

Reflexions Sur Le Statut De L'erreur Dans L'apprentissage De Français Langue Etrangere

Fathia Hassan Ahmed 1 & Mohammad Tahir Hamid 2 & Ahmed Hamid

^{1,2,3}Université du Soudan de Sciences et de Technologie- Faculté des Etudes Supérieures-Faculté de Langues

ABSTRACT:

This paper deals with the concept of "error" in foreign language learning. It presents different definitions .Whereas some define error as “a violation of code” others see it as “a deviation of the norm either grammatical or semantic, committed voluntarily or by negligence. It also discusses the different types of errors as classified by pedagogues and linguists.

In addition to that, it presents the potential sources of errors .The question of error correction and its techniques is equally dealt with.

The paper actually concentrates on the status of error in foreign language learnin/teaching process. It also discusses the results of a research on the errors committed by students of the Faculty of Languages , University of Sudan of Sciences and Technology in the utilization of three past tenses(passé composé, imparfait and plus-que-parfait) as an application of notions described in the theoretical part. It presents the outputs of a test designed to verify the ability of the above mentioned learners in using and understanding the semantics of such tenses.

Keywords: Mots clés : erreur, types, sources, attitude, techniques, correction

مستخلص:

تناقش هذه الورقة مفهوم "الخطأ" في تعلم اللغة الأجنبية حيث تورد مختلف التعريفات بين كونه أي لفظ غير صحيح منطوقاً كان او مكتوباً فيه إخلال بقواعد اللغة أو مغل بالمعنى المقصود، وبين كونه إخلال مقصود أو ناتج عن إهمال. كما توضح أنواع الخطأ حسب التصنيفات التي أوردها اللغويون و التربويون ومن ثم تشرح الورقة مصادر الأخطاء المختلفة.

أهتمت الورقة ايضاً بمسألة تصحيح الأخطاء وأساليبه المختلفة مركزة في كل ذلك على وضعية الخطأ في عملية تعلم وتدرّس اللغات الأجنبية اما الجزء العملي فانه يشتمل على عرض وتحليل لبعض أخطاء طلاب اللغة الفرنسية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا -كلية اللغات- في استخدام ثلاثة من ازمنا الماضي في اللغة الفرنسية .

كلمات مفتاحية: خطأ - أنواع - مصادر - سلوك- أساليب - تصحيح

RESUME :

Le présent article aborde l'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement de langues présente différentes définitions attribuées à l'erreur de (*un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé*)à(*une violation du code*,)que ce soit sur le plan grammatical ou sémantique.

L'article présente les types d'erreurs telles qu'elles sont classées par les linguistes et les pédagogues .Nous avons consacré également une partie aux sources potentielles d'erreurs . La question liée à La correction d'erreurs et ses techniques est aussi abordée.



L'article dans sa globalité se concentre sur le statut de l'erreur dans le processus d'apprentissage /enseignement de langues étrangères.

Nous avons jugé bon d'intégrer les données d'une recherche que nous avons effectuée sur les erreurs commises par des étudiants de troisième année de la Faculté de Langues à l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie dans l'utilisation de trois temps du passé comme application des notions discutées dans la partie théorique.

Introduction :

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère quelconque, les apprenants font face à des difficultés parce qu'il leur arrive de confondre un apprentissage antérieur, celui de la langue maternelle ou d'une première langue étrangère avec un apprentissage nouveau, d'où peut surgir des erreurs. Mais il ne faut pas comprendre que toutes les erreurs sont dues à cette interférence. Certaines erreurs peuvent provenir de difficultés liées au système de la langue étrangère à apprendre.

Problématique

Les points principaux que cet article essaie de discuter sont ;

Comment concevoir l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles sont les types d'erreurs ? D'où proviennent-elles et comment les corriger ?

Objectifs

Cet article vise à aborder les erreurs en tant que partie intégrale de l'apprentissage qu'on doit aborder d'une façon détaillée, chercher à savoir ses types, reconnaître les causes pour pouvoir y trouver des remèdes.

