

## Analyse des erreurs en production écrite des étudiants de la première année universitaire biologie

Belhachi Sabria et Zidani Zoheir/ Université TAHRI Mohamed Bechar  
Sous couvert Pr Mounia Aïcha Sebbane/ Université de Mascara

### Résumé :

Notre présent travail de recherche se fixe pour objectif d'étudier les rapports de recherche des étudiants de première année biologie qui, tout au long de leur cursus universitaire, éprouvent une énorme incapacité à faire face, en français langue de spécialité, à des situations d'apprentissage, ils ont du mal à réorganiser leurs connaissances en français et en raison de leur maîtrise déficiente de cette langue d'enseignement, ces étudiants se trouvent en situation d'échec et de décrochage.

Nous allons tenter d'interroger le produit personnel de l'étudiant et de le soumettre en question tout en analysant les erreurs dans le but de mieux cerner le problème des difficultés de l'écrit chez ces étudiants.

**Mots clé :** première année biologie, rapports de recherche, situation d'apprentissage, FLS, erreurs, analyse des erreurs

### Abstract:

Our research aims at studying the written productions of first-year biology students who, throughout their university studies, have an enormous inability to cope with learning situations in French. They struggle to acquire knowledge in French because of their inadequate mastery of the language of instruction. These students find themselves in a situation of failure and disengagement.

We will try to look into the personal products of the students and to analyze them in order to understand the problems and difficulties of the students in academic writing.

**Keywords:** First year biology, research report, learning situation, FLS, errors, error analysis.

## INTRODUCTION

Après avoir suivi un cursus, qui s'étend environ douze ans, où l'étudiant algérien poursuit ses études en langue arabe. Ce dernier, à son entrée à l'université, se trouve face à une situation d'apprentissage ambivalente. En effet l'enseignement supérieur en Algérie, notamment les filières scientifiques et techniques est dispensé en français dont les difficultés relatives à cette langue d'enseignement mettent l'étudiant dans une situation de non maîtrise liée à ses compétences langagières et non à ses connaissances en domaine de son spécialité.

Ces entraves peuvent être perceptibles aussi bien au niveau de l'écrit (rapports de stage, copies d'examen, rédaction des mémoires) qu'au niveau de l'oral (discours oraux, compréhension des cours magistraux). Selon Mangiante et Parpette : Dans les pays où le français est langue de l'enseignement supérieur, la problématique de l'intégration est également pertinente mais doit être nuancée dans la mesure où les étudiants ne sont pas « étrangers » dans leurs universités. Il s'agit d'une forme d'intégration à un environnement de travail et de langue différente de ce qu'ils ont connu auparavant, où la langue étrangère devient langue d'enseignement et de communication universitaire à côté de la langue maternelle ou de la première langue apprise à l'école.

Lors de son apprentissage l'étudiant fait face à une nouvelle attitude ou idée interprétée via une langue dite étrangère. En l'occurrence ce constat ouvre la voie à l'erreur.

Tout apprenant, dans son appropriation d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, est entouré par l'erreur « *En apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première (L1), seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs* » Brown, (1987)

Il est impératif de signaler que la notion d'erreur a eu divers concepts en didactique des langues. En outre la diversité des méthodologies et des approches a contribué, en un certain sens, à l'évolution de cette notion en effet cette dernière a eu un statut négatif et elle a été considérée comme un « *péché* » qu'il faut le corriger immédiatement selon la méthodologie audio-visuelle. Par la suite et au début des années septante les didacticiens tel Bisailon s'est intéressé aux « *produits et textes écrits* » Bisailon, (1991:57)

Ce penchant sur le produit rédactionnel de l'apprenant conduit les chercheurs à mettre en évidence l'importance de l'autocorrection. Autrement dit c'est l'apprenant qui révisé lui même son écrit tout en ayant une aide fournie par les pratiques pédagogiques. Louis-Charles, (2012:1)

