

Le portrait des erreurs lexicales dans l'analyse des productions écrites en FLE Le cas des classes de terminale en Tunisie

Khaled OCHI

Institut Supérieur des Sciences Humaines de Jendouba – Tunisie
ochikhale55@gmail.com

Reçu: 30/11/2021,

Accepté: 23/12/2021,

Publié: 31/12/2021

Résumé : Cette étude est le résultat d'un travail continu de six mois dans le domaine de la didactique du FLE. L'objectif de cette recherche était d'examiner les erreurs lexicales commises par les élèves de baccalauréat dans leurs productions écrites. Le classement typologique développé par Dominic Anctil a été choisi comme le cadre le plus complet pour l'analyse des erreurs dans les écrits des élèves, afin de mieux retenir et cibler leur compétence lexicale. L'objectif de cet article, sera également de voir quelles seraient les erreurs lexicales, qui indiqueraient le niveau de la compétence lexicale en français écrit chez les élèves de baccalauréat.

Mots-clés : Erreur, apprenant, compétence, apprentissage, FLE.

Abstract: This study is the result of a continuous work of six months in the field of didactics of the FLE. The objective of this research was to examine the lexical errors made by baccalaureate students in their written productions. The typological ranking developed by Dominic Anctil was chosen as the most comprehensive framework for the analysis of errors in students' writings, in order to better retain and target lexical competence in learners. The objective of this article, will also be to see what would be the lexical errors, which would indicate the level of lexical competence in written French among baccalaureate students.

Keywords: Error, learner, competence, learning, FLE.

Introduction

L'écriture est l'une des compétences linguistiques que les élèves tunisiens devraient maîtriser pour apprendre la langue française comme langue étrangère. À l'écrit, les élèves doivent utiliser les éléments lexicaux appropriés afin d'éviter l'incompréhension des lecteurs sur le contenu de leur écriture. Cependant, il y a beaucoup d'élèves qui sont encore confus dans le choix des mots appropriés dans leurs productions, ils commettent des erreurs lexicales qui les empêchent de transmettre le sens exact de leur écriture. Cela se produit en raison du système différent entre le vocabulaire (lexique) de leur langue maternelle et le vocabulaire de la langue cible (le Français).

Sur la base du point de vue mentionné ci-dessus, nous concluons que l'élément lexical est l'élément majeur qui doit être utilisé dans la communication écrite. Ensuite, l'aspect lexical devient très important à apprendre, en particulier pour les apprenants du FLE, car ces derniers auront du mal à produire des textes cohérents et significatifs si leur maîtrise du lexique français est encore restreinte et que leur apprentissage de l'utilisation du lexique est imparfait.

Dans le présent travail, l'objectif prévu par notre recherche est double. En premier lieu, nous nous intéresserons à recenser les différentes erreurs lexicales commises par les élèves de baccalauréat. En second lieu, nous chercherons à connaître le degré de présence de la compétence lexicale chez les apprenants.

Protocole de recherche

1. Analyse du corpus

Notre corpus de textes est constitué de 150 rédactions d'élèves de baccalauréat sections : littéraires et scientifiques dont l'âge varie entre 18 à 20 ans. Les rédactions sont réalisées en classe en octobre 2020 jusqu'au Avril 2021, et ce, dans le cadre d'une évaluation formative et sommative tout au long de l'année scolaire.

Toutes les productions recueillies correspondent aux types à l'étude en baccalauréat. La plupart des productions sont à dominante argumentatives et à tendance explicatives. Les deux thèmes abordés dans les productions sont : Souvenirs et nostalgie, le partage et le progrès scientifique. Tous les élèves devaient rédiger dans le cadre d'une évaluation formative et sommative un essai argumentatif ou explicatif à partir des sujets proposés. La moitié des rédactions (75) consistaient en la production d'un texte

Le portrait des erreurs lexicales dans l'analyse des productions écrites en FLE Le cas des classes de terminale en Tunisie

argumentatif sur les souvenirs d'enfance : « *l'être humain doit-il toujours garder à l'esprit le passé ou, au contraire, l'oublier pour ne penser qu'à l'avenir ?* ». L'autre moitié des productions portaient sur le thème du partage et le progrès scientifique. Les élèves de la section littéraires étaient invités à dégager dans un texte explicatif les avantages et les inconvénients du partage dans son rapport avec la chanson et la musique, ainsi d'expliquer dans un autre essai les raisons permettant de croire au progrès scientifique et technique.