Méthodologie

Nous avons adopté dans cet article une méthodologie descriptive dans la partie théorique. L'article part d'un nombre de définitions, passe par une description de types d'erreurs et leurs sources. Il consacre une bonne partie à La pédagogie de l'erreur : le traitement et la correction, les techniques de correction et les facteurs engagés dans la correction aussi bien

que l'attitude de l'enseignant et l'apprenant vis-à-vis de l'erreur. L'aspect analytique se situe dans la partie pratique que nous consacrons aux erreurs retenues chez des étudiants de la Faculté de Langues, l'Université du Soudan dans la manipulation de trois temps du passé du français.

Le cadre théorique

Il conviendrait, pour parler du statut de l'erreur, de définir l'erreur.

Définition de l'erreur :

L'erreur est définie par J. P. Cuq (2003 : 86) comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ». L'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère est considérée comme tout énoncé écrit ou oral inapproprié constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue .

S.P.Corder définit l'erreur comme « une violation du code» (*breach of code*) (*Introducing Applied Linguistics P.259*). Pour lui, le terme d'erreur a tendance à être réservé pour la violation volontaire ou négligente du connu devait être ou devrait l'être. « Il fait aussi une distinction didactique entre « la faute » et « l'erreur » que commet l'apprenant » Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné, sa connaissance sous-jacente ou comme on pourrait l'appeler : « sa compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non systématiques et les erreurs de compétences seront systématiques (...). Aussi



sera-t-il commode désormais d'appeler «faute» les erreurs de performance, en réservant le terme d'erreur ou erreur systématique des apprenants à celles qui nous permettent de construire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire (Haissam Al-Tahir p25).

On comprend de cette distinction que des erreurs de compétence se caractérisent par leur systématisme et reflètent la connaissance imparfaite de la langue étudiée. Alors que les «fautes» de performance ne résultent pas d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique quand le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite. Parfois, la faute provient du changement du plan du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé son sujet (au niveau de l'oral). Dans le cas des erreurs de compétence l'apprenant ne reconnaît pas ses erreurs et par conséquent, il est incapable de se corriger. Par contre, quand il s'agit d'une faute de performance, l'auto correction est fort possible. L'apprenant arrive à reconnaître ses fautes et à les corriger lui-même .

Types d'erreurs :

Dans le domaine psycho-cognitif, il y a différents types de classement d'erreurs. Selon leurs causes principales, J.C. Richards (1980 : 173-174) par exemple divise l'erreur en trois types:

1-Erreur interlinguale:

C'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. On trouve ce type d'erreurs dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue-cible qui est différent de langue source pour la production en langue cible. Par exemple, un arabophone peut produire un énoncé comme « il professeur». Cet énoncé est une production incorrecte suivant l'absence de copule et qui résulte en l'omission du verbe «être»: (Il est professeur).

2-Erreur intra-linguale:

Ce type d'erreurs résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible. Elles relèvent une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet souvent des erreurs en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, des étudiants commettent souvent ce genre d'erreurs en produisant des énoncés comme «j'ai sorti à 9 heures» l'étudiant n'arrive pas à faire le bon choix d'auxiliaires. Il ne sait pas quel verbe est formé avec quel auxiliaire au passé composé.

3- Erreur développementale (ou application abusive d'une règle) :

Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée dans la classe ou avec la méthode. C'est le cas de certain participe passé du français : l'apprenant en crée souvent comme « ouvri » ou « offri » au lieu «ouvert» ou «offert». Ce type d'erreurs disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de la langue de l'apprenant. Pour S.P. Corder, la distinction entre erreur systématique et non systématique réside dans le fait que la première qui intéresse au premier lieu l'analyse d'erreurs, est une sorte de marque de la «compétence transitoire» d'un apprenant. Ici «compétence transitoire » signifie les connaissances implicites d'un apprenant sur le fonctionnement de la langue étrangère à un moment donné de son apprentissage. Ces erreurs dites de compétence sont représentatives d'une grammaire intériorisée qui ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant .

