UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Analyse des erreurs commises en Français par les apprenants de la deuxième année Langues de la DCE Matongo

Nahayo, Adolphe; Sous l'encadrement de : Dr Pierre Claver Kantabaze

2024-08
UB, ENS
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/2167

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

ANALYSE DES ERREURS COMMISES EN FRANÇAIS PAR LES APPRENANTS DE LA DEUXIEME ANNEE LANGUES DE LA DCE MATONGO.

Par

NAHAYO Adolphe

Sous l'encadrement de :

Dr Pierre Claver KANTABAZE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Etrangère**

Bujumbura, août 2024

MEMBRES DU JURY

Président : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Secrétaire : Pr Pierre NDUWINGOMA

Directeur : Dr Pierre Claver KANTABAZE

DEDICACE

A mon épouse,

A nos enfants,

A nos parents,

A nos frères et sœurs,

A tous ceux qui aiment le français.

REMERCIEMENTS

Ce travail est le résultat de plusieurs efforts consentis. Au terme du présent travail, c'est pour nous l'occasion de remercier toute personne qui, d'une manière ou d'une autre, a participé à sa réalisation.

En premier lieu, notre gratitude s'adresse plus particulièrement au Dr Pierre Claver KANTABAZE pour tous ses efforts consentis à la direction de ce travail malgré ses multiples préoccupations. Que ce travail soit pour lui un plaisir et un signe de reconnaissance.

En deuxième lieu, nous remercions tous les professeurs qui ont été devant nous pour nous instruire depuis l'école primaire jusqu'à l'université, en l'occurrence ceux de l'Université du Burundi à l'IPA et ceux de l'École Normale Supérieure qui interviennent dans le Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère.

En troisième lieu, nous remercions les membres du jury de ce mémoire qui ont accepté de consacrer leur temps à l'évaluation de ce travail.

En quatrième lieu, nous remercions tous les enseignants qui ont sacrifié leur temps en nous aidant à compléter le questionnaire d'enquête. Nous remercions aussi nos camarades de classe et nos proches ; vos efforts nous ont été d'une grande vaillance.

Nos vifs remerciements vont aussi à l'endroit de nos parents plus particulièrement notre mère NYANDWI Calinie, qui n'a jamais cessé d'être près de nous depuis notre existence, et qui nous a motivé à fréquenter l'école.

Que mémoire soit pour eux, un plaisir.

NAHAYO Adolphe

RESUME

Dans le système éducatif burundais, le français occupe une place prépondérante car c'est une langue d'enseignement mais aussi une langue enseignée. Mais, les apprenants se heurtent à des difficultés quant à son apprentissage car ils commettent beaucoup d'erreurs dans leur production écrite. Le présent travail a pour objet d'identifier les différentes sortes d'erreurs commises en français par les apprenants du post-fondamental, identifier les causes de ces erreurs et proposer des stratégies de remédiation pour améliorer l'enseignement-apprentissage de cette langue beaucoup considérable. Ils commettent des erreurs d'ordre lexicales, grammaticales, syntaxiques, linguistiques, sémantiques, phonologiques, etc. Les résultats issus de l'enquête et de l'analyse des copies des apprenants montrent que les enseignants des classes de deuxième année Langues ne s'intéressent pas beaucoup de la production écrite des apprenants pour des raisons diverses mais aussi, les apprenants n'ont pas le bagage suffisant pour produire des textes. En plus de cela, l'orthographe du français est aussi complexe. Pour toutes ces raisons, le niveau de production écrite des apprenants est très bas, ils commettent beaucoup d'erreurs dans leur production. Etant donné que la réussite scolaire est conditionnée par cette langue, cela influe négativement sur cette réussite et plus particulièrement sur la réussite en français. On observe beaucoup d'échecs en français et la note minime à l'examen d'état.

Mots clés : Erreur, enseignement-apprentissage, production écrite, français.

ABSTRACT

In the Burundian education system, French occupies a prominent place because it is a language of instruction but also a language taught. However, learners encounter difficulties in learning it because they make many mistakes in their written production. The purpose of this work is to identify the different types of errors made in French by post-basic learners, identify the causes of these errors and propose remedial strategies to improve the teaching-learning of this very considerable language. They make lexical, grammatical, syntactic, linguistic, semantic, phonological errors, etc. The results from the survey and the analysis of learners' copies show that teachers in second-year Language classes are not very interested in written production for various reasons but also, learners do not have sufficient background to produce texts. In addition to this, French spelling is also complex. For all these reasons, the level of written production of learners is very low, they make many mistakes in their production. Given that academic success is conditioned by this language, this negatively influences this success and on success in French. We observe many failures in French and the minimal mark in the state exam.

Key words: error, teaching-learning, written production.

TABLE DES MATIERES

MEMBRES DU JURY i

DEDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RESUME iv

ABSTRACT iv

TABLE DES MATIERES v

LISTE DES TABLEAUX viii

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS x

AVANT PROPOS xi

O. INTRODUCTION GENERALE 1

1. Justification du choix du sujet 2

2. Problématique. 3

3. Hypothèses de recherche 4

3.1. Hypothèse générale 5

3.2. Hypothèses spécifiques 5

4. Objectifs de recherche 5

4.1. Objectif général 5

4.2. Objectifs spécifiques 5

5. Méthodologie de recherche 6

6. Délimitation du sujet 6

7. Articulation du travail 7

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE 8

1.1.Elucidation des concepts clés 8

1.1.1. L'erreur. 8

1.1.2. La faute 10

1.2. CADRE THEORIQUE 10

1 .2.1. Les différentes sortes d'erreurs 10

1.2.1.1. Erreur lexicale 12

1.2.1.2. L'erreur morphologique. 13

1.2.1.3. Erreur syntaxique 14

1.2.1.4. Erreurs orthographiques 15

1.2.1.5. Erreur linguistique 16

1.2.2. LES CAUSES DES ERREURS 17

1.2.2.1 Les causes relevant du sujet écrivant. 18

1.2.2.1.1. La manque de motivation. 18

1.2.2.1 2. Des causes liées à l'état de l'organisme 18

1.2.2.2. Les causes ne relevant pas du sujet écrivant. 19

1.2.2.2. 1 Les surcharges cognitives. 19

1.2.2.2.2. La qualité de l'enseignement. 19

1.2.2.2. 3. La complexité de l'orthographe de la langue française. 19

1.2.2.2. 4. Les conditions de vie des apprenants 20

CHAPITRE II : METHODOLOGIES DE LA RECHERCHE 21

2.1. La population d'enquête 21

2.2. L'échantillon des enseignants 22

2.2.1. La taille de l'échantillon 22

2.3. L'instrument de collecte des données 22

2.3.1. L'enquête par questionnaire 22

2.3.1.1. Le questionnaire réservé aux enseignants validité et fidélité du questionnaire 23

2.3. 2. Présentation de l'analyse des copies 24

2.4. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête 24

CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS……..... 26

3.1. Les erreurs recensées dans les différents travaux des apprenants..... 26

3.1.1 Les erreurs recensées dans une dictée administrée aux apprenants 26

3.1.1.1. Les erreurs recensées de type lexicale 26

3.1.1.2. Les erreurs de type linguistique 27

3.1.1.3. Les erreurs de type grammatical. 28

3.1.2 Les erreurs recensées dans les copies fouillées à la préfecture..... 29

3.1.2.1. Les erreurs de type lexical 29

3.1.2.2. Les erreurs de type linguistique 29

3.1.2.3. Les erreurs de type grammatical. 30

3.1.2.4. Les erreurs syntaxiques..... 31

3.1.3. Les erreurs recensées dans le travail de composition proposé aux apprenants..... 31

3.1.3.1. Les erreurs de type lexical 32

3.1.3.2. Les erreurs de type linguistique 32

3.1.3.3. Les erreurs de type grammatical 33

3.1.3.4. Les erreurs de type syntaxique..... 35

3.2. Les données issues du questionnaire adressé auprès des enseignants 36

3.2.1. Les erreurs fréquemment commises par les élèves selon les apprenants..... 36

3.2.2. Les facteurs explicatifs des erreurs commises par les apprenants 38

3.2.3. Les stratégies à mettre en œuvre pour atténuer les erreurs commises par les apprenants 42

CONCLUSION GENERALE. 44

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 47

ANNEXES 50

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Moyenne des performances des élèves du Lycée Communal Matongo en Français à l'examen d'état. 4

Tableau 3. Erreurs de type linguistique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo. 28

Tableau 4. Erreurs de type grammatical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo 28

Tableau 5. Erreurs de type lexical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture..... 29

Tableau 6. Erreurs de type linguistiques commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture 29

Tableau 7. Erreurs de type linguistiques commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture 30

Tableau 8. Erreurs de type syntaxique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture 31

Tableau 9. Erreurs de type lexical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition 32

Tableau 10. Erreurs de type linguistique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition 33

Tableau 11. Erreurs de type grammatical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition 34

Tableau 13. Les erreurs de l'écrit les plus souvent commises par les élèves selon les enseignants 36

Tableau 14. Classification des erreurs commises par les élèves selon l'ordre d'apparition..... 37

Tableau 15. Les facteurs explicatifs des erreurs commises par les élèves en français écrit 38

Tableau 16. Dotation de l'école d'une bibliothèque 39

4..... 39

Tableau 17. Degré d'équipement en livres de lecture au sein des écoles 39

Tableau 18. Incitation des apprenants à la lecture selon les enseignants interrogés..... 40

Tableau 19. Pratique de la composition par les apprenants 40

Tableau 20. Les causes des travaux limités de la composition 41

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

DCE : Direction Communale de l'Enseignement

FLE : Français Langue Étrangère.

IPA : Institut de Pédagogie Appliquée.

PF : Post-Fondamental

LC : Lycée Communal

AVANT PROPOS

Le français est au Burundi une langue à la fois enseignée et d'enseignement.Or,l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe et progressif souvent jalonné d'erreurs qui,loin d'être de simples fautes ,représentent des étapes essentielles de l'acquisition. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent ouvrage intitulé: **"Analyse des erreurs commises en français par les apprenants de la deuxième année Langues au Lycée Communal Matongo"**

Ce travail est né d'une observation constante des difficultés rencontrées par les apprenants de Français, en tant qu'enseignant du français. L'objectif principal de cet ouvrage est de mettre en lumière les types d'erreurs les plus fréquentes,leurs causes possibles ainsi que les implications pédagogiques pour les enseignants et les apprenants eux-mêmes.