## La problématique

Après avoir pris contact avec des étudiants en biologie, ils nous ont confié que malgré leurs bonnes notes à l'épreuve de français, ils n'arrivent pas à suivre les cours sans l'aide d'un dictionnaire, de ce fait ils peinent d'être à jour, chose qui nuit à l'avancement des études. Cette situation de la non-compréhension les empêche à produire des écrits exigés par leurs enseignants (des exposés) et les met dans l'enfer lorsqu'il s'agit de répondre aux questions posées lors d'une épreuve (notamment les questions indirectes). De ce fait notre intention s'est portée sur l'écrit universitaire en français comme étant une langue de spécialité j'ai décidé de resserrer ma recherche d'où la nécessité de mener une étude détaillée voire approfondie au tour des difficultés rencontrées par les étudiants de la première année de biologie à l'université Tahri Mohammed

Notre problématique remet en question les méthodes didactiques appliquées dans l'enseignement du français comme étant une langue de spécialité nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Quel impact peut avoir la non- maîtrise de la langue sur l'appropriation du savoir ?
- les méthodes didactiques appliquées favorisent-elles le développement des compétences langagières notamment la compétence scripturale des étudiants ?
- Quelles seraient les solutions à apporter pour remédier aux problèmes de langue rencontrés chez les étudiants?

Cette interrogation offre certaines pistes réflexives qui supposeraient qu' une meilleure connaissance de la langue et ses spécificités est primordiale pour remettre en œuvre une meilleure appropriation du savoir, du fait que les étudiants, ayant manifestés des difficultés dans leur parcours universitaire, renvoient leur échec aux carences liées à leur niveau de maîtrise de la langue et non à leur connaissance au domaine de leur spécialité, autrement dit si les étudiants n'arrivent pas à comprendre et à s'exprimer en français nous pensons qu'il serait difficile voire impossible pour eux de produire des écrits en langue de spécialité vu les méthodes appliquées dans les cours de langue qui ne répondent pas tout à fait aux besoins des étudiants.

Notre hypothèse soulève un certain nombre de questions :

Quelles techniques mettre en œuvre pour développer l'écrit chez les étudiants ?

Comment rendre l'enseignement apprentissage de la langue de spécialité plus efficace ?

Quelle est la méthodologie à suivre pour élaborer des cours de français langue de spécialité ?

## Les objectifs

Tout comme autre enseignant et après quelques années de travail j'ai pu acquérir une expérience modeste et enrichissante qui s'est développée au fur et à mesure de la correction des écrits de mes élèves, c'est une tâche qui fait partie du quotidien des instituteurs. De ce fait j'ai pu me rendre compte que la correction est une action pédagogique qui se fait dans une atmosphère de confiance et d'assistance entre les deux collaborateurs de cette action (enseignant et apprenant).

Il s'agit de l'analyse des erreurs qui a pour objectif d'identifier les erreurs et de les décrire elle remet en question les causes de ces erreurs ainsi qu'elle met en œuvre des solutions qui pourraient aider les étudiants à améliorer leur production écrite.

D'un point de vue chronologique l'analyse se fait en cinq phases selon le modèle proposé par Corder (1967) : en premier lieu, il est primordial de repérer un échantillon langagier des apprenants par la suite il est crucial de trouver l'erreur et de l'identifier. Dans cette phase on fait appel à la méthodologie adoptée par CORDER, la dichotomie erreur/faute renvoie à la dichotomie chomskyenne compétence/performance (les locuteurs de L2, comme ceux de L1 font des fautes) il s'agit de dégager les erreurs dites systématiques et de laisser de côté « *les erreurs asystématiques* » comme les appelait JAIN 1974, autrement dit les phénomènes qui ne peuvent être considérés ni comme des erreurs ni comme des fautes.

Après avoir dégagé les erreurs parmi les productions des apprenants, il est temps de les décrire selon une typologie choisie.

Pour les deux dernières étapes et avant d'évaluer les erreurs et les corriger il est inéluctable d'expliquer les erreurs en déterminant les causes et en exploitant leurs sources.

