

L'analyse des erreurs intralinguales dans les écrits des étudiants de première année de médecine : une perspective de remédiation

Title: Analysis of intralingual errors in the writings of first-year medical students: a remedial perspective

Dr. Saidani Touhami ^{1*}, Berbaoui Nacer ²

¹ENS de Béchar (Algérie), saitou.1759@gmail.com

²Université Tahri Mohamed, Béchar (Algérie),berbaoui_n@yahoo.fr

Reçu le: 24/11/2021

Publié le: 11/06/2022

Résumé : Avec une maîtrise de la langue non moins égale à un B1, l'arrivée enthousiasmée des étudiants en première année de médecine se voit parfois confrontée à de rudes épreuves. Certes, ces autres lycéens se voient récompensés de leurs efforts fournis en réussissant leur baccalauréat, mais le plus dur reste à venir. Evidemment, l'inscription en médecine exige la maîtrise d'un B1 comme niveau requis de français. Ces étudiants doivent se résigner à l'idée que la réussite des études des six années relève entre autre de la possession de l'outil linguistique. En temps normal, ils auraient pris suffisamment de temps pour le faire, mais à la fac et avec cet enseignement intensif du français ils doivent urgemment acquérir certaines compétences en vue de prendre le contrôle sur leur spécialité. C'est à ce moment précis que le français sur objectifs spécifiques (FOS) intervient pour remédier aux lacunes de la langue ciblée (erreurs commises dans les productions) voire dissiper leur inquiétude et répondre à leurs satisfactions.

Mots clés : pédagogie, erreur, situation, grammaire, remédiation

Abstract: With a language proficiency not less than a B1, the enthusiastic arrival of students in their first year of medicine is sometimes confronted with hardships. Admittedly, these other high school students are rewarded for their efforts by passing their baccalaureate, but the hardest part is yet to come. Obviously, registration in medicine requires the mastery of a B1 as the required level of French. These students must resign themselves to the idea that the success of the six-year studies depends, among other things, on the possession of the linguistic tool. Normally they would have taken enough time to do this, but at university and with this intensive teaching of French they must urgently acquire certain skills in order to take control of their specialty. It is at this precise moment that French for specific objectives (FOS) intervenes to remedy the

*Auteur correspondant

shortcomings of the targeted language (errors made in the productions) or even dispel their concerns and respond to their satisfaction.

Keywords : pedagogy, error, situation, grammar, remediation

1. Introduction:

En partant du vécu pédagogique en tant qu'enseignant pour pouvoir évoquer les principales erreurs observées à l'occasion des productions orales des étudiants de 1^{ère} année médecine, notre investigation vise essentiellement l'impact de l'analyse de nombreuses erreurs commises par les étudiants sur la détérioration de leurs écrits, quoique l'erreur ne soit vraiment révélatrice du processus d'apprentissage. Notre objectif étant de prendre conscience de ces erreurs afin de trouver des solutions appropriées aux lacunes rencontrées afin de permettre à ces étudiants de faire un bon usage de cet outil linguistique qu'est la langue. Le domaine de recherche réservé à cette analyse étant la grammaire corrective.

A noter d'abord que les erreurs sont moins fréquentes lorsque les étudiants préparent leurs textes au préalable et les « récitent » de mémoire. Ce n'est qu'en situation contraignante où ils sont invités à répondre à des questions à l'occasion d'une activité de compréhension/expression qu'apparaissent alors des réponses erronées dans leurs expressions écrites, voire orales qui laissent voir aussi des constructions de phrases incorrectes.

Dans un apport théorique, nous tenterons dans un premier moment d'explicitier les principes théoriques de la phonétique et grammaire corrective en rapport avec l'apprentissage d'une langue comme le FLE. Dans un deuxième moment, notre expérimentation portera sur des exemples de l'application et de l'apport de l'analyse des erreurs dans l'amélioration de l'écrit des étudiants du FLE. Et nous concluons par quelques propositions pédagogiques.

2. Définition des concepts : phonétique corrective et grammaire corrective

2.1. Phonétique corrective

Aussi essentielle qu'elle soit, la pratique de la phonétique corrective dans un cours de langue en médecine est souvent ressentie comme un moment moins important. Et très souvent cette correction se fait de manière instantanée. Alors qu'elle devrait être programmée comme activité incluse dans la progression pédagogique.