Cet ouvrage s'adresse principalement aux enseignants du Français, aux chercheurs en didactique, ainsi qu'à tout lecteur intéressé par les dynamiques de l'apprentissage linguistique.Il repose sur l'analyse des productions des apprenants et des informations recueillies auprès des enseignants de cette langue en deuxième année.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail en particulier mon directeur de mémoire qui m'a guidé tout au long de ce travail, les apprenants qui accepté de me partager leurs productions.

Je souhaite que ce livre serve non seulement d'outil de référence,mais aussi de source de réflexion pour améliorer les pratiques d'enseignement/apprentissage du Français.

O. INTRODUCTION GENERALE

Depuis longtemps, certains burundais parlaient plus d'une seule langue. En effet, les Burundais accueillaient des personnes étrangères venant de divers pays mais aussi les Burundais, eux-mêmes, visitaient les pays limitrophes et parfois les plus éloignés. En plus de la langue maternelle, certains Burundais parlaient donc d'autres langues. La langue française, introduite par les colonisateurs, figure parmi les premières langues étrangères à être parlées par les burundais. Actuellement, cette langue est utilisée dans plusieurs domaines de la vie du pays, en particulier dans l'administration et enseignement. Non seulement le français est une langue d'enseignement, mais elle est aussi une langue enseignée.

Cependant, l'enseignement-apprentissage de la langue française chez les apprenants étrangers, dont les burundais, n'a pas été toujours facile. A ce sujet, les propos Pierre et al. (2009 :15) en disent long : *« L'enseignement de notre langue à des étrangers et souvent par des étrangers est une histoire ancienne qui a nécessité beaucoup d'ingéniosité pédagogique, mais aussi souvent des efforts et des changements d'ordre culturel ou politique ».*

Dans cette perspective, différentes réformes qui ont été successivement mises en place dans le système éducatif burundais tournaient du regard sur l'enseignement des langues en général et du français en particulier, comme principale langue d'enseignement. La réussite dans les autres disciplines est impérativement conditionnée par un certain niveau de maîtrise de l'expression écrite en français.

Depuis le troisième cycle de l'enseignement fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur, le français est la langue d'enseignement. Cette langue constitue un outil indispensable pour l'enseignement/apprentissage des disciplines figurant sur les offres de formation. En effet, ne pas comprendre la langue d'enseignement, ce qui est par ailleurs une réalité pour plusieurs apprenants inscrits à l'enseignement post-fondamental du Burundi, constitue un obstacle majeur à la compréhension des enseignements.

Aujourd'hui, la compréhension tant orale qu'écrite du français reste un grand défi pour la majorité des élèves de l'enseignement post-fondamental. La non maitrise de la compétence écrite en FLE handicape les activités scolaires et académiques.

Cela signifie que l'expression écrite est une compétence langagière, pilier d'autres compétences linguistiques dans la mesure où savoir écrire correctement contribue au développement d'autres compétences communicative

Dans cet ordre d'idée, Vigner (2001 :73) ajoute que : *« Dans toutes les situations d'enseignement, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ses résultats.* » Autrement dit, l'écriture est une activité complexe dont sa maîtrise ne peut pas souvent laisser de côté des erreurs tant grammaticales, syntaxiques, sémantiques ou morphosyntaxiques. Ecrire en français comme dans d'autres langues est un moyen de communication en utilisant des connaissances antérieures et des compétences qu'on a dans cette langue de communication.

Ainsi, dans la présente étude intitulée «**Analyse des erreurs commises en français par les apprenants de la deuxième année Langues de la DCE Matongo »,** nous nous sommes focalisé uniquement sur les erreurs de l'expression écrite. Notre objectif est d'identifier les causes éventuelles de ces erreurs afin d'esquisser des stratégies visant à les atténuer.

1. Justification du choix du sujet

Le choix de notre sujet n'a pas été le fruit du hasard. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné ci haut, au Burundi, le français occupe une place importante. Nahimana (1990 : 34) nous en dit plus: « *Le français est un outil de travail dans l'administration et d'accès aux connaissances scientifiques et techniques ainsi qu'à la culture universelle .C'est la langue des relations et d'échange, un instrument de dialogue et d'une base d'enrichissement et d'ouverture aux valeurs des autres peuples* ».

Ce prestigieux statut que revêt le français a renforcé notre envie d'entreprendre des recherches sur sa dimension d'expression écrite dans le but de la rendre vivace et mieux maîtrisée, étant donné que la maîtrise de cette compétence débouche à l'encodage et décodage des écrits qu'ils soient scolaires, socioprofessionnels ou scientifiques.

Cependant, en tant qu'enseignant du français, nos propres observations nous ont montré que les apprenants commettent des erreurs d'orthographes abusives de fond et de forme. Pour cela, dans

l'avenir, tous les secteurs de la vie nationale risquent d'être menacés à cause de la non maîtrise de la langue d'enseignement et surtout d'administration.

Notre travail de recherche vise à donner une contribution, si petite soit-elle, sur l'amélioration de la compétence écrite des apprenants burundais en analysant des erreurs commises en expression écrite, en identifiant leurs origines pour terminer par quelques stratégies méthodologiques de remédiation.

2. Problématique.

L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité importante car connaître la langue étrangère constitue l'ouverture au monde professionnel et scientifique. Apprendre une langue étrangère constitue également l'occasion de connaitre les cultures étrangères. Mais, cette activité n'est pas tout à fait facile puisqu'on apprend quelques fois des langues qui n'ont aucun rapport avec la langue maternelle. Au Burundi, le français occupe une place importante en particulier dans la section Langues au post-fondamental. C'est dans cette optique que la nouvelle réforme mettant en place l'école post-fondamentale a opté de rehausser la charge horaire hebdomadaire du cours de français dans les classes de la section langues afin de permettre aux apprenants la maîtrise de cette langue enseignée et langue d'enseignement. Avec cette réforme, la charge hebdomadaire est passée de 7 heures en lettres modernes (ancien système) à 10 heures en Langues (nouveau système).

Malgré cette augmentation du volume hebdomadaire du cours de français, les performances des apprenants en expression écrite laissent à désirer. Les chercheurs en didactique du français au Burundi et les travaux de recherches universitaires et post universitaires ne cessent de témoigner cette régression du français. Rares sont les apprenants qui sont capables de rédiger un paragraphe sans commettre des erreurs d'ordre soit grammaticales, sémantiques, morphosyntaxes, etc. A titre d'exemple, les résultats issus des différents examens d'Etat du Lycée Communal Matongo où nous avons mené notre recherche montrent que la majorité d'apprenants ont eu des échecs en français étant donné que seules deux compétences sont évaluées en français à l'examen d'Etat : l'expression et la compréhension écrite. Le tableau ci-dessous illustre ce cas.

Tableau 1 : Moyenne des performances des élèves du Lycée Communal Matongo en Français à l'examen d'état.

Edition	Effectif admis à l'examen d'état	Réussite
2019	35	0
2020	37	3
2021	6	6
2022	15	0
2023	15	1

Sources : Différents rapports annuels du directeur du LC Matongo-2019-2023

Cela nous amène à nous poser certaines questions :

- Pourquoi les élèves affichent-ils de très mauvaises performances en expression écrite malgré la charge horaire hebdomadaire élevée du cours ?
- Quelles sont les différentes erreurs commises par les apprenants de deuxième- année langues post-fondamental pendant les activités de production écrite ?
- Quelles en sont les causes des lacunes observées chez les élèves ?
- Quelles sont les stratégies à mettre en œuvre pour remédier à cette situation ?
- Les élèves ont-ils des prérequis suffisants pour aborder le programme ?

Le présent travail tente d'apporter une réponse à toutes ces questions et partant améliorer les performances des élèves en français.

3. Hypothèses de recherche

Nous référant à la définition de Rongere (1971 : 20) arguant qu' « *Une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulé en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse* », la problématique soulevée par les erreurs que commettent les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite nous a plongé dans un questionnement thématique sur lequel sera bâti notre sujet de travail scientifique. Notre travail comprend une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

3.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est libellée comme suit : « Identifier les causes des erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites de français en classe de deuxième année langues post- fondamental contribue à l'amélioration de la compétence écrite des apprenants ».

3.2. Hypothèses spécifiques

Trois hypothèses spécifiques qui découlent de cette dernière sont les suivantes :

- Les erreurs commises par les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont dues au manque de prérequis suffisants.

- Les erreurs commises par les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont dues au manque évaluations suffisantes sur la compétence écrite

- La non pratique de la lecture chez les apprenants serait l'une des facteurs qui explique les erreurs commises sans cesse en production écrite.

4. Objectifs de recherche.

Tout travail de recherche a des objectifs à poursuivre. Ainsi, notre travail de recherche vise à atteindre un objectif général et des objectifs spécifiques.

4.1. Objectif général

Analyser les erreurs commises par les apprenants de deuxième année Langues Post-Fondamental dans leurs productions écrites est notre objectif global.

4.2. Objectifs spécifiques

Pour atteindre à notre objectif général, nous nous sommes fixés des objectifs spécifiques suivants :

- Identifier la nature des erreurs récurrentes dans les productions écrites des apprenants de deuxième année Langues de l'enseignement PF Burundais.

- Proposer des stratégies de remédiation pour développer la compétence écrite des apprenants de deuxième année langues de l'enseignement PF burundais.

- Montrer la plus-value de la lecture pour s'approprier facilement la compétence de production écrite du français et pallier enfin les différentes erreurs commises fréquemment dans les productions écrites des apprenants.

5. Méthodologie de recherche

Pour mener à bien notre sujet, notre méthodologie de recherche consiste avant tout à un travail de recherche documentaire. Il a été question de consulter des différents ouvrages, les articles, les dictionnaires et quelques sites internet. Après avoir fait une recherche documentaire, nous avons procédé ensuite à un travail de recherche sur terrain.

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons soumis un questionnaire d'enquête à notre population, les enseignants des classes de deuxième année Langues de la DCE Matongo pour identifier la nature et la cause des erreurs commises souvent par leurs apprenants. Les questions qui seront soumises à notre population d'enquête seront d'une part ouvertes et fermées d'autre part. Pour se rendre compte de la réalité de la situation classe, nous avons ensuite procédé à l'observation des copies des évaluations des apprenants de la deuxième Langues du Lycée Communal de Matongo pour l'année scolaire 2022-2023(les copies retirés à la préfecture), nous avons enfin administré deux travaux de production écrite aux apprenants, l'un portant sur la dictée et l'autre sur la composition. Enfin, nous avons collecté les données de notre recherche pour les analyser et interpréter les résultats en les confrontant les uns aux autres.

6. Délimitation du sujet

L'analyse de l'erreur joue un rôle important dans le développement de la compétence écrite de l'apprenant d'une langue étrangère. Notre travail de recherche se limitera sur l'analyse des erreurs commises par les apprenants dans l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite dans les classes de deuxième année Langues du PF burundais.

