » la norme ; la norme écrite sera donc différente de la norme parlée, qui elle, changera selon que la conversation a lieu dans un café, lors d'une réunion avec un supérieur, dans les vestiaires, etc. « *dans la perspective fonctionnelle, le bon usage est celui qui est adapté aux diverses situations de communication, aux situation de la vie en société* ».(dallaire, 1997 :30).

Il y a erreur si la variété où le registre de langue ne correspond pas aux contextes de l'acte langagier.

La norme fonctionnelle s'associe mieux à la norme descriptive qu'à la norme prescriptive, qui voudrait plutôt voir l'utilisation, en toutes circonstances d'un français uniforme calqué sur le code écrit.

2.4. La présente recherche et la norme :

La présente recherche s'intéresse à l'erreur lexicale, et demande donc à s'intéresser à la notion de norme. En effet, le concept même de l'erreur implique nécessairement une idée de dérivation, qui sera elle-même observée par rapport à une norme. Une fois qu'il est admis qu'il n'existe pas qu'une norme, il est maintenant important de déterminer où se situera la norme dans le cadre de notre recherche. Les erreurs lexicales seront recensées dans un corpus des productions écrites rédigées par des apprenant adultes du français langue étrangère dans une école privée, par conséquent, le français employé dans ces productions devrait être un français écrit courant ou soutenu ; les registres de langue familier ou vulgaire seront donc considérés comme déviants par rapport au contexte.

Nous savons que le français écrit est très rigide en ce qui concerne l'orthographe grammaticale. En ce domaine, comme en syntaxe, la grammaire impose ses règles de façon systématique et on doit s'y conformer ; c'est la norme prescriptive qui domine. Pour le lexique, par contre, la norme à considérer ne sera pas toujours la même, puisque la norme touchant certaines dimensions du lexique est définie par l'usage plutôt que par des règles strictes. Malgré tout, certains aspects du lexique pourront être analysés dans une perspective prescriptive, et nous adopterons cette approche pour tenter de minimiser une part de subjectivité inhérente au concept même d'erreur lexicale.

Une remarque mérite d'être faite à propos de notre concept d'erreur. Loin de nous l'idée de condamner purement un usage considéré fautif ; les erreurs relevées dans cette recherche constituent des erreurs dans le présent contexte, mais pourraient être tout à fait acceptables dans

d'autres conditions.

2.5. Le lexique et la norme :

Par l'exploitation des différentes dimensions de l'unité lexicale, nous tenterons de voir de quelle façon la norme peut s'y appliquer, et comment elle peut être transgressée. Cette démarche nous permettra de définir notre conception de l'erreur lexicale.

Le premier objectif de notre recherche vise à décrire les types d'erreurs lexicales commises par les apprenants adultes.

Si nous avons décrit les principaux concepts linguistiques auxquels nous ferons appel dans nos analyses lexicales, nous allons maintenant rappeler clairement ce que nous entendons par « erreur lexicale ».

2.5.1. Le lexique et la norme prescriptive :

Nous allons présenter les aspects du lexique pour lesquels l'usage standard est fixé. il sera possible de statuer de façon assez catégorique sur un problème lexical relevant de ces aspects. C'est ici que la norme prescriptive fera autorité.

Le signifiant de l'unité lexicale :

Le signifiant de l'unité lexicale est certainement sa dimension la plus tangible, notamment à l'écrit, où il se manifeste par une suite de caractères.

Cet aspect de la lexie est aussi très codifié et soumis aux règles de l'orthographe lexicale, plus communément appelée orthographe d'usage.

L'orthographe d'usage est aussi figée que les règles grammaticales et ne laisse que peu de liberté

au scripteur.

Mais il existe quelques cas de souplesse dans l'orthographe française qui découle d'une période de transition due à une évolution normale de la langue. Si deux choix coexistent, un seul subsistera et deviendra normé.

C'est la norme prescriptive qui fait loi et l'orthographe lexicale acceptée sera celle qui figure dans les ouvrages de référence (dictionnaire...).

La norme est rigide en ce qui concerne le signifiant, en ne respectant pas l'orthographe lexicale recommandée : la norme est transgressée. Nous distinguant deux cas :

- L'erreur d'orthographe d'usage, qui indique une méconnaissance de la forme écrite du signifiant de la lexie employée.
- Le barbarisme est un type d'erreur qui indique une méconnaissance du signifiant plus profonde qui se manifeste à l'écrit ainsi qu'à l'orale.

Le signifié :

Le sens de l'unité lexicale constitue la propriété centrale, elle existe pour véhiculer un sens ; c'est le sens que l'on veut exprimer qui déterminera le choix lexical. Le signifié d'une lexie est aussi figé et soumis à la norme prescriptive. une transgression est possible en ce qui concerne le signifié qui consiste en le non respect de la composante de sens centrale : nous nommerons une telle erreur impropriété. Les aspects du lexique qui pourront être jugés en fonction de la norme prescriptive sont ceux que l'on retrouve dans les ouvrages de référence.

2.5.2. Les dimensions moins prescriptive du lexique :

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'erreur lexicale ne serait être définie par rapport à la norme perspective. En effet, les lois qui régissent l'emploi du lexique dans la langue demeurent floues, et ce, même dans la langue écrite. L'élaboration d'une « grammaire » contenant l'ensemble des règles lexicales est une tâche colossale et loin d'être achevée. par conséquent, peu de règles strictes baliseront l'usage du vocabulaire. "Le lexique est le domaine de la langue qui laisse le plus de latitude, offre le plus de souplesse au locuteur, qui pourra se permettre un peu d'originalité et de créativité». Si les règles grammaticales sont très strictes et les possibilités syntaxiques limitées, les possibilités lexicales, elles, sont infinies. Une approche prescriptive en matière de lexique serait une grave erreur, puisqu'elle réduirait la langue à un ensemble fini de possibilités figées.

3. Les différents visages de l'erreur lexicale :

Notre conception de l'erreur lexicale recouvre plusieurs dysfonctionnements que certains considère comme relevant d'autres dimensions du code écrit (grammaire).

Nous considérons comme lexicale toute information relative à une lexie, par exemple, le dysfonctionnement d'origine lexicale qui se manifeste au niveau des accords grammaticaux.

C'est pourquoi nous parlerons d'erreur lexico- grammaticale.

En plus de l'erreur lexico- grammaticale, l'erreur lexico- syntaxique fait partie de l'erreur lexicale puisque, la source de l'erreur est lexicale alors que sa manifestation est syntaxique.

Nous dirons, avant de commencer notre exploration de la notion d'erreur lexicale, que nous considérons lexicale toute erreur découlant de la violation d'une propriété inhérente à une lexie, cette violation aura des incidences sur d'autres dimensions lexicales : syntaxique et morphologique.

Nous pourrions remonter à la source lexicale d'un dysfonctionnement en apparence grammatical ou syntaxique pour comprendre justement la nature du problème. En effet, remonter à l'origine de l'erreur c'est la moitié du chemin vers la résolution du problème lexical. Nous pouvons faire la comparaison avec le médecin qui se contente de constater d'inquiétantes plaques rouges sur le corps d'un patient sans chercher à comprendre l'origine ! ce médecin, personne ne se confiera à ses soins.

Conclusion partielle:

Le présent chapitre a présenté les concepts de base de l'étude des difficultés lexicales des apprenants de langue française. Nous avons caractérisé aussi la notion d'erreur lexicale. Nous comprenons maintenant que le lexique et la norme ont une relation étroite. D'ailleurs toute entrave à la norme conduit directement à des problèmes ou difficultés lexicales.

Trois choses importantes ressortent de ce chapitre :

- 1 L'erreur et sa relation avec la faute.
- 2 L'erreur et la norme en toutes ses dimensions.
- 3 Les différents visages de l'erreur lexicale.

L'aboutissement de cette exploration et de cette caractérisation de la notion de l'erreur lexicale, sera une proposition de typologies d'erreurs lexicales et cela en fonction des différentes dimensions de la lexie que nous présenterons dans notre méthodologie (voir les pages à venir).

En plus de la caractérisation de la notion d'erreur lexicale, nous avons défini quelques notions qui nous semblent indispensables pour l'aboutissement de notre travail de recherche.

Ainsi armé de ces notions et de cette terminologie, nous pouvons entreprendre notre définition de l'apprenant adulte.

Chapitre 2

Identification de l'apprenant adulte et cadre méthodologique

I)- Identification de l'apprenant adulte :

Introduction :

Nous allons à présent faire l'identification de l'apprenant, en illustrant les différentes caractéristiques qui les différencient des autres apprenants tel que : l'âge, les connaissances antérieures, la motivation et la personnalité.

En plus de l'identification de l'apprenant lui-même, nous allons procéder à l'illustration des erreurs, en essayant de proposer une typologie des erreurs et des difficultés lexicales.

Nous allons aussi nous intéresser aux stratégies d'apprentissage déployées par ces apprenants.

1. Définition :

1.1. Qu'est ce qu'un adulte :

L'adulte défini par les psychologues et notamment R.MUCHIELLI, est tout homme ou toute femme ayant plus de 20 ans et qui est entré dans la vie professionnelle assumant des responsabilités et des rôles sociaux actifs. Mais ce qui nous intéresse le plus, c'est de définir l'adulte en tant qu'apprenant.

1.2. Qu'est ce qu'un apprenant adulte ?

L'apprenant adulte se définit par opposition à l'enfant d'âge scolaire, ce dernier « manque de créativité, d'autonomie, et dont le savoir être est inachevé » puisque c'est le rôle de la pédagogie de le lui faire acquérir, le développement de la personnalité est en route.

L'apprenant adulte par contre est à l'âge de maturité, son développement mental, affectif, est achevé. Le savoir et le savoir être et le savoir faire sont censés être acquis.

Il se définit donc par :

- Son esprit qui n'est pas une feuille blanche sur laquelle on peut tout écrire.
- Son sens de réflexion élaboré, développé.
- Sa volonté d'apprendre.
- Sa capacité de suivre le déroulement de l'apprentissage.
- Formuler des difficultés et élaborer des stratégies d'apprentissages.

Par sa responsabilité et son application dans le cadre de son travail, l'apprenant adulte se différencie de l'enfant.

2. Caractérisation de l'apprenant adulte :

Nous pouvons classer ces caractéristiques en quatre points :

- L'âge.
- Sa personnalité.
- Sa formation antérieure.
- Sa motivation.

2.1. L'âge :

L'âge a un rôle important dans l'apprentissage d'une langue en général, les plus jeunes apprennent mieux mais par fois les plus âgés réussissent mieux dans l'apprentissage.

Par ailleurs, comme l'enfant est un être en devenir, l'adulte n'est pas un être professionnellement achevé ; il doit intégrer, s'approprier des compétences nouvelles,

s'enrichir, se modifier par des apports constants. On parle désormais de formation tout au long de la vie.

Mais il y a des facteurs psychologiques qui freinent le processus d'apprentissage tel que la mémoire (l'adulte perd la capacité de mémoriser), l'acuité (l'adulte perd les capacités d'assimilation et de perception).

L'âge pose aussi le problème de stratégie d'apprentissage « *le facteur âge pose aussi le problème de processus et stratégies d'apprentissage* ». (R.PORQUIER, 1982 :17).

2.2. La personnalité :

En plus du facteur âge, déterminant dans le processus d'apprentissage, l'adulte a une personnalité développée, qui lui permet de s'orienter, de cerner des objectifs, d'identifier aussi ses besoins et attentes ; de s'organiser. Ce qui va le rendre autonome et responsable dans son travail elle lui permet aussi de développer des stratégies d'apprentissage qui vont avoir un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage.

En effet, comme les connaissances et l'information font désormais partie intégrante de toute activité, il est nécessaire de développer des stratégies multiples permettant un apprentissage permanent aux adultes, de répondre à leurs besoins. Parmi les stratégies préconiser par les adultes :

- 1)- Utiliser ses connaissances antérieures ;
- 2)- Eviter les difficultés ;
- 3)- Exploiter le contexte ;
- 4)- L'alternance des langues (passer d'une langue à une autre) ;

5)- Le pérégrinisme ;

6)- La création lexicale.....etc.

Ces stratégies peuvent avoir plusieurs formes selon la personnalité de l'apprenant qui joue un rôle important.

Parmi aussi les caractéristiques des apprenant adultes, nous avons porté un grand intérêt aux connaissances antérieurs que nous allons expliquer de la manière suivante

2.3. Formation antérieure :

L'apprenant possédant des connaissances antérieures à une meilleure adaptation au travail. Il a acquis une expérience, des modèles.

Cette expérience va l'aider à mieux affronter les problèmes qu'il peut rencontrer au cours de son apprentissage de la langue. La connaissance antérieure consiste à recourir aux indices situationnels et à les mettre en rapport avec les connaissances sur un sujet pour faire des hypothèses de sens. Avoir des connaissances antérieurs sur une langue qu'on peut perfectionner peut influencer soit positivement sur l'apprentissage, soit négativement : positivement dans le sens où nous pouvons nous appuyer sur des modèles d'apprentissage et aussi avoir des éléments de comparaison lors d'un nouvel apprentissage.

Négativement dans le sens où les modèles d'apprentissage déjà existants vont être reproduits par certains apprenants d'une façon machinale. Cette reproduction sera une source de plusieurs problèmes tels que les interférences, la généralisation d'une règle ou norme, mélange de notion...etc.

Nous pouvons ajouter à ces caractéristiques, celle de la motivation des apprenants. Une notion que nous expliquerons de la manière suivante :

2.4. La motivation :

Cette motivation est complexe. Elle peut désigner les besoins, désir et attente. De son côté J. P. CUQ dans le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde la définit comme suit : « *un principe de force qui pousse à atteindre un but.* » (2003 :170).

Et puis « *la motivation dynamise, active et dirige les comportements vers des buts* »

(R. MACCHIELLI, date : 66).

Il y a donc motivation chez l'adulte quand il ressent le besoin d'apprendre et d'atteindre un objectif précis (but) qui est l'apprentissage de la langue.

Nous concluons ce point sur l'apprenant adulte en précisant que ces facteurs sont importants pour une meilleure réalisation du processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; et que, d'une façon générale les adultes se présentent à un cours de langue parce que cette langue leur servira dans leur activité professionnelle, pour une promotion. En d'autres mots, ils veulent acquérir le maximum de connaissances.

Mais cela ne peut pas se faire sans difficultés (ces difficultés se manifestent par des erreurs que les apprenants adultes commettent au même titre que les autres apprenants plus jeune.)

L'erreur est un passage obligé pour que le processus d'apprentissage soit réalisé. C'est dans cette logique que nous avons trouvé nécessaire de faire le lien entre les apprenants adultes et la nature des erreurs (difficultés auxquelles ils sont confrontés.).

3. Les difficultés rencontrées par les apprenants adultes :

Comme tout apprenant, l'adulte est aussi confronté à plusieurs difficultés :

- difficultés d'ordre syntaxique : qui se manifestent par la non compréhension des fonctions attribuées aux différents constituants des énoncés tels que les fonctions verbales, sujets, adjectifs, etc.
- difficultés d'ordre phonétique : qui se manifestent par le non maîtrise des phénomènes phonétiques (liées à la prononciation) et qui entrave aussi les productions écrites des apprenants.
- Difficultés d'ordre lexical : qui se manifestent par des erreurs du lexique que nous allons appeler aussi « erreurs lexicales » (définies auparavant dans le chapitre 1, erreurs dans la formation lexicale ou bien du sens lexical (causé généralement par la L1 des apprenants ou langue maternelle), etc.

Dans notre étude nous allons justement nous intéresser aux difficultés lexicales (nous allons nous limités à l'analyse des erreurs lexicales commises par les apprenants adultes afin de chercher l'origine de ces erreurs ainsi que les stratégies préconisées par les apprenants adultes pour résoudre les problèmes lexicaux (erreurs ou difficultés) et dans la remédiation de ces derniers.

Pour ce faire nous allons dresser une grille dont laquelle les erreurs lexicales sont recensées et sur laquelle notre analyse des productions écrites va se réaliser.

