

République Algérienne Démocratique et Populaire

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Mouloud MAMMERRI 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} SAIL SIHAM

Sujet:

L'analyse de l'erreur lexico-sémantique
dans les productions écrites
d'élèves du secondaire.

Devant le jury composé de :

M. Tahar ZABOOT; M.C ; UMMTO; Président.

M. Mohand Akli HADDADOU; Professeur; UMMTO; Rapporteur.

M. Amar NABTI; M.C; UMMTO; Examineur.

Soutenu le :

Sommaire

Introduction.....	1
(Problématique, hypothèses, intérêt scientifique, objectifs, motivation)	
La réalité de la situation sociolinguistique en Algérie.....	7
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE, CONCEPTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	
Chapitre I : Cadre théorique de la recherche	17
1. La linguistique contrastive : un sous champ de la linguistique ;	
2. Les limites de l'analyse contrastive ;	
3. Emergence d'un nouveau domaine : l'analyse des erreurs ;	
4. La norme vis-à-vis de l'erreur ;	
5. Le rôle (importance) du lexique et du sens ;	
6. L'enseignement du lexique ;	
7. La place du lexique dans l'enseignement secondaire ;	
Conclusion.....	33
Chapitre II : Les références conceptuelles ; concepts théoriques.....	35
1. Langue maternelle/ langue de base/ langue seconde/ langue source	
2. Erreur/faute ;	
3. Lexico-sémantique ;	

- 4. Interférences ;
- 5. Bilinguisme/plurilinguisme ;
- 6. Traduction ;
- 7. Erreur lexico-sémantique.

Conclusion47

Chapitre III : Cadre méthodologique et conceptuel (descriptif) de la recherche.....48

- 1. L'enquête ;
- 2. Le choix des sujets d'expression écrite ;
- 3. Le choix du niveau ;
- 4. Nature d'une analyse quantitative ;
- 5. Concepts descriptifs :
 - a) Interlangue ;
 - b) Intralangue ;
 - c) Analogie ;
 - d) Erreur absolue/erreur relative.

Conclusion.....58

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE D'ERREURS

Chapitre IV : Analyse des données de l'enquête.....59

**-Dépouillement des résultats de l'enquête: identification, description
et explication des erreurs lexico-sémantiques.**

Chapitre V : Résultats de l'analyse.....94

1. Influence de la langue de départ

2. Analogie dans la langue seconde elle-même.

Conclusion.....102

TROISIEME PARTIE : THERAPIE

Chapitre VI : Solutions mises en place.....103

Conclusion.....114

Conclusion générale.....116

Bibliographie.....118

Annexe125

Notation retenue :

Pour transcrire les quelques expressions et termes du berbère (kabyले) et de l'arabe, utilisés dans l'analyse, nous avons adopté la notation phonétique suivante (qui se rapproche de celle des berbérissants et des arabisants) :

Notation retenue	Correspondance de l'arabe
h : laryngale, constrictive, sonore	ه
ħ : pharyngale, sourde	ح
ε : pharyngale, sonore	ع
γ : uvulaire, constrictive, sonore	ع
q : uvulaire, occlusive, sourde	ق
x : uvulaire, constrictive, sourde	خ
c : [ʃ] de l'alphabet phonétique international, apico-alvéolaire, constrictive, sourde	ش
č: [tʃ] de l'A.P.I, mi-occlusive (affriquée)	
tt : [ts] de l'A.P.I, mi-occlusive (affriquée)	
t : spirant, apico-dentale	ث
t : apico-dentale, occlusive, sourde	ت
d :	د
ş : emphatique	ص
ğ:	ج
b : de l'A.P.I, bilabiale, occlusive, sonore	ب
d : de l'A.P.I, apico-dentale, occlusive, sonore	د
f : de l'A.P.I, labiodentale, constrictive, sourde	ف
k : de l'A.P.I, dorso-palatal, occlusive, sourde	ك
l : de l'A.P.I, apico-dentale, sonante, latérale	ل
m : de l'A.P.I, bilabiale, sonante, nasale	م
n : de l'A.P.I, apico-dentale, sonante, nasale	ن
p : de l'A.P.I, bilabiale, occlusive, sonore	
r : de l'A.P.I, apico-alvéolaire, sonante, vibrante	ر
s : de l'A.P.I, prédorso-alvéolaire, constrictive, sourde	س
v : de l'A.P.I, labiodentale, constrictive, sonore	
z : de l'A.P.I, prédorso-alvéolaire, constrictive, sonore	ز

Les voyelles : a, e, ə, i, o, œ, u → ce sont les mêmes signes que ceux de l'alphabet phonétique international (A.P.I).

Les semi-voyelles : y (j de l'A.P.I), w → de l'A.P.I.

Introduction :

La notion d'erreur constitue l'un des pans de la recherche didactique et linguistique. Couramment, l'erreur est un acte involontairement inadapté à une situation. Elle désigne une option, un jugement ou une parole non conforme à la réalité, à la vérité. La pédagogie de l'erreur est une tradition ancienne, elle remonte au moins au XVII^e siècle. La tradition normative inaugurée par VAUGELAS pour le domaine français fut rejointe paradoxalement par des interrogations sur la vie du langage, des linguistes du XIX^e siècle. La didactique des langues vivantes de la fin du XIX^e siècle, la méthodologie dite directe, préconise à son tour que le maître relève régulièrement les fautes typiques. C'est dans ce contexte d'intérêt ancien pour la faute de langue qu'apparaît en 1929, la Grammaire des fautes d'HENRI FREI (Santacroce M.M. 1999). L'apport essentiel de FREI est d'avoir montré que la faute possède une motivation linguistique et ne résulte pas exclusivement de l'ignorance. Josiane HAMERS et Michel BLANC (1983, P.360) précisent que « *tout apprenant d'une L2 (langue seconde) commence par émettre des énoncés en L2 qui comprennent un nombre d'erreurs par rapport aux formes de la langue-cible enseignée. Depuis toujours, le professeur de langues a eu pour tâche de les corriger et de veiller à ce que la production de l'apprenant se rapproche de celle d'un locuteur natif* ».

Ces erreurs sont souvent classées par catégories, généralement trois : l'erreur grammaticale, l'erreur relevant du domaine phonétique-phonologique et l'erreur lexicosémantique.

D'innombrables travaux sur les erreurs ont été effectués, en grande partie, dans le domaine grammatical ; prenons à titre d'exemple les travaux de: R. DI PIETRO en 1968 qui écrit « *contrastive analysis and the notions of deep and surface grammar* », B.F. VORONIN en 1970 aborde « *le modèle métalinguistique du mécanisme de production de fautes*

grammaticales par les étrangers dans le langage verbal », J.Y. DOMMERGUES en 1973 propose « *la double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère* », A. LAMY en 1981 analyse « *la pédagogie de la faute et l'enseignement de la grammaire* ».

D'autres travaux sur les erreurs ont été, également, effectués dans le domaine phonétique phonologique. Ils sont aussi, nombreux et intéressants, citons à titre d'exemple les travaux de: N.S. TRUBETZKOY en 1967 qui expose « *les principes de phonologie* », E. TARONE, U. FRAUENFELDER et L. SELINKER en 1978 abordent « *the phonology of interlanguage* », pour ne citer que les plus importants. Quant aux travaux concernant l'erreur lexico-sémantique, ils sont très rares ; peu de linguistes et de didacticiens s'y sont intéressés comme le constataient Thierry SELVA et Fabrice ISSAC (1996, P.1) : « *jusqu'à présent, le domaine de l'acquisition des langues (L1 ou L2) a eu tendance à privilégier la grammaire par rapport au lexique et le mot était relégué au second plan, bien que, pour s'exprimer correctement dans une langue étrangère, une bonne connaissance du lexique est importante et fondamentale* ».

Il est bien évident que c'est sur cette dernière catégorie d'erreur que notre analyse se concentrera.

Notre étude est, en fait, composée de trois parties. La première expose les bases de la discussion ; à savoir le cadre théorique, conceptuel et méthodologique de la recherche. La deuxième traite de l'analyse des données de l'enquête: dépouillement des résultats de cette dernière (repérer, classer, décrire et expliquer toutes les erreurs lexico-sémantiques rencontrées) et des résultats de l'analyse. Et la troisième partie, enfin, s'intéresse aux tentatives de remédiation pour essayer d'améliorer. Dans ce qui va suivre, nous ne nous étalerons que sur les deux premières parties.

Problématique:

A la lecture des productions écrites d'élèves du secondaire, nous avons constaté qu'elles contiennent un nombre important d'erreurs, notamment au niveau lexico-sémantique.

Pourquoi nos élèves commettent-ils ce genre d'erreurs ? A quoi sont-elles dues ?
Pouvons-nous y remédier ? Comment ?

Hypothèses :

- L'erreur lexico-sémantique est peut être due à la non maîtrise de la langue française, c'est-à-dire, aux insuffisances des connaissances acquises dans cette langue. (du genre, mauvaise utilisation de la synonymie, de la paronymie et de l'homonymie).
- Elle est peut être due aux confusions avec la langue de départ, d'où le problème d'interférence et de traduction, c'est-à-dire, l'apprenant (l'élève) interfère des éléments (mot, expression) de sa langue de départ, qu'il va traduire en langue étrangère (langue française).
- Le programme scolaire (Algérien), de la langue française, n'est pas consistant. Il se contente de transmettre un lexique sélectif (français fondamental), et pour communiquer ou s'exprimer couramment, il faut le dépasser, d'où peut être la source de l'erreur.
- Par ailleurs, nous pouvons remédier ou du moins atténuer ce genre d'erreurs, avec le renforcement des exercices de langue: de lecture, d'écriture et d'utilisation dans la vie quotidienne.

Ces hypothèses seront soit à confirmer soit à infirmer.

Intérêt scientifique : (de ce travail de recherche)

« Le lexique » est un véritable convoyeur « de sens ». Il permet de véhiculer l'information et d'assurer la communication. De ce fait, l'erreur lexico-sémantique constitue un obstacle à l'apprentissage et à la communication.

En linguistique, la montée du « *structuralisme moderne qui a marqué le XX^{ème} siècle, a accordé une place primordiale à l'aspect communicatif de la langue. Tout jugement linguistique devrait tenir compte de ce point de vue* » (EL KORSO, Kamel, 1980, P.116).

Certains, nous avertissent de trop donner d'importance à la grammaire dans l'appréciation d'erreurs. Ils précisent que l'apprenant ne verra dans une langue vivante que cette grammaire, ce qui la fige, au lieu de la considérer dans son ensemble.

Quant à d'autres, ils espèrent que les linguistes estimeront l'aspect lexical à sa juste valeur, car c'est lui qui est le porteur et messager de l'information, sans pour autant négliger l'aspect grammatical.

Objectifs visés :

Les objectifs de ce travail de recherche sont :

- Identifier les erreurs lexico-sémantiques dans des productions écrites d'élèves de première année secondaire.
- Expliquer le pourquoi de ces déviations.
- Proposer des solutions précises aux erreurs lexico-sémantiques rencontrées afin de les éviter.
- Mettre en exergue l'importance du lexique dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dans la communication, autrement dit, détecter l'impact de l'erreur lexico-sémantique sur le message.

Motivation et choix du thème :

Il existe trois catégories d'erreurs : l'erreur grammaticale ou morphosyntaxique, l'erreur phonétique-phonologique et en dernier l'erreur lexico-sémantique.

Le choix de cette dernière (lexico-sémantique) est dû au fait qu'elle constitue un obstacle à l'apprentissage et à la communication. Elle est la plus difficile à repérer, à identifier par rapport aux autres, du moment qu'elle affecte le sens et relève du degré de perfection dans la langue. La maîtrise du lexique, constitue l'une des composantes centrales de la maîtrise de la langue.

Dans la réforme éducative (2004), nous constatons que l'important n'est plus, d'apprendre à écrire et à lire correctement, mais plutôt d'apprendre à communiquer ses idées, à transmettre son message, et à véhiculer l'information. Cela se fait sur la base d'une grammaire qui elle-même est basée sur des combinaisons infinies de mots.

En d'autres termes, certains de nos élèves produisent des phrases correctes au niveau grammatical, mais incorrectes au niveau lexico-sémantique (Certaines d'entre elles sont difficilement repérables).

Exemple :

« J'aime entendre de la musique » au lieu de « J'aime écouter de la musique ».

Cela veut dire que pour ces élèves, apprendre une langue, c'est connaître de nouveaux éléments lexicaux et grammaticaux que nous attribuons aux objets, et non pas acquérir de nouveaux éléments de communication qui s'adaptent à la communauté linguistique qui les adopte.

Nous avons choisi, également, l'erreur lexico-sémantique puisqu'en tant qu'anciens élèves, nous n'avons pas bénéficié d'un tel enseignement (enseignement spécifique du lexique). Ce mémoire est le reflet d'une tentative d'analyse visant à préparer le terrain pour une

amélioration et l'enrichissement du lexique. Or, aucune amélioration n'est possible sans un travail préalable pour tenter de comprendre l'origine des erreurs lexico-sémantiques.

Aperçu sur la situation sociolinguistique en Algérie :

La situation linguistique en Algérie se caractérise par la coexistence de plusieurs langues, à savoir l'arabe classique, l'arabe moderne, l'arabe algérien, le français et le berbère. Ce dernier, étant la langue des habitants autochtones de l'Afrique du nord, il est l'usage naturel d'une partie de la population. La langue arabe, elle, est introduite à partir du VII^e siècle, avec le début de l'islamisme. Elle est composée de l'arabe algérien, parler de la majorité, et de l'arabe classique, langue de l'officialité. La langue française, quant à elle, sera introduite beaucoup plus tard, avec le colonialisme en 1830. Elle est utilisée dans l'enseignement scientifique et technique.

Il existe également d'autres langues comme : l'allemand, l'italien, l'anglais etc. mais leurs emplois restent limités à l'école.

Tout cela dénote le plurilinguisme de la société algérienne ; un fait que certains veulent nier par un procédé politique, dénommé arabisation consistant à unifier l'Algérie sur tous les plans (éducation, économie, administration ...etc.).

Constitutionnellement, l'Algérie est ainsi représentée, mais qu'en est-il de sa réalité ?

Avant d'aborder ce point, nous considérons que la description de la situation sociolinguistique de l'Algérie est indispensable, pour mieux saisir les multiples interpénétrations linguistiques qui peuvent être à l'origine des erreurs lexico-sémantiques.

1- Le berbère et son état actuel en Algérie :

Le berbère est la langue autochtone de l'Algérie et du Maghreb; il appartient au groupe de langues afro-asiatiques. Partout minoritaire, le berbère n'est la langue officielle d'aucun Etat. Par ailleurs< on peut dénombrer une multitude de variétés comme le constatait Salem CHAKER (1991, P.8) : « *lq lan'ue berbère se présente de nos jours sous la forme d'un nombre très élevé de parlers répartis sur un territoire immense (de l'Egypte à l'Atlantique, de*

la méditerranée au delà du fleuve Niger), et souvent séparés les uns des autres par de très grandes distances. La faiblesse des échanges entre les différents groupes berbérophones tend en plus à accentuer la diversification linguistique au sein de l'ensemble berbère».

Le berbère possède son propre système d'écriture, celui que les touaregs ont conservé : Tifinagh. Les dialectes berbères ont assimilé plusieurs emprunts : au phénicien, au latin, au turc, à l'arabe, au français et à l'espagnol. Les dialectes berbères, dispersés sur une aire géographique très vaste, sont soumis à une pression de l'arabe maghrébin et à moindre mesure du français. D'ailleurs, des villes et des régions majoritairement berbérophones ne le sont plus aujourd'hui, l'arabe maghrébin ayant remplacé le berbère (Batna, Oum El Bouaghi). A ce propos, Alphonse LEGUIL (1983, P.71) précise « *qu'à part quelques exceptions rarissimes, les berbérophones font partie intégralement du monde musulman, pourtant malgré une très longue et intime cohabitation avec l'arabe, véhicule de la culture islamique, le berbère n'a pas disparu, il s'en faut, au profit de celui-ci. Le capitaine HANOTEAU, dans sa grammaire kabyle (P.8), en 1858 écrivait : cette fidélité à soi-même n'est pas un des faits les moins remarquables de l'histoire africaine* ».

Le berbère est donc la langue d'origine au Maghreb, il est parlé actuellement en Algérie dans certaines régions principalement dans les Aurès, en Kabylie, au Mzab et chez les Touaregs. Selon le professeur Salem CHAKER (1991, P.8), « *l'Algérie compte environ 25 à 30% de berbérophones*». Le kabyle est le deuxième dialecte après le chleuh (sud du Maroc) avec 4,5 millions de locuteurs (en Kabylie).

Il est également, le parler d'une importante communauté kabyle immigrée en France; le nombre de locuteurs est donc estimé à plus de 7 millions dans le monde. Il se trouve présent dans sept wilayas : Tizi-Ouzou, Bejaïa, Bouira, (leurs populations sont majoritairement kabylophones), Bordj Bou Arreridj, Sétif (le kabyle est le parler d'une grande partie de la population), Boumerdes et Jijel (le kabyle est le parler d'une minorité de la

population). Le kabyle est aussi présent parmi l'importante diaspora kabyle vivant dans les wilayas à dominante arabophone, et à l'étranger.

Le kabyle est l'un des dialectes berbères les plus connus et les plus étudiés, surtout depuis 1844; des linguistes et des universitaires français s'y sont intéressés dès le XIX siècle. La plupart des dictionnaires et grammaires ont été réalisés dans les premières années de la présence coloniale (1844: premier dictionnaire kabyle; 1846-1877: création du fichier de documentations berbères; 1858: grammaire kabyle; 1880 ouverture d'une chaire de berbère à Alger ... etc.).

Très attachés à leur identité, les kabyles revendiquent la reconnaissance du pluralisme linguistique dans la constitution algérienne. Cette idée est clairement résumée dans ces lignes de Salem CHAKER (1991, P.7): *« bien que, sur le plan démographique, ce soit le Maroc qui compte la population berbérophone la plus importante ; c'est indiscutablement en Algérie que le problème berbère et la revendication pour la reconnaissance de la berbèrité se sont manifestés avec le plus d'acuité. A cet égard, le cas de l'Algérie, et plus précisément de la Kabylie est exemplaire »*.

Le berbère est la langue d'une littérature orale très riche, mais qui n'est jamais enseignée; d'ailleurs, les premières années de son introduction dans le système scolaire sont très récentes et remontent à 1995/1996, suite au boycott scolaire (appelé aussi grève du cartable). Elle est actuellement facultative dans certains examens nationaux, en l'occurrence le brevet de l'enseignement moyen; quant aux autres examens à savoir la sixième et le baccalauréat, la langue berbère est exclue.

En fait, la langue berbère comme le souligne à ce sujet Salem CHAKER (1991), n'a pas assez de place dans l'ensemble des institutions algériennes; elle est exclue de l'ensemble de la vie publique (textes administratifs, politiques, juridiques), elle est notamment facultative dans le système scolaire.

Les seules exceptions notables sont: d'abord, l'existence d'une chaîne de radio-diffusion; *"il s'agit d'ailleurs d'un legs de la période coloniale"*(Salem CHAKER, 1991, P.10); de quelques bulletins d'informations dans la chaîne de télévision nationale ENTV. De plus, L'ouverture en 1990 d'un département de langue et culture Amazigh à Tizi-Ouzou puis à Bejaia en 1991, et la création symbolique d'un haut commissariat à l'amazighité (HCA) en 1995. Et enfin, la reconnaissance du berbère comme langue nationale en 2002, sous la pression du sanglant "printemps noir" de 2001, mais sans transposition dans la loi ni mesures concrètes.

Selon certains linguistes, le statut du berbère, malgré cette reconnaissance formelle, reste problématique, sa condition fragile et son avenir incertain.

2- l'arabe et son état actuel en Algérie:

L'arabe est une langue chamito-sémitique ou afro-asiatique, son origine remonte au II^{ème} siècle. Il doit son expansion à la propagation de l'islam, à la diffusion du Coran et à la puissance militaire des Arabes à partir du VII^{ème} siècle. *« C'est une langue parlée et écrite dès le début du processus d'islamisation »* (Nicolas, Guy, 1983, p.5). Il existe trois formes principales de la langue arabe en Algérie : l'arabe classique, l'arabe moderne et l'arabe dialectal ou populaire.

a) l'arabe classique et son état actuel en Algérie :

L'arabe classique est l'unique langue officielle en Algérie depuis 1962 ; elle est mise en œuvre par le régime F.L.N. (Front de Libération Nationale). Elle est une langue prestigieuse associée à la religion et à l'écrit. De ce point de vue, l'islam produisait, avec le Coran, un corpus qui constituait un élément fondamental de cohésion linguistique. De plus, apparaissant comme un système qui symbolise la propre parole éternelle et immuable de Dieu, il prenait une valeur de norme définitive.

Les philologues et les grammairiens du VIII^{ème} siècle, ont établi une grammaire qui constitue l'un des chefs-d'œuvre historique de la science du langage, et une somme lexicale d'une grande richesse. Un travail qui a été ordonné par le calife Ali, afin de défendre la pureté linguistique du texte sacré "*contre les risques de corruption que lui faisait courir la manipulation par les nouveaux convertis d'origine non arabe*"(SCHWEIZER, Hans, 1988, P. 425).

A vrai dire, l'arabe classique n'est la langue maternelle d'aucun algérien, son choix exclut du même coup l'identité ethnique et culturelle du peuple algérien.

A cet égard, seule une partie de la population (environ la moitié), celle qui est la plus scolarisée, a accès à cet arabe officiel appris à l'école et donc employé généralement comme langue seconde.

De ce fait, Foued LAROUCSI (1993, P.48) et d'autres encore distinguaient : « *l'arabe classique, langue du coran et de la littérature classique, possédant une grammaire fixée et un héritage littéraire très important et remplissant une fonction liturgique valorisée ; de l'arabe littéraire moderne (standard) ».*

b) l'arabe moderne et son état actuel en Algérie:

L'arabe moderne ou la koinè arabe est la langue des médias, associée à la culture littéraire enseignée en classe, à la science et à la technologie et aux fonctions administratives. Il présente par rapport au classique, comme le fait remarquer LAROUCSI (1993, P.48), « *des différences notables autant au niveau lexical que morphosyntaxique, en raison du contact avec les langues Indo-européennes*»; sur le plan de la syntaxe, l'arabe moderne emprunte parfois l'ordre syntaxique sujet-verbe-complément même si, lui aussi, préfère garder le plus souvent la structure de la phrase de l'arabe classique plaçant le verbe en tête.

En fait, l'arabe littéraire entre en léthargie et cesse d'évoluer, sauf pour s'encombrer d'un très grand nombre de mots étrangers. D'ailleurs, c'est à la suite de la pénétration européenne au XIX^{ème} siècle, que commence à s'amorcer le mouvement de renaissance qui allait aboutir à l'arabe moderne. Ce dernier, n'est en réalité, que le véhicule d'une expression écrite; et c'est l'arabe dialectal ou populaire qui est utilisé comme instrument de la communication orale ordinaire. Ce qui est le plus frappant, c'est que les Algériens sont souvent incapables de saisir le sens réel des informations radiophoniques ou télévisées diffusées en arabe moderne, comme le témoignait Foued LAROUSSI (1993, P.48), « *un locuteur ne parlant que l'arabe maternel (algérien, marocain ou tunisien) pourrait difficilement comprendre l'intégralité du journal télévisé, présenté en arabe moderne. Pour beaucoup d'Algériens, cet arabe écrit est artificiel, à l'oral, et ne correspond pas à leur véritable langue* ».

c) l'arabe dialectal (algérien) dans l'Algérie d'aujourd'hui :

L'arabe algérien ou dialectal, appelé aussi « darija », résulte à la fois de la fragmentation de l'arabe du VII^{ème} siècle et de la fusion des parlers provenant des conquêtes militaires et des brassages de population des langues Sud-arabiques, berbères et africaines. Ces variétés dialectales sont, de nos jours, extrêmement nombreuses et persistent dans tout le monde arabe. L'arabe dialectal est le parlé que chacun des arabophones utilise toute sa vie et qui véhicule toute une culture populaire, traditionnelle et contemporaine. On distingue plusieurs variétés de l'arabe dialectal, selon l'espace géographique : arabe libyen, marocain, syrien, saoudien, libanais, tunisien, iranien, algérien ...etc. l'arabe algérien est la langue maternelle de la majorité, langue des conversations quotidiennes et de la vie courante, considérée comme un dialecte, une petite langue, une langue non scientifique, qui ne s'écrit pas et ne produit pas, donc comme une tare et une marque d'arriération, incapable d'exprimer la modernité. Selon la

revue, « *Aménagement linguistique dans le monde* » (Algérie, 2007), l'arabe algérien reflète les différentes étapes qu'il a vécues au cours de son histoire:

Au point de vue lexical, on note la présence de mots berbères (dans l'arabe algérien): un grand nombre de mots puisés dans le vocabulaire de l'agriculture, l'élevage et la toponymie; des mots d'origine turque et espagnole sont également entrés dans cette variété; évidemment, le français a laissé un bon fonds lexical. Pour un algérien, tous ces mots étrangers, sont considérés comme des mots arabes.

De ce fait, l'arabe algérien est souvent qualifié, par certains, tel que le critique égyptien « TAHA HUSSAIN » (cité par F. LAROUSSI, 1993) comme un dialecte qui ne mérite pas le nom de langue et ne convient pas aux objectifs de la vie intellectuelle. Et par d'autres, comme une impureté, qui recèle des mots du français et n'est donc rien d'autres que du « français » ou du « charabia ». Sa vitalité qui s'exprime dans l'emprunt, dû au contact de langues, devient un trait négatif.