Par ailleurs, la réapparition de certaines formes erronées, note S.P. Corder, n'est pas toujours un indice révélateur de la grammaire intériorisée de



l'apprenant, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas toujours représentatives d'une grammaire intériorisée, c'est le cas des erreurs dites «de performance» qui sont par définition erreurs non systématiques, dues à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. Sur le plan socioculturel, les didacticiens contemporains parlent aussi d'erreurs «communicatifs». Ce type d'erreurs se remarque par la méconnaissance ou le mauvais choix d'un code sociolinguistique. Par exemple, l'emploi du tutoiement à l'égard d'un inconnu au lieu de vouvoiement ou de le saluer avec (salut!) au lieu de «bonjour»

Dans le domaine linguistique, COIAN, A (1990: 117) cité par Haissam Al-Tahir (2008), fait une classification des erreurs de point de vue linguistique comme :

a)classification structurale

Où il y a deux sortes d'erreurs :

- Erreurs affectant l'axe syntagmatique
- Erreurs relatives à l'axe paradigmatiques. Celles-ci sont réparties en : erreurs intra paradigmatiques, et erreurs inter-paradigmatiques .

b) Classification des erreurs selon l'homogénéité
Les erreurs de telles sortes peuvent être transphrastiques, uniquement linguistiques ou communicationnelles affectant les normes et les niveaux de langue. Selon Haissam AL-Tahir, (ibid. p36), sur le plan morphologique, on pourrait repérer;

- La non-maîtrise des morphèmes discontinus «je vais au médecin» au lieu de dire «je vais chez le médecin»
- L'hétérogénéité: il sait écrire et le lecture (au lieu de «il sait écrire et lire»)
- Les concordances exigées par certains marqueurs temporels « la semaine dernière on va au cinéma» (au lieu de On est allé.....)

Sources d'erreurs

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, après avoir identifié les erreurs des apprenants, on doit rechercher les sources de ces erreurs afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible .

Si l'on demande aux enseignants de langues étrangères d'où viennent les erreurs, ils donneront probablement les réponses qui se ressemblent : les négligences du côté de l'apprenant, l'interférence de la langue maternelle et/ou la première langue, la traduction, etc. Ces estimations mériteraient d'être abordées en détail :

1- La Négligence

Si l'on admet que la négligence constitue une source d'erreurs, on doit rechercher dans ses causes : pourquoi est-ce que certains apprenants sont négligents ? Le sont-ils toujours ou seulement quelques fois ? Qu'est-ce qu'ils négligent?

La négligence est souvent étroitement liée au manque de motivation. Nous devons constater ici qu'il ne faudrait pas toujours reprocher ce manque d'intérêt à l'apprenant. Il est peut-être dû aux matériels, ou aux styles de présentation, à la méthodologie qui ne sont pas appropriées. Cette question de motivation trouve une place très importante dans la didactique des langues. Il y a deux types principaux de motivations :*Intégrative et instrumentale*.

Le premier type mène souvent à une performance satisfaisante dans la langue visée et une volonté remarquable pour s'identifier avec la culture de cette langue.

Le deuxième type se voit dans la non-intention de l'apprenant de s'intégrer à la culture et dans la tendance d'user la langue comme « un instrument » pour réaliser des objectifs spécifiques : étude, travail, etc. Et c'est avec ce type de motivation que résultent plus d'erreurs



2-Interférence de la langue maternelle.

Depuis le commencement des études contrastives, on pense que la langue maternelle peut influencer l'apprentissage des langues étrangères. Des individus ont tendance à transférer les formes et le sens, et la distribution des formes et des sens de leurs langues, maternelles et leurs cultures à la langue et la culture étrangères.

3-Traduction mot à mot

Il faut différencier l'interférence de la langue maternelle et la traduction, parce que l'interférence se fait de manière plutôt inconsciente tandis que la traduction mot à mot est une activité consciente et une stratégie volontaire de l'apprenant .

4-Généralisation abusive des règles de la langue cible

Il s'agit d'un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure, après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisé à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat. Cette sur-généralisation pourrait se déviser en :

- réduction de la redondance : c'est le cas où l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il croit inutiles ou superflus par exemple : Hier mon ami vient me voir. L'apprenant croit que «hier » est suffisant pour indiquer le moment du passé, omettant ainsi la désinence du temps passé.
- Non respect des restrictions des règles, c'est le cas où l'apprenant applique des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. On considère cela comme une analogie abusive dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche:
- je demande à Jean ;

- J'ordonne à Jean

- Je parle à Jean

Mais dans le cas du verbe "interroger", l'apprenant risque de commettre une analogie abusive en utilisant la construction : j'interroge à Jean.