4. Types d'erreurs lexicales :

- Erreurs d'orthographe lexicale.
- Impropropriété.
- Mélange de codes.
- Changement de registres de langue.
- Erreurs d'attention.
- Création d'une nouvelle lexie.
- Barbarisme.
- Pléonasme.
- Mauvaise dérivation morphologique.
- Répétition.
- Imprécision.
- Cas litigieux (d'autres cas).

Dans notre cadre conceptuel, nous avons couvert les différents aspects du lexique, qui nous intéresse, et qui constituent, selon nous, des possibilités d'erreurs. C'est dans cette optique que nous allons proposer la typologie de problèmes lexicaux qui va avoir des visées descriptives (classer les dysfonctionnements ou bien les écarts). Puis à visées explicatives dans la mesure du possible, établir la source (la cause) du problème observé.

Notre typologie des problèmes (difficultés) lexicaux se divise en trois parties (cas) :

- Difficultés résultant de l'unité lexicale.
- Difficultés découlant de l'utilisation maladroite du lexique.
- Difficultés résultant des connaissances antérieures (influence d'une autre langue).

En d'autres termes, on retrouve des erreurs de : forme, de sens et d'interférence.

Nous allons, à présent, les définir une manière plus précise :

Les erreurs de forme : sont les erreurs où l'apparence du mot est mise en valeur, c'est une confusion de forme d'un lexème avec une forme d'un autre lexème. Nous avons l'erreur absolue car elle aboutit à une forme inexistante (nous pouvons correspondre l'erreur absolue au niveau du mot à un barbarisme.)

L'erreur relative car la forme est existante mais inacceptable dans le contexte utilisé ; c'est une erreur de morphologie.

Les erreurs de sens : ce genre de faute touche le contenu du mot, c'est une confusion liée à l'analogie sémantique

Erreurs d'interférence : d'un point de vue psychologique, elle est considérée comme une contamination des comportements. Du point de vue linguistique, elle renvoie à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues.

Du point de vue pédagogique : il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'apprenant.

Ces erreurs peuvent être classées dans le tableau ci-après :

Nature de l'erreur	Type d'erreurs	Cause des erreurs
Erreur lexicale	Erreur de forme	Erreur absolue
		Erreur relative
	Erreur de sens	Analogie sémantique
	Erreur d'interférence	Bilinguisme (contact de langues)

La page qui va suivre nous présentera la grille des types d'erreurs lexicales que nous allons recenser dans la suite de notre travail.

4.1. La grille des types d'erreurs lexicales

Unités lexicales	Dimension touchée	Transgression
	Forme	Orthographe lexicale : manifestation à l'écrit.
		Barbarisme : manifestation à l'oral et à l'écrit.
		Création d'une nouvelle lexie.
		Mauvaise dérivation lexicale.
	Sens	Non respect d'une composante de sens
		Impropriété : association d'un sens avec le signifiant d'une lexie déjà existante.
	Usage douteux En fonction du Contexte (interférence)	1. changement de registre de langue. 2. mélange de code. 3. interférence. 4. répétition. 5. imprécision (mot générique ou périphrase.). 6. pléonasme. 7. calque

Nous ferons remarquer que ces parties se combinent ou se chevauchent. En effet, il n'est pas toujours clair qu'un problème lexical relève d'une seule partie.

Il nous a semblé indispensable de faire la part des choses concernant les difficultés lexicales des apprenants adultes, une division approximative en deux types de ces dernières. D'une part, les erreurs lexicales qui peuvent être condamnées par la norme prescriptive, d'autre part, les maladroites lexicales qui découlent d'un usage douteux (maladroit) du lexique, qui ne peuvent pas être jugées d'une manière absolue comme des erreurs.

Nous jugeons nécessaire d'introduire de telles distinctions pour rendre compte du fait que certaines difficultés lexicales sont plus « graves » que d'autres.

A présent nous allons proposer quelques définitions des concepts utilisés dans la grille :

4.1.1. Forme :

- **Orthographe lexicale** : un "mot" – forme dont l'orthographe n'est pas celle des ouvrages de références retenus, entraîne une erreur d'orthographe lexicale (*hortographe, *affiche).
- **Barbarisme** : nous considérons comme barbarisme un "mot" dont le signifiant est déformé de telle façon que nous puissions supposer que la méconnaissance du signifiant par l'apprenant se manifesterait aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (un *lévier de cuisine,* un aréoport,* crocodile.). un barbarisme est une erreur de vocabulaire qui touche la forme du mot. Il peut s'agir d'un mot existant qui est déformé ou d'un mot qui n'existe pas. On parle de barbarisme lexical lorsque la déformation affecte un élément du lexique, par exemple *hynotiser au lieu de hypnotiser, et de barbarisme grammatical lorsque c'est la partie grammaticale du mot qui est touchée, par exemple *courrait au lieu de courrait. La plupart des barbarismes lexicaux résultent de l'inversion de lettres, de l'ajout de lettres ou d'une analogie induite avec un autre mot.

- **Création d'une nouvelle lexie** : ce type de problème sera observé lorsque le sens de la lexie utilisée sera clairement dérivé à partir d'une autre lexie et que ces deux unités lexicales partageront le même signifiant (il volait son serf –volant sur la plage).
- **Impropropriété** : nous considérons qu'il y a impropropriété lorsque la lexie utilisée présente une association signifiant/signifié qui ne correspond à aucune lexie du français. Par contre, le signifiant utilisé doit correspondre à une forme existante, mais associé à un ou plusieurs autres sens (c'est un homme intransigeant=colérique). En d'autres mots une impropropriété est l'emploi d'un mot ou d'une expression dans un sens qu'il n'a pas. L'impropropriété est une erreur de vocabulaire qui porte sur le sens du mot. Le mot ou l'expression existe bien en français mais il est employé dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Ainsi, dans la phrase : prends ton parapluie, la température est incertaine, l'emploi de température est une impropropriété ; dans le contexte, c'est : "temps" et non "température" qu'il faut employer.

Mauvaise dérivation morphologique : nous sommes en présence d'une erreur de dérivation morphologique lorsqu'une forme inexistante est générée à partir d'une règle de dérivation morphologique pourtant productive en français (ex : un *adapteur, une plante *poisonneuse, *signaliser un virage).

4.1.2. Usage douteux :

- **Changement de registre de langue** : les textes constituant le corpus devaient être écrits en français courant ou soutenu. Par conséquent, les lexies marquées comme familières ou vulgaires dans le texte (les gens se foutent des lois) sont considérées comme un écart.

- Mélange de code : nous avons vu plus haut que la situation géographique est une des sources de variation de la langue. Il arrive que des mélanges s'effectuent lorsque deux (ou plusieurs) langues évoluent ensemble. une même langue peut aussi évoluer différemment dans des régions différentes ; il s'agit de variantes dialectales.

Ces variantes « locales » - qu'elles se manifestent par des lexies nouvelles, des emplois vieillis ou simplement des emprunts tels quels à d'autres langues – sont souvent marquées par rapport à la langue écrite standard. les anglicismes en français constituent un bon exemple de mélange. Certains de ces emprunts ou de ces variantes dialectales restent dans la langue et finissent par s'intégrer au lexique de la langue standard (par exemple wagon).

- Répétition : la répétition excessive d'une lexie ou la répétition en écho (ex : le commandant commande ses troupes) dénotent toutes deux un manque de vocabulaire et sont considérer comme des difficultés lexicales.

- Imprécision : l'emploi d'un vocabulaire pauvre et imprécis est aussi considéré comme une difficulté lexicale. Dans le cadre de la présente recherche, nous notons un problème d'imprécision seulement dans les cas où une impression de lourdeur ou de flou découle directement de l'emploi d'une périphrase au lieu d'un terme précis (ou d'un terme vague qui aurait pu être remplacé par un plus précis (il creusait le sol avec une chose pointue).

- Pléonasme : nous considérons comme un pléonasme la cooccurrence de deux unités lexicales telle que le sens de l'une est inclus dans celui de l'autre. Le pléonasme constitue une « répétition sémantique » (prévoir à l'avance, première priorité.).

Certains parlent de pléonasme vicieux qui est un enchaînement de mots qui expriment la même idée.

Une suite pléonastique paraît donc inutile (se lever debout) mais certains enchaînement peuvent toute fois être justifiés, dans certains contextes pour exprimer clairement les idées ; on peut en effet insister sur une idée en l'exprimant deux fois (je l'ai vu de mes yeux).

5. Les stratégies d'apprentissage des apprenants adultes :

Si l'on prend le terme "stratégie" dans son sens premier, on peut le définir comme étant l'art de coordonner des actions dans un seul et même but. Or ce que nous entendons par stratégie en français langue étrangère n'est rien d'autre que les moyens que se donne l'apprenant, de façon implicite ou explicite, pour faire passer un message à un interlocuteur.

Nous rappelons qu'apprendre une langue étrangère signifie vouloir communiquer avec une personne de culture différente. Apprendre une langue étrangère donc c'est pouvoir se représenter le monde d'une manière différente. Beaucoup d'erreurs proviennent des stratégies ayant un rapport avec la langue maternelle. Elles sont utilisées par les apprenants afin de combler un manque. Ce type d'erreurs tend à déterminer que les apprenants ont des difficultés à se représenter le monde d'une façon différente.

Une distinction peut être faite entre les stratégies directes (stratégies concernant directement la langue et pouvant être subdivisées en trois catégories : mnémoniques, cognitives et compensatoires) et les stratégies indirectes (celles concernant la gestion générale du processus d'apprentissage : métacognitives, affectives et sociales). Nous nous focaliserons sur un type de stratégie directe, les stratégies compensatoires et leurs liens avec l'analyse des erreurs. Ces stratégies sont utilisées par l'apprenant lorsqu'il a des difficultés à communiquer.

Grâce à elles, il tente de surpasser un obstacle de communication et trouve une alternative pour exprimer ce qu'il veut exprimer. L'objectif de ce point dans notre recherche est de mettre en relation "erreur" et "stratégies" dans le domaine lexical afin de mieux comprendre

dans quelle mesure l'apprenant adulte fait une erreur liée au lexique et quel rôle jouent les stratégies compensatoires dans cette erreur.

Ce que nous entendons par "stratégies" peut être défini comme tous les moyens utilisés par les apprenants pour communiquer malgré ses lacunes, ses hésitations, ses faiblesses.

Ces stratégies sont multiples et variées : stratégies de reformulation, d'évitement, de sollicitation, de surgénéralisation, etc.

Apprendre une langue étrangère, c'est mettre en œuvre ces stratégies. Chaque apprenant se construit son propre système de stratégies qu'il utilise et qui le mène à produire un énoncé correct ou erroné.

Il est intéressant de savoir comment répertorier, classer et distinguer ce genre de stratégies afin de classer les erreurs rencontrées lors de l'apprentissage du français et de parvenir à trouver des liens entre celles-ci et les diverses stratégies utilisées par les apprenants.

Conclusion :

En résumé, nous pourrions dire que notre deuxième point d'étude présenté dans cette recherche tentera de décrire l'apprenant adulte avec ses caractéristiques, ainsi que les difficultés rencontrées par ces derniers, en réalisant une typologie d'erreurs, cette typologie consiste à mettre en lumière les différentes erreurs que les apprenants adultes commettent d'une façon régulière. Nous avons mis la lumière aussi sur les différentes stratégies d'apprentissage que les apprenants utilisent afin de résoudre quelques problèmes lexicaux.

II)- Identification des éléments de l'enquête et description des étapes de reconnaissance des erreurs

Introduction :

Notre objectif premier est de cerner les difficultés d'ordre lexical d'un groupe d'apprenants adultes en français langue étrangère par le biais d'une analyse des erreurs et d'une approche par les compétences lexicales.

Nous devons avant tout, apporter des précisions quant à notre choix méthodologique. Ce chapitre lui sera d'ailleurs consacré

Notre étude porte sur les difficultés rencontrées par les apprenants adultes de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite.

Afin d'apporter des précisions au sujet, une enquête est prévue auprès des apprenants adultes d'une école privée de la ville de tizi ousou. L'enquête est nécessaire pour la collecte des informations voulues.

Il nous faut donc, avant tout, préciser la situation sociolinguistique des apprenants et aussi recenser leur besoins. L'identification de leurs erreurs dans les productions écrites est nécessaire. Pour ce faire, une enquête est prévue au près des apprenants. D'ailleurs, on définit comme suit l'enquête : « *une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus, et ce, dans un but de généralisation.* ».(R.GUIGLIONNE, B.MATALON, 1978 : p11).

Un questionnaire leur a été proposé, ce dernier est défini comme « *une liste de questions auxquelles on doit répondre par écrit* ». (F.DE SINGLY, 1992 :04), des questions ouvertes et fermées sont alternées.

Les questions ouvertes où l'apprenant est libre de s'exprimer, « *la réponse n'est pas prévue et l'interrogé est libre de s'exprimer comme il veut* ». (F.DE SINGLY : 1992 :p41).et les questions fermées où l'apprenant doit obligatoirement choisir parmi les réponses qui lui sont proposées, « *les réponses sont fixées à l'avance et les répondants doivent obligatoirement choisir parmi l'éventail qui lui est présenté.* » (F.DE SINGLY, 1992 :41).

En plus du questionnaire, nous avons préféré travailler sur des productions écrites de 40 apprenants. Pour des raisons pratiques, travailler sur des productions écrites d'apprenants dans une école privée nous a placé dans une perspective didactique.

Nous avons choisi des apprenants adultes âgés entre 20 et 36ans inscrits au niveau 06 qui correspond au niveau secondaire dans l'école publique et intermédiaire en langue étrangère, engagés dans la vie professionnelle certain travaillent dans des institutions où la langue du travail est souvent le français.

1. Description de l'échantillon :

La population de l'enquête se compose de quarante apprenants, qui n'ont pas les mêmes aptitudes, ni les mêmes connaissances au départ.

Notre choix s'est fixé sur les apprenants adultes du niveau IV. Ces derniers semblent en mesure de répondre à notre questionnaire, et pouvoir rédiger une épreuve d'expression écrite.

L'échantillon est composé de: 25 femmes et 15 hommes.

Activités	Nombres d'apprenants	Pourcentage
Universitaire	12	30 %
Travail	14	35 %
Sans activités	07	17.5 %
Pas mentionné	07	17.5 %

2. Le corpus :

Ce questionnaire a pour objectif la précision de la situation sociolinguistique des apprenants et puis, il nous permettra de recueillir leurs besoins linguistiques. ce qui nous permettra, par la suite, de vérifier l'origine des difficultés lexicales des apprenants.

Il nous faut donc, identifier leurs erreurs à travers le test de production écrite et cela par le biais d'une enquête réalisée auprès des apprenants.

Nous allons, à présent, faire part du questionnaire soumis aux apprenants. Deux grands axes ont été pris en considération :

Premièrement, il s'agit d'un questionnaire sociologique : qui nous rapporte des informations concernant la profession, la résidence, l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, langue maternelle, langue pratiquée à la maison, le milieu le plus fréquenté.

Deuxièmement, il s'agit d'un questionnaire épilinguistique qui vise à recueillir les besoins et les attentes des apprenants.

Il est nécessaire de préciser que lors de la distribution du questionnaire pour les apprenants, plusieurs facteurs ont freiné le bon déroulement de l'enquête : notre questionnaire a été soumis à l'appréciation du responsable de l'école privée choisie. Ce dernier a procédé à la suppression de quelques questions sous prétexte que ces dernières portent préjudice à son école (voir l'annexe N°1), ce qui a réduit notre questionnaire.

Il était prévu aussi que les apprenants réaliseront la production écrite au même temps que le questionnaire, en présence du professeur. Mais faute de temps, nous étions dans l'obligation de demander aux apprenants de réaliser les productions chez eux et de la remettre deux jours

plus tard à leur professeur. Malgré les obstacles, auxquels nous nous sommes confrontés, nous avons mené notre enquête jusqu'au bout.

Les consignes que doivent suivre les apprenants afin de mener à bien les différentes étapes de l'enquête ont été données : d'abord, il a été demandé aux apprenants de lire attentivement les questions, ensuite remplir les espaces réservés aux réponses (mettre des croix devant la réponse choisie, ordonner les réponses : de la plus importante à la moins importante, fournissez des réponses claires, justifiez vos réponses.)