Selon l'article intitulé, « Algérie : situation géographique et deminguistique » (paru dans la revue, *Aménagement linguistique dans le monde : Afrique*, 2007), « la majorité des algériens sont aujourd'hui, arabophones dans une proportion de 72%. Parmi les arabophones, c'est l'arabe algérien qui domine nettement avec 60% de la population totale. Les autres parlent le hassaniya (dialecte Mauritanien: 11,3%), l'arabe marocain (0,4%), l'arabe du Sahara (0,1%), l'arabe égyptien voire l'arabe irakien. Toutes les variétés d'arabe appartiennent au groupe sémique de la famille chamito-sémitique. Mais tous les arabophones d'Algérie parlent l'arabe algérien pour communiquer entre eux. Autrement dit, à l'oral c'est l'arabe algérien qui sert de langue véhiculaire (mais à l'écrit, c'est l'arabe classique) ».

3- la langue française dans l'Algérie d'aujourd'hui :

La langue française est une langue de culture, de politique et surtout de diplomatie permettant ainsi une ouverture sur le monde extérieur et un accès au modernisme. Maîtriser cette langue est donc, comme le fait remarquer Safia RAHAL (2001) un acquis qu'il serait regrettable de perdre.

C'est une langue d'origine romane qui a donné naissance à une littérature parmi les plus importantes. Les états pratiquant le français se sont regroupés au sein d'une organisation internationale: la francophonie.

L'Algérie est l'un de ces grands pays francophones, mais elle ne fait pas partie de la francophonie; à ce propos Safia RAHAL (2001, P.1) nous précisa que : *« l'Algérie est le seul pays du Maghreb à n'avoir pas rejoint la francophonie institutionnelle. Il ne faut pas oublier pourtant que c'est le deuxième pays francophone dans le monde », avec « près de 21 millions de personnes qui ont une connaissance plus au moins grande du français, soit environ 67% de la population (32,2 millions) ».* (Aménagement linguistique dans le monde : Afrique, 2007)

Après l'indépendance, soit en 1962, tous les secteurs du pays fonctionnaient en français : éducation, administration, économie. Et c'est par l'extension de l'enseignement après l'indépendance, que la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie qu'elle ne l'avait fait durant la colonisation. Voulant réaliser l'indépendance culturelle, le pouvoir algérien a remplacé la langue française par la langue arabe; ce processus fut mené à son terme, et cela par la production en 1980 de bacheliers arabisants. Depuis, la langue française a continué à être enseignée comme langue étrangère et seconde. Donc, sa place a été réduite.

L'état actuel de la langue française en Algérie :

En réalité la langue française, comme le constatent plusieurs linguistes, occupe aujourd'hui une place prépondérante en Algérie. Elle est enseignée à partir de la troisième année primaire ; elle occupe une place importante dans l'enseignement universitaire scientifique et technique ; elle tient également une position fondamentale dans « *le secteur médiatique comme en témoigne l'essor de la presse francophone* » (RAHAL, Safia, 2001, P.2) ; « *l'essentiel du travail dans les secteurs administratifs et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française* » (SEBAA, Rabah ,2002, P.4) ; elle est donc, « *un outil de travail important pour les Algériens, que ce soit sur leur lieu de travail, ou même encore dans la rue* » (RAHAL,Safia, 2001,P.2).

Tout cela signifie que la langue française n'a pas perdu totalement de son prestige. Selon Rabah SEBAA (2002), la relation entre la langue française et la société algérienne revêt une forme multicomplexe qui ne saurait se réduire aux catégorisations générales. Pour lui, « *la réalité empirique indique que la langue française"occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule une officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner des différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif* ».

En Algérie, il existe trois catégories de locuteurs francophones. D'abord, ce que nous appelons, « les francophones réels », c'est-à-dire les personnes qui parlent réellement le français dans leur vie quotidienne ; ensuite, « les francophones occasionnels », c'est-à-dire (les personnes qui parlent le français dans des situations particulières. Enfin, « les francophones passifs », c'est-à-dire les personnes qui comprennent la langue française mais qui ne la parlent pas.

D'une manière générale, et comme le constatent certains linguistes (RAHAL, Safia, 2001), la francophonie Algérienne dans son écrasante majorité est une « francophonie occasionnelle », puisqu'elle fait appel à la langue française dans des situations de communication bien particulières, passant ensuite à leur langue maternelle.

Quant aux langues algériennes, arabes ou berbères, elles sont réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communicationnelle. C'est pourquoi, *« la langue arabe est imposée comme sur-norme, escamotant les réalités linguistiques qui prennent et reprennent quotidiennement place dans les usages qui composent une multi-expressionnalité vivante »* (SEBAA, Rabah, 2002, P.4).

En effet, ce projet d'arabisation nie l'existence des langues minoritaires et surtout les rapports qu'entretiennent ces langues à la langue et à la culture française.

Chapitre I : Cadre théorique de la recherche :

1) la linguistique contrastive : Un « sous-champ » de la linguistique :

La linguistique contrastive est une branche de la linguistique, développée à partir des années 1950. Elle s'attache à comparer les structures de deux ou plusieurs langues apparentées ou non. C'est une technique utilisée pour démontrer la relation génétique entre certaines langues. Elle essaie de prouver que deux ou plusieurs langues sont descendantes d'une seule proto-langue, par la comparaison d'une liste de termes." *A travers des régularités correspondantes de sons et des séquences régulières de sons*"(Wikipedia, 2007), la proto-langue peut être reconstruite à partir des langues descendantes (filles). Aussi, les résultats des recherches en linguistique contrastive peuvent avoir des applications dans l'enseignement des langues ou dans la traduction.

A juste titre, Charles BOUTON (1979, P.105) suggère que cette notion de contrastivité est *"la résultante de l'analyse précise de deux systèmes de langues mis en contact, celui de la langue maternelle et celui de la langue seconde enseignée et particulièrement développée. Une telle approche, dont la nouveauté semble être soulignée par le recours à des techniques d'analyse linguistique et de présentation du corpus, qui relèvent directement des théories linguistiques les plus avancées, ne font en fait, assez souvent, que confirmer l'approche linguistique de l'enseignement des langues vivantes"*.

Dans cette perspective, la réflexion linguistique se présente comme cherchant à servir la didactique des langues vivantes, sans tenir compte de la mutation la plus significative qui s'est accomplie dans cette discipline depuis une vingtaine d'années ; cherchant à dépasser une connaissance théorique, la didactique s'est assignée comme but d'ouvrir aux élèves un accès rapide à l'usage de la langue étudiée.

En outre, l'analyse contrastive s'est développée dans une optique behavioriste, théorie dominante des processus d'apprentissage des années mille neuf cent cinquante%. Elle

souligne le rôle de la langue maternelle dans l'appropriation de la langue seconde et postule que cette appropriation est avant tout un transfert des habitudes prises dans la première. Les travaux de LADO (1957, 1964) ont montré que plus la langue cible est proche de la langue source, plus l'acquisition de cette dernière par l'apprenant sera facilitée car il ne fera que des transferts positifs. Un apprenant qui commet une erreur, s'explique par le fait qu'il transfère les habitudes linguistiques de sa langue maternelle à la langue seconde.

2) Les limites et les insuffisances de l'analyse contrastive :

Au cours de ces dernières années, l'analyse contrastive s'est trouvée délaissée en faveur de l'analyse des erreurs considérée comme plus réaliste.

Ce qui a marqué les limites de cette analyse contrastive, comme le constatait Guy FEVE (1985, p.p. 47-48), *« c'est le fait que les erreurs commises par les apprenants ne sont pas toujours imputables à des formes de la L1 (langue première), ceci sans considérer que ces élèves connaissent déjà plusieurs langues »*.

Autrement dit, l'analyse contrastive insiste beaucoup plus sur le rôle de la langue maternelle dans l'appropriation de la langue cible (étrangère) et que cette appropriation est avant tout un transfert des habitudes prises dans la première (L1).

Kamel EL KORSO (1985, p.1) précise que *« l'analyse contrastive ne peut pas trouver de solutions miracles pour l'enseignement des langues étrangères, car pour beaucoup de fautes la langue maternelle n'y est pour rien »*.

En d'autres termes, l'analyse contrastive ne peut prédire qu'une partie des difficultés réellement attestées par les erreurs.

En effet, ce n'est qu'avec l'avènement des études basées sur l'analyse des erreurs que les études contrastives prennent de l'ampleur.

3) Emergence d'un nouveau domaine de recherche : « analyse des erreurs » :

Les erreurs ont longtemps été considérées négativement, comme des choses à bannir ou à éviter. Le statut de l'erreur s'est quelque peu modifié ; cependant, dans les années soixante, elles ont commencé à acquérir un grand intérêt pour les linguistes et les didacticiens.

En effet, l'analyse des erreurs comme branche de la linguistique appliquée, est apparue dans les années 1960. Avec l'analyse des erreurs, on assiste à un rejet du substrat béhavioriste, par la relativisation du rôle du transfert. C'est le système linguistique de la langue cible qui est mis en évidence.

Dans un premier temps, l'analyse des erreurs est envisagée comme un complément ou substitut aux analyses contrastives. Ensuite, elle a compensé les insuffisances et les difficultés que présente l'analyse contrastive. De plus, l'analyse des erreurs est capable de conduire à la détermination de modèles plus précis, dans l'acquisition d'une langue seconde ; elle peut également, parvenir à une meilleure saisie des mécanismes de cette acquisition au niveau linguistique.

Pour mener une analyse objective des erreurs, il faut passer par plusieurs étapes : identification, description, évaluation et explication des erreurs. Ces dernières comme le propose Henri BESSE, et Rémy PORQUIER, (1991), sont classées par catégories, généralement en nombre de trois : erreur phonétique-phonologique, erreur morphosyntaxique et erreur lexico-sémantique.

Les méthodes et les techniques qu'utilise l'analyse des erreurs sont empruntées à des catégories linguistiques diverses, à savoir la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale, fonctionnelle, transformationnelle et parfois même mixte.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, l'analyse des erreurs s'assigne un double objectif : tout d'abord, mieux comprendre les processus d'apprentissage

d'une langue étrangère, l'autre est plus pratique et vise à améliorer l'enseignement. Cela veut dire que les erreurs font partie de l'apprentissage. Elles sont considérées comme des fossilisations qui constituent des obstacles à l'apprentissage. Elles sont donc, le reflet d'un apprentissage raté : elles nous montrent les difficultés de l'apprenant et nous renseignent sur les manières et les étapes de l'apprentissage. De ce fait, elles permettent un retour aux acquis de l'élève.

En effet, l'analyse des erreurs a apporté et continue à apporter une contribution importante à l'enseignement des langues à savoir, une dédramatisation des attitudes normatives vis-à-vis de l'erreur dès l'accès initial à la langue étrangère en sensibilisant par exemple, les apprenants au caractère banal ou naturel de leurs productions en langue maternelle ou étrangère (écoute d'enregistrements de locuteurs natifs ou étrangers) ; une modification des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; et une amélioration des descriptions pédagogiques (H. BESSE, R. PORQUIER, 1991).

En fait, la notion d'erreur présuppose celle de la norme ; on dit souvent, lorsqu'on est mené à rédiger ou à corriger des copies d'élèves, que tels passages ou telles phrases comportent des erreurs. De ce fait, la question qu'on peut immédiatement se poser et que maints linguistes ont posée est la suivante: Qui nous dit que ce sont des erreurs ? Ou bien, ce sont des erreurs par rapport à quoi ? La réponse qu'on peut suggérer à cette question fondamentale et inévitable dans le domaine des erreurs, et comme le montrait Guy FEVE (1985), les erreurs sont des déviances, des écarts et des incorrections par rapport à des normes elles-mêmes diverses. Donc, la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. Selon Michel SANTACROCE (1999, P.329), « *les normes varient historiquement : un changement intervenu dans le système, une modification des arrêts ou fantaisie de l'usage peuvent rendre correct ce qui était considéré comme fautif ou inversement. Elles peuvent également varier en synchronie, ainsi aujourd'hui tout le monde*

ne considère pas comme fautive l'emploi du subjonctif après « après que » ». Quelle que soit l'erreur, elle est jugée en tant que telle par rapport à une norme.

Qu'est ce qu'une norme?

4) La norme vis-à-vis de l'erreur:

La norme vient du latin « norma », équerre, règle. Elle désigne un état habituellement répandu ou moyen considéré le plus souvent comme une règle à suivre. Tout ce qui entre dans une norme est considéré comme « normal », alors que ce qui en sort est « anormal ». Le processus d'élaboration d'une norme est appelé normalisation.

Selon la définition donnée par *le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (DUBOIS, 1994, P. 330) : « *on appelle norme tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'utilisation sociale que constitue la langue standard* ».

Comme nous nous plaçons dans une perspective pédagogique, la norme que nous devons retenir à ce moment là, est « la norme scolaire » (qui convient à la communication écrite) qui correspond, en effet, au français standard (commun).

On appelle langue standard (français standard), la variété reconnue comme modèle (langue de référence) par un ensemble de locuteurs. La langue standard est enseignée à l'école et diffusée par différents moyens de communication (télévision, radio, journal ... etc.) ; elle est également utilisée dans les relations officielles. Elle est normalisée, c'est-à-dire, soumise à des règles de tout ordre à savoir grammaticales, lexicales, phonologiques qui la régissent et lui permettent de fonctionner. La langue standard est une langue commune qui tend à éviter les écarts en imposant une forme unique.

Par ailleurs, le français standard ou français international est un idéal de français épuré de régionalismes dont l'existence est contestée par certains linguistes, car pour certains

mots, il n'existe aucune tournure comprise de tous les francophones (herbe à puce ou sumac vénéneux) (Wikipedia, 2007). La norme du français standard est beaucoup plus proche du français tel qu'on le parle en France que, par exemple, du français tel qu'on le parle en Belgique ou au Québec (fort probablement à cause du nombre de locuteurs élevé dans ce pays, de son rayonnement culturel et de sa force économique).

A ce titre, Hélène HUOT (2005, P.13) précise que pour « *des raisons politiques et historiques, le français a été exporté dès le XVII^{ème} siècle en Amérique du nord, où il est encore parlé en Acadie, Louisiane et surtout au Québec. A partir du XIX^{ème} siècle et avec la colonisation en Afrique et en Océanie, où il s'est souvent maintenu comme langue véhiculaire après l'indépendance de la plupart de ces pays. Là encore, le français tel qu'il est aujourd'hui parlé dans ces différents lieux, se distingue du français standard par des différences phonétiques et syntaxiques plus au moins accentuées mais toujours et surtout par des particularités lexicales, liées dans certains contextes à l'emprise d'une autre langue géographiquement dominante (l'anglais souvent) ».*

Acceptable/inacceptable :

Une phrase acceptable et correcte n'est pas le fruit d'une suite de mots qui se suivent d'une façon arbitraire. Cela veut dire qu'il y a un mécanisme spécifique à chaque langue qui rejette ce qui n'est pas permis, c'est-à-dire, inacceptable. Le non-respect du mécanisme de ce système aboutit à des déviances par rapport à la norme et donc à des erreurs (El Korso, 1980). Reconnaître une erreur, suppose l'existence d'une norme linguistique. Et c'est sur la base de cette norme, qu'on peut savoir s'il y a erreur ou pas.

Or, El Korso (1980, P.109) précise qu'il n'existe pas une distinction objective entre ce qui est normé, c'est-à-dire acceptable, et ce qui ne l'est pas: « *celui qui analyse un énoncé peut se considérer comme seul juge de ce qui est acceptable et de ce qui ne l'est pas. Il peut*

donc se fier à sa compétence en qualité de natif ou consulter un lexique et une grammaire. Une expression n'est acceptable que lorsqu'elle est utilisée ou pourrait être utilisée par un locuteur natif, dans un contexte précis et considérée par d'autres locuteurs natifs comme appartenant à la langue en question ».

Tout cela nous amène à dire que, dans ce présent travail, il s'agit de découvrir et d'identifier l'erreur lexico-sémantique en comparant ce que l'élève exprime par écrit avec ce qu'il devrait exprimer, quand il veut dire quelque chose. Ce qui revient à comparer l'expression erronée avec celle produite par un locuteur natif pour exprimer le même message.

5) Le rôle (importance) du lexique et du sens :

Depuis quelques années, les chercheurs redécouvrent que pour s'exprimer correctement dans une langue étrangère, une bonne connaissance du lexique est importante. En effet, de plus en plus, les études effectuées en didactique et en linguistique soulignent l'importance du lexique, non seulement dans la maîtrise mais aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

De ce fait, le lexique ne peut être négligé, il est un véritable convoyeur de sens ; il permet de véhiculer l'information, de passer le message et d'assurer la communication.

Ce phénomène est, en effet, un processus de transmission d'information ; c'est un terme qui provient du latin « communicare » qui signifie « mettre en commun ». Il s'agit donc de mettre en commun des informations et des connaissances.

En fait, c'est le structuralisme moderne qui a accordé une place primordiale à cet aspect communicatif de la langue. Ce qui nous amène à dire, que dans une optique communicative, « le mot » n'est pas un outil périmé, obsolète ; comme le constatait Robert GALISSON (1983, P.14), «*en tant qu'unité d'analyse (du discours) et de présentation (des contenus d'enseignement/apprentissage), il a toujours sa place à côté et en complément d'autres*

unités. La demande en matière de vocabulaire reste forte aussi bien du côté des apprenants que des appreneurs». Ce qui veut dire, que les mots restent bien utiles pour communiquer.

Pour Roland ELUERD (1984, T2, P.52), «le lexique d'une langue constitue la partie capitale dans l'enseignement».

Marie-Claude Tréville et Lise Duquette (1996, P.7), elles, qualifient le vocabulaire de «*siège des significations brutes, de pivot autour duquel gravitent les contextes, de source des règles de combinaison syntaxique et discursive et de voie d'accès à la communication.* »

En résumé, les linguistes et les didacticiens d'aujourd'hui admettent que les mots sont les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données, à savoir phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, voire rhétorique qui conditionnent leurs (les mots) insertions dans le discours.

Emile BENVENISTE (1966, P.123), lui, ajoute que «*"le mot" a une position fonctionnelle intermédiaire qui tient à sa nature double. D'une part il se décompose en unités phonématiques qui sont de niveau inférieur ; de l'autre, il entre, à titre d'unité signifiante et avec d'autres unités significatives dans une unité de niveau supérieur* ».

Autrement dit, le mot se décompose en unités phonématiques, et en unité qui n'est pas un mot plus long ou plus complexe, mais qui relève d'un autre ordre de notions : la phrase. En effet, la phrase se réalise en mots, c'est-à-dire, le mot est un constituant de la phrase qui effectue la signification. Le mot peut donc se définir, d'après Emile BENVENISTE (1966, p.124) comme «*la plus petite unité significative libre susceptible d'effectuer une phrase, et d'être elle-même effectuée par des phonèmes* ».

Quelle doit donc être la plus petite unité significative ?

Le mot est défini comme une unité, il mêle plusieurs niveaux : il est à la fois porteur d'un lexème et de renseignements grammaticaux. Or c'est au mot seul que l'on prête ces

propriétés. En d'autres termes et comme le constatait SIOUFFI et VANRAEMDONCK (1999, P.133), « des mots comme « au » dans, aller au collège, amalgament deux unités en une seule : à et le, qui appartiennent chacune à une classe distincte. Où, dès lors, classer au ? A-t-on encore affaire à un mot ? ».

Ce genre d'interrogation a conduit les linguistes à chercher d'autres types d'unités significatives. La même référence, ajoute ceci: « on considère actuellement le morphème comme une unité significative linguistiquement plus pertinente que le mot, même si, dans la mémoire du locuteur, ce sont des mots qui sont stockés comme unités préconstruites ». Cela veut dire que le mot, qui a longtemps servi d'unité minimale d'analyse, est remplacé aujourd'hui par la notion de morphème qui est considérée linguistiquement comme la plus petite unité significative, même si le mot reste, dans le langage courant, l'unité de base de la langue.

D'autres encore, affirment (HUOT, Hélène, 2005,P. 48) que «le lexique comporte une dizaine de catégories: dès l'antiquité, il a été reconnu que tous les termes constituant le lexique d'une langue n'avaient ni les mêmes propriétés ni les mêmes modes de fonctionnement dans une phrase,et qu'il était possible de les regrouper en classes distinctes, appelées catégories ou parties du discours, construites sur la base de ces propriétés et de ces caractéristiques(morphologiques, syntaxiques, interprétatives, entre autre ».

Dans les langues issues du latin, on dénombre une dizaine de catégories (nom, verbe, adjectif, adverbe, article, pronom, préposition, conjonction, interjection) ; certaines de ces catégories (le nom, le verbe, l'adjectif) sont des classes ouvertes, et de nouveaux éléments peuvent s'y ajouter.

6) L'enseignement du lexique :

Comment doit-on enseigner le vocabulaire ?

L'enseignement du vocabulaire, comme pour les autres composantes de la langue, est soumis à l'influence de différentes tendances correspondant à différents domaines de recherche à savoir celui de la finalité de l'enseignement, celui des théories sur l'acquisition des langues (approche naturelle, approche interventionnelle), et celui de la démarche pédagogique : la démarche peut être soit analytique, c'est le cas des approches structurales, qui prennent comme point de départ l'étude des formes, soit globale, c'est le cas des approches communicatives qui s'intéressent à l'étude du sens des messages, ou interactives, c'est le cas des approches communicatives modérées, qui opèrent un va et vient entre ces deux pôles.

La compétence de communication est l'objectif ultime dont se réclame la majorité des enseignants et des auteurs de manuels. Elle a fait l'objet de nombreux travaux, prenant à titre d'exemple, ceux de DELLHYMES (1973/1994) qui impose une vision sociale de la langue.

Le mot est en fait, le pivot autour duquel s'organise la syntaxe, c'est aussi sur lui qu'est fondée la cohérence sémantique du discours. Il permet, en co-occurrence avec d'autres mots du discours, de véhiculer une information culturelle caractéristique d'une communauté donnée.

A cet effet, il est utile, voire important d'envisager un programme organisé autour du mot avec ses contextes linguistiques et situationnels. Les mots ne sont intéressants que lorsqu'ils sont actualisés et que leur étude se fait à partir d'énoncés réels.

Par ailleurs, l'enseignant est souvent appelé à prendre des décisions sur les mots à étudier, autrement dit, la sélection du contenu lexical dépend de plusieurs paramètres.

En premier lieu, elle dépend du niveau du cours, c'est-à-dire, de la nécessité d'un métalangage pour une gestion monolingue de la salle de classe dès le niveau débutant.

En deuxième lieu, elle dépend de la nature des mots (mots difficiles et mots faciles), le temps d'enseignement consacré au mot est en fonction de sa difficulté.

Les mots qui présentent une difficulté d'apprentissage, et sur lesquels il faut diriger l'effort d'apprentissage sont : ceux qui présentent entre eux une similarité phonologique ou graphique (exemple : embrasser/embarrasser) ; ceux qui contiennent un phonème de la langue cible inexistant dans la première langue (exemple du son [y] de **mur** [myr] qui est totalement absent dans la langue de base, l'arabe, et la langue maternelle, le berbère) ; ceux qui présentent une morphologie faussement transparente (exemple : dans le mot « discours », où on pourrait voir un préfixe comme dans : « disjoint »). Ceux qui ne présentent pas un sens équivalent en langue maternelle (exemple : entendre/écouter dont les significations s'expriment par un verbe unique en arabe : [samaεa], ou encore : bois/forêt qui correspond à un seul nom en anglais : « Wood »).

Ceux qui possèdent un synonyme dans un contexte mais pas dans un autre, ce qui mène à une surgénéralisation de l'usage d'un synonyme en l'employant dans des contextes inappropriés (exemple : fort et puissant, on dit il est fort en mathématique mais un moteur puissant); ceux qui figurent dans des collocations acceptables en langue première mais inacceptables en langue cible (exemple : cheveux jaune*, qui est acceptable en kabyle, mais inacceptable en français). Ces mots difficiles doivent être présentés au fur et à mesure de leur occurrence, en évitant de les associer à d'autres mots difficiles ou pas encore assimilés.

En troisième lieu, la sélection du contenu lexical dépend de la fonction des mots dans la phrase et dans le discours; cela veut dire que la sélection des mots dans un document étudié se fait sur la base de leurs fonctions (dans le discours) en tant qu'indicateurs sémantiques. Un mot est jugé utile, quand il est à l'origine d'une série paradigmatique constituant l'ossature sémantique du texte.

En quatrième lieu, elle dépend des buts et des besoins des apprenants, en d'autres termes la sélection du contenu lexical ne peut se faire sans tenir compte des besoins et des buts des apprenants. Ces buts sont déterminés par l'institution ou le système auquel appartient l'apprenant et par les finalités de l'apprentissage.

La présentation du contenu et son organisation d'une manière progressive, dans le but de développer une compétence de communication, nécessite une démarche pédagogique. Cette démarche ne doit pas être uniquement analytique (analyse structurale des éléments. Elle met l'accent sur la grammaire, l'acquisition formelle du lexique, structure morphologique et sémantique des emplois hors contexte) ou globale (appelée aussi empirique. Elle met l'accent sur : l'utilisation non analysée et naturelle du vocabulaire dans la réalisation d'objectifs sociaux, pratique libre et non contrôlée de la langue) mais, elle peut être mixte, interactive (appelée aussi fonctionnelle-analytique. Elle met l'accent sur : le fonctionnement et le sens des mots en contexte, avec une intention de communication préalable).