5-Simplification des règles :

Quand l'apprenant a une expérience limitée, il ne connaît pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible. Par exemple, dans le cas du genre des noms en français si l'apprenant a compris que le nom se terminant par un «e» est fréquemment féminin, il risque de dire «une arbre» «une disque» «la style», etc. Il applique la règle en la simplifiant sans consulter un dictionnaire ou un manuel de grammaire .

6-Stratégie de communication :

Certains apprenants produisent des énoncés grammaticalement incorrects en pensant que leurs énoncés forment un sens et que l'interlocuteur peut arriver à les comprendre sans peine. Si l'objectif de la communication est atteint, ces apprenants ignorent leurs erreurs tant que l'objectif de communication est réalisé, ce qui fait qu'ils ne s'intéressent pas à enrichir leurs connaissances .

7-Sur-élaboration :

La sur-élaboration intervient lorsque l'apprenant essaie de «trop bien faire » au point que son énoncé devient incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte donné. C'est quand, par exemple, l'apprenant utilise la langue écrite pour parler. Ce type d'erreurs se rencontre dans les domaines phonétiques, morphosyntaxiques ou lexicaux. Par exemple un apprenant du FLE peut demander à un marchand français « pourriez-vous me dire quelle en est la saveur?». En fait, il veut simplement lui demander « quel goût cela a », mais en raison de style même si l'interlocuteur arrive à



comprendre, cet énoncé n'est pas approprié dans cette situation .

Pédagogie d'erreurs.

A) Correction d'erreurs.

Pour la correction d'erreurs, J. Norrish (p.98-112) suggère aux enseignants avant de corriger les erreurs de leurs apprenants, de prendre en compte quatre choses :

- (1) La gravité des erreur,
- (2) le moment approprié de correction ,
- (3) les techniques de correction,
- (4) l'acteur qui est engagé dans la correction d'erreurs.

- La gravité de l'erreur s'associe aux règles et à leurs actions : les règles majeures et les règles mineurs ; la règle majeure comme la formation d'un adverbe en ajoutant -ment après l'adjectif au féminin. Quant aux règles mineures, il s'agit de l'exception de règles majeures auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales comme les formes irrégulières de certains adverbes telles que «vraiment » « absolument ». Pour la correction d'erreurs, les erreurs des règles majeures doivent être corrigées en premier lieu et ensuite celles de règles mineures se basant sur la logique qui dit que si l'apprenant ne peut pas appliquer les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures .

Sur le plan de communication, l'erreur est divisée en erreur globale et erreur locale. L'erreur globale est celle qui provoque une fausse interprétation du message entier alors que l'erreur locale est celle qui ne touche qu'une part de l'énoncé. C'est la raison pour laquelle l'erreur globale devrait être corrigée avant l'erreur locale.

Selon notre pratique, nous supposons que les erreurs que les apprenants commettent le plus souvent sont les plus graves et l'enseignant devrait les corriger en priorité. En effet, chaque

théorie regarde la gravité des erreurs du point de vue différent mais tout dépend de l'enseignant. Comme il n'y a pas de forme fixe pour la gravité des erreurs, c'est à lui seul de choisir la théorie qui lui semble la mieux appropriée à sa classe

- Le moment de correction : - un des problèmes de l'enseignant est de savoir quand il doit corriger ou ignorer les erreurs de ses apprenants surtout quand il s'agit de la production orale. Dans la classe de la langue étrangère, l'enseignant rencontre fréquemment des erreurs qu'il est sensé corriger. Parfois, il s'empresse de le faire immédiatement. La correction peut causer des problèmes chez les apprenants car trop de corrections pourraient les inhiber et les pousser à devenir silencieux. Il faudrait donc ne pas interrompre l'apprenant et le laisser s'exprimer et ensuite lui dire qu'il a fait une erreur à tel endroit et lui demander de la corriger. S'il n'y arrive pas, on fait appel au groupe et en dernier recours l'enseignant donne la réponse. Cette méthode exige que l'enseignant ait une bonne mémoire et qu'il prenne des notes . Quant à la production écrite, l'enseignant pourrait signaler les erreurs sur la copie de l'apprenant et lui demander de les corriger et, après, de les mettre en groupe pour qu'il corrige celles que les apprenants ne savent pas corriger d'une manière autonome. L'enseignant intervient seulement pour les erreurs complexes comme celles basées sur les règles ou les connaissances déclaratives pour donner les explications aux apprenants.