Pour la production écrite, il a été demandé aux apprenants de donner un titre pour leurs productions afin de mettre en relief le thème choisi.

3. Voici le questionnaire de l'enquête :

Age :

Sexe : F M

Profession :

Résidence : Ville Compagne

Le milieu le plus fréquenté : Ville Compagne

Dites pourquoi ?.....
.....

Le niveau de scolarité :

Primaire Moyen Secondaire Universitaire

Autre

Quelle est votre langue première : Kabyle Arabe parlé

Langue parlée à la maison : Kabyle Français Arabe parlé

Dites pourquoi.....
.....

Quelle (s) langue (s) parlez- vous le plus souvent dans la rue, avec vos camarades, avec vos collègues de travail.

Kabyle Français Arabe

Combien d'années de français avez-vous fait ?

.....

A quel niveau estimez-vous être ?

Mauvais Moyen Bon Très bon

Pourquoi êtes-vous inscrit au cours de français ?

.....

Quels sont vos besoins les plus immédiats ?

.....

.....

A votre avis en combien de temps peut-on apprendre le français ?

.....

Estimez vous qu'il est important de bien

Parler ?

Ecrire ?

Important

important

Peu important

peu important

Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Peu aisée

peu aisée

Aisée

Aisée

Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

.....

Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe

Grammaire

Vocabulaire

Autres

Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

- Une valorisation professionnelle et sociale ;
- Un développement culturel ;
- Une meilleure communication avec les autres.

A quels facteurs essentiels attribuez-vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

- Aux contacts avec les parents, votre famille ;
- A l'enseignement que vous avez reçu ;
- Aux contacts avec vos amis et vos pairs ;
- A la lecture.

Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? OUI NON

Dites pourquoi ?.....
.....

Trouvez-vous plus de difficultés en :

Lexique Orthographe Grammaire autres

Vos erreurs sont souvent liées à la non maîtrise du :

Lexique Orthographe Grammaire Autres

Faites une expression écrite (10 lignes) sur un thème de votre choix ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. description des étapes de reconnaissance d'erreurs :

En ce qui concerne les productions écrites nous avons demandé aux apprenants de rédiger une rédaction de 10 lignes environ. Ils ont le choix du thème (c'est des productions écrites libres).pour analyser ces productions, nous allons procéder de la manière suivante :

4.1. Première étape : identifier l'erreur (trouver l'erreur) :

Cette étape consiste à mettre en évidence l'erreur lexicale seulement, en ignorant les autres formes d'erreurs. Cette étape est nécessaire pour l'identification de l'erreur (c'est une sorte de filtre), et la classification de ces dernières selon notre grille du départ. Nous pouvons l'appeler ainsi : reconnaissance du problème.

4.2. Deuxième étape : décrire l'erreur

Dans cette partie, notre travail consiste en la description claire et précise de l'erreur. En plus de la classification de cette dernière selon notre grille de départ : erreur relevant de la forme ou du sens ou bien s'agit-il simplement d'un usage douteux ?

4.3. Troisième étape : expliquer l'erreur

Après avoir repérer les écarts, ainsi que leur classification, arrive la partie la plus complexe qui est l'explication des erreurs. Pour ce faire, on doit d'abord trouver l'origine exacte de la

difficulté, ensuite faire le rapport entre l'origine et la difficulté afin d'expliquer la cause ainsi que l'erreur elle-même. Cette étape correspond à l'analyse du problème lexicale.

5. Description des étapes de la phase de résolution des problèmes lexicaux :

Ces trois étapes consistent en la phase de représentation du problème où de l'erreur lexicale.

Nous pouvons continuer notre analyse des productions écrites des apprenants par la deuxième phase qui est celle de résolution des problèmes où erreurs lexicales.

5.1. Première étape :

Dans cette étape nous allons tenter de résoudre les problèmes lexicaux par le biais de généralisation d'une règle. Nous sommes confrontés à un problème dont il faut proposer une où plusieurs solutions pour parvenir à l'objectif fixé : la correction.

5.2. Deuxième étape :

Après avoir proposé plusieurs solutions, nous allons dans cette partie, évaluer et vérifier les solutions envisagées.

5.3. Troisième étape :

Dans cette étape nous pourrions mettre en application la solution retenue. Si c'est nécessaire où au cas où la solution choisie n'est pas satisfaisante, nous pourrions mettre en application de nouvelles solutions.

Voilà donc l'ensemble des étapes de résolutions de problèmes lexicaux que nous pouvons lier aux stratégies de résolutions de difficultés rencontrées. Ces dernières nous allons les définir

ainsi : "L'ensemble des processus mis en œuvre au cours des différentes étapes de la résolution de l'écart lexical".

Le tableau suivant nous résume ces étapes d'une façon précise :

Phase de représentation du problème
• Reconnaissance du problème • Description du problème • Analyse du problème
Phase de solution du problème
• Généralisation d'une résolution. • Evaluation de l'efficacité des solutions privilégiées. • Mise en application de la solution retenue.

Conclusion :

Notre recherche présente certaines limites au niveau des échantillons. Elle a par contre le mérite de s'intéresser à une question sur laquelle ne portent que très peu de travaux. Nous espérons donc que, malgré les limites de la zone explorée, elle aura permis de déchiffrer une certaine partie de la question lexicale et ainsi ouvrir la voie à des travaux de plus grande envergure.

Chapitre 3

**Analyse des données relatives au questionnaire
de l'enquête**

Introduction :

Dans cette partie, notre étude va porter sur l'analyse du corpus recueillis auprès des apprenants adultes afin de répondre à la problématique de départ. Nous évaluerons les productions écrites des apprenants adultes en localisant les erreurs commises par les apprenants mais nous tenons à préciser qu'il serait illusoire d'envisager l'analyse de toutes les erreurs rencontrées aussi, nous avons orienté notre choix sur l'étude des erreurs lexicales les plus récurrentes et qui aboutiront à la vérification de nos hypothèses émises. Enfin, nous tenterons d'expliquer l'origine de ces erreurs ; en nous basons nécessairement sur les points théoriques que nous avons illustrés dans la deuxième partie de notre travail.

L'analyse de notre corpus sera ainsi réparti en deux parties :

- La première partie sera consacrée à l'analyse du questionnaire
- La deuxième partie sera, elle, consacrée à l'analyse des essais d'apprenants adultes.

Comme nous l'avons déjà cité dans la première partie méthodologique, le deuxième test consiste à rédiger une expression écrite à partir d'un sujet libre choisi par les apprenants eux même .LA première lecture des productions écrites nous permet de dégager le nombre d'occurrences des erreurs qu'on peut répartir ainsi :

Nous avons relevé une variété d'erreurs : Les plus fréquentes sont les erreurs d'orthographe syntaxiques suivies de près par les erreurs lexicales et de prononciation. Notre intérêt s'est porté sur les difficultés lexicales car c'est le thème de cette modeste recherche. Les autres erreurs, nous avons jugé intéressant de les corriger avant de présenter les résultats.

Parmi les difficultés lexicales recensées avec un pourcentage élevé, nous avons les difficultés liées aux caractéristiques proches entre les langues (ressemblances). Nous avons aussi la reproduction en d'autres langues des modèles discursifs de la façon suivante :

la généralisation de la norme ou règle qui est correcte et valable dans une langue mais qui ne signifie rien en d'autres langues. Nous avons relevé aussi des imprécisions, des pléonasmes, les périgrénismes...etc. se sont tantôt des erreurs de forme (barbarisme, formation de nouvelles lexies, orthographe lexicale) tantôt des erreurs de sens (non respect d'une composante de sens, impropriété : association d'un sens avec le signifiant d'une lexie déjà existante) tantôt des usages douteux en fonction du contexte : changement de registres de langue, mélange de codes, interférences...etc.).

A présent nous allons commencer cette partie d'analyse en portant plus de lumière et de précision sur la situation sociolinguistique des apprenants adultes.

1. Analyse du questionnaire

Nous allons commencer l'analyse de notre questionnaire par la présentation des résultats de l'enquête dans des tableaux, ces derniers présenteront des statistiques concernant les différentes informations recueillies auprès des apprenants adultes du français langue étrangère.

Nous allons présenter les statistiques de la manière suivante : tableau relatif à l'âge des apprenants formé de deux colonnes : une colonne représente la catégorie d'âge, une autre colonne présente les réponses des apprenants. Le deuxième tableau est relatif à la nationalité des apprenants. Le troisième tableau est relatif au lieu de résidence des apprenants. Un autre tableau représente la langue parlée à la maison par les apprenants.

Les deux derniers tableaux représentent les statistiques relatives au niveau de la scolarité des apprenants (primaire, moyen, secondaire...) ainsi que le niveau qu'ils estiment avoir (très bon, bon, mauvais, ...).

Voici les statistiques présentées dans les tableaux :

1.1. Tableau relatif à l'âge des apprenants :

Question : âge	Réponses
22-----25ans	huit 08
26-----30ans	Douze 12
31-----35ans	Dix 10
Plus de 36 ans	Quatre 04
Pas de réponse	Six 06
Total	40

1.2. Tableau relatif à la nationalité des apprenants :

Question : nationalité	Réponses
algérienne	40
Total	40

1.3. Tableau relatif au lieu de résidence :

Question : lieu de résidence	Réponses
Ville	14
Compagne	23
Pas de réponse	3

1.4. Tableau relatif à la langue parlée à la maison :

Question : langue parlée à la maison	Réponses
Arabe parlé	Six 06
Kabyle	24
Français	10 (mélange kabyle/ français).

1.4. Tableau relatif au sexe des apprenants :

Question : sexe	réponses
Féminin	23
Masculin	17
Total	40

1.5. Tableau relatif au niveau de scolarité des apprenants :

Question : niveau de scolarité	réponses
Primaire	02
Moyen	06
Secondaire	13
Universitaire	12
Pas de réponse	07

1.6. Tableau relatif au niveau des apprenants :

Question : à quel niveau estimez- vous être	Réponses
Nul	04
Mauvais	06
Moyen	16
Bon	03
Très bon	0
Pas de réponse	11

2. Commentaires :

Nous allons essayer de commenter les résultats de la manière suivante : nous allons commencer par faire un commentaire sur les résultats de la première partie du questionnaire qui consiste en la partie qui traite de la situation sociolinguistique des apprenants.

Ensuite nous traiterons de la deuxième partie du questionnaire qui relève de la situation périlinguistique(besoins et attentes des apprenants).

2.1. Commentaires sur les tableaux qui contiennent des informations sur la situation sociolinguistique des apprenants :

Le tableau N°01 nous renseigne sur la tranche d'âge des apprenants de l'école privée. Le plus grand taux est représenté par les apprenants âgés entre (26 à 30ans) soit douze apprenants sur quarante. Suivi des apprenants âgés entre (31 à 35ans) soit dix sur quarante.

Ces deux catégories d'apprenants sont soit des fonctionnaires, soit des étudiants.

Les tableaux N°02, N°04 sont respectivement relatifs à la nationalité, la langue et au lieu de résidence des apprenants, six apprenants n'ont pas répondu à la question.

Tous les apprenants sont de nationalité algérienne et ont pour langue première (le kabyle ou l'arabe dialectal) ; 24 apprenants ont pour langue première le kabyle et six (06) l'arabe dialectal (ou l'arabe parlé). Le reste des apprenants n'a pas répondu à la question relative à la langue première soit dix (10) apprenants. Ils résident tous dans la wilaya de Tizi Ouzou : Certains d'entre eux, soit 14 apprenants sur quarante, habitent la ville de Tizi Ouzou, 23 apprenants sur quarante habitent la campagne (dans les communes voisines).Trois apprenants n'ont pas précisé leur lieu de résidence.

Le tableau relatif à la langue parlée à la maison, nous renseigne que 24 apprenants parlent le kabyle à la maison ; Six(06) apprenants parlent l'arabe, le reste, soit 10 apprenants mélangent le kabyle et le français, (un code mexing).

En ce qui concerne le sexe des apprenants, le tableau nous renseigne que 23 sur les 40 apprenants sont du sexe féminin, 17 apprenants sont du sexe masculin. En effet, la majorité des apprenants entreprennent des études en langue française.

Le tableau relatif au niveau de scolarité, nous renseigne sur le niveau d'instruction des apprenants qui nous semble hétérogène ; 02 apprenants ont le niveau primaire, 06 ont le niveau moyen, 13 apprenants ont le niveau secondaire, 12 apprenants ont le niveau universitaire, 07 apprenants ne se sont prononcés (n'ont pas répondu à la question relative au niveau de scolarité). Ces apprenants ont un point commun : ils sont tous inscrit au cours de langue française afin d'améliorer leur niveau car ils doivent faire face aux difficultés rencontrées dans leur domaines liées à la langue française.

Le tableau relatif au niveau que les apprenants estiment avoir, nous informe que parmi les 40 apprenants 04 estiment être nuls en langue française, 06 estiment être mauvais, 16 apprenants disent être moyens, 03 seulement des apprenants affirment être bons, 11 apprenants n'ont pas répondu à la question.

2.2. Commentaires sur les tableaux qui contiennent des informations sur la situation périlinguistique des apprenants :

Les réponses recueillies au près des apprenants nous renseignent sur le nombre d'années d'étude que les apprenants ont effectué. La pluparts d'eux ont fait six à sept ans de français sans que leur niveau dans cette langue ne soit amélioré.

En Algérie le français est enseigné à partir de la quatrième année primaire¹. On commence à enseigner les notions de base de cette langue.

C'est la raison qui explique le niveau faible des apprenants.

Pour la question : à quel niveau estimez-vous être ? 27.5% des apprenants n'ont pas répondu car, ils ne peuvent pas se prononcer par manque de confiance en soit. 25% estime être mauvais en français d'ailleurs c'est pour cette raison qu'ils se sont présentés dans une école de langue, ils veulent améliorer leur niveau.

En ce qui concerne les besoins des apprenants nous avons recensé deux sortes de besoins : les besoins communicatifs (amélioration de l'orale chez ces apprenants afin qu'ils puissent transmettre leur message aux interlocuteurs, rapidement).

Les besoins linguistiques qui concernent le domaine de la grammaire et du lexique (amélioration de l'écrit pour pouvoir assumer des responsabilités, dans le travail, par exemple, soit tout simplement pour l'usage dans la vie quotidienne : par exemple lire ou écrire une lettre.

Les 43% apprenants pensent que l'apprentissage d'une langue étrangère peut se faire dans une courte durée. L'apprentissage se fait dans les meilleures conditions, avec intérêt et motivation.

Les 32% des apprenants pensent au contraire que l'apprentissage d'une langue étrangère prend beaucoup de temps : le temps d'installer le processus qui régit la langue qu'on veut apprendre, le temps pour habituer le cerveau à penser dans la langue que nous voulons acquérir qui n'est pas la langue première.

¹ Quatrième année primaire est la première année où l'on commence l'apprentissage de la langue française qui correspond actuellement à la troisième année primaire.

14%des apprenants disent que l'apprentissage du français peut se faire en quelques mois, en expliquant que le contact quotidien et le fait de se frotter tout le temps à cette langue va aider et faciliter son apprentissage.

11% des apprenants ne se sont pas prononcés et n'ont pas répondu à la question qui concerne la durée que prend l'apprentissage du français.

En ce qui concerne la question de l'importance accordée au faite de bien écrire ou bien parler, les avis des apprenants sont partagés. Néanmoins, la majorité des personnes interrogées accorde de l'importance à l'oral et à l'écrit. Il faut apprendre à bien parler et à bien écrire afin de pouvoir transmettre les messages et de se faire comprendre par autrui.

Concernant la pratique du français, à l'orale et à l'écrit, tous les apprenants interrogés sont peu aisé lorsqu'ils parlent ou écrivent. Ils pensent qu'il faut améliorer leur niveau dans les deux domaines.