## Le corpus

Le point que l'on vise est d'observer et d'analyser en premier lieu les erreurs sur le plan lexical, sachant que les étudiants de la première année de biologie font face à une terminologie spécifique, ainsi que le rapport effectué de ces acquis lexicaux avec les compétences scripturales (compréhension/production) prenant en considération que notre public est non francophone. Par la suite nous allons focaliser notre attention sur les structures des phrases produites.

La démarche à suivre repose sur une collecte de données dont le recueil des produits rédactionnels est la première préoccupation d'où nous avons rassemblé des écrits qui reflètent convenablement la progression de l'apprentissage chez les étudiants et proposer un appui sur lequel notre analyse sera réalisée, il s'agit d'une typologie d'erreur qui nous permet de classer les erreurs selon leurs natures.

L'élaboration d'un corpus homogène est une autre préoccupation qui n'est pas moins importante que la première. De point de vue social le public visé représente des étudiants d'une même tranche d'âge et qui se rapprochent dans l'ordre social. Nous avons pris un nombre restreint d'étudiants (le groupe se compose de 25 étudiants, de première année de biologie à l'université Tahri Mohammed à Bechar, âgés de 18 à 22 ans) dans l'optique d'effectuer une analyse qualitative des erreurs.

Notre public a reçu un enseignement du FLE ordinaire selon les normes décrites par le ministère de l'éducation nationale (volume horaire insuffisant dans le primaire, 05 heures par semaine, 04 heures dans le moyen et 03 heures dans le secondaire mise à part 05 heures pour les classes littéraires). Dès leur arrivée à l'université dans l'intention de se préparer pour l'obtention d'un diplôme de licence ou master voire doctorat dans les différentes spécialités en biologie les étudiants éprouvent une énorme difficulté de suivre des modules enseignés en français vu leur niveau modeste en cette langue.

Il est à noter que les sujets n'étaient pas avisés de cette étude en vue de préserver l'authenticité des écrits recueillis.

L'étude proposée se conforme à l'unification des thèmes abordés (la thématique est suggérée pour l'ensemble des étudiants), cette option assure une analyse qualitative des productions écrites.

Une organisation chronologique est quemandée lors de la collecte des données. Les rapports de recherche devraient manifester une progression dans l'apprentissage ainsi qu'ils soient recueillis durant une période déterminée.

## L'erreur

La notion de l'erreur peut être définie linguistiquement tant qu'un écart par rapport à la norme

«Une erreur est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs.» [In Analyse des erreurs "Chapter". p.12].

« L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fautive, ou simplement inadaptée. » G. Brousseau, cité dans la revue *Echanger*, avril 1994

## Le statut de l'erreur

L'erreur détenait, auparavant, un statut négatif, elle était conçue comme étant un accident indésirable voire évitable.

Selon l'approche behavioriste qui adopte le modèle transmissif l'erreur est une mauvaise herbe à extirper. Elle n'est que le reflet d'un manque de motivation et d'intérêt chez l'apprenant ainsi qu'elle dévoile une défaillance en son niveau d'intelligence. Cette interprétation de la notion de l'erreur réduit son concept en le confondant à celui de la faute ou d'un dysfonctionnement d'où son rejet du processus de l'enseignement est primordial de crainte que le faux ne s'apprenne comme le vrai (il n'est pas question de faire des fautes au tableau et on ne doit jamais montrer les erreurs qui ont été commises)

Une autre méthode a conçu l'erreur comme injure au bon usage atteinte au système de langue ou une carence il s'agit de la méthode audio-visuelle de tendance behavioriste.

Dès lors un parcours pédagogique a été proposé comme appui à l'apprenant fondé sur une suite d'activités suivant une progression sans faille d'où la nécessité d'éviter tout contact avec l'erreur.