- Techniques de correction

Beaucoup d'enseignants adoptent la technique qui se base sur la correction en face de la classe des erreurs communes. L'enseignant reprend les erreurs les plus fréquentes chez ses apprenants, sur le point qu'il essaie d'aborder, et les regroupe sur le tableau en discutant avec toute la classe. En revanche pour les erreurs commises moins

fréquemment, l'enseignant peut les corriger et expliquer individuellement. Chaque enseignant devrait choisir les techniques correctives les plus efficaces pour chaque apprenant. Il pourrait donner les indices suffisants qui permettent aux apprenants de corriger leurs erreurs eux-mêmes. Il pourrait également faire des commentaires marginaux et des notes au bas de la page .

Un bon enseignant pourrait utiliser les erreurs comme une illustration pour une explication en classe .

- Qui s'engage dans la correction d'erreurs

La meilleure réponse à cette question comprendrait l'enseignant, l'apprenant et les camarades de l'apprenant :

1- l'enseignant parce qu'il est la meilleure source d'informations sur la langue cible en classe. Il peut donc fournir et de donner des exemples, des explications sur les erreurs et, en outre, vérifier les hypothèses de l'apprenant sur la langue cible .

2- L'apprenant : Parfois, la correction d'erreurs effectuée par l'enseignant ne peut pas couvrir toutes les erreurs de tous les apprenants. Les apprenants peuvent apprendre en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs, et en particulier les erreurs d'ordre grammatical.

3- Les camarades de l'apprenant : les apprenants peuvent s'échanger leurs copies de composition ou de rédaction. Cette méthode pourrait rendre la classe plus vivante parce que les apprenants peuvent discuter les erreurs rencontrées ensemble. Avec cette méthode, les apprenants font attention à la forme, à la grammaire plutôt qu'au contenu ou au sens dans la production. Nous voyons que chaque méthode est bien utile dans la classe mais chacune a ses limites; l'enseignant pourrait les utiliser toutes à la fois selon la situation dans la classe. Aucune recherche ne pourrait prétendre indiquer la meilleure manière de corriger les erreurs.

B) L'erreur, vision et attitude

De 1940 à 1960, on utilise la méthode structuro-globale audiovisuelle qui consiste en un apprentissage essentiellement inspiré des méthodes behavioristes. Cette méthode essaie de créer chez l'apprenant des automatismes linguistiques par la méthode stimuli/réponse et à l'aide de renforcement. Dans cette perspective, l'erreur est exclue de l'apprentissage, elle est déniée. Elle est signe d'un défaut repéré dans la planification et est traitée à priori dans un but préventif .

De 1960 à nos jours, on utilise la méthode communicative. Cette approche communicative privilégie l'utilisation des documents authentiques et des jeux de rôles et la communication en contexte. Cette méthode s'inspire des théories constructivistes. Celles-ci envisagent l'erreur comme une étape, une marque sur le chemin de l'apprentissage provenant des difficultés à s'approprier le contenu enseigné. Elle est traitée au moment de son apparition. On constate donc une évolution de la place de l'erreur dans l'apprentissage pour ensuite faire partie intégrante de celui-ci .

c) Le comportement de l'apprenant par rapport à l'erreur.

Dans la conception populaire, faire une erreur amène absolument à une sanction qui est la diminution de la note. Face à cela, l'apprenant utilise des tactiques appropriées :

1) l'évitement : lorsqu'il s'agit d'une expression libre ou guidée l'apprenant utilise les énoncés dont il est plus sûr tout en évitant les structures qui lui semblent difficiles .

2) Le laconisme : L'apprenant en dit le moins possible car le nombre d'erreurs est généralement relatif à la longueur des énoncés.

3) Le silence : de peur de faire des erreurs, l'apprenant se tait. Parler n'est-ce risquer de faire des erreurs ? Pourquoi parle-t-il s'il risque

d'obtenir une mauvaise note ou être reproché par son enseignant ? La phobie de l'erreur entraîne des blocages à l'expression des idées et à l'imagination.

d) L'attitude de l'enseignant à l'égard de l'erreur

Dans l'approche communicative l'erreur est considérée comme un indice de progression de l'apprentissage. Tout au long de son apprentissage l'apprenant se fait des hypothèses sur les fonctionnements de la langue étudiée. De ces hypothèses pourraient résulter des erreurs. Si l'enseignant adopte une conception positive de l'erreur, va-t-il la dédramatiser et la tolérer. Il pourrait même l'utiliser comme aide de l'enseignement, l'apprentissage de la langue étudiée.