Le professeur s'est engagé en classe à préparer tous les élèves à l'écriture. Nous pouvons dire que ce travail a fourni à l'ensemble des groupes un vocabulaire de base permettant de mieux traiter les thèmes proposés (par exemple vocabulaire lié au thème de souvenirs d'enfance dans sa relation avec l'avenir, des vocabulaires relatifs au thème du partage de la passion de la musique avec autrui, un vocabulaire lié au développement durable en rapport avec la science etc...).

Lors de la production des essais, tout document de soutien était permis (dictionnaire, livres de grammaire ou de conjugaison etc...).

2. La correction des textes et le codage des erreurs

Après le recueil des productions, chaque essai était l'objet d'une double lecture, et ce, dans l'objectif de mieux comprendre le sens et de mieux relever les erreurs lexicales ; au cours de laquelle sont recopiées et regroupées dans le logiciel d'analyse (EXCEL) pour comprendre la nature du problème (le type d'erreur). Une évaluation était par la suite proposée au groupe avec un souci d'être plus proche de leur démarche.

Pour faire le codage des erreurs, on a opté pour une démarche linguistique qui consiste à décrire l'erreur, et ce, à travers plusieurs critères : Classement et type de l'unité lexicale erronée, classement de l'erreur à travers une typologie adoptée, et évaluation de sa criticité (pertinence et gravité des erreurs potentielles) sur la base de trois conditions : (le type des ressources retenues pour les travaux, l'influence sur la compréhension des messages, l'usage de l'erreur et sa perception).

3. La typologie descriptive des erreurs lexicales

Cette étude a adapté la taxonomie des erreurs lexicales proposée par (Anctil, 2011) qui divise les erreurs lexicales dans une liste bien ordonnée.

Ce classement prend en charge le statut de l'unité lexicale et de sa dimension (morphosyntaxique et sémantique) dans la phrase. Notre typologie comprend trois grandes catégories : erreurs morphologique, erreurs sémantiques et erreurs de combinatoire lexicale qui se divisent à leur tour en sous catégories. Dans cette partie, nous étudierons en détail les différentes catégories d'erreurs avec ses sous catégories accompagnées des exemples tirés de rédactions des élèves.

Résultats de la recherche

La correction des 150 copies d'élèves a révélé une totale de 520 erreurs lexicales, équivaut à 3,5 erreurs par 250 mots, le tableau ci-dessous présente la répartition des différents types d'erreurs.

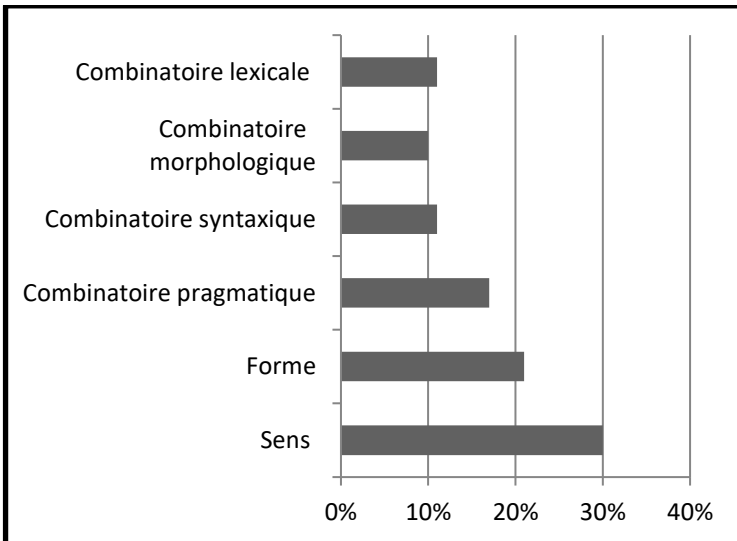


Figure 1. La répartition des 520 erreurs lexicales du corpus

Nous constatons que les erreurs sémantiques occupent une place importante avec (156 cas) suivies par les erreurs formelles (110 cas), puis par des erreurs liées à des combinatoires pragmatiques (90 cas), les erreurs de combinatoire syntaxique, morphologique et lexicale présentent presque des proportions identiques (52 à 58 cas). Il est important de noter que presque 50% des erreurs sont relatives à une combinatoire lexicale restreinte : ces problèmes sont généralement liés à un mauvais emploi de l'élève à des collocations qui ne correspondent pas aux cooccurrences en contexte d'écriture.