Comme ce champ d'activité de recherche est très vaste, nous avons jugé bon de focaliser notre test sur les classes de deuxième année PF des établissements de la DCE de Matongo. En outre, c'est à ce niveau que les apprenants doivent améliorer leurs connaissances en expression écrite, aborder les programmes de l'année terminale avec un bagage suffisant.

7. Articulation du travail

Pour bien mener notre travail de recherche, nous l'avons subdivisé en trois chapitres. Le premier chapitre est intitulé **«** Cadre conceptuel et théorique **».** Nous avons focalisé en premier lieu notre attention sur la définition et l'élucidation des concepts clés de notre sujet de recherche après quoi nous avons passé en revue des théories d'enseignement-apprentissage du FLE en général et de l'expression écrite en particulier.

Le deuxième chapitre, cadre méthodologique de la recherche, décrit les outils de recherche, des techniques d'échantillonnage et de la collecte des données. Le dernier chapitre qui est le troisième concerne la présentation, analyse et interprétation des résultats. Dans ce dernier, nous avons confronté les données recueillies auprès des informateurs et les données issues des copies des évaluations des apprenants en expression écrite. C'est pour confirmer ou infirmer les hypothèses de notre recherche et proposer notre contribution méthodologique d'analyse et traitement de l'erreur à travers les tâches travaillant la compétence écrite des apprenants de la deuxième année Langues du PF burundais.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Le présent chapitre a pour objet de définir en premier lieu les concepts clés utilisés dans notre travail afin que le sujet de notre travail soit compréhensible. En second lieu, nous proposons une suite des théories d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite et les stratégies de traitement de l'erreur.

1.1.Elucidation des concepts clés

Un concept peut avoir plusieurs significations suivant le contexte dans lequel il est utilisé. Parmi les concepts à définir figurent l'erreur et la faute.

1.1.1. L'erreur.

Le statut de l'erreur a profondément évolué depuis ces dernières années. L'erreur a ainsi perdu son aspect de faute pour être prise en compte en tant que telle, et dont il convient de chercher l'origine pour la reconstruire correctement. L'erreur doit être analysée pour cibler les difficultés des élèves. Bien analysée par l'enseignant et bien comprise par l'apprenant, l'erreur doit être formatrice. Dans ce sens, elle doit être considérée comme une étape normale d'apprentissage dans un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant. Néanmoins, apprendre, c'est prendre le risque de se tromper, c'est oser expérimenter les outils que l'on maîtrise aux situations que l'on rencontre.

L'erreur est rarement le fruit du hasard. En effet, elle est induite par une certaine logique, qui mérite d'être analysée. L'apprenant qui commet une erreur produit quelque chose, donc l'erreur n'est pas « le rien ». L'analyse de l'erreur présente le double intérêt pour l'enseignant d'évaluer la pertinence de son enseignement et de repérer les besoins de chaque apprenant. Il construit ainsi les bases d'une pédagogie différenciée. L'analyse des erreurs est un point important dans l'action pédagogique**.**

C'est à partir des erreurs commises par l'apprenant que l'on parvient à découvrir les obstacles à l'enseignement/apprentissage. L'erreur est la non-conformité à une règle connue par tout le monde. Mais partant de l'adage qui se traduit que « *se tromper est humain* », l'on remarque que celui qui commet l'erreur le fait involontairement, il le fait inconsciemment ; d'où la nécessité de le corriger pacifiquement et aisément. Selon le dictionnaire LAROUSSE ILLUSTRE (2011),

l'erreur est : fait de tromper ; faute commise en se trompant ; méprise: (rectifier une erreur de calcul, faire une erreur : se tromper) ; état de quelqu'un qui se trompe. (Vous êtes dans l'erreur) ; action inconsidérée, regrettable ; maladresse (ce choix fut une erreur) ; appréciation inexacte soit des qualités ou de l'existence d'un fait (erreur de fait).

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage des langues, beaucoup de chercheurs ont parlé sur le ce point. Tagliante (2006 :192) par exemple définit l'erreur en ces termes : « *Une erreur est un énoncé oral ou écrit intolérable constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue, pour la production écrite et son évaluation* ». De cette citation, même si un énoncé peut être erroné, l'objectif ultime de l'analyse de la nature de l'erreur ne serait pas de punir l'apprenant mais plutôt de l'aider à surmonter ses difficultés d'acquisition de la langue.

Pour Astolfi (1997), les erreurs peuvent devenir, plutôt que des « fautes condamnables », des « symptômes intéressants » d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. Selon toujours le même auteur, l'erreur est considérée comme la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom. L'erreur n'est donc pas un obstacle dans l'apprentissage, mais c'est un indice du niveau des apprenants sur lequel l'enseignant doit travailler rigoureusement.

Astolfi (2015) considère l'erreur comme un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. L'enseignant relève et explique les erreurs antérieures de la même nature pour pouvoir les prévenir. La manière dont il affronte cet obstacle constitue donc un témoin de son niveau en expression orale ou écrite comme le souligne cet auteur.

L'erreur est désormais un outil pédagogique d'enseignement/apprentissage. A ce sujet, Decomps (1999) souligne que l'erreur est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un travail déjà achevé.

Pour notre cas, il importe de mettre un accent fort sur les erreurs que commettent les apprenants du français à l'école. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.

1.1.2. La faute

Contrairement à l'erreur, la faute porte d'autres réputations. Tout d'abord, la faute mérite toujours une punition conformément à la loi ou selon celui qui punit. L'auteur de la faute le commet volontairement ou involontairement mais ne mérite qu'une punition. Dans le secteur d'enseignement/apprentissage surtout des langues, l'apprenant commet la faute volontairement. Selon le dictionnaire *Le petit Robert* (2011), la faute est : Manquement à la règle morale, mauvaise action ; Acte ou omission constituant un manquement à une obligation légale ou conventionnelle dont la loi ordonne la réparation quand il a causé à autrui un dommage matériel, pécuniaire ou moral ; Manquement à une règle, à un principe, (dans une discipline intellectuelle, un art ; Manière d'agir maladroite ou fâcheuse ; défaut d'habileté, de prudence.

Selon Astolfi (2015), la faute est considérée en tant que relevant de la responsabilité de l'apprenant. L'apprenant aurait dû l'éviter. Elle peut être due à une négligence passagère, de la distraction ou de la fatigue. L'enseignant évalue la faute pour la sanctionner.

On peut conclure que dans le domaine d'enseignement/apprentissage des langues, on ne peut pas parler de la faute car l'apprenant ne peut pas commettre volontairement l'erreur. Mais la non-conformité au règlement scolaire, l'abus des règles morales et/ou sociales comme le manque de discipline dans toutes ses formes, constituent une faute.

1.2. CADRE THEORIQUE

Dans ce point, une attention particulière sera mise sur les considérations théoriques de l'enseignement/apprentissage de l'écrit et la façon dont l'erreur est prise en considération pour qu'elle devienne un outil pédagogique.

1 .2.1. Les différentes sortes d'erreurs

Le français n'est pas une langue facile comme peuvent le souhaiter les apprenants de cette langue. C'est impossible de l'apprendre et de le parler fidèlement comme le dictent les normes et les règles d'où les erreurs à l'oral ou à l'écrit.

Mais *Shaima (2016 :103)* nous dit ceci à propos de l'erreur en didactique des langues ; « *L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur »*

L'apprenant produit un message qui ne répond pas aux normes. Tant que cette langue est toujours apprise et parlée, il y aura toujours un travail dur aux enseignants et aux chercheurs sur les erreurs et des voies de s'en sortir mais aussi des stratégies de remédiation. C'est pourquoi le travail sur l'analyse et l'interprétation des erreurs commises par les apprenants reste un sujet récurrent et le restera. Toutefois, l'apprenant le fait inconsciemment. Mais, il donne un travail lourd aux chercheurs et aux enseignants qui vont faire face à ces erreurs. Les enseignants essaient d'éradiquer les erreurs en orientant les apprenants dans une voie correcte, ils essaient de corriger les erreurs de toutes sortes, soit de la production écrite ou orale.

En français et en d'autres langues tant maternelles qu'étrangères, les compétences sont d'ordre, compréhension et expression orale ainsi que la compréhension et l'expression écrite. Intéressons-nous dans le présent travail de l'expression écrite ou production écrite. Diverses auteurs et chercheurs ont donné une typologie d'erreurs de la production écrite.

Des erreurs de la production écrite sont pour Tagliante (2001) des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ces types d'erreurs sont trop vagues du fait qu'elles ont recours à des erreurs socioculturelles et stratégiques.

Selon Brown (2008 : 218),

> l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Les premières se réfèrent aux erreurs de transfert de la La1 alors que les secondes sont celles émanant par exemple de la surgénéralisation des règles de la langue cible. La distinction entre erreurs interlinguales et erreur intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la La1 ou de la grammaire étrangère intériorisée lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue cible.

Cette typologie semble non cadrée car elle ne peut pas nous aider à analyser les erreurs depuis le monème (la plus petite unité linguistique isolable et porteuse de sens) jusqu'à l'énoncé (la phrase ou le texte).

Bled (1987) donne une autre typologie d'erreurs : les fautes d'usage, les fautes de conjugaison, les fautes de grammaire. Cet auteur montre que la grammaire et la conjugaison ainsi que l'usage sont des typologies d'erreurs, mais, sur cette typologie distinguée par Bled, il y a encore à ajouter pour élargir la liste et permettre au chercheur d'interpréter les erreurs des apprenants de façon incontournable.

Lapidairement, Lokman. (2009 :212) distingue deux sortes d'erreurs de la production écrite : les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Il l'exprime ainsi quant aux erreurs de contenu :

> Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombres de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins ».

Quant aux erreurs de forme, il souligne que les erreurs de forme sont ; « des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc. »

Les deux sortes d'erreurs distinguées par Lokman permettent de cadrer notre travail en insistant sur le deuxième type d'erreur qui est l'erreur de forme (linguistique, syntaxique, lexicale, morphologique et orthographique.).

1.2.1.1. Erreur lexicale

Les apprenants du français ont toujours des confusions sur la construction des adverbes, des noms, à l'aide des préfixes ou des suffixes. Le lexique se veut comme, l'étude de la construction d'un mot. Une erreur de ce cadre, est une erreur selon laquelle un mot ne correspond pas à sa forme d'écriture habituelle ou n'est pas construit comme il devrait être construit.

Granger et Monfort (1994), classent comme lexicale toutes les erreurs qui sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot que celle-ci soient d'ordre logicosémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre) collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexico-grammaticale (les propriétés morphosyntaxiques du mot).