Ces trois types d'enseignement varient en fonction du niveau de compétence atteint par l'apprenant (niveau élémentaire, niveau intermédiaire et niveau avancé).

Pour certains, ces trois types d'enseignement correspondent d'une manière linéaire, aux trois niveaux de compétences successifs. (Au programme structural correspond le niveau élémentaire, au programme fonctionnel correspond le niveau intermédiaire et au programme empirique correspond le niveau avancé).

Cependant, pour d'autres, en réalité ces trois types d'enseignement ne s'excluent pas mutuellement. Ils sont complémentaires et peuvent se chevaucher à l'intérieur d'un même niveau d'apprentissage. Au lieu d'une progression linéaire allant d'une optique structurale, réservée aux apprenants débutants à une optique empirique, réservée aux apprenants avancés, il faut envisager pour chaque niveau une progression cyclique combinant à la fois les trois approches: approche structurale, approche fonctionnelle et approche empirique.

En effet, ces trois types d'approches sont nécessaires et contribuent, ensemble, à l'élaboration et au développement de la compétence de communication. Prenons à titre d'exemple, l'enseignement du vocabulaire au niveau avancé, qui permet aux apprenants de se débrouiller en langue cible, mais ceux-ci sont toujours frustrés par les insuffisances et les limites de leurs moyens d'expression et de leur vocabulaire actif. A ce niveau d'apprentissage, l'enrichissement du vocabulaire implique un retour d'abord à l'analytique (structural), où les mots sont étudiés dans le système lexical, autrement dit, l'unité lexicale est étudiée hors contexte, pour elle-même et dans ses rapports avec le système de la langue. Dans cette perspective, diverses techniques de regroupement des mots sont possibles (sémantique, morphologique et syntaxique).

L'utilisation de la paraphrase et de la définition sont aussi des moyens efficaces pour expliquer le sens des mots. De plus, l'apprentissage au niveau avancé implique un retour au fonctionnel où les mots sont employés en contexte et en situation. En d'autres termes, l'apprenant est capable d'utiliser des mots et d'en faire usage de manière correcte dans des communications réelles (en salle de classe, dans des activités de productions écrites ou orales). Les activités de contextualisation sont diverses : reformuler des interventions données, raconter un événement en insérant des mots donnés, résumer une situation donnée, compléter un texte lacunaire, rapporter des données, raconter, discuter sur un thème choisi.

Les objectifs d'un tel cours sont d'aider l'apprenant dans un premier temps à développer ses capacités d'analyses ; ensuite, à élargir ses connaissances dans le but de s'exprimer oralement ou par écrit, avec un vocabulaire varié et approprié aux diverses situations d'échanges langagiers ; et surtout à mettre en place des stratégies d'apprentissage qu'il exercera tout au long de sa vie d'utilisateur de la langue seconde (du moment que l'apprentissage, même de sa propre langue, n'est jamais achevé) (Tréville, M. et Duquette, L. 1996).

7) La place du lexique dans l'enseignement secondaire :

Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail. En d'autres termes, l'une des finalités les plus spécifiques de l'enseignement du français est, l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder au savoir et de s'ouvrir sur le monde. (Commission nationale des programmes, 2005).

Ce qui accorde à la langue cet aspect communicatif est le lexique, car c'est lui le porteur et messenger de l'information. Par conséquent, quelle est la place accordée au lexique dans l'enseignement du français au secondaire ?

Dans la réforme éducative (2005), l'enseignement du français utilise la méthode du projet. Ce dernier est, en fait, un ensemble de séquences qui obéit à des intentions pédagogiques (intentions communicatives). Chacune de ces séquences est composée de douze séances, c'est-à-dire, douze heures. Le lexique occupe la quatrième et la cinquième heure (séance), après la phase de compréhension et avant la syntaxe. Par une aide précieuse des enseignants et une consultation minutieuse du manuel scolaire de français de la première année secondaire, nous sommes parvenus à déduire ceci:

Deux types d'étude du lexique sont envisagés: un lexique thématique et un lexique relationnel.

«Le lexique thématique consiste en la découverte d'ensembles lexicaux du texte et leur organisation.

Le lexique relationnel quant à lui, consiste en l'expression lexicalisée des rapports syntaxiques» (HADDADOU, M.A. 1986, P.15), cela veut dire, que l'enseignement dispensé dans le cadre de la réforme éducative (2005), est un enseignement implicite et non explicite comme cela était le cas dans l'ancien programme. L'enseignement implicite est défini par rapport à un discours dont on vise à acquérir la structure au moyen des étapes qui

sont les structures proposées à l'apprenant (ce discours est en fait la langue, le système, et non pas un discours privilégié).

Le dictionnaire de didactique des langues dirigé par Robert GALISSON et Daniel COSTE (1976, P.275), nous donne cette définition : « *on parle d'enseignement implicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique résulte de la manipulation de phases considérées à la fois comme des archétypes sur le chemin de sa découverte* ».

Le programme (projet) de français, de la première année secondaire, publié en janvier 2005 par la commission nationale des programmes, ne consacre au lexique que quelques petits passages dans la septième partie réservée aux contenus, spécialement dans « le tableau synoptique » que nous allons reprendre ci-dessous :

<ul style="list-style-type: none"> • Visée : « pédagogie du discours ». • Effacement du locuteur, souci d'objectivité. • Traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur : (stock d'informations déjà partagé et informations nouvelles à appréhender par l'exploitation des : définitions, explications, reformulations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présent à valeur atemporelle • Organisation textuelle basée sur : <ul style="list-style-type: none"> - des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors) - des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels) - l'emploi de tournures impersonnelles. • La description objective. • La description dans sa fonction explicative. 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe : <ul style="list-style-type: none"> -Subordonnées relatives -Subordonnée d'opposition et de concession -Subordonnées de cause/conséquence -Les tournures impersonnelles -La voix passive -Métaphore comme Procédé de reformulation • lexique : <ul style="list-style-type: none"> -lexique de la cause, de la conséquence
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • La cohésion par les substituts. 	<p>(entraîner, émaner de, Produire, être à l'origine de, engendrer, être le résultat de ou de la cause de.....)</p> <p>-les substituts</p> <p>Lexicaux</p> <p>(para synonymes, Hyponymes, Hyperonymes)</p> <p>-L'apposition</p> <p>-Lexique méta</p> <p>discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur...)</p>
--	---	---

Procédés introduisant entre deux phrases en plus d'une énumération :

-Un exemple : par exemple, ainsi...

-Une addition : de plus, qui plus est, aussi, de même que.

-une reformulation : c'est-à-dire, en d'autres termes.

-un contraste antithétique : mais, d'un côté, de l'autre, au contraire, en comparaison.

-Un contraste concessif : toutefois, néanmoins, cependant, En revanche.

-tableau synoptique-

Grâce à tout cela, nous déduisons que le lexique occupe une place réduite dans le programme. De ce fait, nous considérons cela comme très insuffisant, y compris pour un enseignement basé sur des méthodes communicatives, et dont les finalités sont :

L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs. La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ; la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle et l'ouverture sur le monde.

Dans ce même contexte, TREVILLE et DUQUETTE (1996, P. 95) écrivent ceci: « *Dans les manuels d'enseignement du français, on ne peut dégager que quelques propositions implicites sur les modalités d'une pédagogie du vocabulaire, tant il est vrai que ce vocabulaire souffre au travers de la plupart des méthodes, d'une véritable « disgrâce chronique » par rapport aux autres composantes de la langue. Par un examen détaillé des manuels de français langue étrangère, on constate que les exercices de vocabulaire y sont relativement peu nombreux. Le travail sur les mots consiste surtout à manier des mécanismes du système lexical qui se réduit souvent aux relations synonymiques, antonymiques et dérivatives. Un travail qui, en fait, n'enseigne pas le vocabulaire mais qui permet seulement de l'exercer* ». De ce point de vue, les concepteurs de méthodes réservent une place secondaire à l'étude du vocabulaire.

Conclusion :

Nous venons de voir que la linguistique contrastive comme Sous-Champ de la linguistique, insiste beaucoup sur l'influence de la langue source dans l'acquisition d'une langue seconde. Ce qui a, d'ailleurs, marqué ses limites. Ce n'est qu'avec l'avènement des études basées sur l'analyse des erreurs que les études contrastives prennent de l'ampleur. L'analyse des erreurs, elle, insiste sur les difficultés rencontrées dans la langue cible elle-même. Ainsi, pour parvenir à mener une analyse d'erreurs objective, il faut nécessairement

passer par différentes étapes : identification, description, évaluation et explication des erreurs. Ces dernières sont, en fait, conditionnées par des normes elles-mêmes diverses ; et comme nous nous plaçons dans une perspective pédagogique, la norme que nous devons adopter est la norme scolaire qui correspond au français standard (commun) : qui est celui de la radio, de la télévision, du journal ... etc.

A propos du lexique, nous retiendrons son rôle fondamental dans la communication. Il est d'ailleurs, un véritable indicateur sémantique et, il constitue une composante centrale dans la maîtrise d'une langue. Evidemment, pour que cette dernière se réalise, tout un programme organisé autour du mot avec ses contextes linguistiques et situationnels, doit être envisagé. Mais, malheureusement le programme de français de la première année secondaire n'a accordé qu'une place très réduite à l'enseignement du lexique.

Chapitre II : les références conceptuelles ; concepts théoriques :

Il nous a paru nécessaire de définir quelques termes primordiaux pour cette étude, en nous appuyant sur la théorie.

1) Langue maternelle/ langue de base/ langue source / langue seconde :

La langue maternelle:

La langue maternelle désigne la première langue qu'un enfant acquiert dans l'environnement linguistique immédiat (Wikipedia, 2007). L'expression langue maternelle provient de l'usage de l'éducation par les mères dans la famille. C'est la langue de la mère (ou de la nourrice) que l'enfant entend en premier, et qu'il imite par la suite.

Si l'on prend la définition donnée par Georges MOUNIN (1974, P.198), celui-ci considère que la langue maternelle est *«la langue première d'un sujet donné, même si ce n'est pas la langue de sa mère »*.

De ce fait, la langue maternelle de nos élèves est le kabyle (une variété du berbère).

Langue de base :

On désigne par « langue de base » la langue du système éducatif. Pour Fayçal NAJAB (2004, P.168) la langue de base est *« celle qui permet au locuteur de construire et de formuler sa pensée...celle dans laquelle sont élaborées les idées, c'est une langue sélectionnée, elle peut recevoir le renfort de langue « activée », soit par des emprunts à celle-ci, soit être momentanément remplacée par elle »*.

Donc, la langue de base de nos élèves est l'arabe.

Langue source :

La langue source appelée aussi, langue de départ, est *« la langue la plus fréquemment utilisée par l'apprenti d'une langue cible et qui peut gêner l'apprentissage de cette langue seconde. C'est généralement, la langue première, laquelle n'est pas forcément la langue maternelle »*, écrit George MOUNIN (1974, P.198).

La langue source de nos élèves est composée : du kabyle (langue maternelle) et de l'arabe (langue de base).

Langue seconde:

La langue seconde appelée aussi, langue étrangère ou encore langue cible, est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. Elle nécessite donc, un apprentissage pour être maîtrisée (Wikipedia, 2007). L'enseignement scolaire est un des modes d'apprentissage le plus répandu.

Pour Georges MOUNIN (1974, P.197), la langue cible est *«la langue à apprendre ou en cours d'apprentissage, par opposition à toutes les langues antérieurement apprises par la population à enseigner. En ce sens, on dit aussi: langue seconde ... »*.

De ce fait, la langue seconde de nos élèves est le français.

Il est nécessaire, voire important de noter que le berbère et l'arabe sont deux langues proches l'une de l'autre, elles appartiennent à une même famille linguistique et aussi elles sont en interaction et en contact permanent. Khaoula TALEB IBRAHIMI (1995, P.39), montre que le *«plus important, à nos yeux, est d'intégrer les parlers berbères dans le paysage sociolinguistique algérien et de les reconnaître au même titre que les dialectes arabes auxquels ils sont d'ailleurs apparentés puisque ils appartiennent à la même famille chamito-sémitique »*. Face à l'islamisation et l'arabisation du pays, les parlers berbères ont reculé et se sont réfugiés dans des endroits à l'accès difficiles et souvent séparées par de grandes distances.

Tout cela signifie, la grande influence de l'arabe sur le berbère notamment au niveau lexical ; en effet, le lexique kabyle est marqué par une très forte influence de l'arabe classique et dialectal, auxquels il a emprunté une masse considérable de lexèmes (pression culturelle et religieuse d'une langue exerçant sa domination depuis treize siècles). Selon Rabah KAHLOUCHE (1992, P.463), *« la plupart des emprunts à l'arabe, sont motivés par la*

nécessité de nommer les objets et les concepts nouveaux apportés par la civilisation islamique puis occidentale. Et pour des raisons historiques (langue dominée et sans norme institutionnalisée), le berbère préfère garder les désignations étrangères qui accompagnaient les nouveaux contenus civilisationnels. Ces emprunts de « nécessité » sont tellement intégrés qu'ils sont, en berbère, à la base de la création de nouvelles structures dérivationnelles et de ce fait, perturbent moins le système d'accueil ».

Une partie du lexique est empruntée pour éviter certains mots berbères tabous, d'autres par besoin d'expressivité (besoin ressenti par le bilingue avant la codification de l'emprunt : emprunt de luxe).

2) Erreur/faute :

Ce sont des déviations, des écarts et des transgressions par rapport aux normes, aux lois et règles régissant une langue.

Le terme erreur vient du latin « error », qui signifie : se perdre, se tromper.

Le terme faute, lui, vient également du latin « fallita », de fallere, faillir, signifie : manque.

L'erreur relève de la compétence, c'est-à-dire, l'individu ne peut pas corriger ses propres erreurs, car il ignore les règles de la langue.

Quant à la faute, elle, relève de la performance, c'est-à-dire, l'individu peut lui-même corriger sa faute sans l'aide du professeur.

Pour CORDER (1967, cité par BESSE, H.PORQUIER, R. 1991, P.209), *« les erreurs de compétence seront par définition systématique et celles de la performance non systématique. Ce que nous entendons ici par « systématique » peut être défini comme moins fréquentes ou persistantes que représentatives d'un système intériorisé, c'est-à-dire, la variabilité pour une règle ou une forme donnée ».*

Ce sont ces erreurs systématiques qui intéressent au premier lieu l'analyse des erreurs. GUY FEVE (1985, P.257), précise que : *« la faute est assimilable à des lapsus, à la fatigue*

ou à diverses causes psychologiques, tandis que, l'erreur est systématique ; c'est-à-dire, les fautes sont des déviations qui apparaissent d'une façon épisodique et les erreurs sont celles qui apparaissent d'une façon systématique ».

En résumé, la différence majeure entre l'erreur et la faute est que pour la première, l'apprenant juge l'énoncé non acceptable quand il est acceptable ou il ne reconnaît pas l'énoncé non acceptable ; alors que pour la seconde, l'apprenant reconnaît l'énoncé non acceptable, mais sans le corriger ou le corrige mal.

En effet d'un côté, nous pouvons noter les erreurs systématiques. Ces erreurs de compétence, ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant. De l'autre côté, se trouvent les fautes dites de performance qui sont dues à des lapsus, à la fatigue, à des défauts de prononciation et des manques d'organisation. Lorsqu'un apprenant fait une faute, il peut s'auto corriger sans réellement expliquer la cause de son énoncé erroné.

Ce terme de « faute » est souvent affecté d'une valeur dépréciative, il serait donc préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage. C'est pourquoi comme le précise Michel SANTACROCE (1999, P.330), *« tant que l'utilisation du langage dévalorisera et condamnera, au regard de la communauté, quiconque commet une faute, le changement ne saurait être simplement terminologique. En tout état de cause, parler « d'erreurs » ou « d'inadéquation » pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permet d'aborder la « faute » de façon plus neutre, non de la nier ».*

Par ailleurs, les erreurs sont des indices de l'acquisition en cours. Elles ont une triple signification : d'abord, elles fournissent à l'enseignant les indications sur le stade où l'apprenant est arrivé, lui permettant d'avoir un retour sur les productions des élèves et facilite la remédiation ; ensuite, elles fournissent au chercheur des indices sur la manière dont s'acquiert une langue ; enfin, elles fournissent à l'apprenant des moyens de vérification des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Ce dernier permet à l'apprenant de s'auto

analyser, de revenir sur ses productions et de comprendre quel aspect de la langue cible doit être revu (M. SANTACROCE, 1999).

Quoi qu'il en soit, l'analyse des erreurs montre que l'enseignant doit agir sur les erreurs et essayer d'y remédier. C'est pourquoi, nous ne nous contenterons pas de repérer, de classer et d'expliquer les erreurs lexico-sémantiques des élèves dans cette étude, mais nous essaierons d'apporter des remédiations.

Il paraît donc nécessaire de s'arrêter un moment sur le terme lexico-sémantique, et d'en donner une définition précise.

3) Lexico-sémantique:

Dans le terme « lexico-sémantique », il y a imbrication de deux disciplines différentes mais, qui s'éclairent mutuellement, la lexicologie et la sémantique.

Premièrement, la lexicologie constitue une des trois parties de la linguistique avec la phonologie qui a pour objet l'étude fonctionnelle du son, la syntaxe qui est l'étude des combinaisons de mots en phrase et la morphologie qui signifie l'étude des combinaisons de radicaux et de désinences aux mots.

La lexicologie est une discipline qui a pour objet d'établir la liste des unités formant le lexique, et de décrire les combinaisons entre ces unités. Selon Georges MOUNIN dans *le dictionnaire de la linguistique* (1974, P. 203), « la lexicologie désigne plus particulièrement la science qui étudie le lexique ou le vocabulaire. Désigne aussi la réflexion théorique sur les problèmes posés par l'élaboration des dictionnaires »

Que signifie le terme lexique ?

Pour certains linguistes, le lexique signifie un ensemble d'unités significatives d'une langue donnée, à un moment donné de son histoire. Il désigne monème, lexème, lexie, etc. il peut désigner également, la lexicographie et la lexicologie.

Pour d'autres, c'est l'ensemble des mots d'une langue qui constitue son lexique. Cet ensemble se sépare en sous-ensembles (lexique général et lexique de spécialité), selon un certain nombre de variables : diachronique, diatopique et diastratique ; il n'est pas clos, et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue : un nom propre peut devenir commun, un mot virtuel peut devenir réel, un mot étranger peut être intégré.

De plus, le lexique s'organise sur les deux plans du sens et de la forme :

La sémantique lexicale étudie l'organisation sémantique : elle analyse le sens des mots et les relations de sens qu'ils entretiennent entre eux ; et la morphologie lexicale étudie l'organisation formelle du lexique : elle analyse la structure des mots et les relations de forme qui existent entre eux (LEHMANN, A. MARTIN-BERTHET, F. 1998).

Pour d'autres encore, le mot lexique désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc.

A ce titre, le lexique entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept (opposition lexique/vocabulaire) (DUBOIS, J. 1994).

En effet, il semble indispensable de définir et de différencier deux termes souvent employés l'un à la place de l'autre, et qui sont le lexique et le vocabulaire.

Selon Jacqueline PICOCHÉ dans *précis de lexicologie française* (1992, P.45) : « on conviendra d'appeler lexique l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, et vocabulaire l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données ». Le lexique est une réalité de langue à laquelle on ne peut accéder que par sa connaissance des vocabulaires particuliers qui sont une réalité de discours. Le lexique transcende les vocabulaires mais n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon.

Pour éclaircir notre idée, nous pourrions définir ce terme lexique comme : l'ensemble des formes connues de façon active ou passive par un locuteur donné. Quant au terme

vocabulaire, il pourrait être défini comme étant uniquement les formes connues activement par l'énonciateur (les vocabulaires sont aussi appelés des jargons. Ils sont utilisés dans un champ donné par un groupe social particulier).

Deuxièmement, la sémantique est considérée en linguistique et en didactique comme un savoir au même titre que le lexique, la grammaire et la phonologie. Il semble donc, indispensable de donner une définition précise à ce terme, avant de commencer notre analyse des erreurs proprement dite. Si l'on se focalise sur la définition du terme sémantique donné par Christian TOURATIER (2000, P.8), ce dernier le définit comme suit : « *la sémantique, est un mot qui a été inventé par le linguiste français « Michel BREAL » en 1883, pour désigner les lois qui président à la transformation des sens, c'est-à-dire, la science des significations*».

En effet, la sémantique comme le précise d'avantage Irène TAMBA-MECZ (1988), est une discipline linguistique qui a pour objet la description des significations propres aux langues, et leur organisation théorique. En fait, la structuration linguistique du sens suggère deux types d'approches sémantiques des langues : l'une, qui s'intéresse à la compréhension et à la formulation des significations dans le cadre du « mot » et de la « phrase » ; l'autre, exclusivement interprétative, qui recherche les dispositifs linguistiques d'enchaînement, de progression et de cohérence qui permettent de comprendre des énoncés suivis. Selon la même source, on précise que si on met provisoirement de côté ces théories sémantiques se rattachant à des modèles linguistiques précis, on relève trois façons courantes chez les linguistes de concevoir la sémantique :

- 1) La sémantique est l'étude du sens (John, LYONS, *élément de la sémantique*, 1978, P.9).
- 2) La sémantique est l'étude du sens des mots (Pierre, Guiraud, *la sémantique*, 1955, P.5).

3) La sémantique est l'étude du sens des mots, des phrases et des énoncés (Pierre LERAT, sémantique *descriptive*, 1983).

La première, en se fondant sur la notion commune de sens, va à l'encontre du projet qui inaugure la sémantique comme une linguistique des significations, sans se préoccuper de leurs autres aspects, philosophiques ou psychologiques.

La seconde ou sémantique lexicale limite le sens à celui des mots considérés comme les unités de significations sur lesquelles repose le sens des langues. Pour les tenants de cette sémantique frugale, parler de signification implique qu'il s'agit de celle des mots ou unités lexicales.

La troisième ou sémantique globale couvre tous les phénomènes de sens liés aux systèmes et usages de langues.

C'est John LYONS qui remarque que la définition de la sémantique comme l'étude du sens, reflète le seul point sur lequel les sémanticiens se soient mis d'accord.

Après avoir essayé de définir son objet d'étude, la question qu'on peut poser est la suivante : la sémantique dispose-t-elle d'une démarche qui lui soit propre ? La réponse est négative. Les modèles de description ou théorisation des significations sont, pour la plupart empruntés soit à des branches plus « avancées » de la linguistique telle que la phonétique historique ou la phonologie, soit à d'autres sciences : biologie, anthropologie, sociologie, psychologie, information logique, notamment, et varient avec les options scientifiques de chaque époque.

Relation entre lexique et sémantique :

Après avoir défini les deux termes de lexique et de sémantique, il serait intéressant de mettre en exergue leur relation.

Au début du vingtième siècle, dans le domaine de la didactique des langues, « la méthode directe » donne une grande place au lexique, présenté dans les leçons organisées autour d'un thème. Cependant, Henri FRIES (1945, cité par MILLISCHER, V. 1999) réagit contre cette méthode (direbte), et surtout contre l'idée naïve qu'apprendre une langue étrangère, c'est apprendre des mots. FRIES a proposé de regrouper les mots par suffixes et préfixes, s'intéressant donc à la forme mais également par antonymes et synonymes, s'intéressant ainsi au sens. De nos jours, c'est l'approche communicationnelle qui a redonné toute sa place au lexique. Ce renouvellement de l'intérêt pour le lexique s'explique en grande partie par le déplacement qui s'est opéré du structuralisme vers le fonctionnalisme, les théories de l'énonciation mettent l'accent, beaucoup plus, sur le sens des messages que sur la forme des énoncés.

En effet, les mots ont une composante formelle (aspect sonore et graphique du mot) et une composante sémantique (sens). Il est important que les composantes formelle et sémantique soient présentes dès le début de l'apprentissage, qui insiste sur une progression allant de la forme vers le sens ; cela étant le but ultime de tout apprentissage. Il est, donc nécessaire de privilégier une approche morphologique de l'étude des mots, et de donner progressivement toute la place à une approche sémantique (en début de l'apprentissage). La présentation des mots en réseaux sémantiques semble essentielle pour apprendre une langue. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue ne peut se faire que si le lien sémantique est établi (MILLISCHER, V. 1999).

4) Interférence:

L'interférence est un phénomène résultant d'une situation bilingue ou plurilingue ; on dit qu'il y a interférence quand il y a utilisation ou transfert d'éléments d'une langue dans une autre, quand on l'écrit ou on la parle.

Georges MOUNIN (1974, P.181) définit le terme interférence comme: « *les changements ou les identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait du bilinguisme ou du plurilinguisme des locuteurs, constituent le phénomène d'interférence linguistique.*

L'interférence se manifeste dans les deux articulations du langage. Au niveau de la première articulation, dans le domaine du lexique, elle détermine l'emprunt (exemple: Football) ou le calque (exemple : fin de semaine construit sur le modèle de week-end). Dans le domaine de la syntaxe, l'interférence détermine en particulier des changements dans les règles syntaxiques. Une phrase du français du midi comme: « les fabre sont venus avec ses (au lieu de leurs) eNfants » est due, du moins à l'origine, à l'interférence du système provençal des possessifs.