Comme l'indique le qualificatif « corrective », la phonétique corrective va servir à corriger la prononciation déficiente des sons, voyelles et consonnes, en langue étrangère. C'est sur ce principe que reposent tous les principes de l'approche pédagogique préconisée dans les manuels scolaire. (Ministère de l'Education Nationale, 2019)

Dans l'histoire de la didactique du FLE, nous pouvons distinguer deux grandes périodes de l'évolution de la phonétique corrective : la période 1960/1980 allant de la méthode « Voix et images de France » jusqu'à « l'approche communicative ».

La décennie 60/70 reste marquée par une expansion du FLE. Des organismes comme le Crédif et le Belc ont pour mission de produire des ensembles pédagogiques afin d'assurer la diffusion du français dans le monde. (Rivera H. B., 1991) Cette période va connaître du structuralisme, avec l'apparition de nouveaux courants et tendances linguistiques. Ils ne voient plus la langue comme une structure, mais plutôt comme un moyen de communication, voire un outil de socialisation ou de la vie réelle. Du coup, on est passé de la linguistique du discours à la linguistique du conversationnel. Selon J. Gumperz : « parler c'est interagir » et que M. Bakhtine confirme en disant que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage ». Le FLE devient alors au centre des préoccupations théoriques et de nouvelles perspectives voient le jour avec de nouvelles orientations linguistiques en matière d'enseignement/apprentissage de la langue. Nous assistons alors à la mise en

exergue du concept « compétence communicative » avec l'avènement de l'approche communicative.

2.2. L'importance de la phonétique corrective

Avec les principales procédures susceptibles de faire maîtriser par l'apprenant la prononciation des mots et expressions, la place de la correction phonétique s'avère primordial dans l'apprentissage de la langue.

La correction phonétique devient un enjeu de première nécessité pour la plupart des méthodologies de cette période. Ainsi, la méthode verbo-tonale (MVT) est diffusée largement et les enseignants de langue s'en imprègnent à l'occasion des formations et séminaires et qui vont se retrouver initier progressivement à la méthodologie SGAV. Chez nous en Algérie, la décennie 80/90 va être marquée par l'avènement de l'approche communicative. Celle-ci donne un nouvel élan à la didactique du FLE. L'interculturalité et l'intercompréhension prennent de l'avant. Ce qui signifie que enseigner une langue, c'est enseigner à la fois l'idiome et la culture. Ce qui permet à la didactique du FLE -appelée aussi Didactique des Langues et des Cultures.

Avec l'approche des années 2000, la phonétique corrective est à peine esquissée dans le niveau de référence commun européen, mais la discipline conquiert à nouveau droit de cité. Les objectifs d'amélioration de la prononciation des apprenants en langue étrangère deviennent une priorité. La réputation de la MVT est bonne ; des ouvrages importants de didactique J.P.CUQ dit à ce sujet : « Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage ou moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentique » (J. P. CUQ, 2017) la citent très positivement et cela malgré le déficit flagrant de formateurs, surtout en langue française.

2.3 La grammaire

2.3.1. Définition

Le terme grammaire signifie tout ce qui concerne l'art de lire ou d'écrire. Coste et Calisson soulignent « ce mot très courant est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues ». H. Besse et R. (BESSE H., 1984) Porquier retiennent trois acceptations pour délimiter cette notion polysémique :

a- elle désigne le fonctionnement interne propre à une langue donnée, le mot « grammaire » est dans ce cas paronyme du mot « langue » ;

b- elle renvoie à l'étude ou la connaissance réflexive des régularités de cette langue ;

c- elle signifie la méthode explicative suivie, ou la théorie portant sur le fonctionnement de la langue en question.

L'apprentissage de la grammaire repose sur une dichotomie établie dans le cadre de la théorie par S.D. Krashen, appelée « la théorie du moniteur ». (Hilton, 2014)

2.4. Grammaire corrective

La grammaire corrective a pour objectif de vérifier le réinvestissement des acquis développés dans l'apprentissage des grammaires descriptive, prescriptive et textuelle afin d'arriver à repérer les erreurs qui subsistent et d'y remédier en se référant à la pédagogie de l'erreur. Elle part essentiellement de la grammaire de l'apprenant, de ses énoncés erronés dans lesquels il s'est basé sur un système intermédiaire (interlangue), pour l'amener à se corriger et à produire des énoncés corrects.