F. Skinner est le premier à s'intéresser à ce programme pédagogique où l'erreur est à éviter pour gagner du temps et dans la mesure où elle risque de laisser des traces indélébiles.

La notion de l'erreur a pu évoluer suite au développement des méthodologies pédagogiques qui stipulent qu'elle est un indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère. (Approche communicative d'inspiration constructiviste et cognitiviste).

Selon Le modèle constructiviste **l'erreur** acquiert un nouveau statut fortement positif, celui d'un outil pédagogique rentable dont la procédure peut améliorer l'apprentissage. Selon G. BROUSSEAU, didacticien en mathématiques, « l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fautive ou simplement inadaptée... Aussi bien dans le fonctionnement du maître que dans celui de l'élève, l'erreur est constructive du sens de la connaissance acquise »

Ce modèle attribue à l'erreur la conception d'un indicateur et d'analyseur qui permet à l'apprenant de prendre conscience de son erreur et de prospecter la remédiation. Selon P.Meirieu, le maître se doit d'essayer « de décortiquer lalogique de l'erreur» en vue de mieux comprendre les causes et de déceler les sources des erreurs et par la suite remettre en question le processus psychologique de l'apprentissage

## **Théories des erreurs**

Prendre pour point de départ la prétention de mettre au point les méthodes les mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre l'apprenant lors de la rédaction d'une production écrite et par la suite améliorer l'apprentissage du FLE.Pour ce faire il est crucial d'expliquer le rôle des erreurs dans l'apprentissage tout en les prévoyant et en les décrivant selon les théories les plus réputées, citons : l'analyse contrastive (Lado, 1957), l'analyse des erreurs (Corder, 1967)et la théorie d'interlangue (Weinrich, 1963).

### **L'analyse contrastive**

L'analyse contrastive se nourrit de la linguistique contrastive ou différentielle qui fait partie de la linguistique appliquée, elle sert à comparer les structures de deux ou plusieurs langues à fin de réaliser les méthodes les plus adaptées aux difficultés spécifiques qu'affronte l'apprenant lors de l'apprentissage des langues étrangères.

« Apprendre une langue étrangère c'est se conformer à de nouvelles règles phonologiques, syntaxique, morphologiques [...] que la seconde langue soit en cours d'acquisition ou qu'elle soit déjà bien maîtrisée, le bilingue a toujours tendance à utiliser des unités, des règles appartenant à la langue maternelle.... »Tabouret-Keller

Dans une situation de communication soit orale ou écrite l'apprenant tente de communiquer en langue cible via les structures de sa langue maternelle.C'est de cette manière qu'il laisse transgresser les erreurs.

« La connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue c'est-à-dire un sujet autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes »Besse et Porquier(1991 : 216).

Les comparaisons linguistiques se proposent de prédire les erreurs soit pour les prévenir, soit pour les corriger.

### **L'analyse des erreurs**

L'ensemble des reproches adressés à l'analyse contrastive (AC) a donné libre cours à l'analyse des erreurs(AE) qui vient de prendre l'élan pour montrer le déséquilibre entre le système maîtrisé et le système en construction. Cette analyse se penche sur la catégorisation des erreurs due à la description scientifique de la langue cible ainsi que la langue maternelle. En outre cette étude systématique vise le dévoilement des origines des erreurs commises par l'apprenant non-natif pour répondre aux besoins pédagogiques de l'enseignement apprentissage du FLE.

« Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle »Besse et Porquier (1984: 200).

### **La théorie de l'interlangue**

Les pionniers de cette théorie Weinrich (1963) Selinker(1972). Ce dernier est un chercheur attaché aux aspects linguistiques et psychologiques de l'apprentissage d'une langue étrangère attribue à la notion d'interlangue la définition suivante « des connaissances intermédiaires des apprenants au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère »

.Corder confirme « l'interlangue c'est la langue de l'apprenant » autrement dit chaque apprenant a sa propre interlangue qui se caractérise par sa propre grammaire et son propre lexique.