Au niveau de la deuxième articulation, des identifications de phonèmes se produiront, qui ajouteront à des systèmes simplifiés. Un bilinguisme franco-espagnol, par exemple, assimilera le chuintante et la sifflante du français, respectivement /s/ et /ʃ/ à la sifflante unique `pico-alvéolaire de l'espagnol /s/. On parlera aussi d'interférence à propos des modifications subies par le français d'Alsace en contact avec un dialecte allemand donnant en particulier l'accent alsacien qui transfère en français des traits phonétiques de ce dialecte.

Les interférences peuvent se constater à l'échelon de l'individu lors de l'emploi occasionnel d'une langue étrangère et au cours de l'apprentissage d'une langue; c'est pourquoi l'étude systématique des interférences « fautives » de ce type est très importante

pour l'élaboration de méthodes d'enseignement des langues: c'est ce qu'on appelle l'analyse ou la description contrastive ».

Les interférences comme le constatait Guy FEVE (1985), sont la résultante d'une vision du monde, déjà construite chez les apprenants et filtrée par une langue première. A ce niveau de l'apprentissage, l'élève n'a pu encore organiser les nouveaux rapports aspectuels propres à la langue cible. En d'autres termes, la manifestation des interférences s'avère, non comme une stratégie en soi, mais comme la manifestation superficielle de processus plus profonds qui tendent à la formation de l'interlangue.

5) Bilinguisme/ plurilinguisme:

Le terme le plus répandu, pour désigner une situation de contact de langues est celui de bilinguisme. Par bilinguisme on entend le fait qu'un individu ou une communauté utilise deux langues. Ce terme de bilinguisme tend à être supplanté par le terme plus général de plurilinguisme (BAYLON, 1996). Si l'on se focalise sur la définition des termes bilinguisme et plurilinguisme donnée par André TABOURET-KELLER (1967, P.309, cité par BAYLON, Christian, 1996, P. 146), cette dernière les définit comme suit : *« par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un même groupe ».*

Par ailleurs, Michel SANTACROCE (1997, P. 317) constate que *« le plurilinguisme constituait un danger pour l'acquisition d'une langue : phénomène de mélange ou d'interférences, voire pour le développement intellectuel et affectif (trouble de l'identité culturelle du sujet) ».*

6) Traduction :

La traduction est un phénomène résultant d'une situation de contact de langues. Pour certains, la traduction orale ou écrite, est plus ancienne que la parole et que l'écriture. L'ethnologue ne rencontre guère de tribu si isolée qu'elle n'ait de contact avec une autre, de langue différente et ne comporte en son sein quelques locuteurs bilingues. On possède le texte de traités signés entre les Hittites (civilisation antique développée dans les Balkans et le bassin du Danube) et l'Égypte pharaonique, rédigés en deux langues, qui ont plus de trois mille ans.

Il y avait aussi des traducteurs (concernant les textes écrits) interprètes (concernant la langue parlée) à la même époque à la cour des pharaons : ils l'étaient de père en fils, et avaient le rang de prince. Les grands écrivains qui ont réfléchi sur « l'opération traduisante » ont déduit que celle-ci comporterait, pour chaque pays, plusieurs dizaines de noms.

En fait, la traduction est le fait d'interpréter le sens d'un texte dans une langue (langue source ou langue de départ), et de produire un texte ayant un sens et un effet équivalent sur un locuteur ayant une langue et une culture différente (langue cible ou langue d'arrivée).

Le but de la traduction est d'établir une équivalence entre le texte de la langue source et celui de la langue cible (c'est-à-dire faire en sorte que les deux textes signifient la même chose), tout en tenant compte d'un certain nombre de contraintes (contexte, grammaire, etc.), afin de le rendre compréhensible pour des personnes n'ayant pas la même culture ou le même bagage de connaissances (SCHWEIZER, Hans, 1988).

7) Erreur lexico-sémantique :

L'erreur lexico-sémantique est un concept employé par différents linguistes et souvent défini différemment ; il est employé en linguistique contrastive par Martin DURELL (1988), en psycholinguistique par Claude MESTREIT et Manuel Jost PLANET (2000).

Selon Lyster (2001, cité par Laplante, B.2004, P.1), « *l'élève commet une erreur lexicale lorsqu'il utilise un mot inexact, imprécis ou tout simplement inapproprié ou encore lorsqu'il invente des mots en utilisant incorrectement des préfixes ou des suffixes* »

Quant à Robert Galisson (1983, P.50), « *il y a un mal emploi des mots quand ça ne se dit pas et ça ne passe pas* ».

Pour résumer, nous pouvons dire que c'est le problème du choix qui se pose ; nos élèves font souvent un choix erroné entre les mots du français (ils utilisent des termes dans des situations qui ne conviennent pas).

Kamel El KORSO (1980, P.108), ajoute qu' « *à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser ce qui fait l'objet de communications linguistiques* ».

Nous déduisons, à partir de là, que les signes linguistiques de deux messages émis dans deux langues différentes ne peuvent en aucun cas, se superposer.

Conclusion :

Nous venons de définir les concepts de: la langue maternelle, la langue de base, la langue source, la langue seconde ; l'erreur, la faute et la distinction entre elles ; le lexique, la sémantique et la relation entre eux ; les interférences ; le bilinguisme, le plurilinguisme ; la traduction et l'erreur lexico-sémantique, qui sont les concepts clés dont nous aurons besoins tout au long de notre étude.

Chapitre III : Cadre méthodologique et conceptuel (descriptif) de la recherche :

1. L'enquête :

Toute question, tout problème ne pourra être étudié que grâce à des témoignages, à des informations et à des documents. C'est le cas de notre travail de recherche qui ne pourra être mené à terme qu'une fois basé sur une telle démarche. Il s'agit en fait de l'enquête et ses diverses techniques.

L'enquête est l'un des moyens les plus utilisés et les plus privilégiés de la recherche en sciences sociales : la sociologie et la psychologie sociale. Il existe différents types « d'enquête » correspondant à différentes techniques, mais chacune d'elles soulève des questions particulières à savoir, méthodes de sondage, entretiens libres. Pour Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON (1978, P. 6), « *réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation* ». Cela veut dire, que ce ne sont pas les individus dans ce qu'ils ont de personnel qui intéressent le chercheur mais, la possibilité de tirer de ce qu'ils disent des conclusions plus larges.

Donc, une enquête consiste à susciter un ensemble de discours individuels, qui constitue la matière première de l'enquête, à les interpréter et à les généraliser.

En résumé, « *l'enquête est une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus, et ce dans un but de généralisation* » (GHIGLIONE, R. MATALON, B. 1978, P. 11).

Notre objet d'étude étant d'analyser les erreurs lexico-sémantiques des élèves (les identifier, les décrire et les expliquer); les copies, dans la phase d'expression écrite, nous semblent les plus adéquates à l'enquête.

L'exercice d'expression écrite, est fondamental en langue étrangère et en langue

maternelle. Dans la rédaction, il s'agit, quelle que soit la langue, d'organiser les moyens d'expression en fonction de la pensée. Et la démarche de la pensée va nécessairement du tout à la partie ; dans la rédaction on commence par une idée d'ensemble du sujet : c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse et trouve par là-même son expression. (SOUISSI,R.1936/1976,P.164).

Donc, pour notre analyse, nous avons pris des travaux de rédaction (expression écrite) où l'élève s'exprime librement à partir d'un sujet proposé, au cours de l'année scolaire 2006/2007, dans le cadre de la réforme éducative.

Une fois l'enquête définie, la première question à se poser est : « qui interroger ? ». Cette question nous conduit à une autre étape de la recherche qui n'est pas indépendante des autres: l'échantillon.

L'échantillon :

De manière générale, un échantillon est une petite quantité d'une matière, d'une information ou d'une solution.

En statistique : un échantillon est un ensemble d'individus extraits d'une population initiale de manière aléatoire, de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population.

Rodolphe GHIGLIONE et Benjamin MATALON (1978) distinguent différentes méthodes d'échantillonnage :

a) les échantillons représentatifs :

Pour qu'un échantillon soit représentatif, il faudrait interroger toute la population à analyser, c'est-à-dire tous les membres, néanmoins par manque de moyens et du temps, cela est pratiquement impossible. C'est pour cela qu'il faut « *interroger un nombre restreint de personnes à condition qu'elles aient été correctement choisies, peut apporter autant d'information* » (GHIGLIONE, R. MATALON, B. 1978, P. 29). Un échantillon est dit représentatif, si les unités qui le constituent ont été choisies par un procédé tel que tous les

membres de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon .Si ce n'est pas le cas, on dira que l'échantillon est biaisé : puisque certains individus avaient plus de chances que d'autres d'être choisis.

b) les échantillons aléatoires (statistiques) :

L'échantillon aléatoire consiste à tirer au sort des individus appartenant à la population de référence. Un membre de cette population doit avoir la même probabilité que les autres de figurer dans l'échantillon. Cela présuppose une condition: disposer d'une liste exhaustive de la population de référence pour avoir un échantillon idéal. La constitution d'échantillons représentatifs par la méthode aléatoire ou du hasard est le procédé le plus simple et le plus rigoureux.

c) les échantillons stratifiés :

Un échantillon stratifié est un échantillon dont le taux de sondage varie selon les catégories considérées (ces dernières étant les strates) ; c'est-à-dire, l'échantillon de l'ensemble de la population peut comprendre un petit nombre de personnes appartenant à certaines catégories, peu nombreuses, mais importante pour le problème étudié .Cet échantillon total n'est plus représentatif, mais chacun des sous-échantillons des différentes strates l'est.

d) les échantillons par quota :

La méthode d'échantillonnage par quota est actuellement la plus utilisée .C'est une méthode qui consiste à connaître la structure de la population de référence, selon quelques critères considérés comme les plus importants : l'âge, le sexe, la position sociale et la localisation géographique. Ainsi, l'échantillon retenu doit avoir une structure comparable à celle de la population de référence, en matière des critères déjà cités, de façon à obtenir un modèle réduit de la population. C'est ce qui permet d'améliorer la représentativité de l'échantillon.

Constitution de l'échantillon :

Notre population mère est constituée d'élèves de première année secondaire (tronc commun), de la commune de FREHA, daïra d'Azazga, scolarisés en 2006/2007, d'un âge qui varie entre 14 ans et 17 ans.

En premier lieu, voici la répartition de cette population :

	Lettres	sciences	Total
Filles	72	69	141
Garçons	52	66	118
Total	124	135	259
Pourcentage	48%	52%	100%

En deuxième lieu, nous allons déterminer le nombre de divisions (classes) avec l'effectif moyen :

Sections	Total d'élèves	Nombre de divisions	Effectif moyen
Lettres	124	3	41
Sciences	135	4	34

Donc, l'effectif moyen de la division est :

$$(41 + 34) / 2 = 38 \text{ élèves.}$$

Etant donné qu'il nous est impossible d'atteindre tous les membres de la population mère, nous avons retenu en fonction du temps, notre échantillon à 80 élèves.

En troisième lieu, nous allons déterminer les divisions qui vont constituer notre échantillon, en appliquant la méthode des quotas :

$$\text{Lettres} = (80 \times 48\%) / 100 = 38 \text{ élèves} \rightarrow 1 \text{ division.}$$

$$\text{Science} = (80 \times 52\%) / 100 = 42 \text{ élèves} \rightarrow 1 \text{ division.}$$

Pour identifier les divisions à retenir, nous avons opté pour un tirage aléatoire (méthode statistique), en numérotant toutes les divisions (lettres et sciences) :

Lettres	Sciences
L1, L2, L3	S1, S2, S3, S4

En quatrième lieu, nous allons procéder à un tirage au sort, dans chacune des deux sections :

Sections	Divisions tirées	Correspondance dans la réalité
Lettres	L3	1L3
Sciences	S4	1S4

2. le choix des sujets d'expression écrite :

Les sujets donnés aux élèves ont été sélectionnés parmi tant d'autres, dans l'activité concernant l'expression écrite, dans le cadre du programme scolaire (manuel de première année secondaire, 2005), portant sur les discours : expositif et argumentatif.

Les sujets proposés sont les suivants:

- 1- Rédiger un court texte où vous traitez d'un phénomène naturel.
- 2- Vous avez reçu une lettre d'un ami que vous n'avez pas vu depuis dix ans et qui demande de vos nouvelles. Répondez lui en rédigeant une lettre.

Nous avons proposé ces sujets pour diverses raisons: d'abord, ce sont des sujets motivants et d'actualité; en plus, ce sont des sujets qui permettent aux élèves de s'exprimer librement, autrement dit, des sujets qui laissent libre cours à leurs pensées et les laissent également exprimer à leur guise les faits dûs à leur imagination ; et enfin, ce sont des sujets qui permettent aux élèves de traduire leurs impressions personnelles.

3. Le choix du niveau :

Pour notre analyse, nous avons décidé de travailler sur des copies d'élèves de première année secondaire, du lycée Freha situé à une trentaine de kilomètres à l'est de la ville de Tizi-Ouzou.

Le choix de ce niveau est dû au fait, que la première année secondaire étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, elle marque une transition entre différents cycles à savoir, le moyen et le secondaire. De plus, elle est actuellement, l'année secondaire la plus touchée par la réforme éducative (2005).

4. Nature d'une analyse quantitative :

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une analyse quantitative. Cette dernière consiste à relever toutes les erreurs d'un certain nombre de travaux d'élèves. Ces travaux ne sont, en aucune manière, manipulés, c'est-à-dire, qu'ils n'ont pas été rédigés spécialement pour l'analyse des erreurs.

EL KORSO (1985), dans ses travaux sur *l'analyse de fautes*, précise que les travaux d'examens, rédigés spécialement pour une analyse d'erreurs sont à éviter, du moment que la situation dans laquelle la langue est produite ne permet pas de jugements objectifs. L'ambiance de l'examen peut conduire à une augmentation d'erreurs, comme elle peut aussi par contre, sous la pression de l'examen faire aboutir à de bons résultats. Selon la même source, la comparaison des fautes commises lors des devoirs réguliers avec celles faites pendant les compositions confirme que les erreurs apparaissent de la même manière. Ce qui est important est la nature du travail demandé aux élèves. Lorsqu'il s'agit d'une rédaction où l'élève s'exprime librement à partir d'un sujet proposé (tel est notre travail), des erreurs touchant tous les domaines de la langue, peuvent apparaître. S'agit-il d'un résumé de texte, l'élève se trouve limité, donc il est à éviter.

Des études peuvent être aussi menées sur la base d'exercices structuraux touchant des

points précis de la grammaire (adjectifs, prépositions ...). Pour notre analyse, comme il a été déjà signalé plus haut, nous avons pris des travaux de rédactions où l'élève s'exprime librement. Ces travaux sont produits par des élèves d'un niveau secondaire, du lycée FREHA (TIZI-OUZOU).

La collecte a eu lieu au cours de l'année scolaire 2006/2007. Nous avons reproduit les erreurs avec leurs contextes à savoir, la classe, le genre d'élèves, l'âge qui varie entre 14 et 17 ans.

5. Concepts descriptifs :

a) L'interlangue :

L'intérêt renouvelé actuellement pour les erreurs a conduit au concept d'interlangue, repris sous une formulation neuve et avec des implications théoriques différentes.

WIKIPEDIA (Encyclopédie libre, 2007) définit ainsi cette notion : « *une interlangue est une langue artificielle qui sert d'intermédiaire entre la langue source et la langue cible* ».

L'interlangue a un double caractère, l'un est interne : il repose sur la nature et les règles de la grammaire intériorisée ; l'autre est évolutif : il repose sur le développement de l'interlangue(elle s'apprend dans le temps).

Ces caractères interne et développemental de l'interlangue, ne peuvent être abordés sans faire référence au système de la langue cible, dont elle tend à se rapprocher, et au système intériorisé de la langue maternelle, substrat qui intervient dans la formation d'une interlangue.

En d'autres termes, l'interlangue se caractérise par sa complexification progressive reflétée par la nature et l'évolution de ses règles internes ; et par son individualité, c'est-à-dire, sa description porte le plus souvent sur des cas individuels (isolément ou comparativement), et plus rarement sur des groupes.

En résumé, l'interlangue comporte des règles de la langue cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre. La présence de

ces traces de la langue maternelle dans l'interlangue, qui peuvent être observées empiriquement, dans la prononciation, le lexique et la grammaire, conduit à des interrogations sur la façon dont l'interlangue s'appuie sur un système linguistique déjà intériorisé.

Par ailleurs, les études menées sur des situations de communication exolingue (situation de deux interlocuteurs ne partageant pas la même langue maternelle), ont montré que les interlangues servent à communiquer entre des interlocuteurs de langues maternelles différentes. A cet effet, il n'y a plus de sens à décrire des interlangues dépourvues de toute capacité communicative et qui n'auraient d'autre réalisation que dans des productions scolaires ou des échanges au sein d'une classe de langue. Ce qui veut dire, que l'étude (la description et l'observation) des interlangues implique leur caractère communicatif, dans un contexte scolaire que dans un contexte naturel; et comme le prédisait Arditty (cité dans, BESSE, H. PORQUIER, R. 1991, P.236): « *on sait qu'historiquement les recherches sur l'acquisition des L2 ont commencé dans le contexte de la classe de langue* ».

Les travaux sur l'interlangue se sont attachés à décrire des systèmes de règles (formalisées) relevant de la morphologie, de la syntaxe, du lexique et de la phonologie ; certains proposent que l'acquisition d'une langue étrangère, implique nécessairement l'acquisition des fonctions sémantiques, communicatives, pragmatiques dans cette langue, y compris dans un contexte scolaire, d'où elles ne sont jamais absentes.

Les apports de l'analyse du discours, de l'analyse textuelle et de l'analyse conversationnelle permettent de décrire de manière exhaustive les dimensions communicatives et sociolinguistiques de l'interlangue en milieu naturel (BESSE, H. PORQUIER, R. 1991).

b) L'intralangue :

Le développement des études basées sur les processus d'acquisition d'une langue première et d'une langue seconde a attiré l'attention des chercheurs sur un autre type d'erreurs, appelé par certains : erreurs développementales, et par d'autres : interférence intralinguale. Ces erreurs sont définies comme des généralisations provenant d'une exposition partielle à la langue et culture d'arrivée. Ce qui mène à dire, que l'apprentissage d'une langue seconde est un processus créatif, semblable sinon identique à celui de l'acquisition de la langue maternelle et relativement indépendant de cette dernière (HAMERS, J.F.BLAN, M.1983, P.361).

En somme, il s'agit d'un rapprochement de formes ou de formulations qui relèvent d'une même notion référentielle (notion de ressemblance). Ce sont ces rapprochements, qui permettent aux apprenants d'inférer le sens des formes et formulations non connues à partir de celui des formes et formulations qu'ils connaissent. Le problème est que l'apprenant, par ces rapprochements, a tendance à généraliser les connexions morphosyntaxiques, les collocations lexicales et les insertions rhétoriques qu'il est accoutumé à pratiquer à la nouvelle forme ou formulation qu'il apprend. Cela veut dire, que ce qui est un moyen de compréhension efficace devient un obstacle à un usage conforme (BESSE, H. PORQUIER, R. 1991).

c) L'analogie :

L'analogie est un concept élaboré par certains linguistes pour désigner celui de l'intralangue.

En grec, analogia signifie proportion, il désigne une similitude entre des choses ou des idées de nature différentes; une analogie est une ressemblance.

En linguistique, c'est une ressemblance perçue comme non fortuite entre deux éléments. Il y a une analogie de nom entre astronomie et astrologie, qui indique leur parenté étymologique.

MAHMOUDIAN (1976, P.19) définit l'analogie comme « *extension d'une règle au domaine des exceptions. L'analogie suppose qu'une classe d'unités soit soumise à deux règles ou plus. C'est la règle fréquente qui supplante la règle rare. Ce qui veut dire que l'analogie est un fait de la dynamique interne de tout usage* ».

Donc, l'analogie est la mise en relation de deux objets, deux phénomènes, deux situations qui appartiennent à des domaines différents mais l'un fait penser à l'autre parce que leur déroulement et leur aspect présentent des similitudes.

d) Erreur absolue / erreur relative :

L'erreur absolue et l'erreur relative, sont des concepts élaborés par BESSE et PORQUIER, pour classer les erreurs en typologie.

Avant d'aller plus loin, il nous paraît indispensable de définir ces termes qui sont essentiels à notre étude et qui sont souvent définis différemment selon les auteurs. Si l'on prend la définition du grand Larousse illustré (2005, P.875), « *l'erreur relative est le rapport de l'erreur absolue à la valeur de la grandeur mesurée* ».

Pour Georges MOUNIN (1974, P.285), le terme relatif « *se dit d'une forme qui se rapporte à un autre élément pris comme point de comparaison ou point de départ* ». Or, ce que nous entendons par erreur relative en linguistique contrastive, n'est rien d'autres que les déviances qui reflètent l'influence de la langue première (interférence).

Selon le grand Larousse illustré (2005, P.875), « *l'erreur absolue est la différence entre la valeur exacte d'une grandeur et la valeur donnée par la mesure* ».

Pour Georges MOUNIN (1974, P.73), absolu (ou comparaison) correspond au rapprochement forcé et éclatant de réalités rarement associées dans le langage normal, reposant sur le principe d'analogie. Ce que nous désignons par erreur absolue, n'est en fait, que les écarts qui proviennent de la langue seconde, c'est-à-dire, de la langue française (analogie).

Conclusion :

Nous venons de définir L'interlangue, l'intralangue ou l'analogie, l'erreur relative et l'erreur absolue qui constituent les concepts clés dont nous aurons besoin, dans la partie d'analyse proprement dite.

Chapitre IV : Analyse des données de l'enquête :

Avant de commencer à analyser les erreurs lexico-sémantiques des élèves, nous voudrions tout d'abord expliquer notre démarche ; nous avons effectué systématiquement un relevé de toutes les erreurs lexico-sémantiques que nous avons rencontrées dans les copies d'élèves. Puis, nous nous sommes focalisés sur la correction, la description et l'explication des différentes erreurs lexico-sémantiques que les élèves avaient commises puisqu'en classe de langue, le lexique est la source de nombreuses difficultés, voire de blocages chez certains élèves. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de nous arrêter plus précisément sur l'erreur lexicale pour essayer de comprendre son origine.

Notre démarche, dans cette partie d'analyse, s'articule en deux étapes : un relevé et une tentative d'analyse d'erreurs lexico-sémantiques (dépouillement des résultats de l'enquête), puis un essai de classement de ces erreurs (résultat de l'analyse). Afin de savoir l'origine des erreurs lexico-sémantiques, nous nous intéresserons à la fois à une analyse contrastive entre la langue de départ et la langue seconde (interlangue), ainsi qu'à une analyse d'erreurs intralinguales.

Pour le premier type d'analyse, nous nous arrêterons pour voir si l'apprenant se sert de sa langue première quand il est confronté à des difficultés de communication.

Pour le second type d'analyse, nous nous concentrerons sur les erreurs lexico-sémantiques dites intralinguales, pour voir si l'élève surgénéralise des formes ou des règles dans la langue seconde.

Dépouillement des résultats ; identification, description et explication des erreurs lexico-sémantiques :

Identification des écarts	Correction	Description		Explication
		Relative	Absolute	
Un jour le <u>prof</u> nous demande de récréer un paragraphe.	Un jour le <u>professeur</u> nous demande d' <u>écrire</u> un paragraphe.		X	L'élève a employé le terme du français familier « prof » au lieu de « professeur » qui est un terme du français standard. Il s'agit donc d'un écart par rapport au français de l'école.
Un jour le prof nous demande de <u>récrer</u> un paragraphe.	Un jour le professeur nous demande d' <u>écrire</u> un paragraphe.		X	Le rapprochement formel et sonore entre les deux lexèmes « écrire » et « récrire », a induit l'élève en erreur ; ce dernier n'a pas fait la différence entre écrire : une première fois et récrire : une deuxième fois. Il s'agit, en fait, d'une paronymie.
C'est pour <u>ça</u> l' <u>autre</u> humain ne trouve pas qu'à ce que manger et boire.	C'est pour <u>cela</u> , l' <u>être</u> humain ne trouve pas de quoi manger et boire.		X	L'élève a utilisé le terme du français familier « ça » à la place de « cela », qui est un terme du français standard. Il s'agit d'une influence de la langue familière et orale.
C'est pour <u>ça</u> l' <u>autre</u> humain ne trouve pas qu'à ce que manger et boire.	C'est pour cela, l' <u>être</u> humain ne trouve pas de quoi manger et boire.		X	Le rapprochement formel et sonore entre les deux termes « autre » : pronom indéfini signifiant second par la ressemblance, et « être » : nom masculin signifiant tout ce qui existe, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
C'est pour <u>ça</u> l' <u>autre</u> humain ne trouve pas qu'à ce que manger et boire.	C'est pour cela, l' <u>être</u> humain ne trouve pas de <u>quoi</u> manger et boire.	X		L'élève a traduit littéralement l'expression de sa langue maternelle [dacu ara yoc], en langue française. Il s'agit d'une translittération.