Marquillo, M.. nous dit qu'il : « est normal, il est naturel, en cours d'apprentissage de produire des erreurs. Laissez-les vivre ! (les erreurs) et laissons-leur le temps d'apprendre ! » (Aux apprenants) (Interprétation de l'erreur 2003 : 10).

Le cadre pratique

Lors d'une recherche récente que nous avons effectuée sur les erreurs commises par les étudiants de F.L.E à la faculté de langues à l'université du Soudan de sciences et de technologie, nous avons relevé un certain nombre d'erreurs au niveau de la manipulation de trois temps du passé chez ces étudiants. Nous citons ici quelques exemples tirés des copies de rédaction dont le thème est : "vous avez passé vos dernières vacances dans votre village ou ville natal(e). Ecrivez une lettre à votre ami(e) et racontez-lui ce que vous avez fait !" Les erreurs relevées peuvent être classées en :

Erreurs liées au passé composé :

Corpus :

- 1- J'ai allé au lieu de je suis allé.
- 2- J'étais très content au lieu de j'ai été...

3- Nous avons jouions au lieu de nous avons joué

4- On est allé au marché et achetais des vêtements au lieu de a acheté...

5- Nous avons retourné au lieu de nous sommes retournés

6- On a tellement amusé au lieu de on s'est tellement amusé

7- Je vais au village au lieu de je suis allé au village

8- Je ne passais pas bon temps au lieu de je n'ai pas passé...

9- La vie est changé au lieu de la vie a changé

10- Je passé le temps au lieu de j'ai passé...

Discussion

On peut classer les formes erronées du passé composé dans le corpus ci-dessus en :

a) Erreur dans le choix de l'auxiliaire :

Les étudiants ont tendance à généraliser l'emploi de l'auxiliaire avoir même avec les verbes de mouvement et paradoxalement l'auxiliaire être au lieu d'avoir comme dans l'énoncé n 9.

b) Erreur liée à l'omission de l'auxiliaire dans le passé composé du verbe être "énoncé n7 et 10".

c) Forme erronée du passé composé d'un verbe pronominal "énoncé n 6".

d) Emploi fautif du présent au lieu du passé composé "énoncé 7 et 9".

e) Erreur du forme du participe passé "énoncé n 3".

f) Erreur de concordance de temps "énoncé n 4". Nous estimons que l'intra lingue joue un rôle dans ce genre d'erreurs. Le passé composé n'existe pas dans la langue arabe et ce temps constitue une grande difficulté pour les apprenants au niveau du choix de l'auxiliaire aussi bien que du participe passé. En plus les verbes pronominaux conjugués au passé composé augmentent cette difficulté. La tâche devient encore plus compliquée quand le verbe est à la forme négative (comme c'est le cas dans

l'énoncé n 6). Les sources des erreurs ici varient d'une "généralisation" d'une règle au "suremploi" d'un seul temps (le présent). La "négligence" apparaît également dans certains énoncés. certains étudiants ont adopté la stratégie de "l'évitement".

Erreurs liées à l'imparfait

Corpus :

- 1- Il fait très bon (il faisait...)
- 2- Nous allons au jardin tous les jours (nous allions...)

Discussion

On remarque dans ces deux exemples l'emploi erroné du présent au lieu de l'imparfait, l'évitement est bien clair ici. Les étudiants ont choisi d'utiliser le présent et d'éviter l'imparfait (qu'ils ne maîtrisent pas) pour ne pas faire d'erreurs.

Erreurs liées au plus-que-parfait

Corpus :

- 1- J'ai rencontré des amis que je n'ai pas vus depuis longtemps au lieu de j'ai rencontré des amis que je n'avais pas vus...
- 2- Je suis allé au festival qu'on organisait pour...au lieu de qu'on avait organisé
- 3- On a voyagé à notre ville natale, il y a six ans que je n'ai pas allé au lieu de je n'étais pas allé.