Chaque fois que l'apprenant se trouve face à une situation de communication en L2, il tente de se servir de son interlangue qui est un ensemble de système linguistique fait par approximation et instable dont la constitution est issue des transferts des éléments de la L1.

Xu (2008:40) et Ellis (1985:50) signalent que l'interlangue a les traits pertinents suivants : l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification telle que la surgénéralisation des règles, les régressions et les fossilisations.

## Étude

La mise en épreuve des rapports de recherche des étudiants exige l'usage des méthodes qualitatives pour décrire leurs erreurs à partir desquelles nous aurons l'opportunité de déterminer les obstacles à l'apprentissage qui peuvent être considéré comme étant un point de repère qui permet à l'enseignant d'établir une remédiation plus appropriée et opportun.

Notre étude est divisée en deux parties, dans une première étape nous avons examiné la structure des rapports rédigés et si les étudiants ont respecté la texture ordinaire de tout écrit. Ensuite nous avons évalué la cohérence du produit et les démarches conçues y compris la conception, la construction et la mise en œuvre de la production.

Après avoir interrogé les produits rédactionnels nous avons pu constater que 7 étudiants sur 25 n'ont pas pu planifier leurs travaux selon les normes (introductions fragmentaires, incomplètes. Absence totale de la conclusion). La partie développement était la plus discutée dont 16 étudiants sur 25 ont trouvé du mal à structurer l'ensemble des connaissances recueillies, (oubli de problématique autour de laquelle la recherche est effectuée, omission d'hypothèses sur le contenu, en cas de leur existence elles ne sont pas vérifiées. Absence d'une démarche propice à l'étude accomplie).

A l'égard de l'importance des éléments qui caractérisent un rapport de recherche nous avons approfondi une étude autour de laquelle ces éléments sont mis en question. 15 rapports sur 25 sont intitulés d'une manière irréfléchie (titres trop longs, imprécis, incomplet et ne se rapporte pas à la compréhension de l'objet de recherche).

Le résumé n'est respecté que par trois étudiants, ils présentent en 10 à 20 lignes la motivation personnelle et la thématique abordée ainsi que les objectifs visés.

Après avoir lu les introductions 80% des produits (20 copies sur 25) ne comprennent pas les éléments fondamentaux d'un travail de recherche telle la problématique abordée, la démarche suivie et les méthodes employées. Ainsi que les objectifs visés et les hypothèses émises.

L'introduction doit exposer autant un compte rendu sur les écrits portant sur la même problématique en repérant les rapprochements et les discordances des chercheurs qui ont abordé la même thématique. Cette

tâche ne peut être réalisée qu'à partir d'une perception générale sur les concepts et les théories ainsi que les hypothèses qui assurent la pertinence de l'étude. Chose qui n'est pas tout à fait présente dans les 20 documents étudiés.

A propos des méthodes, il est notable de dire que ce genre de rapport scientifique se fonde sur le plan d'expérience et l'échantillonnage d'où la nécessité d'établir les procédures et de décrire le corpus testé. 20 étudiants sur 25 n'ont pas pu mentionner de façon claire et précise les points cités ci-dessus (une description insuffisante du corpus : nombre de copies indéfini, objectifs imprécis, confusion entre méthodes)

Tout rapport de recherche scientifique doit décrire un compte rendu du déroulement d'une expérience scientifique ou un énoncé d'une opération c'est ce qu'on appelle les protocoles expérimentaux, semi expérimentaux ou les protocoles d'observation et d'entrevue tout en ayant des éclaircissements sur les tests effectués et les instruments utilisés. Les protocoles dénommés dans les rapports de recherche de nos étudiants sont déficients. Une seule étudiante a exposé d'une façon intégrale les protocoles qui rend son travail irréprochable. Trois autres ont omis de représenter les instruments utilisés, une autre a négligé le plan de l'expérience accomplie.