Pour Harmel et Milicevic (2013) une erreur lexicale est tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse.

Avec ces deux auteurs, on constate toujours que l'erreur lexicale se borne sur la combinaison des mots pour avoir un nouveau mot.

Anctil (2010) définit l'erreur lexicale comme une erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexico grammaticale.

De façon globale, une erreur lexicale concerne l'omission ou l'ajout erroné d'un suffixe, d'un préfixe au mot. Mais la suffixation, la préfixation n'ont pas des règles générales à appliquer. C'est donc le travail de l'apprenant à se documenter pour faire face à cette erreur comme le souligne Lûdi (1993 :12) qui écrit que : *« la connaissance des règles de construction de mots (dorénavant RCM) résulte d'un travail cognitif de la part de l'apprenant ».*

Selon nous et en nous appuyant sur les propositions de Vancomelbeke (2004 :07), quelques stratégies peuvent être envisagées pour faire face à cette erreur :

donner aux apprenants beaucoup de travaux incitant la production écrite et signaler régulièrement les erreurs d'ordre lexicale ; habituer aux apprenants à prendre les notes sous la dictée ; obliger les apprenants à se documenter en fréquentant la bibliothèque ou tout autre sources d'enrichissement ; si on tombe sur un mot formé à l'aide de la suffixation ou de la préfixation, il faut énoncer la règle et montrer des autres mots qui sont formés à l'aide de cette règle et enfin, donner le vocabulaire suffisant aux apprenants car le vocabulaire est inséparable du lexique.

En effet, l'apprentissage du vocabulaire dans les écoles est souvent considéré, quel que soit le niveau d'enseignement, comme moelle épinière du corps humain Contrairement à la grammaire, à la conjugaison ou à l'orthographe, qui font l'objet d'études régulières, voire systématiques, le vocabulaire est souvent abordé, difficilement, sans qu'un objectif précis soit véritablement formulé.

1.2.1.2. L'erreur morphologique.

Avec morphologie ou erreur morphologique on entend, tout ce qui est en rapport avec la forme d'un mot. Un mot change de forme pour plusieurs raisons ; soit les marques du genre et/ou du nombre, soit l'adjectivation ou l'adverbialisation, la substantivation ou la nominalisation et plus particulièrement la conjugaison. Ce qui cause le changement de la forme d'un mot. Une fois mal changé en violant ou en ignorant la règle, c'est une erreur morphologique.

Selon Fayol (2001) les erreurs morphologiques sont les erreurs de surgénéralisation. Cette notion dénote le fait que les apprenants ont tendance à appliquer la règle d'accord du pluriel sur une autre catégorie. Pour Astolfi (1997*),* les erreurs morphologiques sont des « Erreurs d'omission de flexions du nombre. Le fait d'omettre une lexie qui devrait être mis entraine une erreur morphologique. On constate que dans la catégorie des erreurs morphologiques liées a la forme d'un mot, on peut y inclure des erreurs lexicales, grammaticales, etc.

Un déterminant est au féminin et on y joint un nom qui est au masculin constitue une erreur morphologique. Face à cette erreur, selon nous ces stratégies peuvent aider *: administrer aux apprenants beaucoup de travaux incitant la mémorisation des mots ; inciter les apprenants à produire des phrases courtes pour corriger régulièrement les mots produits ; énoncer aux apprenants que les formes du pluriel des mots ont des exceptions et un mot qui a un paronyme doit aussi être expliqué et son paronyme donné.*

1.2.1.3. Erreur syntaxique

La syntaxe étant une partie de la grammaire qui étudie comment les mots s'agencent pour donner le sens à une phrase, le non-respect des règles qui régissent l'agencement, des règles qui régissent la formation des phrases entrainent une erreur syntaxique. Une erreur de ce cadre est constituée par l'omission, la répétition ou le mauvais choix d'un mot à employer. Pour Dhaouad et Sayah (2010), l'erreur concerne l'omission, la redondance et le mauvais choix d'une catégorie ou éventuellement l'ordre inadéquat des éléments.

C'est ici qu'on va avoir la phrase comme « les haricots mangent les enfants » qui est grammaticalement correcte mais sémantiquement incorrecte. Cette phrase est donc syntaxiquement incorrecte. Cette erreur est aussi inséparable du vocabulaire du fait que la méconnaissance d'un mot et ses mauvaises utilisations résultent du manque du vocabulaire comme le dit Denance (1999 :11) en ces termes :

> Un des défis que nous avons en tant que correcteurs et superviseurs, c'est de faire le départage entre les fautes de vocabulaire et celles de syntaxe. […]. La frontière entre syntaxe et sémantique est en effet poreuse : il faut souvent retourner au sens pour détecter et corriger une faute de syntaxe…Si on joue sur le sens, ne sommes-nous pas alors devant une faute de vocabulaire ? Beaucoup de fautes hâtivement pénalisées en syntaxe se révèlent en fait de « simples » fautes de vocabulaire ».

Pour cet auteur, avant de corriger une erreur de syntaxe, il faut d'abord corriger une erreur de vocabulaire ou vice versa. La syntaxe et la grammaire sont donc comme le recto et le verso d'une feuille de papier.

A cette faute, nous proposons des stratégies suivantes pouvant aider à remédier *: il n'y a aucun lien entre la langue maternelle (le kirundi) et la langue française, il n'y a pas de règle applicable dans les deux langues, à signaler aux apprenants ; en français un mot isolé n'a pas de sens, et chaque mot est polysémique, il faut donc employer un mot dans son contexte c'est aussi à obliger aux apprenants. « C'est la violation de cette perspective qui peut donner la phrase les haricots sont assis sur la natte » ; S'il n'y a pas d'ellipse du sujet, chaque verbe conjugué doit avoir un sujet ; c'est à éveiller aux élèves ; Un nom commun doit avoir un déterminant, leur éveiller qu'il faut toujours chercher un déterminant adéquat ; Demander aux élèves de réviser sérieusement les notions de conjugaison les bases et les terminaisons.*

1.2.1.4. Erreurs orthographiques

Chaque langue fixe la façon d'écrire un mot. Ce qui compte beaucoup, c'est la façon de transcrire un mot correctement, selon les normes de la langue. Le français aussi fait partie des langues trop exigeantes sur ce point. Force est de constater que l'écriture qui ne respecte pas les normes d'écrire des mots viole l'orthographe et c'est une erreur d'orthographe. Ghellai (1997) distingue une typologie d'erreurs d'orthographe :

*Erreurs Phonétiques : (« cal » pour « car») ; Erreurs Phonogrammiques : graphèmes chargés de transcrire les phonèmes (« gérir » pour « guérir ») ;Erreurs morphogrammiques :-morphogrammes grammaticaux : marques de féminin/masculin, singulier/pluriel, désinences verbales (« je fait » pour « je fais »)-morphogrammes lexicaux : suffixes, préfixes, radicaux/dérivés (« *anterrement » pour «enterrement») ;Logogrammiques homophones hétérographes (« *voix » pour « voie ») ;Lettres non justifiables lettres historiques et étymologiques (« *théâtres » pour « théâtre »)''*

Selon Roberge(1982), pour l'étude des erreurs d'orthographe, élabore la typologie suivante : erreurs de règle, erreurs d'usage, erreurs mixtes (cumul des deux types précédents), oubli ou ajout de mot.

Les erreurs d'orthographe sont en somme des erreurs qui se fondent sur le mot en soi. Pour des raisons fortes différentes, un mot est mal graphie. C'est une erreur d'orthographe.

Cette erreur est fréquente dans la production écrite des apprenants. Face à cette erreur, nous proposons les stratégies suivantes : *Chercher la cause profonde de l'erreur pour trouver des solutions efficaces ; Aider élève par élève et non collectivement car c'est une erreur particulière*.

1.2.1.5. Erreur linguistique

Concomitamment à ces erreurs précédemment citées, l'erreur linguistique est l'utilisation inappropriée d'un terme à la place d'un autre suite à l'ignorance d'un terme qu'on devrait utiliser. Le terme adéquat est ignoré, on a recourt à l'interférence linguistique en recourant à la langue maternelle ou au terme un peu proche.

Rabadi & Akram (2010) distingue deux types d'erreurs linguistiques : «erreurs de performance et erreurs de compétence. Dans les erreurs de performance, il s'agit d'erreurs auxquelles l'apprenant ne fait pas attention alors qu'il connaît la règle mais il commet une erreur d'inattention. Il est donc capable de se corriger. Dans le deuxième type, il s'agit d'erreurs que l'apprenant commet par méconnaissance d'une règle linguistique. L'apprenant ne peut pas se corriger dans ce cas faute de connaissances et d'expérience. Il a donc besoin d'un professeur ou d'une explication grammaticale fournie par le manuel».

Selon cet auteur, on voit que l'erreur linguistique s'observe sur le produit fini de la langue : une phrase simple ou complexe, un long ou court texte.

Dhaouad et Sayah (2010), à leur tour synthétisent l'erreur linguistique sous six rubriques : pauvreté *du répertoire verbal : les élèves sont démunis sur le plan du vocabulaire. Beaucoup de vocabulaire de base de la langue commune leur fait défaut ;L'orthographe est souvent arbitraire, d'une part du fait de l'indigence du vocabulaire, d'autre part du fait qu'elle se réfère à la phonétique, alors que les phonèmes du français peuvent être transcrits de façons très différentes ;Confusion entre genre et nombre des noms, ainsi que dans les terminaisons des articles et des verbes ;Confusion graphie-phonie dans l'orthographe des voyelles et dans leurs relations avec des phonèmes voisins ;Ignorance totale des règles de grammaire, surtout au niveau des accords sujet-verbe adjectif-participe, de l'utilisation des auxiliaires être et avoir, des pronoms relatifs (qui, que, lequel, laquelle, dont…), des adjectifs possessifs, démonstratifs ou interrogatifs, des prépositions (de, par, pour, à, au,…), des cas où le verbe se met à l'infinitif ; Négligence de la ponctuation et des accents*.

Cette erreur est aussi fréquent, mais nous proposons ces stratégies de la remédier : *Disponibiliser des dictionnaires aux apprenants ; Adapter le programme au niveau des apprenants, donc, expliquer les mots difficiles selon le niveau des apprenants en utilisant des mots simples ; Donner aux élèves des sujets à exposer individuellement et poser des questions faciles pour les inciter à réfléchir ; Les accents ne sont pas à négliger en français, plutôt à faire attention avec eux, à éveiller aux élèves, Demander aux élèves de produire des textes pour les inciter à élargir leur vocabulaire, à s'enrichir*.