<p>Il faut <u>faire</u> des solutions comme les barrages.</p>	<p>Il faut <u>proposer</u> des solutions comme les barrages.</p>	<p>X</p>	<p>Ce choix erroné est dû au lexème passe-partout « faire » qui exprime des banalités et des généralités, au lieu du lexème précis « proposer ».</p>
<p>Le tremblement de terre <u>et</u> une catastrophe naturelle, qui nous menace <u>et</u> très dangereux.</p>	<p>Le tremblement de terre <u>est</u> une catastrophe naturelle, qui nous menace. Il <u>est</u> très dangereux.</p>	<p>X</p>	<p>La ressemblance phonétique entre les deux éléments « et »: conjonction de coordination exprimant l'addition, et « est »: verbe être conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>
<p>La cause du tremblement de terre 80% <u>si</u> la pollution.</p>	<p>La cause du tremblement de terre, <u>c'est</u> la pollution avec un pourcentage très élevé: 80%.</p>	<p>X</p>	<p>le rapprochement sonore entre « si »: conjonction exprimant la condition, et « c'est »: présentatif, servant à présenter et à identifier quelque chose, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>
<p>S'il n'y a pas l'eau <u>en</u> peut pas vivre.</p>	<p>S'il n'y a pas d'eau, <u>on</u> ne peut pas vivre.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement sonore entre « on »: pronom personnel indéfini de la troisième personne du singulier, et « en » ^{ou l'élève} gérondif, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>

Les gens, les arbres et les animaux à <u>cause</u> de cette eau ils sont vivants.	Les gens, les arbres et les animaux sont vivants <u>grâce</u> à l'eau.	X		L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [f laǧal] en langue française. Il s'agit d'une translittération.
Il (tremblement de terre) <u>vo</u> le les chers amis, nos parents.	Il <u>emporte</u> nos parents et nos chers amis.	X		Le choix erroné de ce lexème est dû à la langue maternelle de l'apprenant [tħwšit tmeɛttant], qui permet ce genre d'expression. Il s'agit d'une translittération.
Il a plusieurs conséquences graves que l'homme ne <u>doit</u> supporter.	Il a plusieurs conséquences graves que l'homme ne <u>peut</u> pas supporter.		X	L'élève a utilisé « devoir » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Le cerveau de l'homme n'est pas dans ce <u>moral</u> .	Le cerveau de l'homme n'est pas dans son <u>état normal</u> .		X	Voulant éviter la répétition, l'apprenant a employé la synonymie (cerveau et moral) mais, d'une manière erronée produisant de, ce fait, des confusions de sens. Il s'agit d'une parasynonymie.
On 2003, 14 <u>mais</u> il arrive un tremblement de terre à 8 :30 à Boumerdes on Algérie.	Le 14 <u>Mai</u> 2003, un tremblement de terre a eu lieu à vingt heures trente, à Boumerdes, en Algérie.		X	La similitude phonétique entre les deux termes « Mai » : cinquième mois de l'année, et « mais » : conjonction de coordination, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.

<p>Il <u>compte</u> au <u>sellame</u> Richter.</p>	<p>Il se <u>mesure</u> avec l'échelle de Richter.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement sémantique entre les deux termes « compter » et « se mesurer », a induit l'élève en erreur; ce dernier a donc mal choisi le terme qu'il faut pour mieux exprimer son idée. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Il <u>compte</u> au <u>sellame</u> Richter.</p>	<p>Il se mesure avec l'<u>échelle</u> de Richter.</p>	<p>X</p>	<p>L'apprenant a inséré le lexème de sa langue de base [sulam], dans une phrase de la langue seconde. Il s'agit d'une interférence de la langue de départ.</p>
<p>Il <u>arrive</u> (tremblement de terre) aussi à « Tizi ouzou » mais il n'est pas grave que Boumerdes.</p>	<p>Il s'est <u>produit</u> également à Tizi-Ouzou mais, il n'est pas aussi destructeur (grande ampleur) que celui de Boumerdes.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [yedra] en langue française ; de même « l'arrivée » est un événement instantané qui ne peut être ni long ni rapide. Il s'agit d'une translittération.</p>
<p>Il <u>arrive</u> (tremblement de terre) aussi à « Tizi ouzou » mais il n'est pas grave que Boumerdes.</p>	<p>Il s'est produit également, à Tizi-Ouzou mais, il n'est pas aussi <u>destructeur</u> (grande ampleur) que celui de Boumerdes.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève n'a pas choisi le mot juste « destructeur » pour s'exprimer. Il s'agit d'une impropriété.</p>

<p>Il arrive (tremblement de terre) aussi à « Tizi ouzou » mais il est <u>pas</u> grave que Boumerdes.</p>	<p>Il s'est produit également, à Tizi-Ouzou mais, il n'est <u>pas</u> aussi destructeur (grande ampleur) que celui de Boumerdes.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a mal employé la négation « ne pas » puisque dans sa langue de base, elle n'est pas discontinue, c'est-à-dire elle n'est pas composée: [lɔm], [la], [laysa]. Il s'agit d'une translittération. (Elle s'explique aussi par l'influence du français familier et oral → il s'agit, dans ce cas, d'une erreur absolue).</p>
<p>Les chercheurs scientifiques <u>trouvent</u> que le monde est <u>malade</u>.</p>	<p>Les chercheurs scientifiques <u>découvrent</u> que le monde est en danger.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé « trouver » au lieu de « découvrir ». Ce choix erroné est dû au lexème passe-partout « trouver » qui exprime des généralités.</p>
<p>Les chercheurs scientifiques trouvent que le monde est <u>malade</u>.</p>	<p>Les chercheurs scientifiques découvrent que le monde est en danger.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le lexème « malade » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Ils ont décidé de <u>faire</u> la réunion pour cette situation.</p>	<p>Ils ont décidé d'<u>organiser</u> une réunion pour mettre fin à cette situation.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le lexème passe-partout « faire », qui exprime des généralités et des banalités.</p>
<p>La couche d'<u>amazon</u>e en danger.</p>	<p>La couche d'<u>ozone</u> est en danger.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre les deux lexèmes « ozone »: gaz proche de l'oxygène, et « Amazon » : plaine et fleuve du nord-ouest du Brésil, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>

Des voitures, des <u>louzine</u> , des bateaux qui ramènent le pétrole.	Des voitures, des <u>usines</u> et des bateaux qui transportent le pétrole.	X	L'élève a inséré le lexème de sa langue maternelle [luzin], dans une phrase de la langue seconde. Il s'agit donc d'une interférence lexicale de la langue maternelle.
Des voitures, des louzine, des bateaux qui <u>ramènent</u> le pétrole.	Des voitures, des usines et des bateaux qui <u>transportent</u> le pétrole.	X	L'élève a confondu deux termes sémantiquement proches: «ramener» et « transporter »; il a donc employé « ramener » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Il <u>feu</u> respecter les conseils.	Il <u>faut</u> respecter les conseils.	X	C'est le rapprochement formel et sonore entre les deux lexèmes: «feu » : flamme, incendie, et « faut » : verbe impersonnel (falloir) conjugué au présent de l'indicatif, qui a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
Il feu respecter les conseils, pour <u>effacer</u> ces danger.	Il faut respecter les conseils, pour <u>éviter</u> ces dangers.	X	L'élève a confondu deux termes sémantiquement proches: « effacer » et « éviter »; il a donc employé le lexème « effacer » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.

<p>On <u>peu</u> pas vivre sont l'eau.</p>	<p>On ne <u>peut</u> pas vivre sans eau.</p>	<p>X</p>	<p>C'est la similitude phonétique entre les deux lexèmes: « peu » : adverbe signifiant petite quantité, et « peut » : verbe « pouvoir » conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier, qui a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>
<p>On peu pas vivre <u>sont</u> l'eau.</p>	<p>On ne peut pas vivre <u>sans</u> eau.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre « sont » : verbe être conjugué à la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif, et « sans » : préposition qui marque l'absence, la privation et l'exclusion, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>
<p>Le tremblement de terre et un <u>séisme</u> meurtriers.</p>	<p>Le tremblement de terre est un <u>phénomène</u> meurtrier.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le synonyme « séisme » là où il ne fallait pas, produisant ainsi une répétition qu'il a voulu au départ éviter. Il s'agit d'un mauvais emploi de la synonymie.</p>

<p>Le tremblement de terre et un séisme <u>meurtreux</u>.</p>	<p>Le tremblement de terre est un phénomène <u>meurtrier</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a dû retenir qu'on a la possibilité d'ajouter le suffixe -eux à un nom pour que celui-ci soit dérivé en adjectif. Cependant, l'élève a simplement retenu qu'il fallait rajouter le suffixe - eux à n'importe quel mot pour obtenir un adjectif et cet élève a produit le terme «meurtreux ». Il s'agit d'une surgénéralisation.</p>
<p>Le tremblement de terre Il a beaucoup de <u>negatives</u></p>	<p>Le tremblement de terre a beaucoup d'<u>inconvenients</u>.</p>	<p>X</p>	<p>C'est la langue de base de l'apprenant qui est à l'origine de cette erreur. En effet, l'apprenant a traduit en français le terme de sa langue de base [silbiyat]. Il s'agit d'une translittération.</p>
<p>En moment que la terre bouge en voit beaucoup de changements par exemple des maisons qui tombent et la mère retourne à l'<u>arrière</u>.</p>	<p>Lors du tremblement de terre, on constate beaucoup de changements ; par exemple des maisons qui s'effondrent, des <u>raz</u> de marée.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé le terme vague passe-partout « voir » au lieu du terme précis « constater ».</p>
<p>En moment que la terre bouge en voit beaucoup de changements par exemple des maisons qui tombent et la <u>mère</u> retourne à l'<u>arrière</u>.</p>	<p>Lors du tremblement de terre, on constate beaucoup de changements ; par exemple des maisons qui s'effondrent, des <u>raz</u> de marée.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé « la mère retourne à l'arrière » à la place de « raz de marée »; il est passé à un énoncé au lieu d'un terme. Il s'agit d'une description.</p>

<p>Il (séisme) peut <u>casser</u> des maisons.</p>	<p>Il peut <u>détruire</u> des maisons.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a confondu deux termes sémantiquement proches: «casser» et «détruire»; il a donc employé le terme «casser» dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Les <u>géologues</u> font toujours des recherches.</p>	<p>Les géologues effectuent toujours des recherches.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé «géologues» à la place de «géologues». L'élève a dû retenir qu'on a la possibilité d'ajouter le suffixe «-iste» à un nom pour que celui-ci soit dérivé en un autre nom. Cependant, l'élève a simplement retenu qu'il suffit de rajouter le suffixe «-iste» à n'importe quel mot pour que celui-ci se transforme en nom. Et cet élève a produit le mot «géologues». Il s'agit donc d'une surgénéralisation.</p>
<p>Les <u>géologues</u> font toujours des recherches, sur la position de la terre lorsqu'elle tremble et <u>plain</u> de chose.</p>	<p>Les géologues effectuent toujours des recherches, sur la position de la terre lorsqu'elle tremble et <u>beaucoup d'autres choses</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève ne différencie pas les registres de langue. Il a employé le terme du français familier «plain de» au lieu de «beaucoup de». Il s'agit donc d'un niveau de langue qui implique un degré d'intimité entre les interlocuteurs et qui refuse les rapports cérémonieux qu'exige la langue académique.</p>

<p>Tout ce qui pollue la nature est la terre comme les <u>zordeur</u>.</p>	<p>Tout ce qui pollue la nature comme les : <u>ordures</u>.</p>	<p>X</p>		<p>L'élève a utilisé le lexème de sa langue maternelle [lezordœr], il l'a volontairement modifié morphologiquement, afin de le faire sonner français dans l'énoncé français. Il s'agit d'un pérégrinisme.</p>
<p>Tout ce qui pollue la nature est la terre comme les <u>zordeur</u> est les <u>zerane</u>.</p>	<p>Tout ce qui pollue la nature comme les : <u>ordures</u> dans les <u>rivières</u>.</p>	<p>X</p>		<p>L'élève a été confronté à une difficulté de communication et pour combler cette lacune lexicale il a recouru à sa langue maternelle, en modifiant la morphologie; il a supprimé le préfixe [iʁ] afin de le faire sonner français dans l'énoncé français. Il s'agit d'un pérégrinisme.</p>
<p>Il faut boire l'eau <u>naturale</u>.</p>	<p>Il faut boire l'eau <u>naturelle</u>.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a dû retenir qu'on a la possibilité d'ajouter le suffixe -al à un nom pour former un adjectif. Mais, il a simplement retenu qu'il fallait rajouter le suffixe -al à n'importe quel mot pour que celui-ci se transforme en adjectif et c'est ainsi que l'élève a produit « naturelle » à la place de « naturelle ». Il s'agit d'une surgénéralisation.</p>

<p>La terre est <u>mort</u>, (il n'a pas d'eau) c'est pour ça l'autre humain ne trouve pas qu'a ce que manger et boire.</p>	<p>La terre est <u>aride</u>, c'est pour cela l'être humain ne trouve pas de quoi manger et boire.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a confondu deux termes sémantiquement proches: « mort » et « aride »; il a donc utilisé « mort » dans un sens qui ne-convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Le tremblement de terre ou bien le <u>séisme</u> <u>ses</u> un phénomène naturel.</p>	<p>Le tremblement de terre ou bien le <u>séisme</u> <u>est</u> un phénomène naturel.</p>	<p>X</p>	<p>Voulant utiliser le présentatif « c'est » l'élève l'a remplacé par « ses » : adjectif possessif de la troisième personne du pluriel. C'est leur similitude phonétique qui a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>
<p>Il est un des dangereux phénomènes <u>ou</u> monde</p>	<p>Il est un des dangereux phénomènes <u>au</u> monde.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé « ou » : conjonction de coordination qui marque l'alternative, à la place de « au » : article défini contracté. C'est leur rapprochement formel qui a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>
<p>Il (séisme) touche beaucoup de pays <u>sorte</u> (l'Asie)</p>	<p>Il touche beaucoup de pays <u>surtout</u> l'Asie.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre les deux termes « sorte » : nom féminin signifiant espèce, genre et « surtout » : adverbe qui signifie principalement, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>

On va <u>voir</u> la porsons de séisme grâce à l'échelle de Richter.	On <u>mesure</u> la magnitude du séisme grâce à l'échelle ouverte de Richter.		X	L'élève a employé le verbe passe-partout « voir » qui exprime des généralités et des banalités, à la place du verbe précis « mesurer ».
On va voir la <u>porsons</u> de shiisme grâce à l'échelle de Richter.	On mesure la <u>magnitude</u> du séisme grâce à l'échelle ouverte de Richter.		X	L'élève ne connaissait pas le terme « magnitude », il a donc opté pour le terme « pourcentage ». Il s'agit d'une impropriété.
Ce séisme <u>fait</u> beaucoup de fecatine.	Ce séisme a <u>provoqué</u> beaucoup de victimes.		X	L'élève a utilisé le terme vague, passe-partout « faire » au lieu du terme précis « provoquer ».
Ce séisme fait beaucoup de <u>fecatine</u> .	Ce séisme a provoqué beaucoup de <u>victimes</u> .		X	L'élève a été confronté à une difficulté de communication et pour combler cette lacune lexicale, il a recouru à l'invention: « fecatine ». Il s'agit donc d'un terme inexistant dans la langue française.
On a des catastrophes au <u>neveu</u> humain et argent.	On a enregistré des catastrophes au <u>niveau</u> humain et matériel.		X	L'élève a utilisé « neveu »: fils du frère ou de la sœur, au lieu de « niveau »: plan, valeur. C'est leur rapprochement formel qui a induit l'élève en erreur. C'est une paronymie.

<p>On des catastrophes au neveu humain et <u>argent</u>.</p>	<p>On a enregistré des catastrophes au niveau humain et <u>matériel</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève ne connaissait pas le terme spécifique « matériel », et il a opté pour le terme générique « argent ». Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>D'une part de la peur ; d'une autre part de sa <u>blesseur</u>.</p>	<p>D'une part de la peur, et d'une autre part, de sa <u>blessure</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a dû retenir qu'on a la possibilité d'ajouter le suffixe -eur à un verbe pour que celui-ci soit dérivé en nom. Mais, l'élève a simplement retenu qu'il fallait rajouter le suffixe -eur à n'importe quel mot pour obtenir un nom et cet élève a produit le terme « blesseur ». Il s'agit d'une surgénéralisation.</p>
<p>La cause qui <u>laisse</u> dès fois la terre a <u>bougé</u>, c'est le mal temps.</p>	<p>Les causes du <u>tremblement de terre</u>, sont parfois le mauvais temps.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé « laisse la terre a bougé », à la place de « tremblement de terre » ; il est passé à un énoncé au lieu d'un terme, ce qui a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une description.</p>
<p>La cause qui <u>laisse</u> dès fois la terre a <u>bougé</u>, c'est le mal temps.</p>	<p>Les causes du <u>tremblement de terre</u>, sont parfois le mauvais temps.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le terme du français familier « dès fois », au lieu de « parfois » qui est un terme du français standard. Il s'agit donc, d'un écart par rapport au français de l'école.</p>

<p>La cause qui laisse_dés fois la terre a bougé, c'est le <u>mal</u> temps.</p>	<p>Les causes du tremblement de terre, sont parfois le <u>mauvais</u> temps.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a confondu deux termes sémantiquement proches: « mal » et « mauvais »; il a donc employé « mal » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Les scientifiques disent : qu'en peu pas <u>dire</u> exactement quant le tremblement de terre à trembler.</p>	<p>Les scientifiques annoncent : qu'on ne peut pas <u>prévoir</u> exactement quand est ce qu'un tremblement de terre se produira.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le verbe passe – partout « dire » qui exprime des généralités et des banalités, à la place des verbes précis « annoncer » et « prévoir ».</p>
<p>Les scientifiques disent : qu'en peu pas dire exactement quant le tremblement de terre à <u>trembler</u>.</p>	<p>Les scientifiques annoncent : qu'on ne peut pas prévoir exactement quand est ce qu'un tremblement de terre <u>se</u> produira.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève ne connaissait pas le terme spécifique « se produira », et il a opté pour le terme générique « trembler ». Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Les scientifiques disent : qu'en peu pas dire exactement <u>quant</u> le tremblement de terre à trembler.</p>	<p>Les scientifiques annoncent : qu'on ne peut pas prévoir exactement <u>quand</u> est ce qu'un tremblement de terre se produira.</p>	<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux termes « quant » (quant à) : locution prépositive signifiant relativement à, et « quand » : adverbe interrogatif signifiant à quel moment, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>

<p>Alors elle est (l'eau) très important <u>pour rester à la terre.</u></p>	<p>Alors, l'eau est un élément très important, et capital pour <u>vivre.</u></p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé l'énoncé « pour rester à la terre », au lieu du terme spécifique qui le désigne « vivre ». C'est une description.</p>
<p>Le sida est une maladie très dangereuse et mortelle. Il se caractérisé par la <u>faiblessement.</u></p>	<p>Le sida est une maladie très dangereuse et mortelle. Il se caractérise par la <u>faiblesse.</u></p>	<p>X</p>	<p>L'élève a retenu qu'on a la possibilité d'ajouter le suffixe -issement à un verbe pour former un nom. Mais, il a simplement retenu qu'il suffit de rajouter le suffixe -issement à n'importe quel mot pour obtenir un nom, et cet élève a produit le mot « faiblessement ». Il s'agit d'une surgénéralisation.</p>
<p>Le tremblement de terre <u>est dangé.</u></p>	<p>Le tremblement de terre <u>est dangereux.</u></p>	<p>X</p>	<p>L'élève a retenu que l'infinitif des verbes du premier groupe est : -er. Cependant, il a simplement retenu qu'il suffit de rajouter -er à n'importe quel mot pour obtenir un verbe du premier groupe, et cet élève a produit le mot « est dangé » (auxiliaire plus participe). Il s'agit d'une surgénéralisation.</p>

<p>Le tremblement de terre est dangé, par-ce-que son <u>faire</u> les dégâts <u>personal</u> et les dégâts <u>matériel</u>.</p>	<p>Le tremblement de terre est dangereux parce qu'il <u>provoque</u> des pertes <u>humaines</u> et des dégâts <u>matériels</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le verbe passe- partout « faire » qui exprime la banalité au lieu du verbe précis « provoquer ».</p>
<p>Le tremblement de terre est dangé, par-ce-que son <u>faire</u> les dégâts <u>personal</u> et les dégâts <u>matériel</u></p>	<p>Le tremblement de terre est dangereux parce qu'il <u>provoque</u> des pertes <u>humaines</u> et des dégâts <u>matériels</u>.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement sémantique entre les termes « dégât » et « perte », « personnel » et « humain », a induit l'élève en erreur; ce dernier a donc utilisé « dégât » et « personnel » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Les maisons, les usines, son <u>tombé</u> tous à la terre.</p>	<p>Les maisons, les usines se sont tous <u>effondrés</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé l' énoncé «tombé tous à la terre», au lieu du terme spécifique qui le désigne : « s'effondrer ». Il s'agit d'une description.</p>
<p>La cigarette conduit le fumeur à plusieurs maladies comme : le cancer de <u>sont</u>.</p>	<p>La cigarette conduit le fumeur à plusieurs maladies comme : le cancer du <u>sang</u>.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre les deux éléments « sont » : verbe être conjugué à la troisième personne du pluriel, et « sang » : liquide rouge visqueux qui circule dans l'organisme, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>

<p>Elle (cigarette) conduit à une <u>oultre espace</u> de maladie.</p>	<p>Elle conduit à une <u>autre espèce</u> de maladie.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre les deux termes « espace » : étendue indéfini et « espèce » : sorte, qualité, catégorie, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie. De même pour « autre » : second par la ressemblance et « oultre » : en plus de.</p>
<p>Le tremblement de terre est un point de <u>truc</u> qui détruit l'environnement.</p>	<p>Le tremblement de terre est un phénomène qui détruit l'environnement.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé « point » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Le tremblement de terre est un point de <u>truc</u> qui détruit l'environnement.</p>	<p>Le tremblement de terre est un <u>phénomène</u> qui détruit l'environnement.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le terme du français familier « truc » au lieu de « phénomène » qui est un terme du français standard. Il s'agit d'un écart par rapport au français scolaire.</p>
<p>Les <u>chant</u> revenu jaune.</p>	<p>Les <u>champs</u> deviennent arides.</p>	<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux éléments « chant » : composition musicale et « champs » : pièce de terre cultivable, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>

Les chant <u>revenu</u> jaune.	Les champs <u>deviennent</u> arides.	X	Le rapprochement formel entre les deux termes « revenir » : venir de nouveau et « devenir » : passer d'un état à un autre; a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
Les chant revenu <u>jaune</u> .	Les champs deviennent <u>arides</u> .	X	L'élève a employé « jaune » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Le fellah qui <u>boit</u> ces chant.	Le fellah qui <u>arrose</u> ces champs.	X	L'élève connaît le mot français « boire », qu'il a traduit littéralement de sa langue maternelle [isway]. Il s'agit d'une translittération.
<u>Alame</u> 2004, est tombé la neige.	En l'an 2004, la neige est tombée.	X	L'élève a inséré le terme de sa langue de base [aleam], dans une phrase de la langue seconde. Il s'agit d'une interférence de la langue de base.
Elle a <u>resté</u> dix jours.	Elle a (neige) <u>duré</u> dix jours.	X	L'élève a traduit de façon littérale le terme de sa langue maternelle [yqim], en langue française. Il s'agit d'une translittération.

<p>La <u>tremblement</u> de terre est un <u>tremblement</u> qu'en peut avoir comment le <u>calculer</u> comme Richter.</p>	<p>Le <u>tremblement</u> de terre est un <u>phénomène mesurable</u> sur l'échelle de Richter.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé « tremblement » et « calculer » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété. -</p>
<p>En Algérie de l'an 2003 <u>a cette</u> heures du matin.</p>	<p>En Algérie, l'an 2003, <u>à sept</u> heures du matin.</p>	<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux termes « cette » : adjectif démonstratif et « sept » : adjectif numéral, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie. De même, pour « à » : préposition et « a » : verbe avoir.</p>
<p>Le 21 mai, moi et ma <u>femelle</u> nous restons a la maison.</p>	<p>Le 21 mai, moi et ma <u>famille</u> nous sommes restés à la maison.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel entre les deux termes « femelle » : animal du sexe féminin et « famille » : ensemble formé par le père, la mère et les enfants, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>
<p>Il n'y a pas les blessés et les morts dans ma maison <u>hamdou lélah</u>.</p>	<p>Il n'y a pas de blessés ni de morts dans ma maison, <u>dieu merci</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a inséré l'expression de sa langue maternelle, empruntée à l'arabe : [ħamdulāh], dans une phrase de la langue seconde. Il s'agit d'une interférence de la langue maternelle.</p>

قسم الأظروحات
و المذكرات

<p>Dommmage <u>avec</u> les morts il y a tata que j' aime beaucoup.</p>	<p>Dommmage, <u>parmi</u> les morts, il y a ma tante.</p>		X	<p>L' élève a utilisé « avec »: préposition, au lieu de « parmi »: préposition. Il s' agit d' une impropriété.</p>
<p>Dommmage avec les morts il y a <u>tata</u> que j' aime beaucoup.</p>	<p>Dommmage, parmi les morts, il y a ma <u>tante</u>.</p>		X	<p>L' élève a utilisé le terme du français familier «tata» au lieu de «ma tante » qui est un terme du français standard. Il s' agit d' un écart par rapport au français scolaire.</p>
<p>C' est ça que vouait <u>elah</u>.</p>	<p>C' est cela que le bon <u>dieu</u> voulait.</p>	X		<p>L' élève a inséré le terme de sa langue de base [elah], dans une phrase de la langue seconde. Il s' agit d' une interférence de la langue de base.</p>
<p>En troisième lieu, il y a les plaques de pétrole qui <u>fait</u> mourir les poissons.</p>	<p>En troisième lieu, il y a les plaques de pétroles qui <u>provoquent</u> la mort du poisson.</p>		X	<p>L' élève a utilisé le terme vague, passe-partout « faire » au lieu du terme précis « provoquer ».</p>
<p>Pour conclure c' est a l' homme de <u>faire</u> patience a sont environnement.</p>	<p>Pour conclure, c' est à l' homme de <u>protéger</u> son environnement.</p>		X	<p>L' élève a employé « patience » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s' agit d' une impropriété.</p>

Dans le monde, il y a beaucoup de phénomènes naturels qui <u>fléa</u> cent l'être humain.	Dans le monde, il y a beaucoup de phénomènes naturels qui <u>menacent</u> l'être humain.	X	L'élève a été confronté à une difficulté de communication et pour combler cette lacune lexicale, il a recouru à l'invention « fléacent ». Il s'agit d'un terme inexistant dans la langue française.
Le manque d'eau revient à <u>la</u> pluie qui ne tombe plus, ou bien qui se tombe en retard.	Le manque d'eau revient au <u>manque de pluies</u> ou <u>les pluies tardives</u> .	X	L'élève a employé « la pluie qui ne tombe plus », ou bien « qui se tombe en retard », à la place de « manque de pluie » ou « pluies tardives »; il est passé à un énoncé au lieu d'un terme. Il s'agit d'une description.
cette tempête a fait de <u>grand</u> chose.	Cette tempête a provoqué des <u>dégâts importants</u> .	X	L'élève a employé « grand-chose » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Le tremblement de terre a fait <u>tomber</u> leur maison.	Le tremblement de terre a <u>détruit</u> leur maison.	X	L'élève ne connaissait pas le terme spécifique « détruire » et il a opté pour les termes « faire » et « tomber ». il s'agit d'une impropriété.
Plusieurs personnes disaient que sa <u>force</u> était plus de six.	Plusieurs personnes annonçaient que sa <u>magnitude</u> était plus de six (sur l'échelle de Richter).	X	L'élève a employé « force » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.