Pour la cueillette des données, il est essentiel, en premier lieu, de classer les renseignements accueillis puis de les traiter selon des méthodes statistiques qui discutent la valeur de ces données et les interprètent. Après avoir consulté les écrits des étudiants, nous avons constaté qu'une seule étudiante a respecté les principes de la cueillette des données. Quatre étudiants ont donné plus d'importance au classement qu'au traitement des données, ce qui rend leurs travaux inachevés. Pour le reste du groupe c'était un va-et-vient entre classement et traitement dont une confusion s'est produite au sein des écrits.

Les rapports de recherche finissent par aboutir à une présentation des résultats qui doit être brève et explicite en évitant les redondances. Il est utile dans cette section d'utiliser des illustrations, des tableaux, des histogrammes, ou tout autre moyen graphique pertinent qui permet de présenter les résultats de manière explicite et claire. La présentation des résultats, dans les rapports étudiés, se diffère d'un étudiant à un autre. La majorité des étudiants n'ont pas réussi à bien présenter les résultats de leurs études, ils n'ont pas pu montrer en quoi l'hypothèse de la recherche se trouve prouvée ou rejetée, à l'exception de cinq étudiants qui ont atteint l'objectif visé.

## Catégorisation des erreurs grammaticales

Nombreuses études se sont penchées sur la catégorisation des erreurs y compris la catégorisation grammaticale qui répartit les erreurs en sept catégories : l'accord sujet-verbe; sujet/nom-déterminant; le genre; l'emploi des pronoms; l'accord du participe passé; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif; les erreurs lexico-syntaxiques.

### Accord sujet-verbe

Le sujet et le verbe sont deux constituants nécessaires pour la phrase dont le verbe s'accorde toujours avec son sujet quelle que soit sa place. Une règle évidente qui ne peut être maîtrisée par certains étudiants comme le montrent ces exemples : « *la biologie c'est l'ensemble des sciences qui étudient les êtres vivants* », « *ils utilise des outils* », « *c'est un vaste domaine qui s'occupent de la composition des cellules leurs structure, leurs fonction et leurs échange* »

### Accord sujet/nom-déterminant

La variabilité des déterminants pose problème aux étudiants qui confondent entre masculin et féminin ainsi que le mauvais emploi des adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis qui apparaît fréquemment dans les écrits des étudiants comme dans les exemples suivants « *Tout science qui a pour*

objet d'étudier les être vivants » « certains espèce trouve sa origine des matières organiques » « nul branche n'a pu développer cet étude »

### L'emploi des pronoms

Dans les phrases suivantes nous démontrons le rôle que jouent les pronoms dans la structure de la phrase : « *la méthode j'ai choisi* » l'omission du pronom relatif « *que* » rend la phrase incorrecte. « *en le moment* » au lieu de dire « *en ce moment* ». « *ça croissance se développe de sorte que devient plus grand* » au lieu de dire « *sa croissance se développe de sorte qu'il devient plus grand* » la non maîtrise et le mauvais emploi des pronoms influent négativement sur la qualité de l'écrit des étudiants.

### L'accord du participe passé

Le mauvais choix de l'auxiliaire et la mauvaise conjugaison du participe passé sont les deux types d'erreurs que nous avons détectées dans les phrases rédigées par les étudiants.

« *Les plantes ont venu dans la deuxième position* » dans cette phrase l'étudiant a employé l'auxiliaire « *avoir* » au lieu d'utiliser l'auxiliaire « *être* ».

« *Ils sont decouvri que la cellule ne se développe pas* » l'étudiant non seulement a choisi le mauvais auxiliaire mais il a considéré le verbe découvrir comme un verbe du 2<sup>ème</sup> groupe. il s'agit d'une erreur d'une application abusive d'une règle.

« *Nous avons prené comme repère l'état chimique de la matière* » le choix de l'auxiliaire était convenable mais la forme du participe passé est fautive. C'est une erreur due à une surgénéralisation des règles.