Il est à noter d'abord que la référence à ce qui est considéré comme norme ou 'idéal' est toujours fort discutée dans le domaine de la linguistique et dans celui de la grammaire à enseigner. La nécessité de la connaissance explicite de la description de la langue enseignée ne fait pas l'unanimité elle aussi. Cependant, les grammaires descriptive et normative sont considérées par les enseignants comme la base de tout enseignement d'une langue, quel que soit la technique ou la manière adoptée pour les aborder (explicite, implicite, inductive ou déductive).

2.5. Statut de l'erreur

La façon de voir ou de concevoir l'erreur a beaucoup évolué. Opposée à la faute, l'erreur est positivement perçue dans l'enseignement/apprentissage. Elle est considérée comme un outil pédagogique de formation capable de régler le fonctionnement de l'acte d'apprentissage. Dans le discours didactique actuel, l'erreur est dédramatisée, déculpabilisée. « L'erreur est une information non une faute » écrit Daniel Favre.

a- La conception traditionnelle:

L'erreur est synonyme de faute, un signe de l'incapacité de l'élève à acquérir ses apprentissages, marque de dysfonctionnement, voire d'un handicap intellectuel. Elle est écartée du processus de l'enseignement de peur de fixer des formes erronées chez les apprenants. Ainsi un enseignement est prévu pour que les apprenants n'en commettent pas. Et les mesures prises contre ces apprenants laissent des séquelles à long terme : des blocages, une démotivation, et même une sous-estimation de soi.

b- La conception béhavioriste :

L'erreur est moins dramatique, mais elle continue à être détournée. S'il y a erreur au cours du processus d'apprentissage, cela est dû à un surdosage et/ou un processus d'enseignement non-adapté. Du coup, l'erreur continue d'exister. Selon cette conception, l'erreur peut être évitée par si l'on révisé la progression pédagogique antérieure et sa décomposition en sous-objectifs. Ici, c'est le principe de la pédagogie par objectifs qui est fortement remis en cause.

a- La conception constructiviste :

Selon G. Brousseau, didacticien et professeur de mathématiques « *l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèlent fausse ou simplement inadaptée (...). Aussi bien dans celle fonctionnement de l'enseignant que dans celui de l'apprenant, l'erreur est constructive du sens de la connaissance acquise* » (KARINE D., 2000. : .)

Cette appréhension de l'erreur est positive, elle la considère comme un outil pédagogique fructueux, à condition que l'enseignant décide de prendre du recul par rapport sa logique antérieure pour améliorer son enseignement. En effet, Il est important de revenir sur l'erreur et les causes endogènes et exogènes qui poussent l'apprenant à la commettre. Certes toutes les erreurs ne peuvent pas être ramenées à une même origine. Certaines sont liées à des ignorances ou à des étourderies mais renoncer à les étudier ferait passer à côté de celles qui ont du sens.

La rentabilité de l'analyse des erreurs est déterminée par certains critères :

- L'implication active de l'apprenant ;
- Le processus de déséquilibre, rééquilibre (cher à Piaget) ;
- La situation des conflits sociocognitifs entre apprenants.

Ainsi l'erreur acquiert un nouveau statut, celui d'indicateur et de catalyseur de processus mental chez l'apprenant. L'erreur est rarement le fruit du hasard. En effet, elle est inhérente à des connaissances antérieures acquises et/ou une conception du système de la langue par l'apprenant et qui mérite d'être analysée. L'apprenant qui commet des erreurs produit quelque chose, donc l'erreur n'est pas « le rien ».

En didactique, le statut de l'erreur apparaît en fait comme un bon révélateur d'un réel apprentissage en vigueur dans la classe, et permet à l'enseignant de déceler les insuffisances des élèves pour y remédier, voire de réguler sa trajectoire.

3. Contexte d'analyse et classification des erreurs

Il faudrait rappeler que l'erreur est bénéfique pour les deux partenaires liés au processus enseignement/apprentissage. Elle doit être envisagée comme un mode de régulation que se donne aussi bien l'enseignant que l'élève pour réduire le dysfonctionnement opéré dans la production de l'apprenant. Pour l'enseignant, elle constitue un moment de découverte et d'appréciation des apprentissages, mais aussi de révision de sa stratégie pédagogique pour en mesurer la rentabilité. C'est aussi une opportunité pour l'élève de comprendre à quel moment il s'est trompé et quelle en la raison.

En fait, l'analyse et la classification des erreurs nécessitent une connaissance préalable des leurs origines qui constituent un véritable obstacle.