Le portrait des erreurs lexicales dans l'analyse des productions écrites en FLE Le cas des classes de terminale en Tunisie

Afin d'analyser les erreurs recensées dans les productions des élèves, nous nous intéresserons à examiner la répartition des erreurs commises dans chaque grande catégorie, à travers des exemples tirés des essais des élèves.

I. Les erreurs sémantiques

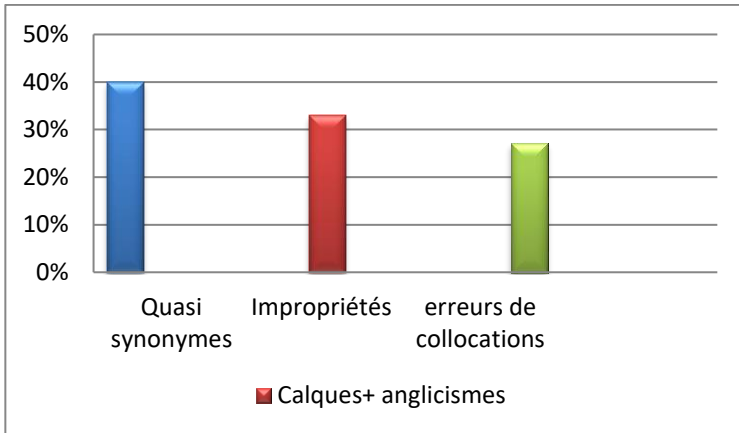


Figure 2. La répartition des erreurs sémantiques

La majorité des erreurs sémantiques détectées (40 %) sont causées par une mauvaise utilisation d'un lexème, dont le sens se ressemble à celui proposé dans la correction et répond au sens anticipé par l'apprenant. Occasionnellement, il s'agit des mots para-synonymiques (13 %), comme illustré dans l'exemple 1.

- 1- [Ecouter différentes musiques stimule différents zones de cerveau ce qui favorise l'attention, l'organisation de la pensée et la capacité de votre **[tout-petit] (enfant)** à contrôler certains comportements]

L'apprenant qui a écrit la phrase 1 ne maîtrise pas la distinction entre les groupes multiâges : l'expression « tout-petit » semble plutôt une expression figée qui a une signification opaque, ainsi, une interprétation littérale de la somme des mots (sens compositionnel) ne donne absolument pas le sens voulu, mais plutôt un sens étrange. Cela témoigne éventuellement d'un effort d'emploi d'un vocabulaire soutenu et riche, mais qui n'est pas parfaitement maîtrisé. D'autres exemples sont relevés

tels *sociation* au sens « d'intégration », *tranche* au sens de « partie », *combinaison* au sens « d'association » *avertir* au sens « d'informer ».

- 2- L'objectif de M. Bal est **d'avertir** [*d'informer*] les élèves du degré de réussite

Dans l'exemple 2, la relation sémantique entre *informer* et *avertir* semble évidente, puisque le sens du second lexème fait partie de celui du premier. *Avertir* est synonyme de *prévenir*, mais ça n'empêche également qu'ils sont des synonymes du verbe *informer* mais plutôt dans un emploi générique. En effet, *prévenir* signifie « informer à l'avance », c'est-à-dire « anticiper », il pourrait signifier « éviter » dans d'autres contextes. Par contre le mot *informer* possède un sens plus large, c'est tout simplement donner des informations ou des renseignements sur quelque chose ou une personne. Ce type de confusion entre des unités lexicales sémantiquement proches était très redondant dans notre corpus (27 % des erreurs sémantiques).