A la question en quelle langue écrivez vous une lettre, 27.5% l'écrivent en français mais en admettant qu'ils font beaucoup d'erreurs et qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement dans cette langue vue que le message est mal ou pas du tout saisi par son correspondant. 13.7% des apprenants ont avoué écrire leurs lettres en arabe car ils ont une meilleur maitrise puisqu'ils ont commencé jeune à étudier en arabe. Certains d'entre eux ont pour langue première, l'arabe. D'ailleurs, le message passe plus facilement, lorsqu'il est émis en langue arabe.

Le reste des apprenants disent qu'ils n'écrivent jamais de lettres pour éviter d'une part les erreurs et d'autre part ils ne savent pas comment rédiger une lettre.

En ce qui concerne les domaines de l'écrit que les apprenants souhaitent améliorer, ils ont émis le souhait d'améliorer tous les domaines : orthographe afin d'éviter les erreurs (pour

écrire correctement), la grammaire afin d'éviter les tournures grammaticales incorrectes et les phrases agrammaticales, le vocabulaire et le lexique pour pouvoir éviter les erreurs d'ordre lexical et avoir une aisance dans l'écriture et dépasser les hésitations et retrouver les mots facilement et avoir un vocabulaire riche et varié.

Nous avons parlé dans la partie théorique de l'une des caractéristiques de l'apprenant adulte, qui est la motivation. Dans le questionnaire nous avons introduit cette notion de motivation en interrogeant les apprenants sur les motivations qui les ont poussé à vouloir améliorer la pratique de l'écrit. Les réponses ont été différentes : 31.6% des apprenants déclarent qu'ils étaient motivés par la recherche d'une valorisation professionnelle et sociale. 42.2% des apprenants pensent qu'ils sont motivés par un but communicatif (une meilleure communication avec les autres). 24.2% sont motivés par un développement culturel. 12% seulement accordent une importance à la beauté de la langue, ils sont motivés par l'apprentissage de la langue de Molière, qu'ils considèrent comme une langue de littérature et de culture.

Nous arrivons à la question qui concerne les apprenants qui ont des difficultés à apprendre, à acquérir la langue française. Nous les avons interrogé sur les facteurs qui ont contribué à la qualité de leur pratique écrite, en français : 30 % des apprenants présentent comme facteur négatif le fait d'être en contact avec les parents et la famille ; ces derniers ne pratiquent pas à la maison la langue française. 32 % ont dit que le contact avec les amis a contribué également à la non maîtrise de cette langue puisqu'ils communiquent soit en arabe, soit en kabyle. Parfois ils mélangent les différents codes en contact. 26% ont considéré que l'enseignement dispensé en langue française dans les premiers palliés ne convient pas. 22% des apprenants attribuent leur mauvaise maîtrise de la langue française au manque de lecture

car la lecture disent-ils, est une source d'apprentissage importante. Par le biais de la lecture nous pouvons participer à notre apprentissage, être en quelque sorte des autodidactes.

Tous les apprenants ont reconnu qu'ils trouvent des difficultés à l'écrit. Les raisons sont multiples : difficultés d'ordre orthographique, difficultés lexicales, difficultés grammaticales... les difficultés de prononciation, difficultés d'assimilation lente souvent liée à des facteurs psychologiques...etc.

Les erreurs qui en découlent sont souvent source d'incompréhension et de confusion. Il s'agit de mêmes facteurs que les difficultés citées plus haut : erreurs liées au lexique, à l'orthographe, à la grammaire....

Les pourcentages sont proches et certains apprenants font des erreurs confondues : lexicales et grammaticales, dans une même production écrite.

Ainsi nous avons essayé de faire un commentaire général sur toutes les questions posées, en présentant les résultats par des statistiques.

A présent place à la discussion des résultats des statistiques faites au tour du questionnaire ou bien ce que nous pouvons appeler aussi l'interprétation.

3. Explication et interprétation des résultats du questionnaire :

Nous avons réalisé ce questionnaire dans le but de découvrir la situation sociolinguistique des apprenants. Nous avons relevé les trois points essentiels :

- La langue première des apprenants ;
- Le lieu de résidence des apprenants et sa relation avec le niveau des apprenants ;
- Le niveau d'instruction des apprenants ;
- L'âge des apprenants.

En ce qui concerne le premier point, nous avons remarqué une variété de parlés (kabyle, arabe, français : mélange : kabyle/français, kabyle/arabe. Cette variété nous renseigne sur l'hétérogénéité de notre échantillon soumis à l'enquête.

Cette variété de parlés peut être à l'origine des difficultés, peut expliquer les pluparts des erreurs surtout celles de sens, car passer d'une langue à une autre crée des difficultés dans les changements de registre de langue, par exemple. Ainsi, passer de la langue arabe à la langue française ne va pas se faire sans incident. En effet, le sens diffère : le sens véhiculé par un mot en français n'est pas forcément le même sens véhiculé par un synonyme en arabe et en kabyle, ce qui engendre une source importante d'erreurs d'interférence et de calque.

Connaitre la langue première d'un apprenant, une langue seconde donc, nous aide à bien cerner et à identifier la majorité des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants de cette langue. La notion de langue maternelle est marquée par une relation affective puisque, la langue maternelle est celle de la première enfance résultant de l'imitation inconsciente de personnes de l'entourage. Ce rôle est souvent assumé par la mère avec laquelle nous entretenons des relations affectives intense.

Plus de la moitié de nos apprenants, ont pour langue première et maternelle, le kabyle. Les autres parlent l'arabe à la maison .nous supposant donc que leur langue maternelle est l'arabe. Nous allons voir dans la deuxième phase de l'analyse qui concerne les productions écrites des apprenants adultes, les retombés de ce phénomène de langue maternelle sur l'apprentissage de la langue seconde, le français.

Nous allons, à présent, traiter le deuxième point de cette analyse qui est celui du lieu de résidence et sa relation avec le niveau linguistique des apprenants.

Le questionnaire nous a indiqué que la pluparts des apprenants voulant améliorer leurs niveaux en langue française résident à la compagne (les communes voisines de la ville de Tizi-Ouzou).cela nous permet de tirer la conclusion suivante : les apprenants qui habitent la compagne éprouvent plus, le besoin d'apprendre le français, car le contact avec cette langue considérée comme étrangère est si rare puisque la langue parlée le plus à la maison est le kabyle.

En ce qui concerne le niveau des apprenants et sa relation avec le lieu de résidence, nous avons déduit que ceux qui habitent la ville ont un niveau plus important en français que ceux qui habitent la montagne car les citadins ont plus de contact avec cette langue que les montagnards.

Le niveau d'instruction des apprenants est hétérogène. En effet, les apprenants ont tous un niveau d'instruction qui varie : (du primaire à universitaire). Mais ce que nous pouvant dire c'est que les apprenants ont quelques notions de bases en langue française, mais qu'ils veulent améliorer en entamant un processus d'apprentissage.

Le quatrième point consiste en l'âge des apprenants : ce dernier est un facteur décisif qui pourrait avoir aussi son influence sur l'apprentissage de la langue française. Ce qui nous intéresse, dans ce travail, est l'apprenant adulte et comment réagit-il face à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Est ce qu'il emploi des stratégies différentes de celles employées par les apprenants d'une autre tranche d'âge ? Nous pouvons exploiter aussi la piste des connaissances antérieures ainsi que le genre de difficultés qui reviennent souvent dans leurs productions. Tous ces points seront explicités d'avantage dans la partie analyse des productions écrites des apprenants.

Nous pouvons conclure les résultats du questionnaire sociolinguistique en disant que tous nos apprenants soumis à l'enquête évoluent pratiquement dans les mêmes conditions d'apprentissage à quelques différences près.

Le plus grand nombre d'apprenants vise plutôt la satisfaction des besoins d'ordre linguistique (qui viennent en première position). Les apprenants veulent améliorer la qualité de leur compétence morphosyntaxique. Afin de dépasser certains besoins linguistiques, nous avons remarqué que les apprenants ont surtout voulu travailler le lexique, (enrichir leur vocabulaire et apprendre à manipuler l'utilisation spécifique relative à la spécialité de chacun d'eux. Il ne reste pas moins qu'ils accordent aussi un intérêt considérable aux besoins communicatifs. En effet, ils veulent améliorer leur communication orale et pour cela, ils veulent travailler l'aisance qui leur permettra d'éviter les blocages, d'avoir une fluidité dans l'expression.

Cette motivation de parler avec aisance le français entraîne en fait, les apprenants plutôt à écrire comme ils parlent sans se préoccuper des phrases correctes avec utilisation et respect des règles grammaticales et syntaxiques. L'intention des apprenants est dans ce cas, d'avantage centrée sur la communication orale plutôt qu'à l'utilisation des phrases correctes avec des termes appropriés.

Pour remédier à cette situation l'apprenant doit centrer son intérêt sur des activités à objectifs linguistiques par le réemploi et la production de nouvelles structures lexicales ou syntaxique. Il doit aussi apprendre à déceler ses lacunes syntaxiques et lexicales.

L'apprenant veut faire en sorte qu'il soit beaucoup plus proche de la « norme » ou du « bon usage » de la langue écrite que celui de la langue orale où on peut rencontrer des ruptures de constructions, répétitions, hésitations. C'est l'apprentissage linguistique, dont la correction des lacunes et des erreurs qui importe le plus.

Ainsi, la plupart des apprenants pensent qu'ils doivent améliorer leurs compétences linguistiques et leurs capacités communicatives. Ces apprenants ont une faible base en « langue française » ce qui fait que lorsqu'ils s'expriment en français (oralement ou par écrit) ils éprouvent de grandes difficultés, ce qui provoque chez eux la peur de se tromper, les apprenants ne parviennent plus à s'exprimer. Ensuite ils trouvent que la langue française est difficile à apprendre et à manier. C'est-à-dire, à faire fonctionner sans erreurs.

Certains apprenants ont répondu à la question qui concerne les erreurs qu'ils commettent le plus souvent comme suit :

Tous les constituants de la langue française nous posent problème, car on ne maîtrise pas correctement les règles qui régissent le système de la langue française. Ces apprenants commettent des erreurs de lexique, d'orthographe et de grammaire.

D'autres apprenants avouent avoir commis des erreurs soit de lexique, soit d'orthographe, soit de grammaire.

Les apprenants adultes sont face à des difficultés énormes. Ce qui nous intéresse, ce sont les difficultés lexicales. Certains apprenants ont avoué qu'ils ont des difficultés lexicales et qu'ils commettent des erreurs lexicales, parce qu'ils ont des difficultés à trouver les termes adéquats en langue française.

La nécessité d'analyser un tel questionnaire dans le but d'identifier les besoins et les attentes des apprenants ainsi que leur situation sociolinguistique, nous a poussé à interpréter dès le départ les résultats que nous allons par la suite exposer et analyser. Les interprétations données sont sujet de justification et d'appuis théorique et de plus d'approfondissement dans la partie d'analyse des productions écrites.

Conclusion :

Cette enquête s'est intéressé de façon conjointe aux pratiques linguistiques des apprenants adultes de la langue française, et à leur situation sociolinguistique. ces dernières sont en effet à intégrer et à comparer à la description des pratiques linguistiques parce qu'elles agissent sur leur évolution.

Chapitre 04

**Analyse des données relatives aux productions
écrites des apprenants adultes**

Introduction :

Comme nous l'avons déjà dit dans la première partie méthodologique, le deuxième test consiste à rédiger une expression écrite à partir d'un sujet libre .LA première lecture des productions écrites collectées nous permet de dégager le nombre d'occurrences des erreurs qu'on peut répartir ainsi :

- ❖ les difficultés lexicales liées aux interférences qui résultent des contacts de langues pratiquées par les apprenants ;
- ❖ difficultés liées aux stratégies d'apprentissage des apprenants adultes ;
- ❖ Difficultés liées à la surgénéralisation des règles ;
- ❖ Difficultés d'imprécision.

1. Identification des difficultés lexicales :

Dans cette partie, il s'agit de faire un repérage d'écarts lexicaux, en suivant la grille de départ. Nous ne présentons qu'un petit échantillon des résultats obtenus qui nous semble révélateur des lacunes des apprenants adultes quant aux différentes difficultés lexicales.

Nous avons aussi souligné plus haut que les apprenants adultes ont des difficultés d'ordre syntaxique, phonétique, orthographique et lexical.

Voici quelques statistiques présentant le pourcentage des différentes erreurs commises par les apprenants adultes :

Les rédactions des apprenants ne dépassent pas les quinze lignes, environ 50 mots. Chaque rédaction contient des erreurs variées (environ sept erreurs par rédaction), le total de toutes les erreurs est de 280. Le nombre de copies est de 40.

Voici un tableau résumant le pourcentage des erreurs.

Erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Syntaxiques	100	35.71 %
Phonétiques	42	15 %
Orthographiques	59	21.07 %
Lexicales	79	28.21 %

Nous avons remarqué dans le tableau précédant que les pourcentages sont proches, avec un taux élevé d'erreurs d'ordre syntaxique 35, 71%.les erreurs lexicales sont classées en deuxième position avec le pourcentage qui n'est pas négligeable 28.21 %. Suivi de près des erreurs orthographiques avec un taux de 21,07%.

Les erreurs qui appartiennent au domaine de la phonétique ont le plus faible pourcentage 15%. Ce sont des erreurs de prononciation.

Les résultats des erreurs lexicales :

Comme nous l'avons mentionné plus haut, 79 erreurs lexicales relevées dans notre corpus, voici les différents types d'erreurs lexicales rencontrées et présentés dans le tableau qui va suivre avec des pourcentages correspondants :

Tableaux N° 1.Types d'erreurs lexicales rencontrées :

Types d'erreur lexicale	Nombre de cas	% des erreurs
Orthographe lexicale	13	16.4%
Barbarisme	4	5%
Création d'une nouvelle lexie Mauvaise dérivation lexicale	8	10.1%
Non respect d'une composante de sens	5	6.3%
Impropiété	9	13.4%
Changement de registre de langue	10	12.6%
Mélange de code	7	8.8%
Interférence	5	6.3%
Répétition	7	8.8%
Imprécision (mot générique ou périphrase)	6	8.8%

Pléonasme	2	2.5%
Calque	2	1.2%
Erreur d'attention	1	1.1%
total	79	100%

A la lecture du tableau N°1, nous remarquons notamment que les erreurs d'orthographe lexicale sont les plus présentes dans les copies des apprenants et constituent près du tiers des erreurs (**16.4%**). Le deuxième type d'erreurs lexicales le plus fréquent est l'impropriété (**13.4%**), suivi des erreurs de changement de registre de langue avec un taux de **12.6%**, ainsi que la création d'une nouvelle lexie et la mauvaise dérivation lexicale **10.1%**. ces erreurs sont les plus répondues. Avec un pourcentage peu important, à savoir **8.8%**, nous avons également rencontré des cas de mélange de codes, de répétition, ainsi que de pléonasmes.

Parmi les classes les moins fréquentes, nous retrouvons les cas d'interférence et les cas de non respect d'une composante de sens avec le taux de **6.3%**.le barbarisme est présent avec la fréquence de **5%**.

Les autres problèmes ont été identifiés avec des taux peu élevés : imprécisions (mots génériques ou périphrase) **2.5%**, calque et erreurs d'attention **1,2%**.

Nous n'avons pas remarqué de cas litigieux(ne correspondent pas aux types d'erreurs anticipées) dans les productions écrites que nous avons analysées, c'est-à-dire que toutes les erreurs relevées peuvent être classées dans la grille de typologie lexicale proposée.

Nous remarquons une variation de résultats, du plus fréquent au moins fréquent par exemple : l'orthographe lexicale qui constitue le pourcentage le plus élevé. Par contre l'erreur d'attention, constitue le pourcentage le plus faible. Cette dimension d'erreurs lexicales est la moins fréquente, c'est-à-dire que les apprenants commettent rarement ce genre d'erreurs.

Ces taux de repérage des erreurs lexicales présentés dans le deuxième test (productions écrites) est valable pour le public soumis à l'enquête puisque les résultats peuvent être différents dans un autre contexte.

Notre intérêt va se porter essentiellement sur les erreurs lexicales. Nous allons suivre la grille élaborée dans la partie méthodologique afin de faire un repérage ou d'identification des erreurs lexicales :

1.1. Application de la grille :

Nous allons à présent essayer d'appliquer la grille de typologie d'erreurs lexicales. D'abord, nous allons écarter toutes les erreurs qui n'appartiennent pas au domaine lexical.