L'idée que le bon élève est celui qui ne se trompe est à bannir. En fait, il n'est pas toujours facile de déterminer l'origine de l'erreur. Celle-ci doit être opérée et classée en fonction de :

- la spécificité de la compétence à développer et les connaissances requises (les erreurs commises chez les apprenants sont multiples et de différents ordres)
- la situation pédagogique qui est la classe pour l'élève.
- L'interlangue de l'apprenant (**Galligani, Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non-natives en français, 2003**).

3.1. Les principaux obstacles de l'erreur

L'étude faite par Perrot, lors d'une conférence, laisse voir les origines possibles des erreurs. Il convient que les apprenants se trompent chaque fois qu'ils se trouvent confrontés aux obstacles (Guy, les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique, 1998) suivants :

3.1.1. L'obstacle ontologique

Cet obstacle se rapporte au pôle élève. Il englobe tous ce qui se rattache au développement psychogénétique de la personne comme individu. Certaines erreurs commises par l'élève peuvent être dues à son développement intellectuel à un moment de son apprentissage. A

chaque stade d'apprentissage correspond un type d'erreurs. L'expérience menée sur les enfants permet à Piaget de confirmer que la conservation du nombre ne peut être acquise avant l'âge de scolarisation. A son tour, L.S.Vysotsk convient qu'il existe une certaine progression dans le développement. En effet, l'enfant apprend des choses qui lui sont adaptées et à un stade de développement.

3.1.2. L'obstacle épistémologique

Cet obstacle se rapporte au pôle du savoir. Certaines erreurs trouvent leur origine dans la science faisant l'objet de l'apprentissage. Les obstacles épistémologiques sont constitutifs de la connaissance visée. Ils apparaissent surtout quand sont commises des confusions de notions voisines qui attribuent à un des concepts un statut qu'il n'a pas.

3.1.3. L'obstacle didactique

Ce sont les obstacles les plus nombreux et qui sont liés aux situations d'enseignement que vivent respectivement l'apprenant et l'enseignant tels que la transposition didactique, la technologie pédagogique de l'enseignant et l'insuffisance des outils méthodologiques et des connaissances par l'apprenant.

3.2. Classification des erreurs

Les auteurs classent les types d'erreurs selon leurs causes principales avec des critères différents. Ainsi, pour procéder à une analyse des erreurs liées à l'activité scripturale des étudiants, nous nous inspirons de la grille de Nina Catach (**Catach N. , 1978**). Celle-ci propose une catégorisation des erreurs qui renseigne non seulement sur le type d'erreur, mais aussi sur la difficulté que rencontre l'apprenant.

Selon cette auteure, même si la langue française constitue un système, son orthographe n'est ni systématique, ni arbitraire. Celle-ci permet d'assurer différents fonctionnements :

- a- la relation grapho-phonétique (phonogramme)
- b- la morphologie des mots (l'orthographe grammaticale) (morphogramme)

c- la morphologie des mots (l'orthographe d'usage)

Sur un axe paradigmatique, Nina Catach fait état de six(6) catégories d'erreurs. Nous les énumérons comme suit :

- Les erreurs à dominante phonétique, Celles-ci sont dues à une mauvaise prononciation.
- Les erreurs à dominante phonogrammique, ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes.
- Les erreurs à dominante morphogrammique, les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions (marques finales de liaisons, marques grammaticales, marques finales de dérivation).
- Les erreurs concernant les mots homophones (ou encore logogrammes). Il existe deux types de logogrammes : les logogrammes lexicaux qui regroupent les adjectifs, les noms et les verbes et les logogrammes grammaticaux qui correspondent aux pronoms, auxiliaires, déterminants et prépositions. ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est /s'est/sait).
- Les erreurs concernant les idéogrammes l'idéogramme est tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas de la majuscule, l'apostrophe, le trait d'union, la ponctuation.
- Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement.

4. Etude de cas

L'expérience que nous avons menée en classe auprès des étudiants de première année médecine est très fluctueuse pour notre investigation. Les productions écrites de ces étudiants nous ont permis de rassembler 154 copies. Après lecture et recensement, nous avons procédé à leur classification avec une importance donnée aux erreurs récurrentes.

Parmi l'ensemble des erreurs recensées (nous utilisons le symbole (*)) pour marquer le mot ou l'expression erronée), il nous paraît que certaines semblent être plus graves que d'autres, autant par leur fréquence que par leur gravité. Il semblerait judicieux et pertinent de porter une attention particulière à une erreur commise en nombre conséquent, que sur une erreur extragraphique qui pourrait être due simplement à ce qui est appelé communément erreur « d'inattention ».