- 3- Je ressentais pour mon père **une vénération** [*amour ou adoration*]
4- Je pense toujours à mon avenir, parce que c'est **le résultat** [*la somme*] de mon expériences

Les impropriétés présentes dans les exemples 3 et 4 sont fréquentes et représentent plus que le tiers des erreurs sémantique (33%). Il s'agit d'une irrégularité fonctionnelle d'un mot dans un discours. Le mauvais sens d'un mot peut également être une impropriété. En effet, dans les exemples 3 et 4, le lien sémantique entre les unités lexicales et le mot visé est très imperceptible voire vague. Par exemple *vénération* et *amour* partagent une idée ténue, voire pour les deux mots *résultat* et *la somme*.

D'un point de vue descriptif de l'erreur, *le résultat* signifie 'la conséquence' et ne partage aucun lien de sens avec *la somme*. Il s'agit donc d'une erreur sémantique, le mot *résultat* ne peut en aucun cas substituer le paradigme *la somme*. Bien évidemment, nous pouvons supposer que l'apprenant a employé le mot *résultat* en s'appuyant sur un raisonnement mathématique, « la somme des données » ou bien « le total ». Ainsi, cette hypothèse peut révéler une explication de la source de l'erreur.

Les impropriétés regroupent aussi des mots empruntés au lexique de la langue anglaise **anglicisme** et sont présents sous la forme sémantique comme *évanescent* au sens 'd'éphémère', *choise* au sens de 'choix', *sociation* au sens 'd'intégration', et *se remembre* au sens de 'se rappeler'.

Nous constatons aussi la présence **des calques** 'heure' pour *séance* et 'il un frère et un camarade', de même, des anglicismes formels comme *public* pour **public** et *sociation* pour **association**. Ces mots anglais sont déjà inscrits dans la langue, ce qui nous fait croire que les apprenants ne sont pas passés par l'anglais dans leur formation, mais ont simplement utilisé des mots lexicaux de leur propre vocabulaire sans faire attention à leurs positions dans la phrase et surtout aux normes relatives à leurs usages.

5- [...] Et **le péri** est-il un héros pour la liberté

Le reste des erreurs sémantiques soit 27 % sont expliquées par un non-respect des actants sémantiques. En effet, « Péri » dans le texte objet d'analyse est un professeur de mathématique très doué. Dans l'exemple 5 on constate la collocation de deux groupes nominaux « Le péri » et « un héros » qui permet de constater que l'apprenant ne maîtrise pas suffisamment la structure canonique de la phrase. Par contre « la nominalisation » du nom propre « Péri » donne une autre dimension sémantique de la phrase, selon le petit Robert « Péri » est dans la mythologie persane semble un génie, une personne surnaturelle, dans ce cas, la phrase n'est pas agrammaticale, bien évidemment dans son rapport avec le contexte. « Le péri » peut se comprendre dans le sens de « le génie », mais ce type de contrainte sur les unités lexicales reste difficile à cerner et à diagnostiquer, dans la simple raison qu'on ne pourrait pas deviner l'intention de l'élève.

2. Les erreurs formelles

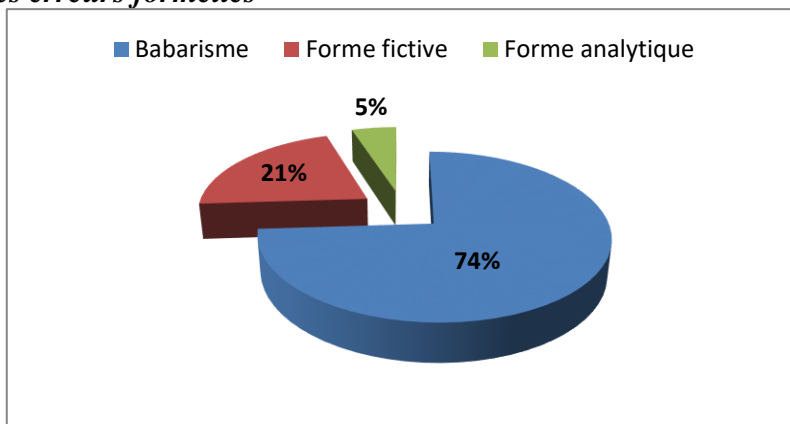


Figure 3. Répartition des erreurs formelles

Les erreurs liées à la forme représentent 21 % des erreurs observées, elles se manifestent par une mauvaise création des signifiants. Nous avons relevé trois sous-classes des erreurs formelles.