<p><u>Salut</u>, ma chère amie.</p>	<p><u>Bonjour</u>, ma chère amie.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé le terme du français familier « salut », au lieu de « bonjour » qui est un terme du français standard. Il s'agit d'un écart par rapport au français scolaire.</p>
<p>Nous sommes des amies pour jusqu'à la fin du monde à bien-tôt. <u>Bay bay</u>.</p>	<p>Nous sommes des amies pour toujours, <u>au revoir</u> et à bientôt.</p> <p>X</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a inséré le terme anglais: « bye bye », introduit dans le dialecte kabyle, signifiant au revoir en français, dans une phrase française. Il s'agit d'une interférence de la langue maternelle.</p>
<p>Ta meilleure amie Dahbia <u>Allez salut</u>.</p>	<p>Ta meilleure amie Dahbia, <u>au revoir</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé l'expression du français familier « allez salut » à la place de « au revoir », qui est un terme du français standard. Il s'agit d'une influence de la langue familière.</p>
<p>J'ai reçu ta lettre avec l'<u>heureuse</u>.</p>	<p>J'ai reçu ta lettre avec une <u>grande joie</u>.</p> <p>X</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a traduit de façon littérale le terme de sa langue maternelle [ɣfarh] en langue française. Il s'agit d'une translittération.</p>
<p>Je suis <u>eucuries</u> pour écouter tes nouvelles.</p>	<p>Je suis <u>impatient</u> d'avoir de tes nouvelles.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a été confronté à une difficulté de communication et pour combler cette lacune lexicale, il a recouru à l'invention « eucuries ». C'est un terme inexistant dans la langue française.</p>

Je suis eucries pour <u>écouter</u> tes nouvelles.	Je suis impatient d'avoir de tes nouvelles.	X	L'élève a traduit de façon littérale le terme de sa langue maternel [adslay] en langue française. Il s'agit d'une translittération.
Je suis <u>nerveux</u> parce que tu es parti sans que l'on le sache.	Je suis <u>énervé</u> parce que tu es parti sans qu'on ne le sache.	X	le rapprochement formel entre les deux termes « énervé » et « nerveux » a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
Malgré ce <u>long temps</u> je n'ai pas oublié les moments qu'on a passés ensemble.	Malgré cette <u>longue période</u> , je n'ai pas oublié les moments qu'on a passés ensemble.	X	L'élève a employé « long temps » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. il s'agit d'une impropriété.
On aura la chance de discuter et de se <u>souviendre</u> des moments d'enfance.	On aura la chance de discuter et se <u>souvenir</u> des moments d'enfance.	X	L'élève a dû retenir la conjugaison du verbe « se souvenir » au futur simple et au conditionnel présent, et pour obtenir son infinitif, il suffit de supprimer les deux ou trois dernières lettres, et cet élève a produit le verbe : « se souviendre » (comme rejoindre). Il s'agit d'une surgénéralisation.
J'aimerai bien savoir tes nouvelles car je t' <u>enchère</u> beaucoup.	J'aimerai bien savoir tes nouvelles, car je t' <u>adore</u> beaucoup.	X	L'élève a employé « enchérir » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.

Ne t'inquiète pas <u>sur</u> moi.	Ne t'inquiète pas <u>pour</u> moi.	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [utqliq ara fli] en langue française. Il s'agit d'une translittération.
On a passé de très bons <u>temps</u> ensemble.	On a passé de très bons <u>moments</u> ensemble.	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [luwqat ilhan] en langue française. Il s'agit d'une translittération.
<u>Comment</u> tu sais, je suis devenu curieux.	<u>Comme</u> tu le sais, je suis devenu curieux.	X	C'est le rapprochement formel entre les deux termes « comment » : adverbe d'interrogation, et « comme » : adverbe de manière, de comparaison et de qualité, qui a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
Je ne peux pas te compter Combien de choses j'ai cassées <u>dans</u> la maison.	Je ne peux pas te compter combien de choses j'ai cassées <u>à</u> la maison.	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue de base [fi Imanzil] en langue française. Il s'agit d'une translittération.
Il y a tellement de choses que je veux te raconter. Mais, <u>fais gaffe</u> mon <u>pote</u> ne me laisse pas encore 6 ans.	Il y a tellement de choses que je veux te raconter mais, <u>attention</u> mon <u>ami</u> , ne me laisse pas encore six ans.	X	L'élève a employé des termes du français familier « faire gaffe » et « pote », à la place de « attention » et « ami » qui sont des termes du français standard. Il s'agit d'une interférence de la langue familière.

Passe le <u>SLT</u> a toute la famille.	Transmets mes <u>salutations</u> à toute la famille.	X	L'élève a utilisé l'abréviation « SLT » qui n'est pas accordée à l'écrit, au lieu de « salutations » qui est une forme complète.
Je suis une <u>étudiante</u> au lycée de Frehat.	Je suis une <u>élève</u> au lycée de Freha.	X	Le rapprochement sémantique entre les deux termes « étudiante » et « élève », a induit l'élève en erreur; ce dernier a donc employé « étudiante » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Mon <u>chair</u> père.	Mon <u>cher</u> père	X	La similitude phonétique entre les deux termes « chair » : substance fibreuse, irrigué de sang, situé entre la peau et les os, et « cher » : tendrement aimé, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.
Je poursuis mes études et <u>inchallah</u> je veux avoir mon bac cette année.	Je poursuis mes études et je souhaite, <u>si dieu le veut bien</u> , obtenir mon baccalauréat cette année.	X	L'élève a inséré l'expression de sa langue maternelle, empruntée à l'arabe, [ncahalah] (signifiant en français: tout dépend de la volonté divine), dans une phrase française. Il s'agit d'une interférence de la langue maternelle.

<p>Je poursuis mes études et inçallah je veux avoir mon <u>bac</u> cette année.</p>	<p>Je poursuis mes études et je souhaite, si dieu le veut bien, obtenir mon <u>baccalauréat</u> cette année.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé un terme du français familier « bac » à la place de « baccalauréat » qui est un terme du français standard. Il s'agit d'un écart par rapport au français scolaire.</p>
<p>Appelle moi sur mon portable, <u>châou</u> et a +.</p>	<p>Appelle-moi sur mon portable. Au <u>revoir</u> et à plus tard.</p>	<p>X</p>		<p>L'élève a inséré le terme italien « ciao » → [čaw], introduit dans le dialecte kabyle (signifiant en français, un salut amical, employé, soit quand on se rencontre soit quand on se sépare), dans une phrase française. Il s'agit d'une influence de la langue maternelle.</p>
<p>Appelle moi sur mon portable, <u>châou</u> et a +.</p>	<p>Appelle-moi sur mon portable. Au <u>revoir</u> et à <u>plus tard</u>.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé un terme du français familier et de manière abrégative « a + » au lieu de « à plus tard ». Il s'agit d'un écart par rapport au français scolaire, et surtout d'une forme qui n'est pas accordée à l'écrit.</p>
<p>J'ai eu des bons <u>mots</u> ce trimestre.</p>	<p>J'ai obtenu de bonnes <u>notes</u> ce trimestre.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé « mot » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>
<p>Je suis au lycée et je <u>fais</u> des efforts pour accrocher mon bac.</p>	<p>Je suis au lycée et je <u>fournis</u> des efforts pour obtenir mon baccalauréat.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a employé un terme vague, passe-partout « faire » à la place de « fournir » qui est un terme précis.</p>

<p>Je suis au lycée et je fais des efforts pour <u>accrocher</u> mon bac.</p>	<p>Je suis au lycée et je fournis des efforts pour <u>obtenir</u> mon baccalauréat.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé « accrocher » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété. (Il s'agit aussi d'une confusion avec "dérocher", qui relève du français familier, due au rapprochement formel et sonore entre les deux termes).</p>
<p>A une <u>notre</u> lettre.</p>	<p>A une <u>autre</u> lettre.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre les deux termes « notre » : adjectif possessif de la première personne du pluriel, et « autre » : adjectif indéfini, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>
<p>Pour l'été, on prépare à passer des vacances, moi et mes amis, au bord de la <u>mère</u>.</p>	<p>Pour l'été, on se prépare à passer nos vacances, moi et mes amis, au bord de la <u>mer</u>.</p>	<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux termes « mère » : femme qui a donné naissance à un ou plusieurs enfants, et « mer » : vaste étendue d'eau salée qui entoure les continents, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>

<p>C'est avec plaisir d'<u>apprendre</u> mon stylo pour t'écrire ces quelques lignes.</p>	<p>C'est avec (un grand) plaisir que je <u>prends</u> mon stylo pour t'écrire ces quelques lignes.</p>	<p>X</p>	<p>Le rapprochement formel et sonore entre les deux termes « apprendre » : signifiant acquérir des connaissances, et « prendre » : signifiant saisir, s'emparer de quelque chose et attraper, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.</p>
<p>J'attends ta lettre, <u>bay</u>.</p>	<p>J'attends ta lettre, au <u>revoir</u></p>	<p>X</p>	<p>L'élève a inséré le terme anglais « bye » (introduit dans le dialecte kabyle), dans une phrase française. Il s'agit d'une interférence de la langue maternelle.</p>
<p>Je ne t'ai pas oublié pendant ce <u>tant</u>, et je tiens à vous informer, que j'ai terminé mes études.</p>	<p>Je ne t'ai pas oublié pendant ce <u>temps</u>, et je tiens à t'informer que j'ai terminé mes études.</p>	<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux termes « tant » : adverbe signifiant tellement, et « temps » : nom signifiant durée dans laquelle se succèdent les événements, les actions, les jours et les nuits, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.</p>
<p>Je vais continuer mes études en France <u>inchallah</u>.</p>	<p>Je vais continuer mes études en France <u>si dieu le veut bien</u>.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a inséré l'expression de sa langue maternelle, empruntée à l'arabe [ncalah], dans une phrase française. Il s'agit d'une interférence de la langue maternelle.</p>
<p>Ce qui m'a poussé d'<u>enlever</u> mon stylo et d'écrire cette lettre.</p>	<p>Ce qui m'a poussé à <u>prendre</u> mon stylo pour t'écrire cette lettre.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé « enlever » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.</p>

J'attends votre retour <u>dans</u> cet été.	J'attends votre retour cet été.	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [deg nebdu] et même de sa langue de base [fi hada sayfi], en langue française. Il s'agit d'une translittération.
J'ai reçu ta lettre la semaine passée, et ça fait un grand plaisir pour te <u>rendre</u> .	J'ai reçu ta lettre la semaine passée, et c'est avec un grand plaisir que je te <u>réponds</u> .	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [adaray tabratt] et même de sa langue de base [radda], en langue française. Il s'agit d'une translittération.
Mon coeur est très <u>phérapie</u> ma chère amie, à partir de ça je <u>donnée</u> une feuille blanche pour te répondre.	Mon cœur est très <u>touché</u> , ma chère amie, c'est pourquoi j'ai <u>pris</u> une feuille blanche et un stylo pour te répondre.	X	L'élève a employé « frapper » et « donner » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
De mon temps libre, je me rends à la salle de sport de la ville, cela me permet de m' <u>occuper</u> et surtout de m' <u>entretenir</u> .	De mon temps libre, je me rends à la salle de sport de la ville ; cela me permet de m'en occuper et surtout de m' <u>entraîner</u> .	X	Le rapprochement formel et sonore entre les deux termes « entretenir » : signifiant, maintenir en bon état, et « entraîner » : signifiant pratiquer un entraînement, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
<u>Certains</u> de temps, j'aide ma famille de faire quelques travaux de maison.	<u>De</u> temps en temps, j'aide ma famille à effectuer quelques travaux de maison.	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue de base [fi baed elwaqt], en langue française. Il s'agit d'une translittération.

je ne peux pas oublier les moments que j'ai passés avec toi, nos <u>balades</u> , nos jeux d'enfance.	Je ne peux pas oublier les moments que j'ai passés avec toi : nos <u>promenades</u> , nos jeux d'enfance.	X	L'élève a employé le terme du français familier « balade » au lieu de « promenade » qui est un terme du français standard. Il s'agit donc d'un écart par rapport au français de l'école.
Je te <u>donne</u> mon adresse et mon numéro de téléphone pour <u>ce</u> donner des nouvelles.	Je t' <u>envoie</u> mon adresse et mon numéro de téléphone pour <u>échanger</u> des nouvelles.	X	L'élève a utilisé le terme vague, passe-partout « se donner » au lieu des termes précis « envoyer et échanger ».
<u>Cerci</u> , d'avoir pensé à moi.	<u>Merci</u> d'avoir pensé à moi.	X	L'élève a été confronté à une difficulté de communication et pour combler cette lacune lexicale, il a recouru à l'invention. Il s'agit d'un terme inexistant dans la langue française.
J'ai réussi dans <u>mais</u> études.	J'ai réussi dans <u>mes</u> études.	X	La similitude phonétique entre les deux termes « mais » : conjonction de coordination qui exprime l'opposition, et « mes » : adjectif possessif désignant la première personne du singulier, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.
Tu me manques <u>grave</u> .	Tu me manques <u>beaucoup</u> .	X	L'élève a employé « grave » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.

Chaque nuis je <u>vois</u> ton <u>monstre</u> dans ma rive.	Chaque nuit, ton ombre <u>hante</u> mes rêves.	X	L'élève a utilisé le terme vague, passe-partout « voir » au lieu du terme précis « hanter ».
Chaque nuis je vois ton <u>monstre</u> dans ma rive.	Chaque nuit, ton <u>ombre hante</u> mes rêves.	X	Le rapprochement sémantique entre les deux termes « monstre » et « ombre » (un monstre apparaît généralement comme une ombre), a induit l'élève en erreur; ce dernier a donc employé « monstre » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Chaque nuis je vois ton <u>monstre</u> dans ma rive.	Chaque nuit, ton ombre hante mes <u>rêves</u> .	X	Le rapprochement formel entre les deux termes « rive » et « rêve », a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
Chère <u>copine</u> ,	Chère <u>amie</u> ,	X	L'élève a employé le terme du français familier « copine » au lieu de « amie » qui est un terme du français standard. Il s'agit donc d'un écart par rapport au français scolaire.
Cette fois, je te <u>lance</u> que j'ai trouvé un travail.	Cette fois, je t' <u>annonce</u> que j'ai trouvé un travail.	X	Le rapprochement formel entre les deux termes « lancer » et « annoncer », a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.

J'ai <u>gagné</u> le B.E.F.	J'ai <u>obtenu</u> le B.E.F. (brevet d'enseignement fondamental)	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [rvhay lbeɸ], en langue française. Il s'agit d'une translittération.
J'ai <u>décédé</u> de t'écrire cette lettre.	J'ai <u>décidé</u> de t'écrire cette lettre.	X	Le rapprochement formel entre les deux termes « décédé » : mourir et « décidé » : prendre la résolution, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une paronymie.
Tu <u>ses</u> je rêve de devenir avocate.	Tu <u>sais</u> , je rêve de devenir avocate.	X	La similitude phonétique entre les deux termes « ses » : adjectif possessif de la troisième personne du singulier, et « sais »: verbe "savoir" conjugué à la deuxième personne du singulier au présent de l'indicatif, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie.
Donc, il faut que nous <u>couvert</u> l'eau pour on <u>perdon</u> pas.	Donc, nous devons la <u>préserv</u> er et la <u>respec</u> ter (l'eau).	X	L'élève a employé « couvrir » et « perdre » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit d'une impropriété.
Les gens qui <u>jettent</u> l'eau.	Les gens qui <u>gaspill</u> ent l'eau.	X	L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [snɔyln aman], en langue française. Il s'agit d'une translittération.

<p>La pluie quand elle tombe elle va <u>ramener</u> tous comme les maisons et les personnes.</p>	<p>La pluie quand elle tombe, <u>emporte</u> tout : des maisons, des gens.</p>	<p>X</p>		<p>L'élève a traduit de façon littérale l'expression de sa langue maternelle [təttawi kulc], en langue française. Il s'agit d'une translittération.</p>
<p>Le <u>fête</u> de <u>voire</u> la pluie pour nous, c'est un miracle.</p>	<p>Le <u>fait</u> de <u>voir</u> la pluie, est un miracle pour nous.</p>		<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux termes « fête » : nom signifiant jour consacré à commémorer un fait religieux, historique, et « fait » : nom signifiant action de faire, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie. De même, pour « voire » : adverbe signifiant "et même", et « voir » : verbe signifiant percevoir avec les yeux, par la vue.</p>
<p>Je veux qu'on ce réunisse et <u>démarrer</u> notre vie à zéro.</p>	<p>Je veux qu'on se réunisse et qu'on <u>commence</u> notre vie à zéro.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a employé le terme du français familier « démarrer » au lieu de « commencer » qui est un terme du français standard. Il s'agit donc d'un écart par rapport au français scolaire.</p>
<p>S.T.P. viens chez nous.</p>	<p><u>S'il</u> te <u>plaît</u>, viens chez nous.</p>		<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé l'abréviation « S.T.P. » qui n'est pas accordée à l'écrit, au lieu de «<u>S'il</u> te <u>plaît</u> » qui est la forme complète.</p>

<p>Je veux <u>dire</u> plusieurs nouvelles pour moi.</p>	<p>Je veux t'<u>annoncer</u> mes nouvelles.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a utilisé le terme vague, passe-partout « dire » au lieu du terme précis « annoncer ».</p>
<p>Assister aux mêmes cours avec toujours les mêmes <u>mètre</u>.</p>	<p>Assister aux mêmes cours avec toujours les mêmes <u>professeurs</u>.</p>	<p>X</p>	<p>La similitude phonétique entre les deux termes « maître » : nom signifiant instituteur, et « mètre » : nom signifiant unité fondamentale des mesures de longueur, a induit l'élève en erreur. Il s'agit d'une homonymie. L'élève a également confondu deux termes sémantiquement proches « maître » et « professeurs »; il a donc utilisé « maître » dans un sens qui ne convient pas dans le contexte. Il s'agit aussi d'une impropriété.</p>
<p>A <u>la</u> <u>prochaine</u> incha elah. Bay bay.</p>	<p>A <u>une</u> <u>autre</u> <u>fois</u>, si dieu le veut bien, au revoir.</p>	<p>X</p>	<p>L'élève a employé le terme du français familier « à la prochaine » au lieu de « à une autre fois » qui est un terme du français standard. Il s'agit donc d'un écart par rapport au français de l'école.</p>

Chapitre v. Résultats de l'analyse :

1. Influence de la langue de départ sur la langue française :

1.1. Influence de la langue maternelle (le kabyle) :

Un grand nombre d'erreurs lexico-sémantiques s'expliquent par l'influence de la langue maternelle. Celle-ci est observée sous trois formes:

1.1.1. Insertion de termes ou d'expressions de la langue maternelle :

Citant à titre d'exemple: [luzin] pour « usine », [hamduleLah] pour « dieu merci », [ncaLəh] pour « si dieu le veut bien », [baybay] [bay] et [čaw] pour « au revoir ».

1.1.2. pérégrinisme :

Pour Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE (1996, p.63), « *le pérégrinisme consiste à utiliser des mots de la langue maternelle en leur appliquant les règles de la morphologie et de la phonologie de la langue étrangère* ».

Prenons à titre d'exemple : [lezordœr] du kabyle [lezordor] à la place de « les ordures », [lezeran] du kabyle [iyzran] au lieu de « les rivières ».

1.1.3. Translittération :

Selon Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE (1996, p.64), « *la translittération correspond à une traduction littérale d'un mot de la langue maternelle résultant en la création d'un barbarisme* ».

Par exemple : «à cause de» au lieu de «grâce à», « qu'est ce que » au lieu de « de quoi », « voler » au lieu de « emporter », « arriver » au lieu de « se produire », « boire » au lieu de

« arroser », « rester » au lieu de « durer », « avec l'heureuse » au lieu de « avec une grande joie », « écouter tes nouvelles » au lieu de « savoir tes nouvelles », « sur moi » au lieu de « pour moi », « bons temps » au lieu de « bons moments », « gagner un résultat » au lieu de « obtenir un résultat », « jeter » au lieu de « gaspiller », « ramener » au lieu de « emporter », « rendre » au lieu de « répondre ».

1.2. Influence de la langue de base (l'arabe) :

Un nombre important d'erreurs lexico-sémantiques s'expliquent également, par l'influence de la langue de base; unique langue d'enseignement, apprise dès la première année scolaire. En d'autres termes, l'enseignement de toutes les disciplines, à tous les niveaux est dispensé en langue arabe.

1.2.1. Insertion de termes ou d'expressions de la langue de base :

Prenons à titre d'exemple : [suLam] à la place de « échelle », [aleam] à la place de « l'an », [eLah] à la place de « dieu ».

1.2.2. Translittération de la langue de base:

Nous avons pu relever: « négatives » au lieu de « inconvénients », « dans la maison » au lieu de « à la maison », « dans cet été » au lieu de « cet été », « certain de temps » au lieu de « de temps en temps ».

2. Analogie dans la langue seconde:

La majorité écrasante des erreurs lexico-sémantiques s'expliquent par la complexité de la langue française et des règles régissant le fonctionnement du vocabulaire, c'est-à-dire, aux insuffisances des connaissances acquises dans cette langue. Les erreurs que nous avons pu observer et relever sont classées comme suit :

2.1. L'homonymie :

L'homonymie correspond à des unités lexicales qui se prononcent et s'écrivent de la même façon mais, qui n'ont aucun sens en commun.

Les erreurs de cette catégorie sont les plus frappantes. En fait, la ressemblance phonétique ou graphique de certains mots de la langue française induit souvent en erreur. Par exemple « est » devient « et », « mai » devient « mais », « peut » devient « peu », « c'est » devient « ses », « quand » devient « quant », « champ » devient « chant », « sept » devient « cette », « cher » devient « chair », « mer » devient « mère », « temps » devient « tant », « maître » devient « mètre », « mes » devient « mais », « fait » devient « fête », « voir » devient « voire ».

2.2. La paronymie:

On appelle paronymes, des lexèmes dotés d'une similitude formelle ou sonore mais qui sont sémantiquement distincts. Il s'agit de faux amis. Les erreurs de ce genre sont considérables et plus nombreuses. Par exemple : « écrire » et « récrire », « autre » et « être », « si » et « c'est », « amazone » et « ozone », « feu » et « faut », « au » et « ou », « sorte » et « surtout », « neveu » et « niveau », « espace » et « espèce », « autre » et « outre », « revenir » et « devenir », « femelle » et « famille », « comment » et « comme », « mot » et « moyenne », « prendre » et « apprendre », « entretenir » et « entraîner », « lancer » et « annoncer », « notre » et « autre », « décéder » et « décider », « sans » et « sont », « on » et « en », « sang » et « sont », « rive » et « rêve », « nerveux » et « énervé ».

2.3. Les verbes passe-partout:

Les verbes passe-partout sont des termes appelés par certains, généraux, vagues et imprécis. Par d'autres, des bouche-trous ; « *ils expriment la banalité* » (THIRY, P. DIDIER,

J. MOREAU. P. 2005, P.204).

Une bonne partie d'erreurs lexico-sémantiques s'expliquent par une utilisation intensive de ces termes vagues, imprécis et passe-partout. Prenons par exemple : «faire » à la place de « proposer » « organiser » « provoquer » et « fournir », « trouver » à la place de « découvrir », « voir » à la place de « mesurer » et « hanter », « dire » à la place de « annoncer » et « prévoir », « donner » à la place de « envoyer » et « échanger ».

2.4. La synonymie:

La synonymie est un rapport de proximité sémantique entre des mots d'une même langue. Il existe un postulat qui explique qu'il ne peut pas exister de synonymes parfaits. Il y a toujours une différence, aussi minime soit elle, entre des synonymes, qu'elle soit liée au signifié lui-même, aux connotations véhiculées, ou encore au contexte d'emploi des mots strictement parlant, il s'agit donc de parasynonymie.