4.1. Analyse des résultats

Le corpus utilisé ici, est constitué de plus de 100 résumés produits par des étudiants de première année médecine à l'occasion des comptes rendus.

Nous adopterons une étude quantitative pour catégoriser les erreurs selon leurs types ;

4.1.1. Les erreurs de discrimination phonétique

Les erreurs relevées, ici, relèvent d'une mauvaise discrimination auditive. Les mots sont faussement prononcés, ce qui altère leurs orthographes.

Nous avons procédé au repérage des erreurs selon leurs apparitions dans les contextes suivants :

* « *les ennemiers qui provoquent l'allergie sont : le pollen, l'acarien ...* »

* **ennemiers** pour « ennemis » : l'étudiant a dû récompenser l'insuffisance auditive, en pensant par analogie au mot qui se termine par le suffixe « ier ».

* « *..les ennemies qui provoquent l'allergie, la possière, polen, l'acarien...* »

* **possière**, au lieu de « poussière » : l'étudiant en question prononce fautivement le mot qu'il entend mal et dont la graphie lui échappe complètement. Ou s'agit-il tout simplement d'une omission de la lettre « u » ?

* **A ce que nous mettons la main sur le bras ?**

* **A ce que nous mettons ?** pour « Est-ce que nous mettons ? » : l'étudiant a confondu entre la locution « à ce que » et « est-ce que » qui pourtant ne peuvent s'utiliser dans un même contexte. Est-ce un effet d'une quelconque étourderie ?

* « **aux poumons pour être oxygéné et le redistribue à nouveau par** »

* **redistribuer**, au lieu de « redistribue » : Il est clair qu'ici l'étudiant prononce fautivement le verbe en question, il marque le son « é » par un accent aigu. S'agit-il d'une étourderie où l'étudiant rajoute cet accent sans faire attention ?

* « **il fait fonction et réquipère le sang de tiut l'organisme...** »

* **réquipère**, au lieu de « récupère » : sans se fier à la graphie du son « k », l'élève a substitué le « é » par le « i ». Est-ce un problème de confusion des sons ou une difficulté à prononcer le « u » qui est inexistant dans la langue première L1. Il pourrait s'agir de la loi du moindre effort, sachant qu'il est difficile pour l'apprenant de passer du « é » au « u » puis au « é » de nouveau

* « **le sang est débarasser de son CO2 on excès et reccharger en oxygène..** »

* **on excès**, au lieu de « en excès » : il semble qu'ici, l'étudiant méconnaît l'expression « en excès » qui s'écrit toujours avec « en ».

* « **le sang est rechargé en oxygène..** »

* **rechargé**, au lieu de « recharger » : la substitution du « a » par le « é » est due à une mauvaise prononciation qui elle, résulte d'une mauvaise discrimination auditive.

* « **il est composé deux entrées, deux ventricules ,ci pour ça qu'on appelle double pompe..** »

* **ci pour ça**, au lieu de « c'est pour ça » : il s'agit d'une substitution du son « est » par le son « i » à cause de la confusion.

4.1.2. Les erreurs à dominante phonogrammique

* « **puis il passe la parole à une damme, Nacera Hamouche qui est allergique ...** »

* **une damme**, écrit avec un doublement de consonne. Méconnaissant l'écriture du mot, l'élève va, par analogie l'identifier à un autre qui prend « mm », comme « gamme ».

* « *ils sont des ennemis qui provoquent l'allergie....* »

*des **ennemis**, le (é) placé devant un doublement de consonne ne prend pas d'accent (méconnaissance de la règle ou du principe mnémotechnique).

* « *Et dans le bute de répondre aux questions : comment vivre avec l'allergie et quelles sont ses traitements* »

*le **bute**, le (e) caduc en surplus n'a pas raison d'être dans ce contexte puisqu'il s'agit du substantif et non du verbe. (c'est par analogie au verbe « buter » à la 3^{ème} personne du singulier du présent de l'indicatif et dont la prononciation est la même.

***alimentaire**, s'écrit avec le digramme « en » et non « an » (caractère de la langue française où un même son correspond à plusieurs graphies. Ce genre d'erreurs résulte souvent d'un effet de fatigue que l'on qualifie d'inattention.

***la moisisure**, s'écrit avec deux « ss » sans lesquels on n'obtient pas la sonorité du son « s » (méconnaissance de ce principe).