Les barbarismes (forme erronée) : découlent d'une confusion entre un ou plusieurs phonèmes et représentent presque les deux tiers des erreurs formelles soit (74%). En effet, l'élève suite à une construction de mot crée inconsciemment une forme lexicale erronée que la forme visée.

Par exemple :

- 6- (***Lebrite** pour *liberté*, ***coexistence** pour *coexistence*, ***la pix** pour *la paix*, ***chateux** pour *château*, ***enseillent** pour *enseigne*, ***métafoure** pour *métaphore*, ***vocabilaire** pour *vocabulaire*, ***connaissonce** pour *connaissance*, ***music**, pour *musique*...)

Le deuxième type d'erreur dans notre corpus est de forme fictive : l'élève crée des formes lexicales complètement inexistantes dans la langue, et qui ne correspondent pas à la forme de lexie visée.

Par exemple :

- 7- Voici cinq atouts **santé** de la musique (*majeurs/indéniables*)
-L'emploi du vocabulaire mélioratif : **son aime**, **son enthousiasme** (*son amour*)
-Les qualités caractérisent est **averser** les élèves (*informer*)

Le troisième type d'erreur recensée est de forme analytique : l'élève a recours à une mauvaise explication représentée par une mauvaise décomposition du sens des mots.

- 8- La musique offre suffisamment **de sources** pour rapprocher les gens (*ressources, moyens, outils ...*)
-**Arrêter de vivre dans le passé** (*oublier le passé*)
-Julien est heureux, il arrive **à faire** son rêve (*à concrétiser*)

3. Les erreurs pragmatiques

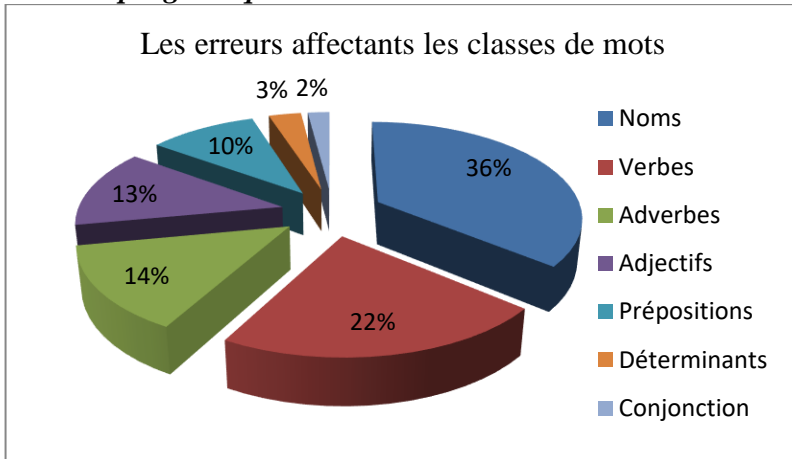


Figure 4. La répartition des erreurs pragmatiques

La totalité des erreurs pragmatiques relevées dans notre corpus concernaient l'utilisation des lexies appartenant à un registre de langue différent de celui demandé par le contexte de la langue standard. Ces erreurs touchent toutes les classes grammaticales des mots, comme s'est illustré dans les exemples suivants :

- Noms

Choice au sens de 'choix', **sociation** au sens 'd'association', **tout-petit** au sens 'd'enfant', **support** au sens de 'soutien', **heure** au sens de 'séance', **cap** au sens de 'route ou direction à suivre'.

- Verbes

Vénéraler au sens d' 'aimer', **habiter**, au sens de 'occuper', **averser**, au sens 'd'avertir'.

- Adverbes

Comme même au sens de 'quand-même', **un moïn** au sens de 'au moins', **du fond du cœur**, au sens de 'au fond du cœur' (ex. Au fon des yeux **du fond du cœur**, et la justice sur la terre), **sur tout** au sens de 'surtout', **dant mon a vie** au sens de 'à mon avis'.

- Adjectifs

9- La matière que monsieur Bal y enseignait et dont il semblait **chargé** (*occupé*), **pétri** au sens de 'habitué', etat d'**insubordination fréquente** au sens de 'désobéissance'.