### Emploi du subjonctif et du présent de l'indicatif

La plupart des étudiants ne distinguent pas les temps des modes verbaux, les deux notions sont, pour eux, similaires. En outre, il est important de noter qu'ils ne savent pas qu'il existe différents modes pour le même temps. Selon eux c'est l'indicatif qui domine.

Les erreurs suivantes dévoilent la défaillance qui se présente au niveau de l'emploi des modes verbaux : « les êtres vivants qui existent sur terre et qui soient étudiés »

« Bien que la plante est sèche, elle n'est pas encore morte » « Nous avons rassemblé les données pour que l'expérience a un bon résultat »

### Erreurs lexico-morphosyntaxiques

Il s'agit d'étudier les erreurs lexicales, morphologiques et syntaxiques. Dans l'optique de mieux analyser ces erreurs nous les avons réparti en sous-catégorie.

Par l'emploi des emprunts et des calques, les étudiants créent leur propre lexique. Selon SELINKER et CORDER, il s'agit de l'interlangue qui laisse transgresser des simplifications, des généralisations ou d'autres modifications de sorte qu'elles pèsent sur la langue cible.

Dans leurs rapports de recherche, nos étudiants ont utilisé des mots de la langue cible avec un sens emprunté à la langue maternelle comme le montrent les exemples suivants « *notre projet prend le titre...* » Au lieu de dire « *notre projet est intitulé...* » « *nous allons travailler sur une recherche qui parle des principes de la biologie* » pour dire « *nous allons réaliser une recherche qui a pour objectif les principes de la biologie* » « *la page de couverture montre les renseignements nécessaires* » au lieu de dire « *la page de garde contient les renseignements nécessaires* ». Le mauvais choix des synonymes peut fausser le sens



de la phrase « *nous allons faire une inspection sur l'étude des êtres vivants* » l'étudiant a employé un synonyme du mot « *recherche* » mais il a mal choisi le terme en outre il a utilisé, dans la même phrase, un autre synonyme qui a affaibli la structure langagière de l'énoncé à cause de la répétition.

Les erreurs morphosyntaxiques sont présentes de manière fréquente. Les phrases malformées détiennent la majorité des erreurs au niveau de l'écrit. Tels que « la problématique étudiée en ce projet » « la biologie est la science qui étudie une partie dans les êtres vivants » « l'agriculture est très riche avec les terres fertiles » application d'une structure de la langue maternelle à la langue cible. « La science des êtres vivants microscopiques ou par l'œil » « en ce qui concerne l'expérience, présence des outils nécessaires et des méthodes utilisées » omission du verbe.

## Causes et sources des erreurs

Les carences sont liées au niveau de maîtrise de la langue des étudiants et non à leur connaissance au domaine de leur spécialité d'où les erreurs décelées dévoilent une connaissance défectueuse de cette langue. En fait les linguistes tels que Besse et Porquier (1991: 209) renvoient les erreurs faites par l'apprenant au souvenir de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné. Pour d'autres les erreurs sont émanées de l'influence de la langue maternelle sur la langue cible, il s'agit de l'interférence définie par W. Mackey : « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle où que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue » dans notre cas nos étudiants pensent en arabe et écrivent en français. « Les différences et les ressemblances entre deux systèmes linguistiques et d'autres facteurs comme la culture, l'âge, la motivation, les savoirs déjà acquis parmi d'autres facteurs, génèrent des erreurs » RAHMATIAN et Al (2007:122)

En outre, le niveau modeste de nos étudiants reflète un système éducatif scolaire imparfait vu le nombre restreint des heures attribuées à l'enseignement/ apprentissage du FLE ainsi que les méthodes adoptées par ce système.

## CONCLUSION

À l'égard des résultats obtenus, nous constatons que les étudiants ont du mal à rédiger un rapport de recherche ou tout autre document écrit en français comme étant une langue de spécialité. En effet l'imperfection des compétences langagières ainsi que la déficience au niveau linguistique (phrases mal structurées, absence de ponctuations, non respect des principes grammaticaux, etc.) plus les ambiguïtés lexicales représentent les facteurs qui entraînent des entraves nuisibles à l'écrit scientifique universitaire en français langue de spécialité.