* « *Le cœur est un magnifique organe car il est capable de travailler* »

***magnifique**, tendance à se fier à l'oral où le « gn » est effectivement prononcé « n », ce cas pourrait être classé dans la catégorie des erreurs phonétiques. (loi du moindre effort).

***modern**, s'écrit avec un « e » final (par analogie à modem qui ne prend pas de « e ».

* « *son travaille est de libérer le surplus du glucose...* »

***son travaille**, ignorance de la morphologie du substantif « travail » pour lequel on procède par suppression de certaines lettres pour obtenir un dérivé.

* « *Ce sang se trouve dans l'oreille droite et il descend ensuite dans la deuxième* »

***oreille**, l'accent circonflexe est utilisé à défaut de ne pas pouvoir l'écrire avec « ette » , l'usage fait que l'on écrit le mot avec « s » (méconnaissance de l'orthographe ou surgénéralisation de la règle).

* « *Le cœur va propulser le sang en direction du poumons* »

*propulcer, l'usage fait que l'on écrit le mot avec « ss ». (ignorance de l'orthographe d'usage).

* « *Pour le débaracer du CO2 et le recharger en O2* »

*débaracer, (Idem).

* « *Aussi une 2 ème chambre du cœur C'est le ventrikule droit comme un petit ventre* »

*le ventrikule,, l'usage fait que l'on écrit le mot avec « c » (idem)

* « *Elle définie l'allergie comme comme incapacité de mal supporter des substances* »

Elle *définie, au lieu de « définit », marque ou terminaison d'un verbe du premier groupe attribuée à un verbe du 2^{ème} groupe.

4.1.3. Les erreurs à dominante morphogrammique

* « *Ses symptôme varie tels que :l'asthme et la rinite allergique....*»

*Ses symptômes, le problème de l'accord entre le dét. et le nom qu'il accompagne. Le « s » étant une marque de l'écrit et non de l'oral.

* « *Le docteur y répond avec la présence de le patient* »

*de le patient, au lieu de « du » _ le partitif indiquant le rapport de possession.

* « *Le sang qui vient de le bras droit et la tête arrive dans la veine...* »

*à le bras droit, au lieu de « au » article contracté indiquant le sens ou la direction.

* « *le sans circule du tête vers les bras et les pieds* »

*du tête, au lieu de « de la » méconnaissance du principe selon lequel l'article contracté est incompatible avec un nom féminin, comme « tête ».

* « *Il est commencé son travail à partir de 8 semaines de développement du fœtus* »

*Il est commencé son travail, au lieu de « il a commencé », le sens transitif du verbe commencer est compatible avec l'auxiliaire « avoir » et non « être ».

* « *Une étudiante du premier année médecine qui essayant de l'aide les nouveaux bacheliers* »

*du premier année, au lieu de « de » méconnaissance du principe selon lequel le partitif « du » devant l'adjectif s'écrit « de » pour une raison purement euphonique.

L'analyse des erreurs intralinguales dans les écrits des étudiants de première année de médecine :
une perspective de remédiation

* « *C'est l'émission réaliser par la station CANAL Algérie.....* »

*l'émission réaliser, le problème de l'accord entre le nom et l'adjectif verbal,

* « *après la mesure de la pression artérielle le medecin fait la diagnostic* »

*la diagnostic, au lieu de « le », nom masculin.

* « *Le cœur un organe étonnant parce qu'il capable de travailler tout la vie sans arrêt* »

* tout la vie, au lieu de « toute », problème de l'accord entre l'adjectif indéfini et le nom.

* « *Ce liquide va à l'atrium et après au ventricule droite* »

*ventricule droite, au lieu de « droit », marqué du féminin attribuée à un nom masculin.

*qui va pas, au lieu de « qui ne va pas », oubli de l'élément de la négation « ne » qui est souvent éliminé à l'oral.

* « **cette vidéo pour répondre à plusieurs questions comme: quels sont ses impacts.....* »

* répondre, au lieu de « répondre » erreur due à une surgénéralisation de la règle.

* « *Les échanges se fait au niveau des vaisseaux qui arrive des parois des alvéoles* »

*des vaisseaux qui arrive, le problème de l'accord entre le verbe et le sujet « des vaisseaux » repris par le pronom « qui ».

*Je les transmettra, problème de morphologie du verbe à la 1^{ère} personne du singulier.

*aux mes camarades, au lieu de « à mes camarades », erreur due à une surgénéralisation de la règle.