Ensuite, nous allons repérer les difficultés lexicales en les mettant en valeur avec le caractère gras. Enfin nous allons nommer les erreurs et les classer selon la grille.

Avant de commencer notre repérage des erreurs, une précision s'impose : les sujets choisis par les apprenants sont variés. Nous avons retenu les sujets suivants :

- Le travail en Algérie.
- L'éducation et les enfants.
- Les accidents de circulation.
- Description d'une fête.
- Les aventures d'un petit garçon.
- Le système éducatif.
- Le système financier.
- La société algérienne.

Ces thèmes de productions écrites par leur variété nous ont permis de recueillir différentes tournures et constructions afin de donner le plus d'informations possible sur le sujet choisi. Nous avons retenu quelques phrases erronées afin de les analyser.

Nous allons, à présent, appliquer la grille de typologie d'erreurs lexicales que nous allons représenter sous forme d'un tableau.

1.1.1. Tableau représentant les différents écarts lexicaux :

Dans cette partie, nous allons procéder à l'identification des erreurs ou le repérage des difficultés selon la grille élaborée plus haut.

Enoncés	Exemples d'erreurs relevées dans les productions des apprenants.	Nature de l'erreur	Phrases corrigées
Enoncé N°1	Autrefois, personne sauf moi n'entrait dans ma chambre. Un jour, j'ai décidé de donner l'accès à mon frère, qui était ravi.	Erreur de régime et de sens	Autrefois, personne sauf moi n'entrait dans ma chambre. Un jour, j'ai décidé d'autoriser mon frère à entrer
Enoncé N°2	Les travaux ont dû être interrompus à cause que la main d'œuvre qualifiée préfère les chantiers du sud, qui offrent de meilleures conditions.	Erreur de régime	Les travaux ont dû être interrompus à cause du manque de la main d'œuvre qualifiée qui préfère les chantiers du sud, car ils offrent de meilleurs salaires.
Enoncé N°3	Anis était très distrait ce matin-là ; il avait même monté dans le mauvais autobus.	Mauvais choix de l'auxiliaire	Anis était très distrait ce matin-là ; il avait même pris le mauvais autobus.
Enoncé N°4	Il est étrange que des gens qui ont transité par le secondaire ne se souviennent pas de cette période scolaire.	Erreur de sens Impropiété.	Il est étrange que les gens qui ont étudiés au secondaire ne se souviennent pas de cette période scolaire
Enoncé N°5	L'école ne doit pas être seule à s'occuper de l'éducation des jeunes. je pense que les parents devraient avoir beaucoup plus de discipline à la maison avec leurs enfants.	Erreur de sens impropiété	L'école ne doit pas être seule à s'occuper de l'éducation des jeunes. je pense que les parents devraient imposer à leurs enfants une discipline

Enoncé N°6	La routine a rapidement repris son cours et l'enthousiaste des enfants pour leur nouveau compagnon a beaucoup diminué.	Erreur de forme Erreur de sens (impropriété)	La routine a rapidement repris son cours et l'enthousiasme des enfants pour leur nouveau compagnon a beaucoup diminué
Enoncé N°7	Ce banquier avait trempé dans une histoire de blanchissage d'argent .	Erreur de forme	Ce banquier avait trempé dans une histoire de blanchiment d'argent .
Enoncé N°9	La semaine passée au moment où je me baladais dans la rue, un grave accident s'était déroutler .	Erreur de forme Orthographe lexicale	La semaine passée au moment où je me baladais dans la rue, un grave accident s'est produit
Enoncé N°10	Un jour j'étais invité à une fête d'anniversaire. Je me suis déplacé chez lui avec un cadeau, soudain la lumière cacha pour que notre ami souffle les bougies.	Erreur de sens	Un jour j'étais invité à une fête d'anniversaire. Je me suis déplacé chez lui avec un cadeau, on a éteint la lumière pour que notre ami souffle les bougies.
Enoncé N°11	Notre ami a coupé le gâteau d'anniversaire pour nous et les autres inviteurs	Erreur de forme Mauvaise dérivation lexicale.	Notre ami a coupé le gâteau d'anniversaire pour nous et les autres invités
Enoncé N°12	dans la collusion , la glace s'est cassée et le petit a marché dessous	Erreur de sens	dans la collision , la glace s'est cassée et le petit a marché dessus

Enoncé N°13	Le banquier est arrivé en retard, en plus de cela, il a fait une pouse	Erreur de forme Orthographe lexicale	Le banquier est arrivé en retard, en plus de cela, il a fait une pause
Enoncé N°14	Il proteste la décision du banquier.	Erreur de sens Erreur de régime	Il conteste la décision du banquier. Il proteste contre la décision du banquier.
Enoncé N°15	Le banquier l'a forcé de sortir .	Erreur de régime Erreur de sens	Le banquier l'a forcé à sortir .
Enoncé N°16	Il a quitté très tôt.	Erreur de régime Erreur de sens	Il a quitté très tôt la soirée.
Enoncé N°17	Le professeur instruit aux élèves.	Erreur de régime Erreur de sens	Le professeur inculque aux élèves.
Enoncé N°18	La directrice a invité ses fonctionnaires à une réception suivie d'une bouffe .	Usage douteux Changement de registre de langue	La directrice a invité ses fonctionnaires à une réception suivie d'un repas.
Enoncé N°19	Il se tenait à l'endroit où l'on attend l'autobus .	Usage douteux Imprécision périphrase	Il se tenait à l' arrêt d'autobus .
Enoncé N°20	On avait dessiné un dessin sur le mur.	répétition	On avait dessiné un dessin sur le mur.

Enoncé N°21	Ils se réunissaient ensemble tous les jeudis.	Usage douteux pléonasme	Ils se réunissaient tous les jeudis.
Enoncé N°22	Il ne faut pas déplacer le blessé pour ne pas l'endommager	Erreur de sens Combinatoire sémantique.	Il ne faut pas déplacer le blessé pour ne pas provoquer des lésions plus grave
Enoncé N°23	L'enfant fait un escapade dans la forêt.	Erreur lexico- grammaticale	L'enfant fait une escapade dans la forêt.
Enoncé N°24	Les conducteurs se foutent des lois qui régissent le code de la route.	Usage douteux Changement de registre de langue	Les conducteurs ne respectent pas les lois qui régissent le code de la route.

Commentaires :

Nous avons présenté, dans le tableau plus haut, les différentes phrases erronées relevées dans les productions écrites des apprenants. Nous avons pris le soin de corriger les erreurs qui n'appartiennent pas au type lexical, sujet de notre travail de recherche.

Nous avons mis en évidence les erreurs lexicales, en les transcrivant en caractère gras. Certaines erreurs relevées se manifestent au niveau des accords grammaticaux, d'autres ont une manifestation syntaxique même si le dysfonctionnement est d'origine lexicale (erreurs en apparence grammaticales et syntaxiques, la source, quant à elle, est lexicale.).

En observant le tableau ci- dessus, nous avons remarqué une variété d'erreurs du type lexical. Ces dernières sont, soit de forme soit de fond (sens). Parmi les erreurs de forme, nous avons recensé les erreurs de mauvaise dérivation lexicale telle que **blanchissage d'argent, inviteurs, l'enthousiaste**, ...nous avons aussi recensé des erreurs d'orthographe lexicale, puisque les mots n'ont pas la forme des ouvrages de référence (dictionnaires).les erreurs de forme se manifestent aussi sous forme de barbarisme, puisque nous avons des mots dont les lettres sont inversées ou ajoutées. Nous avons relevé aussi les erreurs d'analogie, (confusion avec un autre mot.).

Parmi les erreurs de fond (sens), nous avons relevé des erreurs du non respect d'une composante de sens et des impropriétés .En plus de ces erreurs, nous avons aussi des usages douteux tels que les changements de registre de langues, mélange de codes, interférences, calque, pléonasme,

Nous ajoutons à ces erreurs, celles en apparence grammaticales ou syntaxiques mais, dont la source est lexicale.

Cependant, nous avons remarqué la présence d'erreurs liées aux stratégies d'apprentissages comme les erreurs liées aux stratégies d'évitement.

Après avoir appliqué la grille et repérer les erreurs, nous allons à présent faire la description détaillée des formes de ces erreurs ainsi que le repérage du dysfonctionnement par rapport à la norme ou règle. Ce deuxième point sera étudié beaucoup plus en détail dans la deuxième phase de la description.

2. Description des erreurs

Nous commençons dans cette partie par le rappel des différents écarts relevés dans les productions écrites des apprenants. Nous allons étudier les énoncés, l'un après l'autre.

2.1. La forme des erreurs

Dans l'**énoncé n° 1** : "Autrefois, personne sauf moi n'entrait dans ma chambre. Un jour, j'ai décidé de donner accès à mon frère, qui était ravi".

Dans la première phrase de l'énoncé, il s'agit d'une interdiction d'accéder à la chambre. Dans la deuxième phrase nous avons soulevé un écart : de donner l'accès→ est une impropriété c'est une erreur de vocabulaire qui porte sur le sens de l'expression. "De donner accès" signifie pour l'apprenant, que l'enfant a eu la permission de rentrer dans la chambre de son frère. L'expression existe bien en français mais elle est employée dans un sens qui ne convient pas : au lieu de dire : un jour, j'ai permis à mon frère de rentrer dans ma chambre, L'apprenant a utilisé le groupe prépositionnel « de donner l'accès »

Enoncé n°2 : "Les travaux ont dû être interrompus à cause que la main d'œuvre qualifiée préfère les chantiers du sud, qui offrent de meilleures conditions". Dans cet énoncé, il ya eu confusion entre deux locutions qui expriment le rapport de cause. Au lieu d'employer la locution **parce que**, l'apprenant a fait l'amalgame des deux expressions "à cause de" et "parce que" pour obtenir une locution inexistante en langue française et qui correspond à la création d'une nouvelle lexie : **à cause que**. Ce qui a altéré la règle qui stipule que **à cause** est suivi de la préposition **de**. Cet écart a une manifestation syntaxique, par contre son origine est lexicale vue la confusion entre deux mots différents. Elle relève de la confusion de la forme des deux mots déjà existants : c'est une non maîtrise lexicale.

Enoncé n°3 : "Anis était très distrait ce matin-là ; il avait même monté dans le mauvais autobus".

L'énoncé précédant pose un autre problème, l'emploi des auxiliaires être et avoir, ce n'est pas tous les verbes qui s'emploient avec l'auxiliaire avoir ou l'inverse, avec l'auxiliaire être.

D'ailleurs, comme dans l'écart relevé, le verbe "monter" est employé avec l'auxiliaire avoir ce qui a provoqué un problème de sens dans le contexte relevé. En ce qui concerne le lien entre cette erreur et le lexique, nous pouvons dire que la confusion entre l'état d'une personne et l'avoir (ce que la personne a eu) relève de la non maîtrise de l'emploi des auxiliaires.

Il a pris le mauvais autobus.

Enoncé n°4 : "Il est étrange que les gens qui ont transité par le secondaire ne se souviennent pas de cette période scolaire".

L'écart ici est le mot souligné, « transité ».

D'après le petit Larousse : ce mot signifie passer en transit, être en transit.

Le verbe "transiter" est utilisé pour signifier "passer" et donne l'impression que l'auteur perçoit le secondaire comme un lieu de transition dans le cheminement scolaire. Cette utilisation de "transiter " ne semble pas complètement absurde ; à la limite, nous pourrions croire que la personne a préféré le verbe "transiter" au verbe "passer", qui paraît moins recherché.

Etant donné que transit signifie action de passer par un lieu sans y séjourner, il est mal employé dans ce contexte : c'est une impropriété parce que, le secondaire est une période de scolarisation qui débute après avoir passé le cap du collège, c'est la période où les apprenants partent au lycée afin de poursuivre leurs études. C'est le mot passé qu'il fallait employer et non le mot transité. Le mot existe déjà en français mais il est employé dans un sens qui ne convient pas.

Enoncé n°5 : "L'école ne doit pas être seule à s'occuper de l'éducation des jeunes. Je pense que les parents devraient avoir beaucoup plus de discipline à la maison avec leurs enfants".

L'expression soulignée représente un écart par rapport à la norme, qui consiste à dire que les parents devraient apprendre à leurs enfants la discipline. Il y a eu emploi d'une expression mal dite. Pour l'apprenant les parents doivent être autoritaires avec leurs enfants mais, les mots employés sont imprécis et ne traduisent pas avec exactitude le message à transmettre.

Nous avons une expression existante (avoir de la discipline), mais dont le sens ne correspond pas à celui que l'apprenant semble vouloir exprimé (choix des mots est valable mais le sens véhiculé n'est pas le bon). En effet, pour exprimer le « bon » sens ici, l'apprenant aurait dû employer un mot comme "imposé".

Énoncé n°6 : "La routine a rapidement repris son cours et l'enthousiaste des enfants pour leur nouveau compagnon a beaucoup diminué".

Dans cet énoncé, le mot souligné existe dans la langue française, il signifie d'après le Larousse : « Qui ressent ou manifeste de l'enthousiasme. ».

L'emploi du mot "enthousiaste" est erroné, il fallait dans cet énoncé employer plutôt le mot enthousiasme qui signifie « admiration passionnée, exaltation joyeuse, excitation ». C'est une erreur qui porte sur la forme du mot mais nous pouvons la considérer aussi comme une erreur de sens puisque l'apprenant confond entre deux mots de sens différents et de radical commun.

Énoncé n°7 : "Ce banquier avait trempé dans une histoire de blanchissage d'argent".

Le sens du mot souligné est dérivé d'une autre lexie. Ces deux unités lexicales partagent le même radical : blanc.

L'apprenant a ajouté à la racine un suffixe qui existe et à partir duquel nous pouvons former d'autres unités lexicales, comme blanchiment.

Énoncé n°8 : "Ces pages nous récitent les aventures d'un petit garçon".

Dans cet énoncé, il n'est plus question de forme de la lexie mais plutôt du sens car "récitent" signifie : dire par cœur.

Le contexte dont l'apprenant a utilisé le mot ne correspond pas. Le mot approprié est "racontent". Cet écart, nous le considérons comme un non respect d'une composante de sens.

L'apprenant n'a pas su utilisé correctement le verbe "réciter" par confusion avec le verbe "raconter" qui est le plus indiqué pour l'énoncé précédant.

Énoncé n° 9 : "La semaine passée au moment où je me baladais dans la rue, un grave accident s'était dérouller"

Le mot souligné est une erreur d'orthographe lexicale car le verbe dérouler qui signifie avoir lieu s'écrit avec un seul L. en plus de cet écart, l'apprenant aurait pu choisir un autre lexème : s'est produit par exemple.

L'écart dans cet énoncé se porte et sur la forme du verbe utilisé et sur le sens adéquat dans ce contexte.

Nous pourrions considérer ce genre d'erreurs comme un oubli ou une faute d'attention.

Énoncé n°10 : "Un jour, j'étais invité à une fête d'anniversaire. Je me suis déplacé chez lui avec un cadeau, soudain la lumière se cacha pour que notre ami souffle les bougies".

L'expression soulignée renferme un écart de sens car la lumière ne se cache pas mais nous l'éteignons afin d'avoir l'obscurité pour allumer les bougies. Pour l'apprenant la lumière se cacha veut dire il y a de l'obscurité et qu'ils pourront allumer les bougies et commencer la fête d'anniversaire.

Enoncé n°11 : Notre ami a coupé le gâteau d'anniversaire pour nous et les autres inviteurs.

Le mot souligné est une mauvaise dérivation morphologique car, la forme du mot est inexistante mais générée à partir d'une règle de dérivation morphologique pourtant productive en français (ajouter le suffixe "eur" pour obtenir des noms par exemple visiteur).

L'apprenant ici a choisi la solution de facilité en généralisant une règle de dérivation lexicale bien connue et sa fréquence d'utilisation est élevée.

Enoncé n°12 : "dans la **collusion** la vitre s'est cassée et le petit à marcher dessous."