En conclusion, dans la production écrite une seule erreur entraine la présence des autres. Il y a aussi des phrases qui peuvent être considérées comme erronées dans certains cas mais aussi considérées comme correctes dans d'autres cas. Par exemple, si on dit *le tableau regarde les élèves***,** cette phrase est considérée comme orthographiquement correcte mais incorrecte syntaxiquement et linguistiquement. Ajoutons que ; beaucoup de ces erreurs résultent du manque de motivation chez les apprenants. Comment donc motiver les apprenants ? Proposons ces moyens de motivation : *donner des tâches et primer (stylos, cahier, une petite somme d'argent) ceux qui parviennent à les réaliser efficacement (faire des compositions, rédiger de petits poèmes, composer une chanson en français ; etc.) ; préparer des pièces de théâtre comiques en français et obliger aux apprenants de les jouer*.

1.2.2. LES CAUSES DES ERREURS

L'acquisition des connaissances nouvelles est une activité trop exigeante. Pour ce, l'erreur qui était considérée auparavant comme une malédiction, comme un pêché contre la langue en didactique des langues, mais s'est convertie actuellement en un outil pédagogique, en un pont sur lequel il faut marcher doucement pour réussir l'enseignement-apprentissage des langues. Autrement dit, il faut suivre de près les erreurs que les apprenants commettent en étudiant les langues pour essayer de les corriger et réussir son enseignement/apprentissage.

Parmi les stratégies de les corriger, il y a la distinction des causes des erreurs, les origines des erreurs. Les causes des erreurs d'orthographe sont multiples et peuvent être dues au manque de motivation, à l'âge de l'apprenant, aux conditions de vie, à l'enseignant lui-même, à la complexité de la langue à étudier, etc. ces causes peuvent être catégorisées en deux comme les a catégorisés Edmond (2009) : les causes relevant du sujet écrivant, les causes ne relevant pas du sujet écrivant.

1.2.2.1 Les causes relevant du sujet écrivant.

Le sujet écrivant peut commettre des erreurs d'orthographe pour des raisons liées à lui-même, son physique ou sa personnalité. Même s'il le fait involontairement ou inconsciemment, il est lui-même la source ou la cause de l'erreur d'orthographe qu'il commet.

1.2.2.1.1. La manque de motivation.

Dans chaque activité, il doit y avoir une motivation pour accomplir les tâches à l'aise mais aussi avec courage. La complexité de l'orthographe française pousse les apprenants à ne pas être motivés par cette langue. Autre facteur à ne pas négliger est que si l'apprenant voit ses ainées qui ont déjà terminé l'école mais qui vivent une vie malheureuse à la maison voit mal l'apprentissage des choses compliquées, il veut apprendre des choses faciles en se disant que c'est inutile de se concentrer sur des choses qui ont une finalité dans la rue.

Une fois confronté à l'orthographe du français, il commet des erreurs multiples en vrac et en désordre. L'orthographe française est trop exigeante jusqu'à ce que les apprenants craignent cette langue puisqu'ils pensent qu'écrire une erreur est une malédiction qui peut être puni. Une fois l'occasion de s'exprimer se présente les erreurs deviennent de plus en plus nombreuses.

1.2.2.1 2. Des causes liées à l'état de l'organisme

Soulignons ici l'agraphie, l'aphasie, la dysphasie, et l'alogie qui sont les signes de l'incapacité motrice montrant les faiblesses innées. L'individu peut être apparemment normal mais avec des problèmes individuels différents dans son organisme. C'est dans ce sens qu'on peut avoir des apprenants présentant des problèmes leur empêchant de maitriser l'orthographe d'un mot ou des problèmes pouvant empêcher l'apprenant de s'exprimer ou de capter correctement un mot. Dans ce cas, les problèmes sont à traiter cas par cas par les médecins spécialistes ou les psychologues.

1.2.2.2. Les causes ne relevant pas du sujet écrivant.

1.2.2.2. 1 Les surcharges cognitives.

Dans le système éducatif burundais on apprend quatre langues (le français, l'anglais, le kiswahili et la langue maternelle qui est le kirundi), on ne peut négliger que toutes ces langues peuvent constituer une surcharge dans le mémoire de l'apprenant. Comme l'apprenant choisit entre ces trois langues étrangères une ou deux d'entre eux qu'il aime beaucoup. Vu que l'orthographe du français est complexe, peu d'apprenants sont ceux qui sont motivés par la langue française. Pour ce, ils apprennent le français parce que c'est une obligation, c'est la langue d'enseignement, et enseignée et ils commettent des erreurs avec exagération.

1.2.2.2.2. La qualité de l'enseignement.

Ce qui importe beaucoup c'est le système d'enseignement, le niveau de formation des enseignants et la déontologie professionnelle pour les enseignants. Même si nous n'avons pas pu faire des recherches dans toutes les écoles pour vérifier le niveau de l'orthographe partout et faire la comparaison, les résultats aux examens nationaux en témoignent que même les apprenants vivant les mêmes conditions de vie n'obtiennent pas les notes qui s'équivalent. Ce qui implique que leur niveau d'expression écrite est aussi différent. Il se pourrait qu'il y ait des enseignants qui maltraitent les élèves à cause des erreurs ou qui ne corrigent pas les erreurs des apprenants pour des raisons différentes.

1.2.2.2. 3. La complexité de l'orthographe de la langue française.

L'orthographe de la langue française est compliquée jusqu'à ce qu'elle décourage les apprenants de cette langue :

Premièrement, la discordance entre les phonèmes et les graphèmes, le français utilise beaucoup les digrammes pour un seul phonème. Par exemple, un seul phonème peut avoir une multitude de graphèmes. Prenons un phonème comme [o] il peut avoir des graphèmes comme ; eau, o, au, aux, eaux, l'apprenant aura du mal à les différencier lors de l'écriture puisque pour les différencier il faut tenir compte du contexte dans lequel on a employé le mot.

Deuxièmement, le français utilise beaucoup les lettres quiescentes, les lettres qui ne se prononcent pas, les apprenants ont du mal donc à les orthographier puisqu'ils ne se prononcent pas. Par exemple si on écrit «les enfants chantent» et l'autre écrit « les enfants chante» ; le «nt» qui marque le pluriel ne se prononce pas et dans les deux cas la prononciation est la même donc les apprenants quelques fois omettent ces lettres qui ne se prononcent pas.

Et enfin, dans les classes grammaticales des mots de la langue française, il y a ceux qui sont invariables et celles variables. Ces dernières varient en genre et en nombre. Quelques mots prennent le pluriel avec « le »s les autres avec le « x », il n'y a pas de règle générale à suivre pour mettre un mot soit au masculin ou au féminin ou bien au singulier ou au pluriel. Là aussi ça complique les apprenants qui ont du mal à trouver la règle à suivre pour varier le mot.

Les homonymes de la langue française aussi compliquent les apprenants. Prenons ici les homographes, les homophones et les paronymes.

1.2.2.2. 4. Les conditions de vie des apprenants

Dans la déclaration universelle des droits de l'homme, on dit que tous les hommes naissent libres et égaux en droit et en devoir. Mais, on ne vit jamais une même vie. Certains enfants sortissant des familles démunies ont du mal à mobiliser l'orthographe correcte puisqu'ils ont toujours des stresses dans leur tête et ne trouvent pas du temps pour réviser à la maison.

CHAPITRE II : METHODOLOGIES DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette section est de spécifier les méthodes utilisées pour parvenir aux résultats qui vont nous permettre de justifier les conclusions. Dans ce chapitre, il a été question de présenter la population visée par l'étude, les instruments qui permettront de collecter les données indispensables à la réalisation de l'objectif de recherche.

2.1. La population d'enquête

Avant de définir notre population d'enquête, il nous paraît important d'élucider le concept de population dans le contexte de recherche scientifique. En effet, par population d'enquête, on entend selon Mucchielli R. (1993 : 19), « […] *l'ensemble du groupe humain concerné par des objectifs d'enquête* ».

Selon Rogiers X. (1971 : 56), la population d'enquête est, « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». Conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels portent l'enquête, la population d'enquête doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour Angers M. (1997 : 226), la population d'enquête est l'« *ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation*». Dans cette définition, nous remarquons que la population d'enquête doit comprendre des éléments ou des personnes qui ont des points communs.

Pour le présent travail, notre population d'enquête est constituée de tous les enseignants ayant la classe de deuxième année Langues du PF œuvrant dans les écoles de la DCE Matongo. Et les apprenants du Lycée Communal Matongo en deuxième Langues PF.

2.2. L'échantillon des enseignants

Echantillonner revient à prélever un petit morceau d'un grand univers qu'est la population-mère (Amyotte, 1996). L'échantillon est donc constitué par les enseignants dispensant la discipline de français en deuxième langues de la DCE de Matongo et les apprenants de ladite classe du Lycée Communal de Matongo.

2.2.1. La taille de l'échantillon

Pour des raisons d'ordre pratique, surtout en ce qui concerne le traitement des résultats, il a fallu travailler sur un échantillon. Cependant, suite aux contraintes d'ordre budgétaire et de temps pour achever ce travail, le choix s'est porté sur deux types d'échantillon, c'est-dire 4 enseignants des classes de deuxième Langues de l'enseignement PF de la commune scolaire de Matongo parmi tous les enseignants prestant le cours de français au Burundi et les apprenants de cette classe au Lycée Communal de Matongo.

2.3. L'instrument de collecte des données

Nous avons opté à l'enquête par questionnaire et à l'analyse des copies des élèves.

2.3.1. L'enquête par questionnaire

Cette méthode de recherche rentre dans la catégorie des méthodes participatives que nous avons emprunté dans la réalisation de notre travail. Nous avons privilégié le questionnaire écrit qui, selon Javeau C. (1990 : 32) est « *un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (enquêté)* ».

En priorisant le questionnaire comme outil de recueil d'informations, nous avons compté sur ses avantages. Il permet à l'enquêté d'avoir un temps suffisant de lire le questionnaire afin de le compléter facilement. Il lui permet aussi de répondre aisément car il n'est pas obligé de répondre en présence de l'enquêteur ; il atteint un nombre élevé d'enquêtés dans un court temps. Étant donné que notre population d'enquête est composée par des enseignants de français de la 2^{e} année PF, section Langues, nous avons opté pour un questionnaire écrit pour des raisons diverses.