On voit bien que ces étudiants ont des difficultés avec la notion d'antériorité/postériorité exprimée par le plus-que-parfait par rapport au passé composé. L'emploi erroné du passé composé est du probablement à la méconnaissance de concordance des temps ou à une appropriation insuffisante de la valeur du plus-que-parfait, un temps qui n'existe pas dans la langue arabe. Les données de cette recherche nous ont permis de constater à travers les erreurs d'emploi des trois temps du passé, une assimilation insuffisante de ces trois temps traduite par une confusion de l'emploi et des valeurs et même de la forme de ces temps. Ces données montrent à quel point

ces apprenants ignorent les contraintes du système verbal du français. Leurs erreurs peuvent être identifiées comme :

- a) Erreurs interlinguales : comme le cas de passé composé du verbe pronominal du verbe "s'amuser".
- b) Intra linguales : comme le cas de l'auxiliaire "avoir" avec des verbes de mouvement (aller, retourner...)
- c) Développementales : le cas du participe passé (joué)

Propositions :

Nous suggérons pour diminuer ces types d'erreurs ;

- Une élaboration de dispositifs pédagogiques qui tiendraient compte de ces difficultés de nos apprenants.
- Qu'il y ait davantage d'exercices de grammaire contextuelle riches en verbes qui expriment des actions variées pour entraîner les apprenants à travers des contextes et non seulement des phrases séparées, des contextes qui les aideront à saisir les valeurs et les aspects des temps verbaux. Cela va surement amener à la prévention de ce genre de dysfonctionnement.
- Encourager des études en linguistique contrastive qui mettront l'accent sur les parentés et les différences des temps verbaux de l'arabe et du français.

Conclusion :

Nous avons essayé dans cet article de constater que l'erreur constitue une partie intégrale du processus d'apprentissage. Commettre des erreurs est donc inévitable. Il est important d'admettre ce fait. Toutefois il faudrait essayer "d'investir" les erreurs pour mieux adapter les contenus et les méthodes d'enseignement. Pour ce faire, il faudrait identifier et classer ces erreurs pour pouvoir ensuite les traiter et y trouver de remèdes.



Les données de la recherche que nous avons effectuée a pu démontrer les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'utilisation des trois temps du passé, mais ce n'est qu'une partie donnée ici comme un exemple. Nous espérons affiner cette recherche pour que ses données puissent contribuer à l'adaptation et l'amélioration des contenus et les méthodes d'enseignement et par conséquent assurer une meilleure appropriation du système verbal du français.

Bibliographie :

- 1- Besse et Porquier, 1991, Grammaire et didactique des langues, CREDIF
- 2- Besse et Porquier ,1976, Grammaire et didactique des langues, Paris, Hachette
- 3- Corder S.P,1965, Introducing Applied Linguistics,5th edition, Middlesex, Penguin Education
- 4- Corder S.P, 1981, Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press
- 5- Cuq,JP, 2003, Dictionnaire de didactique du français, CLE International, Paris
- 6- Dubois,J et al,2002,Dictionnaire de linguistique
- 7- Eltahir, H , 2008, Analyse de Productions Ecrites en Français d'étudiants de l'université du Soudan, Mémoire de Maitrise en FLE, Université de Khartoum
- 8- Galison , R ,et Coste, D, 1976, Dictionnaire de Didactique des langues, Paris, Hachette
- 9- Gaoc, H, 1991, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier\ Didier
- 10- Grevisse, M, 1964, Le Bon Usage, Paris Hatier
- 11- Hamid, A2009, Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage ; Difficultés liées à la reprise anaphorique et la progression thématique
- 12- Marquillo , M ,2003, L'interprétation de l'erreur, CLE International
- 13- Norrish, J, 1987, Language Learners and Their Errors, Essential Language Teaching Series, Mc Millan Press, London
- 14- Perdu, C, 1980, L'Analyse des Erreurs, Un bilan pratique, Languages V111, Paris Vincinnes , Volume 14No 57
- 15- Porquier, R, 1980, Enseignants et apprenants face a l'erreur ou l'autre cote du miroir, in Le Français dans le Monde, No 154
- 16- Porquier, R, 1975, L'Analyse des et l'analyse contrastive in Etude de Linguistique Appliquée No 20
- 17- Porquier, R, 1977, L'Analyse des erreurs ; Problèmes et perspectives in Etude de Linguistique Appliquée No 25
- 18- Richard, J, 1980 Anon-contrastive Approach to error analysis, London, Longman.