Le mot écrit en caractère gras est erroné car il ya eu confusion ou analogie entre collusion qui signifie : complicité, entente et collision qui veut dire : accident, imprévu.

Quant au mot souligné, l'erreur consiste en la confusion entre dessous et dessus.

Les deux écarts que nous avons relevés constituent des confusions entre des mots existant déjà ou bien des unités déjà rencontrées dans d'autres contextes.

Nous remarquons à travers cet exemple que l'apprenant a un vocabulaire varié mais mal exploité et mal compris d'où l'utilisation erronée de ses deux vocables.

Enoncé n°13 : "Le banquier est arrivé en retard, en plus de cela, il a fait une pouse".

Le mot souligné est un écart d'orthographe lexicale car au lieu d'écrire pause, l'apprenant a fait une erreur en écrivant pose avec un « ou » ce qui a crée une confusion de sens également.

Nous pouvons la considéré comme une faute d'attention, car l'apprenant doit être distrait ou pas suffisamment concentré.

Enoncé n°14 : "Il proteste la décision du banquier".

Dans l'énoncé, le mot souligné existe dans la langue française, il signifie s'élever contre : protester contre une injustice. Ce lexème présente un problème de régime*, puisque le verbe protester (dans le sens de s'opposer) se construit avec la préposition **contre**. Les propositions régies constituent des informations stockées à l'intérieur de chaque unité lexicale. Elles sont soumises à la norme prescriptive, leur transgression occasionnant des erreurs lexico-syntaxiques.

Le mot "protester" est mal employé par l'apprenant.

Enoncé n°15 : le banquier l'a forcé de sortir.

Le problème dans cet énoncé est la préposition **de** utilisé, puisque le verbe **forcer [qqn]**

appelle la préposition **à**. L'erreur ici est d'ordre lexico-syntaxique car les prépositions constituent des informations stockées à l'intérieur de chaque unité lexicale. C'est un cas similaire au précédant.

L'apprenant dans cet énoncé a mal employé la préposition car il ne maîtrise pas assez le système prépositionnel et les règles qui le régissent.

Enoncé n°16 : "il a quitté très tôt".

Dans cet énoncé, il ya une erreur de type lexical, puisque le caractère transitif de quitter n'est pas satisfait c'est à dire que le verbe "quitter" a besoin d'un complément. Dans l'énoncé précédant la phrase n'est pas achevée. L'apprenant considère ce verbe comme intransitif

L'apprenant n'a pas terminé sa phrase car dans sa langue première cette phrase est juste et n'a pas besoin de complément : [yiruh zikh] en kabyle, [rah bekri] en arabe.

Nous pouvons considérer l'erreur comme résultante du contact de deux langues (français et kabyle ou bien français et arabe). C'est une traduction mot à mot, littérale donc.

Énoncé n°17 : le professeur instruit aux élèves.

Cet énoncé contient aussi une erreur de régime[†] puisque le caractère transitif direct d'instruire est transgressé.

Le choix des prépositions servant à introduire les compléments des verbes, et même des noms, est aussi imposé par chaque unité lexicale. Le choix d'une lexie entraînera le choix des prépositions qu'elle régit ; c'est le phénomène de la syntaxe lexicale, source de nombreuses erreurs- particulièrement chez les apprenants d'une langue seconde.

Mais si nous cherchons en profondeur la vraie cause, nous pourrions dire que l'apprenant a fait une traduction mot à mot de la langue arabe au française. Mais nous allons laisser cette explication de côté et donner plutôt une précision par rapport à la transitivité et l'intransitivité des verbes afin d'éclaircir davantage ce point.

Énoncé n°18 : "la directrice a invité ses fonctionnaires à une réception suivie d'une **bouffe**".

Dans cet énoncé nous remarquons l'utilisation de deux registres de langue : le registre courant et le registre familier ou vulgaire. Ce dernier ne correspond pas à la situation de

[†] Le régime peut être défini comme l'ensemble des contraintes syntaxiques attachées à l'emploi d'un terme, mais d'autres propriétés de combinatoire grammaticale inhérentes à la lexie font aussi partie de sa combinatoire et sont des informations soumises à la norme prescriptive.

communication. A l'écrit particulièrement, le registre de langue doit être homogène et l'usage d'expressions familières ou vulgaires serait perçu comme maladroit.

Nous considérons cet énoncé faux car il entrave la norme prescriptive et mélange entre deux registres qui s'emploient dans des situations différentes et dans des contextes différents.

Enoncé n°19 : "il se tenait à l'endroit où l'on attend l'autobus".

L'énoncé en caractère gras, est une imprécision de vocabulaire qui se manifeste par l'utilisation d'une périphrase au lieu de termes propres ex. l'arrêt d'autobus. Cette erreur découle de l'utilisation maladroite du lexique.

L'apprenant a employé une paraphrase au lieu de se contenter d'un mot plus précis et plus correct.

Enoncé n°20 : "on avait dessiné un dessin sur le mur".

Dans cet énoncé, la nature de l'erreur est la répétition en écho car dessiné et dessin sont des mots de la même famille. Ils ont le même radical. Employés en même temps dans un énoncé deux mots de la même famille, constituent une entrave à la norme prescriptive.

L'apprenant dans cet énoncé n'a pas trouvé d'autres lexèmes pour exprimer son idée, son lexique étant pauvre, ce qui a engendré cette répétition en écho.

Enoncé n°21 : Ils se **réunissaient ensemble** tous les jeudis.

Les mots en caractère gras est une cooccurrence de deux unités lexicales car le sens de l'une est inclus dans celui de l'autre. En vérifiant dans les ouvrages de référence les définitions des deux mots, nous constatons des similitudes : ensemble signifie l'un avec l'autre, les uns avec

les autres. Le mot réunir signifie s'assembler, grouper. Nous appelons ce genre d'écart, un pléonasme. Il constitue une répétition sémantique.

L'apprenant a employé deux lexèmes qui signifient pratiquement la même chose, d'ailleurs, il a obtenu un énoncé qui constitue une répétition de sens.

Énoncé N°22 : Il ne faut pas déplacer le blessé pour ne pas **l'endommager**.

Cet énoncé présente une incompatibilité sémantique, puisque la *structure actancielle d'endommager est : X endommage **la chose Y**. or, la lexie "blesse", qui dénote un être animé, ne peut jouer le rôle de deuxième argument auprès du prédicat endommager. Ce dernier doit dénoter une chose (ex. Il ne faut pas déplacer cette statue pour ne pas l'endommager).

Énoncé N°23 : L'enfant fait **un escapade** de la maison de ses grands- parents

Il s'agit, de : compatibilité/ incompatibilité des unités linguistiques : déterminant masculin + nom masculin.

Nous sommes devant une erreur lexicale puisque le nom féminin escapade est ici utilisé comme un nom masculin, ce qui viole une de ses propriétés inhérentes. C'est un dysfonctionnement découlant de la transgression d'une propriété combinatoire et qui est considéré comme lexical. En effet, les règles de grammaire de la langue ne sont pas en mesure d'en rendre compte sans faire appel à une unité lexicale spécifique. C'est le cas du genre du nom. Cette caractéristique est complètement arbitraire et propre à chaque nom. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle figure dans le dictionnaire. Il faut donc admettre que le genre du nom est une propriété lexicale.

Enoncé N° 24 : Les conducteurs **se foutent** des lois qui régissent le code de la route.

Dans cet énoncé nous remarquons l'utilisation de deux registres de langue : le registre courant et le registre familier ou vulgaire. Ce dernier ne correspond pas à la situation de communication. A l'écrit particulièrement, le registre de langue doit être homogène et l'usage d'expressions familières ou vulgaires serait perçu comme maladroit.

L'erreur ici est le résultat du non respect de la norme prescriptive.

2.2. L'écart par rapport à la norme :

Nous croyons que la totalité des types d'erreurs proposées dans la partie méthodologique est illustrée lorsque nous avons traité de leurs formes. Néanmoins leurs classifications n'est pas simple car un énoncé erroné peut dans certains cas être considéré comme une simple incompatibilité sémantique. Patris et vansnick(1992) avaient d'ailleurs émis une réserve semblable à propos de leur propre typologie. « *La mise en pratique de cette typologie amène forcément l'utilisateur à prendre conscience de la difficulté de faire entrer dans des catégories bien définies une matière aussi floue et aussi fluctuante que le vocabulaire* » (patris et vansnick, 1992 :55). Nous sommes par contre d'accord avec eux lorsqu'ils affirment que le fait « *que les catégories se combinent ou se chevauchent n'est pas un obstacle dans la pratique corrective [...] L'essentiel est de stimuler la réflexion sur la faute, à partir des propositions d'identification que peut faciliter la grille catégorielle.* »

Certaines erreurs lexicales sont plus graves que d'autres. Nous soulignons de nouveau que notre typologie n'a pas pour but premier de trancher sur le statut erroné ou non de ses erreurs lexicales, mais plutôt d'aider à diagnostiquer ce qui ne fonctionne pas dans l'utilisation discutable d'une unité lexicale.

Bien sûr, parfois ce que nous considérons comme une erreur lexicale ne serait pas jugé comme telle par tout le monde. Malgré tout, nous avons quand même tenté de réduire la part de subjectivité dans l'attribution des statuts d'erreurs en utilisant les ouvrages de référence.

Lorsque les ouvrages indiquaient clairement une propriété de l'unité lexicale, la transgression de cette propriété était considérée comme une erreur. Pour les cas imprécis, nous avons plutôt dû nous fier à notre jugement de locuteur, ce qui a permis d'élucider certains problèmes lexicaux.

Après avoir recueilli dans les textes, chacun des problèmes lexicaux a été identifié et nommé selon la grille élaborée au départ.

Une fois les erreurs identifiées, nous avons établis leurs formes et nous avons commencé à expliquer les erreurs afin d'avoir un aperçu et anticiper sur le troisième point de ce chapitre qui concerne l'analyse des erreurs lexicales produites par les apprenant adultes.

Nous avons relevé une variété de problèmes ou d'erreurs que nous avons répertoriées comme lexicales. Nous avons traité de quelques maladroresses seulement car elles appartiennent au même type d'erreurs (nous avons pris pour chaque type d'erreurs deux ou trois exemples, nous les avons regroupées et classées en types : orthographe lexicale, impropriété, non respect d'une composante de sens, imprécision, changement de registre de langue, interférence...etc).

Nous avons conscience que les problèmes retenus dans cette étude représentent une petite partie de ce que peuvent être les erreurs de type lexical. Dans la partie théorique nous avons spécifié que les difficultés lexicales résultent de plusieurs éléments : de l'unité lexicale, de l'utilisation maladroite de lexique, des connaissances antérieures (influence d'une autre langue). C'est ce que nous appelons erreurs de forme, erreurs de sens et erreurs d'interférence.

En plus de ce volet que nous allons vérifier, nous allons nous intéresser aussi à l'origine des erreurs. Puisque la plupart des erreurs ont une source lexicale alors que leur manifestation est grammaticale, syntaxique et orthographique.

Nous allons commencer par donner la règle ou la norme existante pour chaque type d'erreurs choisis, ensuite rappeler le dysfonctionnement ou bien l'écart par rapport à la norme.

Premièrement, nous allons considérer les erreurs de forme c'est-à-dire travailler la morphologie de l'erreur ou étudier les difficultés qui relèvent de la manière de produire ou de transcrire un mot que nous avons considéré comme un écart par rapport à la norme existante. Nous avons recensé les erreurs de forme suivante : les erreurs d'orthographe lexicale, création d'une nouvelle lexie, mauvaise dérivation lexicale, barbarisme.

Deuxièmement, notre intérêt sera porté sur les erreurs de sens c'est-à-dire toutes les erreurs qui touchent au sens d'une lexie dans un contexte précis. Nous allons travailler les erreurs d'impropriété, du non respect d'une composante de sens.

Troisièmement, nous allons étudier les différents usages douteux : changement de registres de langue, mélange de codes, interférences, répétitions, imprécisions, pléonasmes et calques.

A présent, nous allons aborder les règles ou les normes qui existent pour chaque type d'erreur. Nous allons prendre comme référence les dictionnaires et les livres de lexicologie afin d'illustrer notre analyse des erreurs commises par les apprenants.

Orthographe lexicale et barbarisme : c'est une erreur d'orthographe d'usage qui indique une méconnaissance de la forme écrite du signifiant de la lexie employée. Par exemple, dans

l'énoncé : Le banquier est arrivé en retard, en plus de cela, il a fait une ***pouse**, le mot **pouse** présente ce type d'erreur.

La correction donnée pour cet exemple est la suivante : le banquier est arrivé en retard, en plus de cela, il fait une **pause**.

Nous avons pris un autre exemple, qui exprime un autre problème de forme, le barbarisme lexical : La semaine passée au moment où je me baladais dans la rue, un grave accident s'était ***déroullér**.

Le barbarisme lexical dans ce cas est un résultat de l'ajout de lettres : **l, r**. Ce type d'erreur trahit une méconnaissance du signifiant, plus profonde, qui se manifeste non seulement à l'écrit, mais aussi à l'orale.

La correction proposée est la suivante : La semaine passée au moment où je me baladais dans la rue, un grave accident s'était **déroulé**.

Nous pouvons proposer aussi cette correction : La semaine passée au moment où je me baladais dans la rue, un grave accident s'était **produit**.

Mauvaise dérivation lexicale : une mauvaise dérivation morphologique peut être à l'origine de l'utilisation d'une lexie inexistante. Par exemple, sur le modèle de atterrir ~ atterrissage, capter ~ capteur, banque ~ banquier, il serait possible d'obtenir les lexies fautives ***blanchissage** (d'argent), (les autres) ***inviteurs**, ***enthousiaste** (des enfants). Nous pensons qu'il faut distinguer le cas de mauvaise dérivation morphologique de celui du barbarisme présenté plus haut, puisque le signifiant de la lexie n'a pas été déformé, mais généré à partir d'une autre lexie par une règle de dérivation.

Ces erreurs de dérivation morphologique témoignent, comme le mentionnent patris et vansnick(1992 :51), d'une certaine compétence linguistique, parce qu'elles « *ont été créé[e]s par l'application de règles fonctionnant tout à fait pertinemment dans la langue* ».

Correction proposée : blanchiment d'argent.

L'enthousiasme des enfants.

Non respect d'une composante de sens :

Cette forme d'erreur porte sur le sens des énoncés. D'une part une altération de sens qui s'observe par une incompatibilité sémantique entre le prédicat et la lexie qui remplit le rôle d'un de ses arguments. D'autre part, la transgression du sens se manifeste par une incompatibilité sémantique, c'est, cette fois, des différences spécifiques de la définition de la lexie qui nous permet d'en rendre compte. Afin de diagnostiquer ce type de problème, il faut se servir des dictionnaires.

Les erreurs qui illustrent bien les problèmes de sens dans notre étude sont multiples, nous allons juste présenter un échantillon :

- o "Un jour j'étais invité à une fête d'anniversaire. Je me suis déplacé chez lui avec un cadeau, **soudain la lumière cacha** pour que notre ami souffle les bougies".

L'expression en caractères gras montre une transgression de sens.

Correction proposée : Un jour j'étais invité à une fête d'anniversaire. Je me suis déplacé chez lui avec un cadeau, **on a éteint la lumière** pour que notre ami souffle les bougies.

- o "Dans **la collusion**, la glace s'est cassée et le petit a marché **dessous**"

Les mots en caractères gras constituent des confusions de sens.

Correction proposée : dans la collision, la glace s'est cassée et le petit a marché dessus.

- o "Il ne faut pas déplacer le blessé pour ne pas **l'endommager**"

Le mot en caractères gras véhicule une incompatibilité sémantique, le mot "endommager" est mal utilisé.

Correction proposée : il ne faut pas déplacer le blessé pour ne pas provoquer des lésions plus graves.

Impropropriété :

Dans ce genre d'erreurs, la composante de sens est mise en relief par son écart par rapport à la norme. Parmi les erreurs de sens, nous avons l'impropropriété que nous avons défini auparavant et nous allons apporter quelques précisions :

Il ne s'agit pas simplement d'une altération de sens, mais d'une nouvelle association entre une forme et un sens.