* « *Tous les cellules et aux les organes, ça se fait par des échanges* »

*aux les organes, (Idem).

* « *Pour le rechargé en O2 puis revient vers le cœur par veines pulmonaires..* »

*Pour le rechargé, au lieu de « recharger », subordonnée infinitive où le verbe se met automatiquement à l'infinitif.

4.1.4. Les erreurs à dominante logogrammique

* « et l'opération de la circulation du sang a nouveau »

*a nouveau, au lieu de « à nouveau », le « a » et le « à » sont des homophones grammaticaux d'où la confusion.

*se dernier, au lieu de « ce dernier », le pronom « se » et le démonstratif « ce » sont des homophones grammaticaux d'où la confusion.

* « puis descendre a travers dans le ventricule gauche pour qu'il soit injecter dans tous l'organisme »

*a travers, au lieu de « à nouveau », le « a » et le « à » sont des homophones grammaticaux d'où la confusion.

* « ou ils sont débarrassés du CO2 en excée puis enrichis en O2 »

*ou ils sont débarrassés, au lieu de « où ils sont débarrassés », confusion faite entre la conjonction de coordination et celle de subordination.

4.1.5. Les erreurs à dominante idéogrammique

* « Je écris le résumé a partir de la vidéo de la classe du 17.11.2021 »

*Je écris, au lieu de « j'écris », principe de l'élision ignoré où le hiatus (rencontre de deux voyelles) est quasiment inexistant en français.

*apartir, au lieu de « à partir », mauvaise segmentation des unités.

5. Interprétations des données

Le tableau laisse clairement voir que les erreurs morphogrammiques, qu'elles soient d'ordre grammaticale ou lexical apparaissent comme la catégorie la plus récurrentes. A première vue, il semblerait que les types d'erreurs se chevauchent, puisque dans certains cas nous nous trouvons face à plusieurs formes d'interprétations comme c'est le cas de « Elle définie », où il peut s'agir à la fois d'erreur morphosyntaxique et phonogrammique.

Les erreurs d'ordre phonétique sont également présentes en nombre important. Elles sont dues à une mauvaise discrimination auditive du son [ʒ̃] et qui fait partie des erreurs

phonologiques***on excès**. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignement du français se focalise essentiellement sur l'écrit, ce qui ne laisse pas de marge à l'oral. En effet, lors de la prise de parole des étudiants, il est constaté qu'un certain nombre de sons de la L2 n'est pas maîtrisé. Ajouter à cela les interférences phonétiques dues à une contamination de l'arabe parlé algérien.

Il est important de noter aussi que les erreurs morphogrammiques d'ordre grammatical se trouvent dans le groupe nominal sujet ou complément et le groupe verbal, telles que les formes erronées des adverbes, des verbes et la confusion entre les auxiliaires « être » et « avoir ». La difficulté quant au choix du verbe « être » et « avoir » ou encore celui de la préposition « à » et le verbe « a » à la troisième personne du singulier est présente chez beaucoup d'étudiants.

Cette étude nous a permis de nous renseigner sur les erreurs récurrentes commises par les étudiants. Il nous semble important de tracer une stratégie de remédiation pour venir à l'aide de ces étudiants en prévoyant des séances de rattrapage où il sera question de proposer des activités qui ne sont en réalité que des pistes à adapter aux besoins de ses étudiants.

6. Possibilités de remédiation

Les quelques pistes de remédiation que nous proposons ici ne prétendent nullement être la recette magique pour solutionner les problèmes de langue, mais ils serviront comme exemple parmi tant d'autres qui pourrait éclairer les enseignants dans leur démarche d'investigation. En fait, le processus de remédiation est basé essentiellement sur des activités visant à palier aux difficultés des étudiants rencontrés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce que nous proposons ici, sont des pistes de réflexions qui vont aider les enseignants à définir leurs stratégies pédagogiques à partir des constats faits concernant les types d'erreurs commises par leurs apprenants. Ils peuvent entreprendre des activités qui visent des exercices d'oralisation et d'écriture, tels que l'écoute, les jeux de rôle, les textes de

clôsure etc..Pour les erreurs à dominante phonétique, on peut envisager une panoplie d'exercices d'écoute et d'expression orale. Pour les erreurs à dominante morphogrammique, on peut choisir des exercices à trous ou de complétion qui visent les accords entre sujet/verbe, nom/adjectif, déterminant/nom etc...(A rappeler que les enseignants doivent habituer leurs étudiants à utiliser des symboles et différentes couleurs pour repérer la morphologie des mots).