Premièrement, cette population a un niveau universitaire et a donc la capacité de comprendre le questionnaire qui lui est adressé. Deuxièmement, nos enquêtés n'ont pas généralement de temps

suffisant en raison de leur travail quotidien. Enfin, le questionnaire par écrit a des facilités quant au classement et au traitement des réponses des informateurs. Il est donc facile de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

Cependant, les détracteurs du questionnaire l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet à l'étude et d'influencer l'informateur. À ces propos, De Landsheere et al. (1970 : 75) n'hésitent pas à le qualifier de second ordre par rapport à la méthode par interview en ces termes: « *Fréquemment […] les questions sont posées en fonctions de la manière dont l'enquêteur perçoit la situation [….] les sujets donnent à leur tour une opinion tout aussi entachée de subjectivisme.* » Autant pour dire que l'élaboration du questionnaire de recherche est guidée par l'influence situationnelle et l'enquêté donne à son tour un avis probablement subjectif.

Signalons enfin que les questions figurant sur le questionnaire adressé à nos enquêtés sont de trois types : questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. En effet, dans le but d'attirer l'attention de l'informateur et d'éviter toute tendance ennuyeuse, nous avons eu recours à des questions fermées (de type oui ou non), très compréhensibles et des questions à choix multiples. Cependant, dans le but de recueillir des informations fiables, nous avons ajouté, pour certaines questions, celles qui sont ouvertes où l'enquêté est appelé à formuler ses propres réponses pour justifier son choix. Cela nous a permis de recueillir auprès de notre population d'enquête des informations diversifiées.

2.3.1.1. Le questionnaire réservé aux enseignants validité et fidélité du questionnaire

Le questionnaire réservé aux enseignants avait pour objectif de nous fournir les causes probables des erreurs commises dans la discipline de français par les apprenants. Le questionnaire réservé aux enseignant comprenait à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Pour pouvoir s'assurer de la validité et de la fidélité de l'instrument d'enquête, le questionnaire réservé aux enseignants a été testé auprès de deux enseignants présentant les mêmes caractéristiques que celles de la population de l'échantillon, mais non sélectionnées pour la présente étude. Les deux enseignants sont affectés aux Lycées communal de Ninga et Nyamirambo des DCE Gatara et Bukeye.

Le but visé par cette opération est de s'assurer que l'instrument élaboré est capable de bien collecter les données nécessaires et que celles-ci sont fiables. Cette qualité de l'instrument de recherche ne peut s'obtenir une fois que les consignes données sont claires et que les items ne

portent pas confusion et par conséquent sont faciles à répondre (Amyotte, 1996). En fonction des données récoltées par ce test préliminaire, des modifications ont été apportées au questionnaire du départ et un nouvel instrument tenant compte à la fois des erreurs contenues dans le premier a été élaboré.

2.3. 2. Présentation de l'analyse des copies

Notre recherche porte sur les erreurs faites dans les productions écrites des apprenants de la 2e année Langues PF du Lycée Communal Matongo. Nous avons principalement analysé les erreurs commises pendant leurs évaluations en expression écrite dans les différents copies retires a la préfecture et nous leur avons administré une tâche de dictée et de composition pour valider les informations recueillies sur leurs copies.

Lors de notre analyse, nous avons pris comme échantillon les copies de 25 apprenants du Lycée communal de Matongo pris aussi comme échantillon au cours de l'A /S : 2022-2023.
Pour ce faire, nous avons extrait et collecté les erreurs puis, nous avons présenté dans des tableaux selon les différents aspects de la langue, l'aspect morphosyntaxe, grammatical, l'aspect syntaxique et l'aspect lexical avec leurs explications.

2.4. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête

Dépouiller le questionnaire d'après Javeau C. (1978 :32) signifie « *dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ».

Nous déduisons de cela que le dépouillement du questionnaire ne se fait pas n'importe comment. C'est un travail qui doit beaucoup tenir compte des hypothèses de recherche qui ont été formulées dès le départ.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative. En effet, selon Mucchielli R. (1973 : 55-56), la méthode quantitative « *consiste à analyser les informations recueillies en se plaçant au point de vue des objectifs de l'enquête […], à évaluer les résultats du point de vue de ses hypothèses […]. Elles sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées.* »

Autrement dit, cette méthode s'intéresse à des résultats en données chiffrées et calculables en moyenne, en fréquence et en pourcentage. Dans ce sens, nous avons utilisé la méthode quantitative pour récolter des réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans les tableaux. Les mêmes tableaux nous permettaient de voir la fréquence de chaque indicateur ainsi que le pourcentage que représentent les informateurs qui l'ont évoqué.

Concernant la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pendant l'interprétation des données issues des questions de l'enquête semi-ouvertes et l'analyse des copies des apprenants. Dans cette même direction, nous avons aussi expliqué la raison qui a fait que telle réponse soit donnée par beaucoup de sujets et pourquoi il n'a pas été le cas pour les autres.

Autrement dit, l'étude qualitative est descriptive et se concentre sur des interprétations des phénomènes scientifiques ou sociales et sur leurs significations. Quant à Majambere E. (2020 : 52), la méthode qualitative « *consiste en la recherche de la qualité de l'information parmi les réponses ou propositions écrites* ». Ce même auteur ajoute que la méthode qualitative est avantageuse pour le dépouillement des questions de types fermées car « *celle-ci ne génère pas des données statistiques* […] ».

Bref, pour l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête, nous avons opté à la méthode quantitative pour des données issues des questions fermées et à la méthode qualitative pour des données, résultats des questions ouvertes. Après ce point qui est en rapport avec la méthodologie de recherche, nous allons, tout de suite, entamer celui de la présentation, analyse et interprétations des données.

CHAPITRE III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le présent chapitre renferme des données qui ont une importance dans un travail de recherche. Les réponses fournies par les quatre enseignants prestant le cours de français en classe de deuxième année Langues dans la direction communale de l'éducation de Matongo sont présentées et analysées dans ce chapitre sous forme de données. C'est dans ce chapitre que les erreurs recensées dans les copies des apprenants (dictée, composition proposée aux apprenants, les copies fouillées à la préfecture) sont présentées et analysées. D'où l'importance capitale du présent chapitre. A ce sujet, les propos de Salès-Wuillemin (2006) sont parlants : *« Le rapport d'enquête doit permettre de communiquer les résultats à des tiers. Parfois c'est cette phase qui se révèle la plus importante car elle donne toute la mesure du travail effectué, souvent long et difficile*.»

Les données collectées se regroupent en deux catégories. La première concerne les celles récoltées grâce à l'analyse des productions des élèves et la seconde est en rapport avec les données fournies par les enseignants en vue d'expliquer les causes probables des erreurs commises par les apprenants dans le cours de français.

3.1. Les erreurs recensées dans les différents travaux des apprenants

Lors des évaluations périodiques ou des examens trimestriels, les élèves commettent beaucoup d'erreurs. Ces erreurs sont de différentes sortes : lexicale, linguistique, grammaticale et syntaxique.

3.1.1 Les erreurs recensées dans une dictée administrée aux apprenants

Dans cette section, nous présentons les erreurs en français écrits que nous avons donnée aux élèves de la deuxième année, langues. A travers les productions des élèves, trois types d'erreurs ont été recensés : les erreurs de type lexical, phonologique, orthographique et grammaticales.

3.1.1.1. Les erreurs recensées de type lexicale

Les erreurs de type lexicales commises par les apprenants sont mentionnées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2. Présentation des données selon les erreurs de type lexical commises par les élèves de la 2e année Langues du LC de Matongo

L'erreur recensée		Correction de l'erreur
1	**Pièrre**	**pierre**
2	Un jeu **d'enfant**	Un jeu **d'enfants**
3	Au **deçu**	Au-**dessus**
4	Des **morceau**	Des **morceaux**
5	**Maldroits**	**Maladroit**
6	Les **camarade**	Les **camarades**
7	**Ces joués** d'enfants	Ces **jouets**
8	Avec **se** le lance-pierre	Avec **ces** lance-pierres
9	**De morçon**	**Des morceaux**
10	Un **callou**	Un **caillou**
11	**Lence pierre**	**Lance-pierre**
12	Sans **ettendre** une minute	Sans **attendre** une minute
13	Un jeu d**'anfant**	Un jeu **d'enfants**

Les erreurs de type lexical commises par les élèves sont en abondance. Cela est dû au fait que les apprenants ont toujours tendance à écrire les mots du français comme ils écrivent ceux du kirundi. C'est donc l'interférence linguistique qui est la base des erreurs lexicales.

3.1.1. 2. Les erreurs de type linguistique

Les élèves commettent également des erreurs de type linguistique. Ce sont des erreurs qui relèvent de la confusion entre l'utilisation des mots homophones et homographes. A ce sujet, les données du tableau 3 sont parlantes.

Tableau 3. Erreurs de type linguistique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo.

	L'ERREUR RECENSEE	CORRECTION DE L'ERREUR
1	Rapide comme l**es clairs**	Rapide comme **l'éclair**
2	Les vites	L'évite
3	**Ses** deux garçons	**Ces** deux garçons
4	A **ce** tour	A **son** tour
5	Sans **entendre** une minute	Sans **attendre** une minute

Les erreurs de type linguistique apparaissent dans la dictée administrée aux apprenants. Le terme adéquat leur échappe et ils préfèrent utiliser le terme qu'ils ont vu ou entendu auparavant.

3.1.1.3. Les erreurs de type grammatical.

Les fautes de la grammaire se rencontrent aussi dans les copies des élèves ayant subis l'évaluation en dictée. A ce sujet, les données du tableau 4 donnent les détails.

Tableau 4. Erreurs de type grammatical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo

	L'ERREUR RECENSEE	CORRECTION DE L'ERREUR
1	**Somoque**	Se moquent
2	Deux **garçon**	Deux **garçons**
3	Gasore lançait	Gasore lance
4	Son **lancait** pierre	Son **lance**-pierre
5	Sa balle **fabriqué**	Sa balle **fabriquée**
6	Habits **usées**	Habits **usés**
7	Balle **fabriquer**	Balle **fabriquée**
9	Ces **jouer**	Ces **jouets**

L'analyse des données des tableaux 2, 3 et 4 montrent que les erreurs de type lexical occupent une place prépondérante. Elles sont suivies par les fautes de type linguistique et viennent en dernière position les erreurs de type grammatical. Cela semble logique car le travail donné était une dictée et certaines erreurs grammaticales ne peuvent pas être commises en grande quantité puisque les élèves écrivent ce qu'on leur dicte. Par contre, les erreurs lexicales sont en abondance et ceci serait le fruit de l'interférence linguistique. Cela nous amène à dire qu'en classe de deuxième Langues,

il est très difficile d'éradiquer les erreurs commises par les élèves car étant de plusieurs types. En outre, trouver du temps suffisant de la remédiation et terminer les activités inscrites sur le programme devient très difficile.

3.1.2 Les erreurs recensées dans les copies fouillées à la préfecture

Parmi les erreurs recensées dans les copies des élèves, figurent les erreurs de type lexical, linguistique, grammatical et syntaxique.