Ce constat nous offre d'autres pistes réflexives qui nous mènent à prospecter des solutions attribuées à l'acte de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère au niveau scolaire qui pourra être adoptée comme une langue de spécialité à l'université. Dans ce cas la mise en question des méthodes appliquées est cruciale.

Pour les enseignants du FLE, nous proposons que l'enseignement des activités qui visent plusieurs compétences soit incorporé en production écrite autrement dit une séance de grammaire ou de vocabulaire doit avoir comme objectif la concrétisation de ce qui a été étudié en production écrite et que cette dernière soit présente durant chaque activité. Un principe de continuité qui met en exergue la contextualisation tout en donnant un sens à la communication.

Parmi les activités qui facilitent la tâche de la rédaction est la lecture. Les enseignants devraient également inciter les apprenants à lire les différents documents authentiques écrits en français, d'écouter les émissions à la radio ou de participer aux jeux de mots oraux ou écrits (usage des TICE), et tout ça dans le but d'enrichir leurs bagages linguistiques. « La lecture, l'écoute ou la rédaction aboutissent largement au développement général de la langue, à la reconnaissance des mots, à l'acquisition du vocabulaire et de

la grammaire, ce qui, par conséquent, mène à l'amélioration générale de la langue cible » HARMAR (2007 :283 et 303)

Pour les apprenants, notre proposition est d'essayer de formuler des phrases moins longues et de construction plus simple, en effet les propositions subordonnées introduites par des "bien que", "après que", etc. alourdissent les énoncés. Le modèle "sujet-verbe-complément" est une valeur sûre.

En fin il serait exigeant de dire qu'un apprentissage se fait sans aucune erreur comme le souligne P Corder dans sa communication « *the significance of learners error in I.R.A.L* »(1967) l'erreur devient un moment dialectique inévitable et fonctionnel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

## Bibliographie

- 1- ANDREE TABOURET-KELLER : « Plurilinguisme et interférence », In *La linguistique, Leguide alphabétique*, éd. Denoël, Paris, 1969.
- 2- BESSE, H., PORQUIER, R. (1991) : *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier, coll. LAL.
- 3- BESSE, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris:Crédif, Hatier.
- 4- BISAILLON, J. 1991. « Si on enseignait la Révision de Textes! ». Québec français, n°7,p.40 – 42.
- 5- BROUSSEAU G., (1983). Obstacles épistémologiques en math in RDM Vol. 4.2 pp 167 à196.
- 6- BROWN, H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. England: Longman.
- 7- CORDER, S. P. 1967. « The Significance of Learner's Errors ». *International Review of AppliedLinguistics* », n°5, 160-170.
- 8- ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University
- 9- GANOECH D ,Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,Hatier,Paris,2000,p270.Press
- 10-HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4e Ed. Harlow: Pearson Longman.
- 11-LADO, R. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- 12-LOUIS-CHARLES, J-A. 2012. Les erreurs récurrentes en FLS : Un code comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger ? Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- 13-MANGIANTE, Jean-Marc et Chantal Parpette. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PU de Grenoble, 2011.
- 14-MEIRIEU P., Le statut de l'erreur, communiquer oui, mais comment ? ; CDDP du Var , n°2, avril 1994
- 15-RAHMATIAN, R. et al. 2007. L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'pprentissage.Plume 2. Paris.
- 16-SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Journal of Applied Linguistics*, n° 10, p.209-231.
- 17-W .Mackey, "interference is the use of elements of one language while speaking or writing another" in *bilingual interference its analysis and measurement*, Québec, 1965.
- 18-WEINREICH, U. 1963. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Mouton.

19- XU, J. 2008. « Error theories and Second Language Acquisition ». US-China ForeignLanguage, n°5(1), p.35-42.