Nous avons aussi le fait d'associer un sens avec le signifiant d'une lexie déjà existante afin d'obtenir une autre signification.

La correction proposé : il est étrange que les gens qui ont étudiés au secondaire ne se souviennent pas de cette période scolaire.

Changement de registre de langue :

Les textes constituant le corpus devaient être écrits en français courant ou soutenu, par conséquent, les lexies marquées comme familières ou vulgaires dans les ouvrages de référence sont considérées comme problématiques dans le cadre de ce travail de recherche.

(La directrice a invité ses fonctionnaires à **une réception** suivie d'une **bouffe**, Les conducteurs **se foutent** des lois qui régissent le code de la route.) Sont les deux énoncés qui contiennent des écarts qui relèvent du changement de registre de langue.

Correction proposée : la directrice a invité ses fonctionnaires à une réception suivie d'un repas.

Les conducteurs ne se soucient guère des lois qui régissent le code de la route.

Mélange de code :

Nous avons vu dans la partie, analyse du questionnaire, que la situation géographique est une des sources de variation de la langue. Il arrive que des mélanges s'effectuent lorsque deux ou plusieurs langues évoluent dans un même espace géographique. C'est le cas d'ailleurs de l'Algérie, plus exactement dans le milieu scolaire où le français et l'anglais évoluent pratiquement ensemble. Nous avons remarqué aussi qu'une même langue peut aussi évoluer différemment dans des régions différentes ; il s'agit des variantes dialectales.

Ces variantes « locales » - qu'elles se manifestent par une lexie nouvelle, des emplois vieillis ou simplement des emprunts – sont marquées par rapport à la langue écrite.

Nous avons aussi des cas d'anglicismes, qui constituent un bon exemple de mélange de code. Certains de ces emprunts ou de ces variantes dialectales restent dans la langue première de l'apprenant et finissent par intégrer son lexique.

Interférence :

Nous avons illustré cette notion dans le chapitre premier, nous avons d'ailleurs précisé que l'en existe trois niveaux d'interférences : les interférences phoniques, les interférences

grammaticales ou syntaxiques et les interférences lexicales. Pour ce dernier, nous avons déterminé deux types d'interférences à savoir, l'emprunt et le calque.

En ce qui concerne le calque, nous l'avons défini comme étant une traduction littérale, comme le montre les énoncés suivants :

Il **va au docteur** pour faire des tests. → du kabyle : [ad ruhey yer tbib] et de l'arabe : [yiruh l tbib].

En kabyle et en arabe le système prépositionnel est différent de celui de la langue française. L'apprenant, en français, confond entre les deux prépositions "au" et "chez".

Le petit garçon **a coupé** la route pour arriver à destination → il y a eu traduction mot à mot ou littérale de l'arabe [qtaâ]. Ou bien du kabyle [igzem].

Le petit garçon a **traversé** la route pour arriver à destination.

Répétition :

Nous avons déjà défini, dans les parties précédentes, le procédé de répétition comme étant un problème lexical qui dénote un manque de vocabulaire, comme l'illustre l'exemple suivant :

On avait **dessiné un dessin** sur le mur.

L'apprenant dans cet exemple présente une faiblesse de vocabulaire, son lexique est réduit. Il n'a pas trouvé le mot adéquat pour exprimer le sens voulu.

Il serait difficile de pénaliser de tels cas de répétition, mais les souligner et demander à l'apprenant de tenter de reformuler sa phrase de sorte à éliminer la répétition ; ce qui pourrait sensibiliser ce dernier à ce problème ; le motiver à varier le vocabulaire de sa rédaction.

Correction proposée à cet énoncé : on avait réalisé un dessin sur le mur.

Ou bien : on avait dessiné une fresque sur le mur.

Imprécision (mot générique) :

Comme nous l'avons défini auparavant, l'imprécision est l'emploi d'un vocabulaire pauvre et imprécis qui est considéré comme un problème lexical. Ce cas d'erreur ou de difficulté, nous allons l'illustrer dans l'exemple à venir.

Dans cette forme d'erreur, nous avons signalé l'utilisation d'une expression générique en caractère gras, Il se tenait **à l'endroit où l'on attend l'autobus**. Au lieu d'utiliser un mot plus précis et clair.

Correction proposée : il se tenait à l'arrêt des bus.

Pléonasme :

Ce phénomène nous l'avons déjà défini en tant que cooccurrence de deux unités lexicales, le sens de l'une est inclus dans celui de l'autre. Le pléonasme constitue une répétition sémantique. nous pourrions nous assurer qu'il y a pléonasme en vérifiant dans les ouvrages de référence les définitions de deux termes qui composent nos énoncés.

Les cas d'utilisation de pléonasmes donnaient lieu à des phrases dont le sens n'était pas toujours clair. On peut donc supposer que les apprenants ont écrit ces phrases sans trop s'interroger sur le sens.

Dans l'exemple qui va suivre, les mots en caractère gras, constituent un pléonasme : ils se **réunissaient ensemble** tous les jours.

Le sens du mot **réunir** est inclus dans le sens que véhicule le mot "ensemble" car, il signifie grouper ou se regrouper.

Correction proposée : ils se réunissaient tous les jeudis.

Erreur de régime :

Ce genre d'erreur est partagé en deux volets : la transitivité ou l'intransitivité ainsi que la préposition. La transgression de l'un de ses volets occasionne des erreurs lexico-syntaxiques.

Nous remarquons finalement que la majeure partie des problèmes relatifs au régime est perçus comme des erreurs, probablement à cause du fait que le régime est soumis à la norme prescriptive et qu'il est généralement possible de trouver ces informations dans le dictionnaire.

Dans les cas suivants, nous retrouvons ces formes de transgression que nous proposons de corriger :

"Les travaux ont dû être interrompus **à cause que** la main d'œuvre qualifiée préfère les chantiers du sud, qui offrent de meilleures conditions ".

Les travaux ont dû être interrompus **à cause de** la main d'œuvre qualifiée qui préfère les chantiers du sud, qui offrent de meilleures conditions

"**Il proteste** la décision du banquier".

Il proteste contre la décision du banquier

"Il a quitté très tôt".

Il a quitté très tôt la fête

"Le banquier l'a forcé **de sortir**".

Le banquier l'a forcé à sortir

"Le professeur instruit aux élèves".

Le professeur inculque aux élèves les bonnes manières.

"L'enfant fait **un escapade** dans la forêt".

L'enfant fait une escapade dans la forêt.

Le dernier cas est considéré aussi comme une transgression qui a entraîné une erreur lexico syntaxique, c'est une propriété grammaticale d'une lexie.

3. Explication des difficultés

Dans cette phase, nous allons tenter d'expliquer les difficultés en précisant d'abord l'origine des erreurs ou des difficultés, ensuite tenter une explication ou bien une interprétation des erreurs ou des difficultés lexicales.

3.1. Explication de l'origine des difficultés

Parler de l'origine des difficultés c'est tenter de déterminer la cause des erreurs lexicales.

C'est à dire trouver pour chaque erreur une source qui l'explique.

Nous avons remarqué dans cette étude une variété de difficultés lexicales, que nous avons classées selon une grille représentant la typologie des erreurs lexicales.

Cependant, les causes sont multiples et différentes pour chaque type d'erreurs, ce qui nous amène à énumérer celles données dans des exemples et des cas étudiés dans la partie précédentes. Nous pouvons retenir trois types de causes ou origine :

- Causes grammaticales et syntaxiques dues à la non maîtrise de ces deux systèmes qui induisent les apprenants adultes à commettre des erreurs que nous avons classé comme erreur lexico-grammaticales ou bien lexico-syntaxiques, puisque ce genre de difficultés touche même à la lexie et au sens de cette dernière en faisons abstraction de la forme qui provoque un changement du vocable.

Nous pouvons dire que la complexité des systèmes grammaticaux et syntaxiques de la langue française engendre souvent de nombreuses difficultés. L'apprenant est confronté à cette complexité sans pour autant le freiné dans l'apprentissage de la langue française qu'il veut acquérir afin d'amélioré son statut social et intellectuel.

- Causes dues aux contacts des langues qui coexistent sur une même zone géographique ; ce qui génère des difficultés comme les interférences ainsi que d'autres phénomènes linguistiques. Nous avons relevé des erreurs de ce type plusieurs fois, ce qui nous pousse à dire que la présence de plusieurs langues en contact offre certes de nombreux avantages mais aussi de nombreux inconvénients tels les problèmes lexicaux qui font l'objet de notre recherche.

- Causes dues aux mauvaises stratégies adoptées par l'apprenant, l'évitement par exemple de quelques lexies qu'il ne maîtrise pas, ce qui provoque des incompréhensions et des problèmes du sens.

Nous avons remarqué également certaines hésitations qui découlent du fait que les apprenants ne sont pas conscients de certains phénomènes lexicaux (prépositions régies, collocations, etc...).

Afin de mieux cerner ce dernier point qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous allons, à présent, faire la relation avec le facteur âge, l'une des caractéristiques de l'apprenant adulte. Ce facteur là, nous l'avons écarté tout au long de notre recherche malgré son importance. Nous allons traiter du facteur psychologique qui est la mémoire. Nous avons déjà signalé dans la partie théorique que l'adulte perd la capacité de mémoriser. Dans cette étude, nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants se trompent souvent car ils ne parviennent pas à mémoriser ce qui a pourtant été dit et répété au cours de son apprentissage. Par contre quelques apprenants, pour éviter de commettre des erreurs, recourent à des stratégies différentes :

- comme l'évitement par d'autres mots maîtrisés (l'apprenant évite le problème de communication en ne disant pas ce qu'il avait précédemment en tête).
- La paraphrase(en utilisant une approximation, une définition).
- Le transfert (comme la traduction littérale soulignant l'interaction entre la langue première de l'apprenant et la langue étrangère).

- Stratégies basées sur l'interlangue, comme par exemple la substitution, la généralisation de quelques règles, la création d'un mot.

Conclusion :

Cette partie est une tentative d'éclairage et d'explication des erreurs lexicales des apprenants. Nous considérons cette partie plus explicative qu'interprétative.

Conclusion générale

Conclusion générale

Par cette étude nous avons tenté de traiter des problèmes liés aux erreurs du type lexical chez les apprenants adultes de la langue française. Nous nous sommes appuyés sur une analyse des erreurs lexicales. L'erreur est essentielle dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Il convient alors de la dédramatiser afin que l'apprentissage reste un plaisir.

Nous avons tenté de déterminer que l'erreur est une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, tout apprentissage implique un parcours avec objectifs à atteindre, comme c'est le cas pour les apprenants adultes. Naturellement le parcours de l'apprenant n'est ni linéaire ni uniforme. On peut dire que l'apprenant expérimente et ce sont ses expérimentations qui vont lui permettre de vérifier son degré de réussite et qui vont l'amener à formuler de nouvelles hypothèses pour finalement modifier son comportement face à l'apprentissage.

Nous avons essayé de développer l'hypothèse selon laquelle ce type de problèmes est lié à l'influence des connaissances antérieures, en d'autres langues ainsi qu'à la complexité du système de la langue française. Les stratégies déployées par les apprenants sont aussi développées et analysées dans ce modeste travail.

En plus de la vérification de ces hypothèses, nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses aux questions posées dans cette recherche. À savoir, quelles sont les difficultés lexicales des apprenants adultes ? Et quelles sont les origines et les causes de ces difficultés ?

Le principe illustré par ce travail est de partir d'erreurs effectivement constatées dans les travaux écrits d'apprenants pour proposer des solutions adaptées aux besoins relevés dans la partie analyse du questionnaire.

Nous voilà donc au terme de notre recherche qui a porté sur les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite. Nous en rappelons brièvement les principaux résultats.

Le premier objectif visait l'analyse des données du questionnaire afin de définir la situation sociolinguistique des apprenants adultes. Nous avons révélé les résultats suivants :

L'apprenant vise plutôt des besoins variés, linguistiques (compétences syntaxiques, lexicales, grammaticales), communicatifs (améliorer l'oral). Il veut surtout travailler le lexique (enrichir le vocabulaire, réemployer et produire de nouvelles structures lexicales) pour pouvoir s'exprimer dans cette langue au vocabulaire riche et varié.

Notre deuxième objectif de recherche visait la description des erreurs lexicales constatées chez les apprenants adultes et, tenter de déterminer l'origine et les causes de ces erreurs. Il ressort, entre autre, de cette analyse que les problèmes de sens, qui constituent la majorité des erreurs du type lexical observées dans les productions des apprenants, sont liées à la non maîtrise des combinatoires sémantiques des termes utilisés. L'apprenant est confronté souvent à des confusions de sens vue la présence de plusieurs langues en contactes, ce qui engendre les erreurs lexicales que nous avons identifié comme des interférences.

Cependant, il est indispensable de signaler que les problèmes lexicaux sont relatifs à une transgression de la propriété des unités lexicales.

Nous nous sommes aperçus de la complexité de certaines contraintes de l'écrit. D'ailleurs, nous avons relevé plusieurs autres types d'erreurs lexicales comme : erreurs d'orthographe lexicale, les impropriétés et l'utilisation d'unités lexicales appartenant à un registre de langue inapproprié. Nous signalons que la grande majorité de ces problèmes aurait pu être évitée si les apprenants avaient consulté le dictionnaire. La réalisation de cet objectif de la recherche nous a démontré qu'il est difficile d'arriver à une classification correcte et facile des erreurs lexicale vue l'origine et la source entremêlée de ces dernières.

Nous remarquons aussi l'existence de problèmes de régime (structure actancielle, prépositions régies et mode verbal). Ils sont assez fréquents dans les productions des apprenants. Nous constatons certaines lacunes qui dénotent un manque de maîtrise de la notion de régime.

En ce qui concerne les stratégies déployées par les apprenants, nous avons constaté qu'elles reposent sur l'intuition, car bien souvent, c'est au hasard qu'ils utilisent quelques formes ou unités lexicale. Nous comprenons que, si les problèmes lexicaux sont présents dans les productions des apprenants, c'est parce qu'ils ne connaissent pas les principaux phénomènes en jeu dans l'utilisation du lexique. La maîtrise de la norme fonctionnelle semble défailante, notamment en ce qui concerne la différence entre le code écrit et le code oral.

Au fur et à mesure que l'on avançait dans la réalisation de ce travail de recherche, nous étions dans l'obligation de nous limiter aux points signalés plus haut, même si nous avons été confronté à de nombreuses questions qui pourraient faire l'objet de recherches futures.

Voici les principales :

Nous avons constaté la présence d'un pourcentage de 28.21% des erreurs lexicales. Il serait intéressant de considérer, lors d'analyses futures, les erreurs relatives à toutes les dimensions du code (orthographe grammaticale, syntaxe, cohérence textuelle, etc.). De cette façon, il serait possible d'établir clairement la proportion d'erreurs lexicales par rapport à l'ensemble des erreurs.

Etant donné le nombre limité des apprenants pris comme échantillon (40), nous pouvons considérer cette recherche comme exploratoire. Observer et identifier les difficultés lexicales d'un plus grand nombre d'apprenants contribuerait mieux à cerner la notion d'erreur lexicale et permettrait la généralisation des résultats à trouver.

Avons de conclure, il est important de mentionner un problème auquel nous nous sommes heurté tout au long de cette recherche : la difficulté d'allier linguistique et didactique. En effet, nous avons sans cesse vécu des tiraillements entre une vision descriptive de la langue, propre à la linguistique, et une approche normative associée à la didactique.

Nous avons souligné la difficulté à déterminer si un problème constitue réellement une erreur ou simplement un emploi un peu maladroit d'une unité lexicale, mais le même flou existe entre ce que nous appelons un problème lexical et ce que nous considérons comme un usage acceptable d'une unité lexicale. En effet, il se peut que les problèmes que nous avons relevés lors de notre analyse ne soient pas considérés problématiques par d'autres locuteurs. De la même façon, certains usages que nous n'avons pas retenus parce qu'ils nous semblaient corrects auraient peut être été condamnés par un autre locuteur.