3.1.2.1. Les erreurs de type lexical

Les erreurs de type de type lexical commises par les apprenants dans les copies des évaluations semblent trop limitées, en témoignent les données du tableau 5.

Tableau 5. Erreurs de type lexical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	Le père de karire **pansait**	Le père de karire **pensai**t
2	Le journaliste **ettend** que le ministre sorte de la réunion	Le journaliste **attend** que le ministre sorte de la réunion

A travers les données véhiculées par le tableau 5, il s'observe que les erreurs de type lexical semblent trop réduites contrairement aux erreurs recensées au niveau de la dictée. Les explications à cet écart seraient liées à la nature des travaux données.

3.1.2.2. Les erreurs de type linguistique

L'analyse des copies des évaluations a permis d'identifier les erreurs de type linguistique que les élèves commettent. Ces erreurs sont résumées dans le tableau 6.

Tableau 6. Erreurs de type linguistiques commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	Le **professeur**	Le **professeur**

Selon les données fournies par le tableau 6, les erreurs de type linguistique semblent trop réduites. Cela est dû en général au fait que quelques évaluations portent sur la conjugaison des verbes qui sont entre parenthèses, des phrases à trous à compléter à l'aide des mots donnés, etc. Les erreurs recensées à ce niveau restent trop limitées.

3.1.2.3. Les erreurs de type grammatical.

Les élèves commettent aussi des fautes d'ordre grammatical, bien que les heures consacrées à l'enseignement de la grammaire semblent un peu élevées. Les données du tableau 7 montrent quelques exemples des erreurs commises.

Tableau 7. Erreurs de type linguistiques commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture

	Erreur recensées	**Correction de l'erreur**
1	Jean a **préparant**	Jean **a préparé**
2	Mon oncle est **encourageuse**	Mon oncle est **courageux**
3	Qu'il **prisse** les notes	Qu'il **prenne** les notes
4	Les élèves **sont colligeant** les exercices	Les élèves **corrigeant** les exercices
5	Que ne seront pas achetasse au marché	-
6	Que nous pouvons **fasse**	Que nous pouvons **faire**
7	**Tout** les élèves **sera prêt**	**Tous** les élèves seront prêts
8	Les enseignants **dit** que	Les enseignants **disent** que
9	Les élèves **sera** la même ordre	Les élèves **seront** en ordre
10	Vous voulez **qu'on donniez**	Vous voulez **qu'on vous donne**
11	Dit q**u'**élève fait l'étude	Dit **que** l'élève fait l'étude
12	Qu'il ne **serai** pas	Qu'il ne **soit** pas
13	Je **chanté** une chanson	Je **chante** une chanson
14	J'ai **avec une** plaisir	J'ai le plaisir
15	Il **mangé** une patate douce	Il **mange** une patate douce
16	Maman a **eut** préparé	Maman **a** préparé
17	Kagabo a **travaillait**	Kagabo **a** travaillé

Les données du tableau 7 laissent voir que les erreurs d'ordre grammatical restent trop nombreuses par rapport aux autres types d'erreur. On enregistre des erreurs de conjugaison, des erreurs de genre et du nombre, des erreurs liées aux participes passés, des erreurs des auxiliaires des verbes. Ces erreurs de type grammatical ne sont pas les résultats des enseignement/apprentissages en cours, mais au contraire, ces erreurs émaneraient du passé, où les notions de bases grammaticales

n'auraient pas été consolidées. En effet, pour corriger les erreurs de type grammatical recensées, il faudra plus de temps.

3.1.2.4. Les erreurs syntaxiques

Contrairement à la dictée, des erreurs de type syntaxique ont été repérées dans les travaux des évaluations faites par les élèves. Ces erreurs sont liées à l'agencement des mots pour donner du sens à la phrase. Ces erreurs ne peuvent pas figurer dans une dictée car les mots sont bien rangés par l'enseignant. Les erreurs de type syntaxique relevées dans les travaux des évaluations d'apprenants analysées sont résumées dans le tableau 8.

Tableau 8. Erreurs de type syntaxique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans les copies fouillées à la préfecture

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	Les enfants étudient **qu'on réussisse**	Les enfants étudient **pour qu'ils réussissent**
2	**Que ne seront pas achetasse au marche**	**qui ne seront pas achetés au marché**
3	Les élèves chantent Burundi bwacu **qu'on fassent**	Les élèves chantent Burundi Bwacu
4	Les animaux mangent **par les herbres**	Les animaux mangent **les herbes**
5	Jeanine et **nadine** aiment les avocats **qu'on fasse**	Jeanine et **Nadine** aiment les avocats
6	**Je suis que je me dépêche**	**Je sais que je me dépêche**
7	J'ai **avec une plaisir**	J'ai **le** plaisir
8	Parce que **moi il mange pas**	Parce que **moi je ne mange pas**

Les erreurs syntaxiques relevées chez les apprenants viennent en deuxième place après les erreurs de type grammatical selon leur fréquence d'apparition dans la composition. Cela semble logique dans la mesure où les deux notions semblent liées. Pour clore, on ne peut identifier la cause de la fréquence de l'une ou de l'autre sorte d'erreurs car on ne sait pas réellement le type de travail administre aux apprenants, on ne Sait pas même l'objectif de l'évaluateur car ce sont des copies retirées a la préfecture.

3.1.3. Les erreurs recensées dans le travail de composition proposé aux apprenants

En plus de la dictée et des copies fouillées à la préfecture, nous avons soumis aux élèves un travail de composition française en vue de recenser les types d'erreurs qu'ils commettent. Nous avons

proposé aux apprenants un sujet intitulé : « qu'est-ce que vous ferez pendant les vacances ?» Ici les erreurs recensées sont de type lexical, linguistique, grammatical et syntaxique.

3.1.3.1. Les erreurs de type lexical

Les erreurs de type lexical recensées dans les travaux de la composition françaises sont résumées dans le tableau ci-après.

Tableau 9. Erreurs de type lexical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	Les **poule**	Les **poules**
2	**Anfin**	**En fin**
3	Les **cahies**	Les **cahiers**
4	Les **autre matériel**	Les **autres matériels**
5	**Chossire**	**Chaussure**
6	Beaucoup **des travaux**	Beaucoup **de travaux**
7	Je vendrai **les begnes**	Je vendrai **les beignets**
8	J'élevé la vache, mouton, chèvre, **pin**, **cochon**	J'élève la vache, **le** mouton, **la** chèvre, **le lapin**, **le porc**
9	Mes **ami**	**Mes amis**
10	J'étudierai **selieusement** les cours	J'étudierai **sérieusement** les cours
11	Je **retrounerai**	Je **retournerai**

Les erreurs de type syntaxique relevées dans la composition des élèves sont nombreuses. Cela semble logique où l'écriture de la langue française est complexe car elle intègre plusieurs paramètres. En outre, ces données nous nous amènent à confirmer le niveau bas des apprenants est lié au manque d'analyse et traitement des erreurs car force est de constater que les erreurs restent trop nombreuses dans les travaux des apprenants et que beaucoup de notions leurs échappent.

3.1.3.2. Les erreurs de type linguistique

Les erreurs de type linguistique contenues dans les compositions des élèves sont développées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10. Erreurs de type linguistique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	Je couperai les arbres et les **herbres**	Je couperai les arbres et les **herbes**
2	**Et les éléments matériels plus utilisés uniformes**	Et les éléments matériels **plus utilisés**
3	**Je servirai** mes parents pour cultiver	**J'aiderai** mes parents à cultiver

Les erreurs de type linguistique restent très peu nombreuses. Aucune explication ne peut être fournie à ce sujet. C'est certainement des erreurs qui relèvent du niveau des apprenants en vocabulaire. Autrement dit, ils manquent des vocabulaires adéquats pour exprimer leurs pensées.

3.1.3.3. Les erreurs de type grammatical

Les erreurs de type grammatical recensées dans la dictée des élèves sont véhiculées par le tableau 11**.**

Tableau 11. Erreurs de type grammatical commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	Je retournerai **et j'avais l'argent de pour faire quelque chose par ailler j'achèterai la voiture**	Je retournerai **et j'aurais l'argent de faire quelque chose par ailleurs j'achèterai une voiture**
2	Et **venderai**	Et **vendrai**
3	Enfin je participerais dans cette les cours de français	Enfin **je participerai dans le cours de français**
4	**Je me viendrai une** autre pays pour chercher de l'argent	**J'irai dans un** autre pays pour chercher l'argent
5	Apres **avoir je…**	**Apres, je…**
6	Je **clitiverai**	Je **cultiverai**
7	J'**aurai l'eleve**	Je **suis un élève**
8	Je **vandrai**	Je **vendrai**
9	Ce que **je fais** pendant les vacances	Ce que **je ferai** pendant les vacances
10	Je **retrounerai**	Je **retournerai**
11	Je j**ouerrai**	Je **jouerai**
12	Je **serais a** Kayanza	J'**irai** à kayanza
13	J**'irais** a **regarder le match**	**J'irai au stade** pour regarder le match
14	Enfin je retournerai à l'école parce que **je serai** l'élève	Enfin je retournerai à l'école parce que **je suis** l'élève

Les erreurs de type grammatical relevées dans la composition faites par les apprenants sont très nombreuses. Cela semble véhiculer une certaine vérité dans la mesure où la grammaire française combine beaucoup de notions (conjugaison, accord des participes passés, vocabulaire, etc.). De plus, la grammaire française est apprise depuis l'école fondamentale mais sa maîtrise laisse à désirer pour plusieurs raisons. En Outre, certains enseignants de l'école fondamentale ne sont pas qualifiés pour enseigner le français, d'où leurs élèves éprouvent des difficultés pour maîtriser cette langue.

Les erreurs accumulées au cours de plusieurs années amènent les apprenants à commettre des erreurs énormes en grammaire, l'enseignant titulaire de la classe au post fondamental restant parfois incapables de remédier aux erreurs commises par ses élèves.

3.1.3.4. Les erreurs de type syntaxique

Les erreurs de type syntaxique relevées lors de la composition des apprenants sont mentionnées dans le tableau 12.