Les erreurs de ce type ne manquent pas dans les copies des élèves ; prenons à titre d'exemple: « moral » pour « état normal », « séisme » pour « phénomène».

5. La contiguïté sémantique et l'impropriété:

Selon Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUTTE (1996, P.64), « *l'exploitation de la contiguïté sémantique consiste à utiliser un mot générique au lieu d'un terme spécifique* ». La confusion de l'emploi des termes appartenant à un même champ sémantique, mène à une impropriété dans le sens des mots.

Une impropriété est l'emploi d'un mot ou d'une expression dans un sens qu'il n'a pas. « *Elle 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 » (Banque de dépannage linguistique, 2002).

Les erreurs de cette catégorie sont les plus répandues et les plus courantes. Citons par exemple : « pouvoir » devient « devoir », « mesurer » devient « compter », « destructeur » devient « grave », « danger » devient « malade », « transporter » devient « ramener », « éviter » devient « effacer », « détruire » devient « casser », « aride » devient « mort », « magnitude » devient « pourcentage », « matériel » devient « argent », « mauvais » devient « mal », « se produira » devient « trembler », « pertes » devient « dégât », « un » devient « point », « aride » devient « jaune », « phénomène » devient « tremblement », « mesurable » devient « calculer », « parmi » devient « avec », « protéger » devient « patience », « dégâts importants » devient « grand-chose », « détruire » devient « tomber », « magnitude » devient « force », « élève » devient « étude », « longue période » devient « long temps », « adorer » devient « enchérir », « élève » devient « étudiante », « obtenir » devient « accrocher », « prendre » devient « enlever », « professeur » devient « maître », « prendre » devient « donner », « notes » devient « mots ».

2.6. Les mots inventés:

Les mots inventés consistent à créer des mots inexistants ou impropres à la langue française. Ce type d'erreur, lui aussi, ne manque pas dans les copies d'élèves. Par exemple, nous avons pu relever et observer : « fecatine » pour « victimes », « fléacent » pour « menacer », « eucries » pour « impatient », « cerçi » pour « merci ».

2.7. L'influence de la langue familière :

Le français familier correspond à une parole spontanée. C'est celui que l'on emploie avec ses parents, ses amis et dans des situations de communications sans contraintes. Il est

écarté de l'enseignement, et se caractérise principalement par des déviances au niveau lexical, et même syntaxique par rapport à la langue du bon usage. Il emprunte beaucoup de ses caractéristiques au modèle oral. Pour Claude DUNETON (cité par Alexie Lorca, 1998), la langue familière est *« la langue utilisée par l'ensemble de nos compatriotes, quels que soient leur âge et la classe sociale ou professionnelle à laquelle ils appartiennent. C'est un langage chaleureux qui souligne une connivence entre les interlocuteurs, pourtant l'école le récuse. En classe, on peut dire « il flotte » sans problème, mais un professeur n'acceptera pas cette expression dans une rédaction. Le français scolaire est conventionnel ».*

Les erreurs de ce genre sont aussi présentes voire nombreuses. Citons à titre d'exemple : « plein de chose » pour « beaucoup de chose », « truc » pour « phénomène », « tata » pour « ma tante », « salut » pour « bonjour », « allez salut » pour « au revoir », « faire gaffe » pour « attention », « pote » pour « ami », « bac » pour « baccalauréat », « à plus » pour « à plus tard », « démarrer » pour « commencer », « à la prochaine » pour « à une autre fois », « balade » pour « promenade », « copine » pour « amie », « prof » pour « professeur ».

2.8. La surgénéralisation et la création lexicale :

La surgénéralisation est une application inadéquate d'une règle dans le domaine de la morphologie ou dans la construction du lexique. Elle se produit lorsqu'une personne ne sait pas que la langue comporte une exception (elle applique alors la règle générale). Selon Virginie MILLISCHER (1999/2000, P.19), *« les élèves surgénéralisent une catégorie lexicale en y ajoutant des éléments qui ne faisaient pas partie de celle-ci et les élèves créent donc des mots. C'est pourquoi, nous pouvons dire que la surgénéralisation et la création lexicale s'interpénètrent puisque les élèves ont utilisé la surgénéralisation tout en créant des mots ».*

Un bon nombre d'erreurs lexico-sémantiques se trouvent classées dans cette catégorie. Par exemple « géologues » devient « géologistes », « naturelle » devient « naturelle », « blessure » devient « blésseure », « la faiblesse » devient « faiblissement », « meurtrier » devient « meurtreux », « se souvenir » devient « se souviendre », « dangereux » devient « est dangé ».

2.9. La description:

La description consiste à passer d'un terme à un énoncé. Pour Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE (1996, P.64), « *le recours à la description de l'objet dont le nom est inconnu : la description peut s'exprimer différemment suivant la façon dont l'information a été incorporée en mémoire ; elle peut se faire à l'aide des propriétés physiques (couleur, dimensions, matériau), des traits spécifiques et des caractéristiques fonctionnelles correspondant aux usages d'un objet et aux actions possibles à effectuer avec l'objet* ».

Les erreurs de ce type n'en manquent pas dans les productions écrites d'élèves. Prenons à titre d'exemple : « tremblement de terre » qui devient « laisse dès fois la terre a bougé », « vivre » devient « rester à la terre », « effondrer » devient « tombé à la terre », « manque de pluie » devient « la pluie qui ne tombe plus, ou bien qui se tombe en retard », « des raz de marée » devient « la mer retourne à l'arrière ».

2.10. L'abréviation et la siglaison:

Selon Jean DUBOIS (dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994) « *toute représentation d'une unité ou d'une suite d'unités est une abréviation* ». On distingue: en premier lieu, l'abréviation du syntagme par laquelle certaines déterminations sont omises (parti: abréviation du parti communiste). En second lieu, l'abréviation du mot (simple, dérivé ou composé) qui consiste à en supprimer une partie. L'abréviation est alors la

troncation d'un mot : l'autobus est l'abréviation de l'automobile omni bus puis autobus est devenu bus par suppression de la partie initiale (aphérèse) ; télévision est devenu télé par suppression de la partie finale (apocope). L'abréviation peut être la réduction du mot entier à quelques lettres seulement (page est réduite à p. et pages à pp.). L'abréviation peut aussi être constituée par une suite de mots réduits : ainsi le sigle ORSEC est la réunion des abréviations OR (organisation) et SEC (secours). En fait, la siglaison est la formation d'un sigle à partir d'un mot ou d'un groupe de mots : R.A.T.P. (Régie Autonome des Transports Parisiens).

Dans les textes courants (articles, brèves, blogs...), on évitera d'abuser des abréviations, car elles risquent de ralentir la lecture et de provoquer des difficultés de compréhension (on se limitera donc aux plus courantes, telles que etc. pour etcetera et p. pour page). On évitera de construire ses propres abréviations, et l'on préférera utiliser les conventions habituelles (M. pour Monsieur, M.M. pour Messieurs...) (PHYNETTE et ARNO, 2002).

Ce genre d'erreurs est aussi présent, il est donc important d'y faire allusion puisque ce sont des erreurs qui font partie de celles observées dans les copies. Par exemple nous avons pu relever : « SLT » au lieu de « salutations », « a + » au lieu de « à plus » (à une autre fois), « S.T.P. » au lieu de « s'il te plaît ».

Notons enfin, que la majeure partie de ces erreurs lexico-sémantiques, qu'elles soient liées à la langue maternelle ou à la langue seconde, se reproduisent d'un élève à un autre. Il y a donc bien régularité récurrente.

Il est important également de souligner qu'à la suite de notre analyse, nous avons pu constater que les erreurs lexico-sémantiques éprouvent un réel plaisir des apprenants à communiquer, à échanger avec autrui leurs sentiments et leurs idées. Pour Virginie MILLISCHER (1999/2000, P.5) « ces erreurs représentent un premier effort vers la

communication et souvent même, elles n'entravent pas cette communication, dans la mesure où la compréhension est réalisée : l'information est parvenue, au moins partiellement, au destinataire ».

Malgré ses lacunes, ses faiblesses et ses carences langagières, l'apprenant veut communiquer, veut être fonctionnel et donc veut transmettre son message. Cependant, certaines de ces erreurs lexico-sémantiques réduisent le niveau d'intercompréhension, et parfois même elles faussent l'information échangée, surtout quand l'enseignant et l'apprenant ne partagent pas la même langue de départ.

Conclusion :

Au terme de ce voyage au pays des erreurs lexico-sémantiques, nous retiendrons leur présence en grande quantité dans les copies d'élèves de la première année secondaire du lycée Freha (Tizi-ouzou). En fait, elle s'explique non seulement par l'influence de la langue de départ (kabyle et/ou arabe), observée sous les formes de: pérégrinisme, translittération et insertion de termes; mais surtout par la complexité de la langue française et l'insuffisance des connaissances acquises dans cette langue. En effet, la majeure partie, des erreurs lexico-sémantiques se trouvent inscrites dans cette catégorie. Ce qui induit l'élève en erreur dans la langue seconde est généralement, la ressemblance phonique ou graphique (l'homonymie); le rapprochement formel (paronymie); les termes bouche- trous (termes passe-partout); la mauvaise utilisation de la synonymie; l'emploi des mots ou d'expressions dans un sens qu'ils n'ont pas (impropriété et contiguïté sémantique); la création des mots inexistant dans la langue française; l'emploi intensif de termes ou d'expressions de la langue familière; la surgénéralisation de règles; le passage d'un terme à un énoncé (description) et enfin, l'abréviation et la siglaison qui compliquent d'avantage la lecture et entravent la compréhension.

Chapitre VI. Solutions mises en place :

Une analyse d'erreurs peut proposer des solutions précises aux erreurs commises, une fois les causes situées, c'est-à-dire, l'aspect thérapeutique de l'analyse d'erreurs n'est valable que lorsque les sources des erreurs sont déterminées. Pour EL KORSO (1985, P.5), «ce n'est qu'après avoir trouvé et reconnu les sources ou causes des fautes que les auteurs de manuels et l'enseignant peuvent construire des exercices appropriés».

A l'issue de notre analyse, nous avons constaté que toutes les erreurs lexico-sémantiques rencontrées dans les copies d'élèves, impliquent qu'un système de représentation ne saurait être modifié en quelques heures de travail. Une longue période d'ajustement et, plus précisément, d'affinement s'avère nécessaire pour que le changement s'effectue en profondeur.

De ce fait, les solutions à proposer afin de développer et d'améliorer le vocabulaire, diffèrent d'une méthode d'enseignement à une autre ; actuellement, on parle « d'éclectisme », c'est-à-dire, en français langue étrangère (F.L.E) on assiste à une crise de méthodologie : il n'y a pas de méthodologie forte, unique, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

A cet effet, nous allons cerner et énumérer les suggestions de chacune des méthodes d'enseignement, de façon à dégager les solutions qu'elles proposent pour l'enrichissement du vocabulaire.

Premièrement, selon la méthode traditionnelle, le meilleur moyen pour améliorer et enrichir son vocabulaire, c'est d'effectuer des exercices de récitation, de vocabulaire, d'élocution et de composition, qui permettent d'assouplir son langage et d'aplanir les difficultés que rencontre tout apprenant novice. « C'est par l'usage seul, c'est-à-dire par

l'exercice de la langue parlée que l'enfant enrichit son vocabulaire » (SOUISSI, R.1936/1976, P.34).

En effet, **l'exercice de récitation** est l'un des meilleurs moyens d'enseigner l'usage correct des mots et des tours d'une langue.

L'exercice de vocabulaire, lui, est gradué avec soin par le conseil supérieur. A ce titre, SOUISSI Ridha (1936/1976, P.29) montre que le vocabulaire s'acquiert au fur et à mesure : au cours préparatoire, les exercices de vocabulaire ne doivent avoir trait qu'aux mots les plus simples de la langue usuelle (des objets, des êtres connus des élèves). Au cours élémentaire où la lecture permet d'élargir l'horizon de l'apprenant, ici les exercices de vocabulaire portent sur les mots des textes placés sous ses yeux. Au cours moyen, on commence d'abord à lui faire sentir les nuances qui séparent des expressions en apparence synonymes ; et également à grouper les mots de manière à lui faire comprendre leur filiation. Au cours supérieur, enfin, l'exercice peut porter sur des questions délicates : on montrera la filiation des divers sens d'un même mot. Pour réussir ces cours, il faudra se garder de l'érudition et de la subtilité. « On ne devra à aucun moment, dépasser les limites de la langue courante : elle est assez riche pour fournir matière à des exercices variés » (SOUISSI Ridha ,1936/1976, P.29).

L'exercice d'élocution, lui aussi, permet aux apprenants de s'exprimer, de raconter, d'inventer et de traduire leurs impressions personnelles.

L'exercice de composition appelé aussi de rédaction, quant à lui, est un exercice important qui permet de vérifier l'efficacité des autres, d'apprécier la culture de l'apprenant, et de lui rendre plus de services dans la vie. « L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais aussi une assez riche collection

d'expressions. Il faut que toutes les autres disciplines (littéraires et scientifiques) aient accumulé dans son esprit des faits et des notions ; mais il faut aussi que les autres exercices (la lecture, la récitation, l'exercice de vocabulaire et d'élocution) aient assoupli son langage et aplani les difficultés que rencontre tout écrivain novice » (SOUISSI Ridha ,1936/1976, P.29).

La même source, ajoute que toutes ces instructions sont valables pour l'enseignement du français langue maternelle ou étrangère.

Deuxièmement, pour la méthode structuro- globale, l'acquisition des unités lexicales se fait suite à une association de deux messages : auditif (le mot) et visuel (la figurine), formant ainsi un aspect de la communication (compréhension globale et directe).

Troisièmement, pour la méthode communicative, l'apprentissage et l'enrichissement du vocabulaire se fait par l'élaboration de tables de concordance (listes des mots à retenir avec leurs contextes d'occurrence en vrac), de répertoires contextuels (mots avec leurs contextes classés) et d'auto-dictionnaires personnalisés (chaque individu fabrique son propre dictionnaire à l'aide des autres dictionnaires) en cherchant à répondre aux questions qui l'intéressent ; il permet à l'apprenant d'organiser lui-même les informations sur le vocabulaire qu'il a étudié (GALISSION, R.1983). Il est très nécessaire, voire même très utile pour la survie en mémoire des mots, de leurs significations et de leurs règles d'emploi. Cette pratique doit être encouragée et initiée par les enseignants, pour que les mots soient enregistrés avec des contextes illustrant leurs caractéristiques d'emploi et de fonctionnement.

Ce travail d'auto-construction de l'information est un stimulateur mental qui facilite la rétention des mots et de leur mode d'emploi ; cela prépare l'apprenant à faire de son vocabulaire réceptif, un vocabulaire actif. Pour ce travail, comme le constataient Marie-

Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE(1996), il est plus raisonnable d'engager les apprenants dans la constitution (manuelle ou informatisée) d'un fichier classé selon les préférences de chacun (par ordre alphabétique, par fonction grammaticale, par thème) et comportant pour chaque mot vedette, tous les contextes d'occurrence, et un ensemble de données jugés utiles par l'apprenant (synonymes, antonymes, définitions, associations d'idées, associations syntagmatiques fréquentes, traduction, etc.). Un classement sommaire des contextes par signification peut être effectué à l'aide d'un code et d'une numérotation, comme dans l'exemple suivant (fichier d'un étudiant anglophone établi dans le cadre d'un cours de français) :

Recto de la fiche

SUPPORTER

1. Paul a changé d'appartement, il ne **supportait** pas le bruit que faisaient ses voisins.
2. Ne mets pas ce plat au four, il ne **supporte** pas la chaleur.
3. Ouvrez la fenêtre, je ne **supporte** pas la fumée.
4. C'est incroyable qu'elle ait **supporté** son mari si longtemps alors qu'il buvait et qu'il la battait !
5. Ce mur de briques **supporte** tout le poids de la maison.

Verso de la fiche

SYNONYMES :

1. Endurer 2. Résister 3. Tolérer 4. Soutenir.

MOTS DE LA MEME FAMILLE :

Support (appui, soutien), supportable (qu'on peut tolérer, endurer), insupportable (douleur insupportable, enfant insupportable), supporter (prononcer « supportaire » (partisan d'un sportif ou d'une équipe).

To support se traduit rarement par supporter.

He has a family to support= il a une famille à entretenir/ à faire vivre.

She must support her 26 year old son= elle doit subvenir aux besoins de son fils de 26 ans.

She is his only support= elle est son seul soutien.

A ce propos, Emile BENVENISTE (1966, P.295) précise que « la nécessité de recourir aux contextes pourrait sembler un principe de méthode trop évident pour mériter qu'on y insiste. Mais, quand on ramène le sens aux variétés de l'emploi, il devient impératif de s'assurer que les emplois, permettent non seulement de rapprocher des sens qui paraissent différents, mais de motiver leur différence ».

L'utilisation des dictionnaires :

L'apprentissage du vocabulaire se fait également par l'utilisation des dictionnaires. Ces derniers, comme le prédisaient Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE (1996, P.125), sont des outils familiers à tout apprenant de langue étrangère. Celui-ci peut recourir au dictionnaire monolingue, tel que le petit Robert, le lexis parmi les plus satisfaisants à l'heure actuelle (comme un outil d'apprentissage complémentaire), et même bilingue quand il veut découvrir ou vérifier le sens d'un mot, son orthographe, sa prononciation. Un des meilleurs dictionnaires bilingues est le Collins- Robert, qui a publié sa sixième édition en 2002.

L'on sait que deux des plus grandes difficultés pour les apprenants d'une langue seconde sont un vocabulaire insuffisant, et les interférences qui proviennent de la langue maternelle. L'avantage d'un dictionnaire bilingue est de faire front à ces interférences, en montrant clairement les différences entre les deux langues.

L'avantage d'un dictionnaire monolingue, c'est qu'il permet à l'apprenant de ne pas sortir de la langue cible et d'avoir des informations plus complètes. Les initiatives actuelles semblent s'orienter vers des inventaires syntagmatiques qui mettent en évidence l'inclusion des mots et qui énumèrent les combinaisons privilégiées dans lesquelles entrent chaque mot considéré, ou qui expriment sous forme de règles de cooccurrence les types de combinaisons potentielles (c'est le cas du dictionnaire explicatif et combinatoire : DEC). Chaque article du DEC comprend trois zones importantes : la zone sémantique (la définition), la zone syntaxique (la fonction du mot dans les différentes structures possibles) et la zone de cooccurrence lexicale (elle présente des fonctions lexicales).

Et comme le constataient Thierry SELVA et Fabrice ISSAC (1996), le lexique ne se restreint pas aux mots simples mais englobe aussi les collocations et les cooccurrences qui

tiennent une place importante dans la maîtrise d'une langue. L'emploi par l'apprenant de collocations, est un bon indice de ses compétences langagières. Car connaître un mot c'est non seulement le reconnaître visuellement, savoir le prononcer, connaître ses propriétés morphologiques, syntaxiques et sémantiques, mais aussi connaître le contexte dans lequel il s'emploie et les fonctions qu'il remplit.

Quatrièmement, pour l'approche naturelle, le vocabulaire s'acquiert sans effort conscient, par imprégnation, par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, en particulier par la lecture considérée comme étant un passe-temps agréable lui permettant de développer et d'enrichir son vocabulaire. En effet, la lecture est un moyen de renforcement des structures lexicales acquises. Le texte lu est une source de stratégies et d'exercices scolaires portant sur l'organisation du sens. En offrant des contextes pour le vocabulaire, la lecture est un moyen de fixation.

Par ailleurs, il serait souhaitable que les enseignants insistent sur les différences que présentent les aires sémantiques entre les langues (kabyle/arabe/français) ; ils doivent montrer, dès le début de l'enseignement, ces différences, de sorte qu'elles puissent être évitées.

Emile BENVENISTE (1966, P.296) précise que « dans le cadre d'une comparaison à grande échelle, mettant en œuvre plusieurs langues, on constate souvent que des formes évidemment apparentées se distinguent chacune par une variété particulière de sens...on tend à penser que ce désaccord tient à des raisons de style ou de culture ».

A ce sujet, Marie J. MYERS (2004, P.133) ajoute « qu'il faut reconnaître un manque d'analyse comparatives à un niveau élémentaire et c'est à ce niveau que la prise de conscience

des différences agirait comme une mise en garde. Cela permettrait d'éviter des problèmes plus graves ».

De plus, pour contrecarrer l'influence néfaste de la langue familière et orale, on doit encourager l'apprenant à utiliser un dictionnaire quand il se trouve dans le doute, surtout s'il sait déjà la forme orale du mot choisi. Pour passer donc des formes orales connues à des formes écrites, l'on pourrait évidemment avoir recours à l'usage d'un dictionnaire pour vérifier ou découvrir le niveau correct du mot.

De multiples exercices sont également proposés afin de favoriser l'acquisition et la distinction entre les registres de langue, ou simplement niveaux de langue, notamment courant et familier qui sont les deux principaux niveaux. A ce sujet, on peut proposer un tableau en deux colonnes, correspondant aux deux registres, dans lequel subsistent des lacunes, ce qui laisse une part plus active à l'élève. Mais il est important, comme le rappelle Daniel FERNANDEZ et Bernard MEYER (1995, P.111), pour le bénéfice de l'exercice, de s'inspirer de certains conseils, qui sont les suivants :

-appliquer la reconnaissance des registres aux mots, mais aussi aux phrases ou à de courts textes, l'objectif étant de ne pas dissocier le vocabulaire de la syntaxe ;

-mettre en relation le choix de tel ou tel registre avec une situation de communication précise de façon à ce que le choix d'un mot, même familier, par un élève ne soit dicté ni par le hasard, ni par la pauvreté, ni par la provocation (« on peut dire ça puisque c'est dans le dictionnaire ! »), mais motivé par le contexte ;

-toujours demander à l'élève de rédiger une phrase ou un texte dans plusieurs registres. Passé le plaisir de constater que le professeur tolère (voire exige) l'usage de mots relâchés, l'enfant mesure que la maîtrise des tournures recherchées est la plus délicate à atteindre.

Il s'agit donc d'être à la fois créatif et cohérent : tel dialogue accumulera les tournures familières pour une raison très précise, telle lettre cherchera au contraire à être plus académique possible.

En outre, pour améliorer son langage à l'écrit, il est important, voire même nécessaire d'employer un vocabulaire précis et diversifié, en proposant des exercices de vocabulaire qui consistent à éviter et à éliminer les verbes passe-partout : proposer des phrases particulièrement pauvres, puis demander le remplacement des mots vagues, soit à l'aide du dictionnaire, soit par l'entremise d'une liste dans laquelle les élèves doivent piocher.

Ce type d'exercice est utile à tous les niveaux dans la mesure où il permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants. Il est certes un peu ancien, mais incontournable pour résoudre le problème de la polysémie très foisonnante de certains verbes comme « faire » qui a environ une soixantaine de sens possibles et que les locuteurs préfèrent quand ils ne trouvent pas le mot juste (pauvreté lexicale) ce qui risque de nuire à la communication (manque de clarté et de précision, ambiguïté de l'intention de communication). Pour bien sensibiliser les élèves à l'objectif de l'exercice (précision), on peut choisir d'autres exemples empruntés à des situations de communications bien circonstanciées, où l'emploi d'un verbe passe-partout pourrait être à l'origine de malentendu entre les interlocuteurs.

A ce propos, THIRY, P. DIDIER, J.J. MOREAU (2005, P.204) ajoute que « cette section (élimination des verbes passe-partout) a pour principal objectif d'étudier les collocations, à savoir l'emploi de verbes souvent accompagnés des mêmes compléments. En effet, certains verbes ont fini par s'associer avec certains noms de telle sorte qu'ils forment des couples où les éléments ne sont pas interchangeables : on dit dresser une liste mais rédiger un rapport. Il convient de connaître ce usages et d'utiliser les termes appropriés ».

Ce genre d'exercice peut paraître long et fastidieux pour les élèves à moins de les réaliser sous forme de jeu (concours entre élèves ou en fin de leçon).

Des chaînes de télévisions, des sites internet et d'autres documentations sont également disponibles pour tous les niveaux afin d'améliorer et d'enrichir leur vocabulaire.

Chaînes de télévision, radio et sites internet :

-B.B.C éducation : une chaîne de télévision dont les programmes sont diffusées pour l'éducation et l'apprentissage des langues (enseigner à travers les télévisions) ; exemple : the french expérience (niveau 1-2) qui dispose des cours d'enseignements sonores accompagnés de questions de compréhension sur des sujets pratiques : cinéma, cuisine, marche à pied, nationalité, tourisme, travail, vie parisienne (aide lexicale et transposition).

-T.V.5 : apprendre et enseigner le français à travers T.V.5 (chaîne de télévision diffusée en Afrique à partir de 1991) ; exemple : funambule, apprendre et enseigner le français avec T.V.5 (niveau 2-3), sélection de reportages de l'émission « funambule » accompagnés d'exercices de compréhension, de documentation et de transcription des reportages de la semaine.

-j'enseigne « radio Canada » éducation (niveau 2-3), consulter les documents oraux, vidéos et les activités.

-lexique du rire (clic net) niveau 1-3.

-M6 chaîne de télévision française (niveau 2-3).

-T.V. Gourmet chaîne de télévision dédiée à la cuisine française.

-N.R.J. chaîne de télévision internationale dédiée à la poésie française.