- **Prépositions :**

10- '**il porte** aussi **pour** nous beaucoup de beaux et tristes souvenirs' (Le verbe 'porter' est un verbe transitif direct', vaut mieux supprimer la préposition 'pour' ou remplacer le verbe 'porter' par un autre qui répond au sens demandé (*offrir, donner...*), **en relève** (*On relève*), **dant** 'dans' (**ex. Dant ma vie**), utilisation d'une préposition au lieu d'une conjonction (**ex.** Un docteur habité **au** professionnel) au sens de 'et' professionnel.

- **Déterminants :**

des l'autre (des autres), le seul personne (la seule personne), mon personne (ma personne), pleine de belle choses : Usage familier (*au sens de beaucoup de, plusieurs...*)

- **Les conjonctions :**

Parce que au sens de 'de la façon que' (**ex.** Nous le voulions aussi parce que tout ce qu'il voulait).

2.4. Les erreurs liées à des combinatoires morphosyntaxiques

Les erreurs liées à des combinatoires morphosyntaxiques d'une unité lexicale représentent (21 %) de la totalité des erreurs détectées dans notre corpus. Parmi Les propriétés morphologiques récurrentes sont l'accord des mots invariables, et le genre du nom.

11- Le monde accorde plus **d'importances** [*d'importance*]

12- Plusieurs **centaine** de milliers de personnes [*centaines*]

Dans les deux exemples 11 et 12, le phénomène d'invariabilité touche des noms qui ne sont invariables que dans certaines acceptions. En effet, dans le premier exemple 11, l'acception représentée renvoie à des noms dénombrables (non comptable), et qui ne peuvent jamais être employés au pluriel. L'analyse de telles erreurs semble parfois complexe, par le fait que les dictionnaires sont globalement peu explicites sur ce type de propriétés. Par contre dans l'exemple 12 «centaine» s'accorde en genre et en nombre avec le pronom indéfini «plusieurs» et prend un aspect comptable.

Les erreurs relatives au genre nominal sont redondantes et affectant notamment des noms commençant par une voyelle (**ex.** * [un] synthèse, * [un] vie, * [une] temple, * [une] objet, * [une] fondement). Nous constatons en revanche, qu'il n'est pas une condition si un nom masculin

utilisé au féminin dans la simple raison que la liaison s'entende, puisque on a identifié des exemples où un adjectif « freine » la liaison, mais sans pour autant empêcher l'erreur (ex, * **une** large nombre de personnes, * **une** incontestable progrès).

Les autres erreurs les plus recensées dans notre corpus sont liées à un mauvais usage du verbe copule (être) en le confondant avec un semi-auxiliaire dans le cas des périphrases verbales et de l'accord des pronoms personnels.

13- Elle demeure **persuader** que la musique ... [*persuadée*]

14- Nous entendons une note de Chopin, **il est merveilleux** [*elle est merveilleuse*]

Ces erreurs se manifestent aussi par un emploi fautif d'un déterminant, qui se traduit par une méconnaissance au genre du nom. Et dans la plupart du temps, nous constatons, un mauvais accord de l'adjectif avec le nom (ex, *l'effet recherchée, *les points positives), et plus rarement, il faut observer les structures adjectivales pour constater le problème 13 ou s'appuyer sur les pronoms relatifs 14. On peut donc comprendre la tendance des enseignants à classer ces types d'erreurs parmi les problèmes syntaxiques les plus récurrentes.

De même, la construction syntaxique de la phrase régie par le lexème entre en jeu avec un pourcentage de 7% de la totalité des erreurs dans notre corpus. Le cas le plus courant est observé dans le mauvais usage d'une préposition, notamment avant le verbe. (28% des erreurs lexico-syntaxiques.

15- Asservi la société de [*à*] la logique quantitative de ces machines.

16- Les découvertes scientifiques [...] ont contribué d'éradiquer [*à éradiquer*] un bon nombre de préjugés.

Les exemples 15 et 16 illustrent tant de problèmes mettant en jeu un mauvais usage de la préposition « à » et « de » ; qui vont introduire respectivement des compléments d'objet indirects. Ceci, se voit comme imprévisible car les deux exemples ci-dessus sont sémantiquement erronés. D'autres erreurs de prépositions liées à des structures adjectivales et nominales sont aussi détectées.