Nous proposons ci-dessous un tableau récapitulant les possibilités d'exploitation des exercices en fonction du type d'erreurs :

Type d'erreurs	Type d'exercices	possibilités d'exploitation
Phonétique	<ul style="list-style-type: none"> . Ecoute et discrimination des sons . Transcription phonétique . Transcription orthographique . Oralisation d'un texte 	par groupe ou individuellement
Morphogrammique	<ul style="list-style-type: none"> . Dictée et diction . Ecoute et discrimination (opposition masculin/féminin, singulier/pluriel) . Exercice de clôture ou à trous . Exercice de complétion et d'association . Exercice de substitution et de transformation (sur l'accord en genre et en nombre) . Révision des tableaux de conjugaison 	par groupe ou individuellement
Logogrammique	<ul style="list-style-type: none"> . Dictée et diction . Exercice de complétion . Exercice de clôture ou à trous 	par groupe ou individuellement

Tableau récapitulant les types d'erreurs et la possibilité d'y remédier

7. Conclusion

Nous avons pu vérifier comment la phonétique et la grammaire sont des disciplines importantes pour apprendre une langue et que leur méconnaissance ou leur négligence peut être à l'origine des écarts de langue constatés dans les écrits des apprenants. C'est justement pour cette raison que la maîtrise des faits articulatoires et des faits de grammaire rend les expressions orale et écrite performantes.

À l'université et plus précisément en médecine, l'enseignement des langues étrangères a ses particularités et ses difficultés. Nous nous trouvons face à des étudiants qui sont censés déjà être en possession du niveau A2 qui leur permettrait d'acquérir des connaissances et des compétences complexes. Alors qu'à ce stade, remédier à des erreurs grammaticales et /ou phonétiques devient une tâche pénible, qui risque de nuire à la progression préétablie du cursus universitaire des étudiants.

Cependant, faire abstraction de cet état d'inconfort ressenti par les étudiants eux-mêmes et suivre une progression normale, reviendrait à compromettre les objectifs escomptés en continuant à former des apprenants sans un réel apprentissage.

La solution au problème réside dans la persévérance. La sensibilisation des étudiants pour les inciter à collaborer pleinement et « mettre la main à la pâte » va leur prêter conscience de leurs lacunes, voire prendre des initiatives. Des corrections improvisées à partir de constat généralisé ne suffisent pas à remédier à certaines erreurs. La grammaire corrective n'est en fait qu'une invitation des enseignants à retourner de manière ponctuelle et récurrente aux points défaillants afin de remédier aux dysfonctionnements qui résistent aux apprentissages. Depuis maintenant sept ans, notre expérience pédagogique en matière d'enseignement du FLE nous a permis de mettre en exergue le rôle facilitateur de l'enseignement de la grammaire dans l'acquisition d'une langue seconde. On convient aujourd'hui qu'à un stade où ces étudiants sont capables de réfléchir la règle, l'enseignement explicite des faits

grammaticaux va leur permettre de prendre du recul par rapport à ce qu'ils ont appris avant et de repérer consciemment les éléments discrets de la langue. Il ne s'agit nullement d'un enseignement des structures linguistiques, ayant une vocation descriptive ou normative de la langue, mais plutôt un enseignement programmé et intensif où et les règles pédagogiques vont servir comme catalyseur à l'apprentissage visé.

Références bibliographiques :

- BESSE H., P. R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier,LAL.
- Catach, N. (1978). *L 'Orthographe*. Paris: PUF.
- *FYHFRYHD*. (FHDFH). FDXFG: XFGXFG.
- Galligani, S. (2003, décembre 1). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx*, p. 13.
- Galligani, S. (2003, décembre 1). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non-natives en français. *Linx*, pp. 141-152.
- Guy, B. (1998). *les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique*. grenoble: Pensée Sauvage.
- Guy, B. (1998). Obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *5e. Congrès*, (pp. 101-117). Adélaïde.
- Hilton, H. (2014, juin 9). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *journals.openedition*, pp. 34-50.
- J. P. CUQ, I. G. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG .
- KARINE, D. (2000. :.). *L'ERREUR : UN OBSTACLE A ANALYSER*. Paris: CANOPE.
- Ministère de l'Education Nationale. (2019). *Livre de 4ème année moyenne*. Aures éditions.
- *moyenne*. Alger: AURES éditions.
- Rivera, H. B. (1991). *introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Cle International.