Nous constatons donc que la question de la norme lexicale est un problème complexe qui peut avoir plusieurs implications pour les apprenants. En effet, ceux-ci se trouvent confronter à des difficultés et des usages douteux relevant exclusivement des normes descriptives ou fonctionnelles.

Néanmoins, nous pensons que les concepts de l'approche retenue nous ont permis de définir assez clairement la notion d'erreur lexicale et de délimiter davantage les frontières floues entre le lexique et les autres branches qui étudient la langue comme : la syntaxe, la grammaire...

A partir de l'étude de concepts comme le sens et les « mots », les apprenants seraient peut-être plus à même de comprendre les mécanismes qui régissent le fonctionnement d'une langue.

Bibliographie

Bibliographie

Niklas- salminen, A. 1997. *La lexicologie*. Paris : Armand Colin, coll. Cursus.

Aupecle, M. 1967. *Pour un renouveau de la pédagogie du français à l'école primaire tunisien*. Tunis : Cercle culturel de l'école normale d'instituteurs de Tunis, coll. Recherches et documents pédagogiques, série AL-JIL. N 09.

Baylon, C.1996. *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Paris : Nathan, coll. Nathan-Université : Série « Etudes linguistiques et littéraires ».

Bougeot, CH.1996. « *Types d'erreurs et essai d'interprétation* ». In Français langue étrangère : une solution pour les zones prioritaire ? Villeurbanne : Mario Mella.

Bourgeois,E.Nizet,J. 1997. *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris : P.U.F.

Bouton, C. 1979. *La linguistique appliquée*. Paris : P. U. F, coll. Que sais-je ?

Boyer, H. et al. 1990. *introduction nouvelle à la didactique du français langue étrangère*. Paris : clé internationale, coll. Le français sans frontières : outils pédagogiques.

Calaque, E. et David. J. (dir) .2004. *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, coll. Savoirs et pratique.

Castellotti, V. (dir). 2001. *d'une langue à d'autre : pratiques et représentations*. Rouen : Université de Rouen, coll. Dyalang.

Courtyllon, J. (s.d) .*Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, coll. Nouvelle formule. N 21

Cuq, Jean-Pierre (dir). 2003. *dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale, coll. Asdifle.

Dubois, J. et al. 1994. *dictionnaire linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Durand, M.1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : presses universitaires de France, coll. Education et formation : l'éducateur.

Fève, G. (s.d). *Le français scolaire en Algérie : pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*. Alger : office des publications universitaires.

François, F.1980. *Analyse linguistique, normes scolaires et différenciation socio-culturelles*. In : Langage. Paris : Didier- Larousse. N°59, 25,52.

Frei, H. 1979. *la grammaire des fautes*. Genève - Paris : Slatbine Reprints.

Frenay, M. et al. 1998. *L'étudiant- apprenant: grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris : De Boeck Université, coll. Perspectives en éducation.

Galisson, R. 1979. *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, D. Mac Nelly, D. et Ballaire, M-F. 2003. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : hachette. In le français dans le monde/ recherches et applications.

Ghiglione, R. et Matalon, B. 1978. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris : Armand colin, coll. U.P130.

Girodet, J. 1986. *Pièges et difficultés de la langue française*. Paris : Bordas. 896P.

Grevisse, M. 1988. *Le bon usage, grammaire française*. Gembloux : Duculot.

Gueunier, N. 1982. *Linguistique et normes*. In : le français dans le monde. Paris : Larousse.

Jaffré, J-P. (s.d). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette éducation, coll. INRP.N08.

Knowles, M. 1990. *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.

Lamy, A. 1976. *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*. Paris : Ela.

Ledegen, G.2000. *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*. Paris : l'harmattan, coll. Espaces Discursifs

Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. 1998. *Introduction à la lexicologie : Sémantique et morphologie*. Pais: Nathan, coll. Letters Sup.

Lenoble-Pinson, M. 2005. *La rédaction scientifique*. Bruxelles : De Boeck.

Marquillo, L. M. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international, coll. des langues Didactique étrangères.

Mesnier, P.M.1996. *Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages des adultes*. In E. BOURGEOIS, l'adulte en formation : regards pluriels. Bruxelles : De Boeck.

Miliani, M. (s.d). *De la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage*. In, expression : Revue de l'institut des langues étrangères université de constantine.

Mucchielli, R. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*.4eme éd :E.S.F.

Myers, M. J.2004. *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : De Boeck. Duculot, coll. Champs linguistiques : Recherches.

Perdue, C. Porquier, R. 1980. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. Paris : Larousse, in, langages. N 57.

Picoche, J. 1992. *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris : Nathan.

Tréville, M-C. Et Duquette, L.1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* .Paris : Hachette, coll. Autoformation.

Wolfgang, K. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

Table de matière

Table de matière

Liste des tableaux et des abréviations

Introduction générale

Présentation du sujet.....	1
Problématique.....	2
Hypothèses	3
Choix et motivation	5

Chapitre 01 : cadre conceptuel

Introduction	6
1. Définition de quelques concepts clés.....	6
1.1. Le lexique	6
1.1.1. Que signifie le terme lexème.....	7
1.1.2. Que signifie l'unité lexicale (lexie).....	7
1.1.3. Les monèmes lexicaux.....	8
1.1.4. Les monèmes grammaticaux.....	9
1.2. L'interférence.....	10
1.3. L'emprunt.....	10
1.4. Le calque	11
1.5. Apprentissage d'une langue étrangère.....	11
1.5.1. Langue source L1	13
1.5.2. Langue cible L2	14
1.5.3. Langue étrangère et langue seconde.....	15
1.5.4. Langue vivante LV1 (première langue étrangère étudié).....	17

2. caractérisation de la notion d'erreur lexicale.....	18
2.1. Définition de l'erreur.....	18
2.2. Faute vs erreur.....	19
2.3. Erreur et norme.....	20
2.4. La présente recherche et la norme.....	22
2.5. Le lexique et la norme.....	23
2.5.1. Le lexique et la norme prescriptive.....	23
2.5.2. Les dimensions moins prescriptive du lexique.....	25
3. Les différents visages de l'erreur lexicale.....	25
Conclusion.....	28

Chapitre 02 : l'identification de l'apprenant adulte et cadre méthodologique

I)- Identification de l'apprenant adulte.....	29
Introduction.....	29
1. Définitions	
1.1. Qu'est ce qu'un adulte ?.....	29
1.2. Qu'est ce qu'un apprenant adulte ?.....	29
2. Caractéristique de l'apprenant adulte.....	30
2.1. Age.....	30
2.2. Personnalité.....	31
2.3. Formation antérieur.....	31
2.4. Motivation	32
3. Les difficultés rencontrées par les apprenants adultes.....	33
4. Types d'erreurs lexicales	34
4.1. La grille des types d'erreurs lexicale.....	37
4.1.1. La forme.....	38
4.1.2. Usage douteux.....	39

5. Les stratégies d'apprentissages des apprenants adultes	41
5.1. Stratégies directes	41
5.2. Stratégies indirectes.....	41
Conclusion.....	42

II)- Identification des éléments de l'enquête et description des étapes de reconnaissance des erreurs

Introduction.....	43
1. Description de l'échantillon.....	44
2. Le corpus.....	45
3. Le questionnaire de l'enquête.....	47
4. Description des étapes de reconnaissance d'erreurs	50
4.1. Etape n°1 : Identification de l'erreur.....	50
4.2. Etape n°1 : Décrire l'erreur.....	50
4.3. Etape n°3 : Explication de l'erreur	50
5. description des étapes de la phase de résolution des problèmes lexicaux	
5.1. Première étape.....	51
5.2. Deuxième étape.....	51
5.3. Troisième étape.....	51
Conclusion.....	52

Chapitre 03 : Analyse des données relatives au questionnaire de l'enquête

Introduction	53
1. Analyse du questionnaire.....	54
1.1. Tableau relatif à l'âge des apprenants.....	55
1.2. Tableau relatif à la nationalité des apprenants.....	55
1.3. Tableau relatif au lieu de résidence	56

1.4. Tableau relatif à la langue parlée à la maison.....	56
1.5. Tableau relatif au sexe des apprenants.....	56
1.6. Tableau relatif au niveau de scolarité des apprenants.....	57
1.7. Tableau relatif au niveau des apprenants	57
2. Commentaires sur les tableaux présentés.....	58
2.1. Commentaire sur les tableaux qui contiennent des informations sur la situation périlinguistique des apprenants.....	59
3. Explication et interprétation des résultats du questionnaire.....	63
Conclusion.....	68

Chapitre 04 : Analyse des données relatives aux productions écrites des apprenants adultes

Introduction,.....	69
1. Identification des difficultés lexicales	69
1.1. Application de la grille.....	73
1.1.1. Tableau représentant les différents écarts lexicaux.....	74
1.2. Commentaire	79
2. Description des erreurs.....	80
2.1. La forme des erreurs.....	80
2.2. L'écart par rapport à la norme (règle).....	90
3. explication des erreurs.....	100
3.1. Explication de l'origine des erreurs.....	100
Conclusion	103
 Conclusion générale.....	 104
Bibliographie	109
Table de matière.....	114

Annexes

Annexes

QUESTIONNAIRE

- Age : *32 ans*.....
- Sexe : F ☐ M ☒
- Profession : *Commerçant*.....
- Résidence : ville ☒ campagne ☐
- Le milieu le plus fréquenté : ville ☒ campagne ☒
- Dites pourquoi ? *Je ne sais pas*.....
.....
.....
- Le niveau de scolarité :
Primaire ☐ moyen ☐ secondaire ☐ universitaire ☒
Autre ☐
- Langues parlée à la maison : Kabyle ☒ Français ☐ Arabe ☐
- Par ordre de préférence, quelle langue utilisez-vous ?
Kabyle ☐ Français ☒ Arabe ☐
- Dites pourquoi *parce que j'aime bien cette langue et sur tout pour le travail, bref c'est la langue de travail*.....
.....
- Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus souvent dans la rue, avec vos camarades, avec vos collègues de travail.
Kabyle ☒ Français ☐ Arabe ☐
- Combien d'année de français avez-vous fait ?
Quatre mois.....
- A quel niveau estimez-vous être ?
Nul ☐ mauvais ☐ moyen ☒ bon ☐ Excellent ☐
~~X ☐~~
~~X ☐~~
~~X ☐~~

X ~~Je ne parle pas français~~ ☐

X ~~Je ne comprends pas~~ ☐

X ~~Je ne suis pas capable de parler français~~
~~Je ne suis pas capable d'écrire~~

X ~~Je ne suis pas capable de lire~~

A ~~Je ne suis pas capable de comprendre~~

quels sont vos besoins les plus immédiats?

X ~~Je ne suis pas capable de comprendre~~

mes besoins sont de maîtriser cette langue. Soit
à l'oral ou à l'écrit

- A votre avis en combien de temps peut-on apprendre le français ?

- Estimez-vous qu'il est important de bien

Parler ?

Ecrire ?

Important ☒

important ☒

Peu important ☐

peu important ☐

- Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'oral ?

A l'écrit ?

Peu aisée ☒

peu aisée ☒

Aisée ☐

aisée ☐

- Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

Orales ☒

écrite ☒

- Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

... En langue Française bien sûr ...

- Dans quels domaines de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe ☒ Grammaire ☒ Vocabulaire ☐ autres ☐

- Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

- une valorisation professionnelle et sociale ☒
- un développement culturel ☒
- une meilleure communication avec les autres ☐
- la beauté de la langue ☐

- A quels facteurs essentiels attribuer vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

- aux contacts avec les parents, votre famille ☐
- à l'enseignement que vous avez reçu ☐
- aux contacts avec vos amis et vos pairs ☐
- à la lecture ☒

- Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? oui ☒ Non ☐

Dites pourquoi *parce que je n'ai pas le temps*

- Trouvez-vous plus de difficultés en :

Lexique ☐ orthographe ☒ grammaire ☒ autres ☐

- Vos erreurs sont souvent liées à la non maîtrise du :

Lexique ☐ orthographe ☒ grammaire ☒ autres ☐

Faite une expression écrite (10 lignes) sur un thème de votre choix ?

J'ai choisi l'éducation car c'est un thème très
sensible. Donc aujourd'hui l'éducation des
enfants est très difficile avec tous les problèmes
sociaux comme le chômage, par exemple.
ALORS les mères de familles sont démission-
nées de ce rôle et laisse l'école et la RSE éduquer
leurs enfants, donc c'est l'échec.

QUESTIONNAIRE

- Age : 36 ans
- Sexe : F ☒ M ☐
- Profession : ... Enseignante
- Résidence : ville ☒ campagne ☐
- Le milieu le plus fréquenté : ville ☒ campagne ☐
- Dites pourquoi ? J'ai vécu dans la ville, et je travaille dans la ville aussi, donc j'ai tous mes affaires
- Le niveau de scolarité :
Primaire ☐ moyen ☐ secondaire ☐ universitaire ☒
Autre ☐
- Langues parlée à la maison : Kabyle ☐ Français ☐ Arabe ☒
- Par ordre de préférence, quelle langue utilisez-vous ?:
Kabyle ☒ Français ☒ Arabe ☒
- Dites pourquoi ... Je parle l'arabe parce que je suis née d'un père arabe et je vis dans un milieu qui ne parle que l'arabe
- Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus souvent dans la rue, avec vos camarades, avec vos collègues de travail.
Kabyle ☐ Français ☒ Arabe ☒
- Combien d'année de français avez-vous fait ?
.....
- A quel niveau estimez-vous être ?
Nul ☐ mauvais ☐ moyen ☐ bon ☒ Excellent ☐
- ~~Comment vous sentez-vous en français ?~~
- ~~Quand vous l'utilisez ?~~
- ~~Par quel moyen ?~~

- Dans un autre cadre ☐
- Autre ☐
- Depuis quand êtes-vous inscrit au Centre d'enseignement bilingue des langues ?

.....

- Quel est votre niveau ?

.....

- Pourquoi êtes-vous inscrit au Centre de langues ?

.....

- Quels sont vos besoins les plus immédiats ?

- Quel est votre besoin le plus immédiat ?

.....

Améliorer... le français... à l'oral et à l'écrit.
pour l'utiliser dans mon domaine de ma profession.

- A votre avis en combien de temps peut-on apprendre le français ?

.....

trois ans

- Estimez-vous qu'il est important de bien

Parler ?

Ecrire ?

Important ☒

Important ☒

Peu important ☐

peu important ☐

- Comment évaluez-vous votre pratique du français ?

A l'orale ?

A l'écrit ?

Peu aisée ☐

peu aisée ☐

Aisée ☒

aisée ☒

- Pensez-vous qu'il faudrait améliorer vos pratiques ?

Orales ☒

écrite ☒

- Quand vous écrivez une lettre en quelle langue l'écrivez-vous ?

.....

En français

- Dans quels domaines de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

Orthographe ☐ Grammaire ☐ Vocabulaire ☒ autres ☒

- Quel est votre motivation principale pour améliorer votre pratique écrite du français ?

- une valorisation professionnelle et sociale ☒
- un développement culturel ☐
- une meilleure communication avec les autres ☐
- la beauté de la langue ☐

- A quels facteurs essentiels attribuer vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

- aux contacts avec les parents, votre famille ☐
- à l'enseignement que vous avez reçu ☐
- aux contacts avec vos amis et vos pairs ☐
- à la lecture ☒

- Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? oui ☒ Non ☐

Dites pourquoi..... j'ai des difficultés de trouver des expressions qui conviennent avec des mots nouveaux.

- Trouvez-vous plus de difficultés en :

Lexique ☒ orthographe ☐ grammaire ☒ autres ☐

- Vos erreurs sont souvent liées à la non maîtrise du :

Lexique ☒ orthographe ☐ grammaire ☐ autres ☐

Faite une expression écrite (10 lignes) sur un thème de votre choix ?

L'enseignement en algérie est en dégradation, car les nouveaux programmes qui on applique actuellement ne sont pas conformes aux capacités des élèves, beaucoup de matières sont programmées ce qui fait une charge à l'élève. En plus, ce sont des programmes qui nécessitent beaucoup de moyens pour que l'élève analyse concrètement les choses, même les conditions de travail dans les établissements scolaires sont misérables et qui n'aident pas à donner de bons résultats.