17- il a hâte à [*de*] sortir...il n'a même pas embrassé ces enfants.

18- *l'impact **envers** les gens **à propos** de la musique de Chopin et de Ludovic

[L'impact de la musique de Chopin et de Ludovic sur les gens]

En outre, les verbes constituent à leurs tours la classe des mots la plus vulnérable par l'erreur. Dans notre corpus, nous avons relevé les cas de figure les plus fréquents :

- L'utilisation d'une préposition attachée à un verbe transitif direct (19)
- L'emploi d'un groupe prépositionnel attaché à un verbe transitif indirect (20)
- Utilisation transitive des verbes purement intransitifs (21)
- Absence d'un complément du verbe transitif (22)

19- il cherche à exprimer à[---] une action qui aura lieu à condition qu'une autre ait pu avoir lieu.

20- Les effets négatif engendrés par la civilisation occidentale s'accompagnent aux/des] phénomènes d'atomisation et de solitude.

21- Les découvertes scientifiques en particulier, dans le domaine de la biologie ont contribué l'éradication/à l'éradication] d'un bon nombre de préjugés.

22- Autre produit ambivalent de notre civilisation la technique qui **libère(...)** d'énormes dépenses énergétiques...*[qui libère l'homme, l'être humain, la population...].*

Des subordinants (notamment des locutions conjonctives) exigent l'emploi du subjonctif dans des propositions subordonnées qu'elles introduisent. Plusieurs cas ont été relevés et font l'objet d'une dizaine d'erreurs qui se caractérisent par l'utilisation de l'indicatif.

C'est le cas des locutions conjonctives : « afin que », « sans que », « il est impossible que », « bien que », « quoique », « il est probable que », « pour que », « malgré que »...

Le diagnostic des erreurs lexico-syntaxiques nous a permis de rencontrer plusieurs lacunes des dictionnaires en matière de description des unités lexicales. Les verbes dits intransitifs (ex. *circuler*) régis à des dépendances sémantiques (des actants) qui pourront être exprimées

syntactiquement sous la forme d'un complément (ex : **le sang** circule dans **le cœur**)¹.

Ne serait donc pas inconcevable de dire que *circuler* est un verbe intransitif à l'égal de *crier* ou *marcher* qui ne font appel qu'un seul actant (*X crie, marche...*) ?

Les incohérences sont aussi perceptibles surtout dans les verbes qualifiés de transitifs directs ou indirects. En effet, certains verbes transitifs sont marqués formellement comme transitifs (**ex. 22**), mais ils n'offrent pas suffisamment d'informations à propos de la construction dont ils sont régis (l'absence d'actant), ce qui nous oblige à expliquer les exemples ci-dessus. Même si l'emploi absolu dépasse le cadre des noms, il vise aussi d'autres types de mots (les verbes). Ces derniers sont difficiles à cerner, parfois on en fait mention.

Ce qui nous pousse à douter de la capacité des dictionnaires à fournir des explications nécessaires à propos des phénomènes de transitivité et d'intransitivité des verbes qui restent jusqu'à présent méconnus pour plusieurs élèves.

4. Les erreurs liées à une combinatoire lexicale

Les erreurs liées au phénomène de collocation sont présentes et représentent 8 % de la totalité des erreurs dans notre corpus. Rappelons que la collocation est une forme plus spécifique que la cooccurrence, elle forme un compromis entre deux objets linguistiques (les expressions figées ou idiomatiques...). En fait, la collocation est choisie arbitrairement par le locuteur pour donner un sens général à l'unité lexicale. L'expression « faire connaissance avec », par exemple, est une collocation. L'apprenant désirent employer cette expression a voulu exprimer le sens « Connaissance » à travers le verbe « faire » : Autrement dit, que l'unité lexicale « connaissance » est tributaire du verbe « faire ».

La plupart des erreurs liées à une combinatoire lexicale (75%) dévoilent majoritairement une utilisation des collocations ayant un sens opaque voire erroné, c'est-à-dire, elles ne correspondent pas à des cooccurrences produites par des locuteurs natifs ou experts dans la même situation d'énonciation. La majorité de ces collocations sont

¹ Le verbe intransitif « circuler » fait appel à deux actants dont l'un est sujet.

verbales, autrement dit, le collocatif est représenté sous forme d'un verbe.