-Europe 2 (France):

Really useful french teaching : exercices interactifs d'écoute avec transcriptions, vocabulaire et réponses.

Théâtre et français langue étrangère : (niveau 2-3) sketches et liens sur le théâtre.

Autres documentations :

La correspondance : échanger des message virtuels (Baguette com. France/niveau 2-3) avec des exercices de rédaction amusant à choix multiples.

L'expression écrite : écrire par exemple des contes, des poèmes et des chansons selon des modèles donnés.

Les jeux de langue : par exemple les énigmes et les mots croisés.

En effet, des jeux sont utilisés à des fins lexicales tels que : les jeux verbaux, linguistiques, destinés à faire découvrir aux apprenants certaines subtilités de la langue, l'homophonie, la paronymie. Ce sont en général des jeux de mots, des divertissements linguistiques, des devinettes, des plaisanteries. Exemple : la charade qui est un jeu linguistique très apprécié par les apprenants. Les rébus sont aussi, des jeux linguistiques qu'on peut organiser en groupe, chaque participant pouvant y contribuer avec une proposition.

En plus, les types les plus fréquents d'exercices lexicaux et sémantiques favorisant la distinction entre les formes proches des mots (forme sonore ou graphique), sont les exercices à trous (à pointillé) et les exercices de choix de la forme convenable entre deux ou plusieurs formes proposées.

Ajoutons à tout cela, les deux titres de la collection profil formation de Georges DECOTTE (1996, P.5), qui permettent aux apprenants de résoudre leurs principales difficultés de vocabulaire :

« -trouvez le mot juste (n° 306) ;

-enrichissez votre vocabulaire (n° 415/416) ».

Nous terminons cette dernière partie, par les propos de Marie J.MYERS (2004, P.131), portant sur la prise de conscience de l'erreur: « *mieux vaut prévenir que guérir, il est donc préférable d'équiper et d'outiller, pour permettre d'éviter les erreurs et de développer une prise de conscience de l'erreur, pour susciter l'autocorrection. Cela permettrait d'éviter des problèmes plus graves* ».

Notons enfin, que le but de toute remédiation est d'arriver à combattre les erreurs afin de les éviter.

Conclusion :

Pour conclure cette partie capitale, notons que la thérapie est une phase nécessaire voire inévitable dans le domaine des erreurs; toute erreur doit être obligatoirement suivie d'une prévention. On doit donc agir sur les erreurs et essayer d'y remédier. C'est pourquoi, on ne s'est pas contenté, à travers notre étude, de repérer et d'interpréter les erreurs lexico-sémantiques, mais on a essayé d'apporter des remédiations. En suivant les différentes méthodes d'enseignement, d'importantes solutions sont mises en place pour chaque type d'erreurs lexico-sémantiques, afin de les éviter et de les combattre; ainsi, des exercices de récitation, de vocabulaire, d'élocution et de composition sont mis en place par la méthode traditionnelle; l'élaboration de répertoires contextuels (mots avec leurs contextes); d'auto-dictionnaires personnalisés (à l'aide des autres dictionnaires); et l'utilisation de dictionnaires

(monolingue, bilingue) sont proposées par la méthode communicative ; de plus, la lecture et l'utilisation de la langue française dans la vie quotidienne sont proposées par l'approche naturelle; sans pour autant négliger, les chaînes de télévision, de radio, de sites internet et les autres documentations telles que la correspondance, l'expression écrite et les jeux de langue (énigme, mots croisés) et la bibliographie intéressante de Georges DECOTE (*trouvez le mot juste, enrichissez votre vocabulaire*), qui sont également destinés à développer et à améliorer le vocabulaire.

Conclusion générale :

Il ressort de notre étude des erreurs lexico-sémantiques que la paronymie, l'homonymie, la contiguïté sémantique et l'impropriété, la synonymie, les mots inventés, l'influence de langue familière, la surgénéralisation et la création lexicale, la description, l'abréviation et la siglaison, qui proviennent du processus d'intralangue ou d'analogie dans la langue seconde, conduisent en grande partie, à des erreurs au niveau lexico-sémantique.

De plus, l'insertion de termes ou d'expressions de la langue de départ dans la langue seconde, le pérégrinisme, et la translittération, qui relèvent de l'influence de la langue source, composée du kabyle (langue maternelle) et de l'arabe (langue de base), sur la langue française, conduisent également à des déviances au niveau lexico-sémantique.

Evidemment, les processus d'interférence de la langue de départ, et notamment d'analogie dans la langue seconde, concourent à marquer les difficultés lexico-sémantiques des apprenants à représenter le monde dans la langue cible; c'est-à-dire, c'est la mise en œuvre de la connaissance du monde déjà acquise, qui conduit les apprenants à transgresser le système de la langue seconde, dans ses composantes les plus importantes: le lexique et la sémantique.

Les quelques exemples d'expressions écrites recueillis sur des copies de travaux d'élèves, nous ont permis de constater que les erreurs lexico-sémantiques ne sont pas toujours explicables en faisant appel à la langue maternelle ou de base, mais se situent au niveau même de la langue étrangère.

La consultation du programme scolaire de français, de la première année secondaire (2005), nous a permis de déduire que le lexique occupe une place réduite. Or, l'absence de tout enseignement spécifique portant sur la lexico-sémantique, donne naissance à un savoir

inadapté, lequel fait obstacle à la communication et à la conceptualisation d'un savoir nouveau. Fayçal NAJAB (2004, P.167) a, bel et bien, montré que « *la faiblesse dans la langue de communication nuit à la précision, la richesse des échanges et réduit les échanges affectifs* ». Et effet, le manque du lexique bloque les élèves lors de différentes activités; cela les incite à avoir recours à différents procédés: interférence de la langue de départ (kabyle, arabe) et analogie dans la langue seconde, pour contourner leurs difficultés.

Par conséquent, l'erreur lexico-sémantique représente un premier effort vers la communication; elle éprouve un réel plaisir des apprenants à échanger avec autrui des idées, et souvent même, elle n'entrave pas cette communication dans la mesure où la compréhension est réalisée : l'information est parvenue au moins partiellement, au destinataire.

Néanmoins, la connaissance de quelques règles simple facilite grandement la maîtrise de la langue à l'écrit ; en fait, des exercices variés (récitation, vocabulaire, élocution, composition, choix de la forme, à trous) et une documentation diversifiée (chaînes de télévision, sites internet, correspondances, jeux de langue, ouvrages) sont ainsi proposés afin d'éviter et de résoudre les principales erreurs lexico-sémantiques, que rencontre tout élève apprenant une langue étrangère; en plus, l'amélioration et l'enrichissement du vocabulaire ne consiste pas à apprendre par cœur des listes de mots détachés de tout contexte culturel, mais des lectures et des exercices d'approfondissement font aussi appel à une recherche personnelle, et plus particulièrement aux divers dictionnaires de langues (monolingues ou bilingues).

Enfin, l'erreur lexico-sémantique constitue un champ de recherche très vaste ; elle pourra faire l'objet d'autres innombrables recherches, que soit en psycholinguistique (théories de l'acquisition des langues), ou en psychologie (avec le cognitivisme et le constructivisme), ou même encore en sociolinguistique, et là nous parlerons de « l'écart lexico-sémantique ».

Ouvrages :

- ARCAND, Richard, BOURBEAU, Nicole, 1998, *La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression*, éd. De Boeck université, Paris, Bruxelles.
- BAYLON, Christian, 1996, *La sociolinguistique : société, langue et discours*, éd. Nathan, Paris.
- BENTOLILA, Alain (dir), 2001, *Vocabulaire*, éd. Nathan/VUEF.
- BENVENISTE, Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale, I*, éd. Gallimard, Paris.
- BESSE, H. PORQUIER, R.1991, *Grammaire et didactique des langues*, éd. Hatier/Didier, Paris.
- BOLTON, Sibylle, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, trad. de l'Allemand, BERTRAND, Yves, éd. Hatier-Credif, Paris.
- BOUTON, Charles, 1979, *La linguistique appliquée*, éd. P.U.F, Q.S.J, Paris, pp.92-124.
- CALAQUE, Elizabeth, DAVID, Jacques, 2004, *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*, d. De Boeck, Bruxelles.
- CAPUT, Jean-Pol, 1991, *Guide d'expression écrites*, éd. Hachette, Paris, pp. 139-198.
- CHAKER, Salem, 1991, *Manuel de linguistique berbère I*, éd. Bouchène, Alger, pp.6-8.

- CHERIGEN, Foudil, 2002, *Les mots des uns, les mots des autres : le français au contact de l'arabe et du berbère*, éd. CASBAH, Alger.
- DECOTE, Georges, 1996, *Expression écrite et orale : améliorez votre style*, collection Profil Pratique, N° 323, Tom 1, éd. Hatier, Paris.
- EL KORSO, Kamel, 1985, *Linguistique contrastive : la langue allemande-problèmes et méthodes*, éd. O.P.U, Alger.
- ELUERD, Roland, 1984, *L'usage de la linguistique en classe de français : critiques et perspectives*, Tome 2, éd. ESF, Paris.
- FERNANDEZ, Daniel, MEYER, Bernard, 1995, *enseigner le français au collège*, éd. Armand Colin, Paris.
- FEVE, Guy, 1985, *Le français scolaire en Algérie*, éd. OPU, Alger.
- FREI, Henri, 1929/1993, *La grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle assimilation et différenciation brièveté et invariabilité expressivité*, éd. Slatkine Reprints, Genève-Paris.
- GALISSON, Robert, 1983, *des mots pour communiquer : élément de lexicométhodologie*, éd. Clé internationale, Paris.
- GALISSON, Robert, 1979, *Lexicologie et enseignement des langues*, éd. Hachette, Paris.
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin, 1978, *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique*, éd. Armand Colin, Paris.

- HAMERS, Josiane, F. BLANC, Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Pierre Mardaga, éditeur, 2 galerie des princes, 1000 Bruxelles, p.360.
- HUOT, Hélène, 2005, *La morphologie : forme et sens des mots du français*, éd. Armand Colin, Paris, pp.13-48.
- LAMBRET, Jean, 1997, *Enrichir son vocabulaire : jeux et leçons de style*, éd. Ellipses, Paris.
- LARRUY, Martine Marquillo, *L'interprétation de l'erreur*, éd. CLE international, Paris.
- LEHMANN, Alise, MARTIN-BERTHET, Françoise, 1998, *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*, éd. Dunod, Paris.
- MAHMOUDIAN, Mortéza, 1976, *Pour enseigner le français*, éd. P.U.F, Paris.
- MOUNIN, Georges, 1963, *Les problèmes théoriques de la traduction*, éd. Gallimard, Paris.
- MOUNIN, Georges, 1997, *La sémantique*, éd. Payot et Rivages, Paris.
- MYERS, Marie, J. 2004, *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- PICOCHÉ, Jacqueline, 1992, *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, éd. Nathan, Paris.
- SIOUFFI, Gille, VANRAEMDONCK, Dan, 1999, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, ed. Bréal-Rosny, Paris.

- SOUISSI, Ridha, 1936/1976, *Enseignement structural des langues vivantes*, éd. Maison Arabe du Livre, Libye-Tunisie.
- TALEB IBRAHIMI, Khaoula, 1995, *Les Algériens et leur (s) langue (s) : Elément pour une approche sociologique de la société algérienne*, éd. El Hikma, Alger.
- TAMBA-MECZ, Irène, 1988, *La sémantique*, éd. P.U.F, Q.S.J, Paris.
- THIRY, Paul, DIDIER, Jean-Jacques, MOREAU, Philippe, et al, 2005, *vocabulaire français : trouver et choisir le mot juste*, éd. De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, éd. Hachette, Paris.
- TOURATIER, Christian, 2000, *La sémantique*, éd. Armand Colin, Paris.

Articles :

- BENRABAH, Mohamed, 1993, « *L'arabe algérien véhicule de la modernité* », dans *Minoration linguistique au Maghreb*, éd. SUDLA, université de Rouen, France, pp.33-43.
- EL KORSO, Kamel, 1980, « *L'algérien qui apprend l'allemand, conditions pour une analyse de fautes valables* », dans *revue des langues*, université d'Oran.
- COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES, Janvier 2005, « *Français : première année secondaire, projet de programme* », Alger.
- LAROUSSE, Foued, 1993, « *Processus de minoration linguistique au Maghreb* », dans *Minoration linguistique au Maghreb*, éd. SUDLA, université de Rouen, France, pp.45-56.

- LEGUIL, Alphonse, 1983, « *Remarques sur le verbe berbère* », dans, langue arabe et langues africaines, éd. Conseil international de langue française, Paris, France.
- MESTREIT, Claude, TOST PLANET, 2000, « *Manuel, compréhension et argumentation de quelques malentendus en F.L.E* », dans Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde, éd. De Boeck université, Belgique.
- MILIANI, Mohammed, 2002, « *Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir ?* », dans Insaniat : revue Algérienne d'anthropologie et de sciences sociales, éd. CRASC, Oran, pp. 79-95.
- NICOLAS, Guy, 1983, « *Avant-propos* », dans Langue arabe et langues africaines, éd. Conseil international de langue française, Paris, France, pp. 5-6.

Dictionnaires :

- CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de la didactique du français, langue étrangère et seconde*, éd. Clé Internationale, S.E.J.E.R, Paris.
- MERLET, Philippe (dir.), 2005, *Le grand Larousse illustré*, éd. Larousse, Paris.
- DUBOIS, Jean, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, éd. Larousse, Paris.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. HACHETTE, France.
- MOUNIN, Georges, 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, éd. P.U.F, Paris.
- SCHWEIZER, Hans (dir.), 1988, Encyclopaedia Universalis « *Arabe, Berbère* », éd. Encyclopaedia Universalis, S.A. France.

Thèses :

- HADDADOU, Mohand Akli, 1986, *Pour un enseignement linguistique du lexique et du sens en français langues étrangères*, Thèse de Magistère en linguistique appliquée à l'enseignement, université d'Alger, institut des langues étrangères, Alger.
- KAHLOUCHE, Rabah, 1992, *Le berbère (kabyle) au contact de l'arabe et du français*, Thèse pour le Doctorat d'Etat en Linguistique, université d'Alger, institut des langues étrangères, Département de français, Alger.

Sites Internet :

- AMENAGEMENT LINGUISTIQUE DANS LE MONDE, Afrique, 2007, « *Algérie* », [en ligne], pages consultées le 21/04/2007.
- BANQUE DE DEPANNAGE LINGUISTIQUE, 2002, « *Le vocabulaire : impropriété* », [en ligne], éd. Gouvernement du Québec, Canada, pages consultées le 30/06/2007.
- LAPLANTE, Bernard, 2004, *Activités de science et technologie pour l'enseignement en immersion*, Université de REGINA, SASKA, TCHEWAN, Canada, [en ligne], pages consultées le 07/04/2007.
- LORCA, Alexie, 1998, « *Claude Duneton, écrivain, historien du langage et chroniqueur au figaro littéraire. Il publie au Seuil le guide du français familial* », dans, *Ecrivains...Entretien*, éd. Lire, [en ligne], pages consultées le 07/11/2007.
- MILLISCHER, Virginie, 1999, « *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires* », I.U.F.M de l'académie de Montpellier, [en ligne], pages consultées le 27/05/2007.

- NAJAB, Fayçal, 2004, « *Multilinguisme et profession au Maroc* », éd. Hermès 40, [en ligne], pages consultées le 05/11/2007.
- PHYNETTE et ARNO, 2002, « *Petit guide typographique à l'usage de l'internet : abréviation* », in, Uzine, www.UZINE.net. Pages consultées le 10/12/2007.
- RAHAL, Safia, 2001, « *Culture et langues : place des minorités* », dans, Initiatives, Ethique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question, Beyrouth, Liban, [en ligne], pages consultées le 09/04/ 2007.
- RALI-OLST, université de Montréal, 2004, « *L'erreur lexicale : choix de l'erreur lexicale dans des composantes de réception* », [en ligne], pages consultées le 07/03/2006.
- SANTACROCE, M. Michel, 1999, *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère*, Thèse de Doctorat, université de Paris III-Sorbonne nouvelle, [en ligne], pages consultées le 27/05/2007.
- SEBAA, Rabah, 2002, « *Culture et plurilinguisme en Algérie* », Oran, [en ligne], pages consultées le 21/04/2007.
- SELVA, Thierry, ISSAC, Fabrice, 1996, « *Représentation et utilisation de connaissances dans un système d'aide à l'apprentissage lexical* », [en ligne], Paris, pages consultées le 23/03/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Le berbère* », [en ligne], pages consultées le 30/04/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Le français* », [en ligne], pages consultées le 16/04/2007.

- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Le kabyle* », [en ligne], pages consultées le 30/04/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Langue étrangère* », [en ligne], pages consultées le 14/05/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Langue maternelle* », [en ligne], pages consultées le 14/05/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Linguistique contrastive* », [en ligne], pages consultées le 25/02/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Synonymie* », [en ligne], pages consultées le 30/06/2007.
- WIKIPEDIA, encyclopédie libre, 2007, « *Tunisien* », [en ligne], pages consultées le 27/05/2008.

Annexe

A.A.154

Genre: féminin

bien aimé

Sadia

merci j'ai reçu ta lettre avec l'heureux est
pour ça je t'invite pour être avec nous le weekend
j'espère durer bien et je souhait que tu
passe des belles jour ensemble et

J'espère aussi pour te conte tes
nouvelles

salut

Sadia

B.C.123

F

Le tremblement de terre ou bien le (Système)
est un phénomène naturel. On a des pays que
ce phénomène a fait beaucoup de décès. Il est
un des dangereux phénomène au monde. Il
touche beaucoup de pays sorte (L'Asie). On va
voir la prévision de "système" grâce à l'ich
de recherche, Ce système fait beaucoup de location
on a des catastrophe ou niveau "humain" est "agent".

A.L.123

F

Résumé:

~~A l'année 2004 on a vu beaucoup d'été~~

A l'année 2004 il y a eu beaucoup de neige

il a duré 10 jours. pour les
enfants il y a eu exemple.

E.N. 154

M

dans la nature l'eau est le tres
important dans le monde est pour
la vie des hommes et de les animaux
car ces animaux vivent l'eau aller
elles tres important pour rester a la
terre est parce que elles tres important
dans il faut que nous couvert l'eau
pour on perd son pas. sont faire attention
et il faut que on see garder
en us transformé l'eau
et en suite la pollution parce que l'eau
il tres bien pour la santé de l'homme me
il est sur de danger que on l'air l'eau
qui a pas bien
est cause de sa il fait les cat astrophie
a l'homme et a la nature
est pour sa il faut que nous faire
attention a l'eau.

F.M. 154

7

Cher Jackson

je te remercie vraiment pour cette lettre, et je ne peux pas ~~vraiment~~ exprimer ma joie et comme je suis fier car tu fais un bout de temps qui on s'est pas vu et le temps passe si vite qu'on le croit. Selon la lettre tu as beaucoup change contrairement à moi je suis toujours le même et maintenant je suis ~~en~~ première année scientifique enfin j'ai pu tenir ma promesse car les réels que nous avions établi ensemble, le mien n'est de se casser mais le meilleur si que je suis toujours un malade et je ne peux pas ~~rien~~ te compter combien de choses j'ai cassé dans la maison. Oh oui oui, il y a tellement de choses que je veux te raconter. Mais ~~je~~ fais gaffe mon pote ne me laisse pas encore 6 ans, et passe le SIT à toute la famille. Au revoir.

F. Meziane ton
meilleur ami

B.K. 123

feminin

Un jour le prof. Aoumamba a nous
de récrire une paragrahe qui parle
d'un phenomene naturel, est je disise
sur parle la polistion:

- la polistion est une grave chose, sa
redise tu qui polu la ~~ma~~ nature est
→ la terre comme les : zoro leur est les zoro
Les sachot qui polu la terre est puis
les grands luzine rest les voiture qui
pulu le clima est l'origine en fait a
cause de cet polistion on a preteji
des plus eur mercrebe est les veruse qui
creier des grave malabi: come le :
cousin, le sida, la Branchat, les
malabi de la peau, est des Beux qui
morire, il ya des 90% des homme
qui mort a cause de la polistion est
qui rest jusca sa temps a rofier.
a la fene je put disie que il ya des
mille solution pour et chose qui nous
put utu lise en phase ena j'ame
jute metre zordus a terre.

M. W. 154

feminin Sujet: Rédiger un court texte expositif
où vous traiterez d'un phénomène
naturel.

utilisez vos cours.

Le tremblement de terre c'est une
phénomène naturel, il fait de briser la
terre. en moment que la terre ^{base} en son
beaucoup des choses qui change, par
exemple: en son beaucoup des maisons
qui tombe et la mère il retourne à
l'arrière.

les cause qui brise de fois la terre a
briser de fois c'est le mal temp, mais
en peu dire aussi que la terre est
très doulou, les scientifique dit: que
X en peu pas dire exactement que
X le tremblement de terre a trembler
en fin je s'pire que cette phénomène
douloureuse elle revien pas a nous faire
ou en va tous mourir.

T. K. 154
H

Frihale: 21/02/2007.

Très cher Nassim.

Ça fait à peu près plus de dix ans qu'on a pas eu contact, mais si tu savais le bonheur et le plaisir que j'ai eu en voyant ton nom dans la lettre, et je suis très heureux d'apprendre que tu vas bien et que tu es en bonne santé.

De ma part, tu me connaît toujours rien de spécial la routine, je poursuis mes études et inshallah je vais avoir mon BAC cette année et m'en sortir de ce vieux lycée.

Et si cela arrive, je t'invite à prendre un peu de vacances avec nous, moi, Karim et tous les autres comme au bon vieux temps et si tu es partant en se prépare à aller en Tunisie, et appelle moi sur mon portable au 052-29-51-67 un de ces jours pour ce rencontrer. Châou et a+.

Amicalement: Louati-Ouziane.



B.K. 154

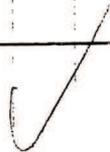
pour: Rachida

F

Salut ma chère amie ta lettre qui m'a
faite beaucoup plaisir, Bonne débute de
semaine plein de surprise j'espère que
vous êtes bien et a ta sante, moi ça va
je suis étudés a 1AS et lycée de Freha
je suis en bonne humeur et prend soin de
toi net inquiet pas beaucoup, nous sommes
amie pourre jusqu'a la fin de monde a
baine te bay bay

Kenza

~~BAARAP~~



C.A. 123

fémision la carte d'eau H_2O s'écrit H l'hydrogène

O oxygène

l'eau est la chose a portent
pour la santé, des il ya pas l'eau il
peut mourir tout les phénomènes qui existe
dont la nature

le corps de l'homme 86%, l'éléphant 80%
la pomme de terre 70%

les jours qui fait l'eau il trouve la
chaleur dont la nature

les climat reviens pour les plantes, les
animaux, les jours mourant, pour garder
la nature verte il faut pas gaspiller l'eau
sur la terre

* exemple le felabe qui bois se chant
les tuyon qui fait il faut fermer parce
que les gâtes qui sont plus a portent
pour la nature

l'eau nous portage beaucoup des
maladie

A. G. 154

M

Le tremblement de terre

Le tremblement de terre est un
sisme ~~malheureux~~ en nous pas faire
des chose que nous protège de lui.

Le tremblement de terre Il a
beaucoup de négatives; comme un
sisme de M: 6 il peut ~~causer~~ des
maison et tués des homme partout
les ruelle (d'une part de la peur;
d'une autre part de sa folie).

mais malheureusement; le
tremblement de terre est un phénomène
naturel en effet que ni les hommes;
ni les animaux ne peut le défendre.

Y. K. 113

F

Le trambèlement de terre est un phénomène naturel. C'est le mécanisme en les couche et les composants de la terre qui bouge et se par leur mécanisme de sa couche qui se se reconstruit, et la terre dégage tout les apte de qu'on s'attend.

La terre trample toujours tout les pays des monde bouge et ça c'est naturel. Les géologues font toujours des recherche pour avoir plus information sur les trambéments de terre et les dangers pour les habitants de la terre. Et comme ça se fait naturellement et la position de la terre lorsque il trambé, et plain de chose.

M. D. 123

A

On le 3 / 14 Mais ils arrivés un
"troublement de terre" A 8:30 A
A "boumerdes" en "Algeres". cette phénomène
ils a fait un grand loss) terrible
brailles car ils a les gonne qui
morte et les bratimens qui trembles
(idaf) et tous casses. ils comptes
au G de Sellame Richter.
Il arrivés aussi A "Ezizou" et ils
ils pas grave que "Boumerdes".

~~troublement~~
tellement que le troublement de terre ils a fait
et les gonne, les pompes et les saurs
ils seronne serons A la place qui
ou ils tiens brailles et tous casses
pour saures les gonne morte qui
sont vivre pour la saure A l'hopital
et apres un peu de temps apres ils
arrivés le troublement de terre mais
pas comme la premiere. et les
troublement de terre sont tres
grave.

I.S. 123

F

La charrance est dangereuse pour la vie de l'homme, parce que la terre est morte, (il n'a pas d'eau), c'est pour ça l'autre l'homme ne trouve pas qu'à ce que manger et boire. donc il faut (faire) faire des réservoirs comme des barrages pour ne perdre pas ce l'eau.

A.C. 143

F

le tremblement de terre
le tremblement de terre est donc ce qui
la matière, par ce que son faire les dégats
personnel et les dégats material. come
le tremblement de terre de l'omardas
faire des gros dégats a sait ball mille
les maisons, les osins, son tonbé tombé
a la terre, et ils moure des person et des
person.

قسم المذكرات