L'analyse des erreurs de collocations détectées dans notre corpus, nous a permis de catégoriser les collocations les plus fréquentes dans les productions des apprenants. Les collocations verbales sont nombreuses et représentent comme base un complément d'objet ou du verbe. On peut constater des verbes véhiculant un sens vide 23 et 24, et des verbes ayant un sens global 25 et 26.

23- Le cas de l'hygiène de l'alimentation qui contribue à diminuer les préoccupations liées à la survie immédiate, a **faire reculer** (*ralentir la progression de*) la maladie ...

24- L'idée de progrès scientifique et technique implique ordinairement l'idée de confort de bien-être et de bonheur, c'est une force qui **saue** pour l'homme moderne (*libère, une sorte de distraction...*)

25- Julien est heureux il arrive **à faire** [*à concrétiser*]son rêve

26- Il faut **trouvé** [*promouvoir*] l'économie dans le pays pour le développement.

D'autres cas sont observés dans les productions des élèves où le collocatif est adjectival, il sert à intensifier de la base syntaxique.

27- Ce développement, l'homme n'aurait jamais pu se débarrasser de certaines maladies **dangereuses** (*critiques*)

28- En assurant un grand nombre d'individus une [*grande*] aisance matérielle **accrue**

Conclusion

Cette recherche porte sur l'analyse des erreurs lexicales. Les objectifs de cette étude étaient de connaître les types d'erreurs lexicales, le pourcentage de chaque type d'erreurs lexicales et les causes de type d'erreurs lexicales trouvées dans les productions écrites des élèves de baccalauréat. La recherche a utilisé une étude descriptive dont les données ont été obtenues à partir de la rédaction des textes des élèves. Ensuite, les

Le portrait des erreurs lexicales dans l'analyse des productions écrites en FLE Le cas des classes de terminale en Tunisie

résultats des productions ont été analysés sur la base de la taxonomie des erreurs lexicales de Dominic Anctil.

Nous avons constaté que cette typologie est très opérationnelle d'un point de vue descriptif en nous permettant de dévoiler la prédominance des erreurs sémantiques et des erreurs liées à une combinatoire restreinte. Bien entendu, ces erreurs constituent le baromètre de développement de la compétence lexicale chez l'apprenant.

Ainsi, le développement d'une stratégie de remédiation didactique adaptée aux élèves de baccalauréat semble extrêmement difficile pour les enseignants, car ils doivent être capables d'analyser toutes les influences possibles et ils doivent connaître suffisamment bien toutes les options d'utilisation des outils de remédiation et d'enseignement de l'écriture pour prendre des décisions éclairées.

Références bibliographiques

ASTOLFI, J. (1997). *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.

BELAIR, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences, *Questions vives*.

BROWN, S & PETER, K. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*, Kogan Page, London.

Cuq, J-P (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DECOMPS, D. (1999). « la dynamique de l'erreur », Hachette, Paris.

DEMIRTAS, L. (2008). « production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque », Synergie Turquie n°2.

DERYCKE, M. (2000). « Le suivi pédagogique : des usages aux définitions », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, juillet-août-septembre.

GAILLOT, B.A. (2002). « La docimologie et après ? Arts plastiques,

l'évaluation des acquis », IUFM d'Aix en Provence.

Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossier d'apprentissages*. Éditions Chenelière/McGrawHill.

CUQ J.-P. & GRUCA I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et secondaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

HARRIS, T. L., & HODGES, R. E. (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing*. Newark, Del, International Reading Association.

NUNZIATI, G. (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques : Apprendre*, n°280 janv.

PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*, Paris, PUF.

SCALLON, G. (2000). L'évaluation formative, in TARDIF, J, *L'évaluation des compétences*, Montréal, les Editions de la Chenelière, 2006.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique.

VIAL, M. (1997). « L'auto-évaluation comme auto-questionnement », *Les Cahiers d'Aix*, n°12, Université de Provence, Département des Sciences de l'Education.