Tableau 12. Erreurs de type syntaxique commises par les élèves de la deuxième année, section langues du L C de Matongo dans la composition

	Erreur recensée	**Correction de l'erreur**
1	J'irai au marché **pour j'acheter**	J'irai au marché **pour acheter**
2	Pour **rechercher** les connaissances	Pour **chercher** les connaissances
3	Pour préparer **la vie du future**	Pour préparer **la vie future**
4	**Mon famille pour vérifier que ils sont bien**	Ma famille pour vérifier **s'ils sont** bien
5	Dans ce vacance **j'irai visité**	Dans ces vacances **je visiterai**
6	Je retournerai **et j'avais l'argent de pour faire quelque chose par ailler j'achèterai la voiture**	Je retournerai **et j'aurai l'argent de faire quelque chose par ailleurs j'achèterai une voiture**
8	**Et les éléments matériels plus utilisés uniformes**	**Et les matériels plus utilisés**
9	Enfin **je participerais dans cette les cours de français**	Enfin **je participerai dans le cours de français**
10	**Je me viendrai une autre pays pour chercher de l'argent**	**J'irai dans un autre pays pour chercher l'argent**
11	**Apres avoir je…**	**Apres, je…**
12	Au **marche**	Au **marché**

Les erreurs de type syntaxique recensées au niveau de la composition sont également nombreuses. Les connaissances réduites en grammaire et l'insuffisance des mots et des expressions françaises, en l'occurrence les mots de transitions, l'usage des signes de la ponctuation favorisent ce genre de type d'erreurs. Cela démontre à suffisance que l'enseignant de la deuxième année langues a du mal à assurer une remédiation efficace. En définitive, les données récoltées auprès des différentes productions des élèves de la deuxième année langues au Lycée communal de Matongo prouvent à suffisance que les types des erreurs commises sont de plusieurs natures : lexicale, grammaticale, linguistique et syntaxique. Ces résultats concordent avec la revue de la littérature. En effet,

Lokman (2009) avait fait une classification des erreurs commises en français écrits. Sa classification trouve sa place dans les erreurs rencontrées dans les productions des élèves que nous avons analysées.

Les différents types d'erreurs commises par les élèves étant identifiés, il revient de nous demander les causes de ces erreurs et proposer des stratégies pour y remédier. Pour y parvenir nous avons approché les enseignants qui enseignent dans la classe de deuxième année post-fondamentale dans la DCE Matongo.

3.2. Les données issues du questionnaire adressé auprès des enseignants

Pour faciliter le traitement des données issues des enseignants, les différents items du questionnaire ont été regroupés en trois thèmes : en premier lieu, les sortes d'erreurs les plus souvent commises par les apprenants qui évoluent en deuxième année langues ; en deuxième lieu, les facteurs explicatifs des erreurs commises par les apprenants fréquentant la deuxième année langues ; et enfin, les stratégies à mettre en œuvre pour diminuer les erreurs commises par les apprenants.

3.2.1. Les erreurs fréquemment commises par les élèves selon les apprenants

A ce sujet, la question à laquelle il faut apporter une réponse est libellée de la manière suivante **:** « *Quelles sont les erreurs par écrit les plus commises par les apprenants ?* ». Le tableau 13 donne les réponses fournies par les informateurs**.**

Tableau 13. Les erreurs de l'écrit les plus souvent commises par les élèves selon les enseignants

Les types d'erreurs les plus recensées	Fréquence	Pourcentage
Erreurs d'orthographes	4/4	100
Erreurs de conjugaison	3/4	75
Erreurs liées à l'accord des participes passés	4/4	100
Erreurs liées à la construction des phrases	2/4	50

Selon les données du tableau 13, il se remarque que les erreurs de la grammaire viennent première position (100%). Même si les erreurs de l'orthographe occupent également une place importante, il n'est pas exclu qu'elles incluent également les erreurs de la grammaire. Les données fournies par les enseignants rejoignent en grande partie ce que nous avons recensé au niveau de l'analyse des erreurs commises par les élèves à travers les différentes productions des apprenants. Les erreurs de la grammaire commises par les apprenants étaient très nombreuses.

De ce qui précède, nous avons poussé la réflexion plus loin en demandant aux enseignants de nous éclairer davantage sur le classement de l'ampleur des erreurs commises par les apprenants quand ils font un travail écrit. La question y relative est formulé comme suit : *« Pouvez-vous classer ces types d'erreur suivant l'ampleur de leur ordre d'apparition* ? »

Tableau 14. Classification des erreurs commises par les élèves selon l'ordre d'apparition

Sorte d'erreur	**Premier rang**	**Second rang**	**Troisième rang**	**Quatrième rang**
Erreurs d'orthographes	-	3	1	-
Erreurs de conjugaison	3	1	-	-
Erreurs liées à l'accord des participes passés	1	3	-	-
Erreurs liées à la construction des phrases	-	-	-	4

Les données du tableau 14 montrent que les quatre enseignants trouvent que les erreurs liées à la construction des phrases occupent le dernier rang. Par contre, les erreurs d'orthographe constituent les fautes les plus couramment commises du moins d'après les enseignants interrogés. Cela semble logique dans la mesure où les fautes d'orthographes incluent même les fautes de la grammaire. Grâce à ce comportement observé chez les élèves, il y a lieu de penser que beaucoup d'élèves tendent à écrire les mots français comme ils écrivent les mots en Kirundi. Beaucoup d'apprenants ne parviennent pas à se distancer de l'interférence linguistique.

Les différents types d'erreurs commises par les élèves en français écrit étant identifiées, il reste à savoir les causes qui sont à l'origine de ces erreurs. C'est l'objet des paragraphes suivants.

3.2.2. Les facteurs explicatifs des erreurs commises par les apprenants

Pour s'enquérir les causes éventuelles des erreurs observées chez les apprenants en français écrits, nous avons posées la question suivante ***: « Quelles sont les causes éventuelles des erreurs commises par les apprenants ? »***. A cette question, les réponses données par les enseignants sont fournies par le tableau 15.

Tableau 15. Les facteurs explicatifs des erreurs commises par les élèves en français écrit

Les facteurs d'échecs	**Fréquence**	**Pourcentage**
Faible niveau des élèves	4	100
Manque de motivation	3	75
Travail nouveau pour les élèves	1	25
Livres de lecture en nombre suffisant	3	75
Pas de temps de lecture	1	25

La totalité des enseignants, c'est-à-dire 4 sur 4 soit 100% des informateurs trouvent que le facteur le plus important qui entraîne les erreurs en français écrit chez les élèves est le niveau bas en français. Ce niveau bas des élèves semble justifier et ceci pour plusieurs raisons. D'une part, les élèves qui entrent au post fondamental connaissent une mauvaise orientation. Le principe stipulant « l'homme qu'il faut à la place qu'il faut n'est plus respecté ». Il n'est pas rare de trouver un élève qui n'a jamais eu la moyenne en français depuis sa fréquentation au quatrième cycle de l'école fondamentale et se voir orienté dans la section langues au post fondamental. D'autre part, les élèves orientés au post fondamental accusent un niveau bas en français, à cause du manque de renforcement des notions de base en français en pratiquant les compositions en classe ou en dehors de la classe (dans des compétitions de rédaction organisées ici et là à leur intention).

Le manque de motivation chez les élèves constitue une des causes principales soulevée par les enseignants interrogés. En effet, beaucoup d'élèves ne savent pas l'importance de la lecture dans l'acquisition de la langue française. Il est trop rare de connaître une langue étrangère sans lecture. En outre, suite à leur niveau bas, beaucoup d'élèves ne parviennent pas à déchiffrer le contenu de la lecture, ce qui les démotive davantage.

Enfin, le manque de livres de la lecture a été souligné comme un des facteurs importants à la base des erreurs commises en français écrit par les élèves. Cela rejoint ce que nous avons dit ici en haut.

Les enseignants auraient tendance à coller les causes des erreurs commises aux seuls élèves. Nous avons voulu savoir la part qui revient à l'école et à l'enseignant lui-même. La question suivante nous a servi du point du repère : « *Votre école dispose d'une bibliothèque ? Oui ou Non ?* » Les réponses à cette question sont développées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16. Dotation de l'école d'une bibliothèque

Dotation de l'école d'une bibliothèque	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	4	100
Non	0	0
Total	**4**	100

Tous les enseignants interrogés affirment que leur école d'affectation possède une bibliothèque. Cependant il reste à savoir si ces bibliothèques sont équipées en livres de lecture. La question suivante nous a permis d'avoir une réponse à cette inquiétude : « *Les livres de lecture sont-ils en quantité Très suffisante ? Suffisante ? Insuffisante ? Très peu insuffisante* ? » Les données du tableau 17 nous apportent une lumière à cette interrogation.

Tableau 17. Degré d'équipement en livres de lecture au sein des écoles

Degré d'équipement en livre de lecture au sein de l'école	Fréquences	Pourcentage
Très suffisante	0	0
Suffisante	0	0
Insuffisante	1	25
Très insuffisante	3	75
Total	**4**	**100**

Les données de ce tableau montrent que les livres de lecture restent très minimes au sein des écoles. Cela montre à suffisance que les élèves ont du mal à faire la lecture à cause du nombre insuffisant des ouvrages. Même le peu qui existe semble inadapté au niveau des élèves.

Les ouvrages peuvent exister et les élèves peuvent rester inactifs face à la lecture. Nous avons voulu savoir si les enseignants prenaient des initiatives en incitant les élèves à lire. Voici la question qui leur a été posée à ce sujet : « *Incitez-vous vos élèves à faire la lecture ?* »

Oui ☐ Non. ☐

A cette question, les réponses données sont développées par le tableau 18.

Tableau 18. Incitation des apprenants à la lecture selon les enseignants interrogés

Incitation à la lecture	Fréquences	Pourcentage
Oui	4	100
Non	0	0
Total	4	100

Les enseignants interrogés affirment inciter les élèves à faire la lecture. Cependant, avec le manque de livres de la lecture et la démotivation des élèves, ces réponses fournies par les enseignants sont à prendre avec beaucoup de réserves.

La lecture ne constitue pas la seule solution pour rehausser le niveau des élèves en français écrit, l'administration des travaux de composition constitue également une autre stratégie. C'est pour cette raison que la question suivante a été posée aux enseignants : *« Parmi les travaux d'évaluation donnés à vos élèves, incluez-vous la composition française ?* »

Les réponses données à cette question sont résumées da le tableau 19.

Tableau 19. Pratique de la composition par les apprenants

Pratique de la composition par les apprenants	Fréquence	Pourcentage
Oui	4	100
Non	0	0
Total	4	100

Tous les enseignants interrogés affirment donner des travaux de composition à leurs apprenants. Pour affiner davantage la question, nous leur avons demandé à quelle fréquence ces évaluations étaient données. Tous sont unanimes pour un seul travail de ce type d'évaluation par palier.

Nous avons trouvé que ce genre de travaux reste sous-estimé et nous avons voulu savoir les raisons qui seraient à la base de ce peu de tâches travaillant la compétence écrite. Les justifications données sont résumées dans le tableau 20.

Tableau 20. Les causes des travaux limités de la composition

Les causes des travaux limités de la composition	Fréquence	Pourcentage
Effectif élevé des élèves par classe	4	100
Manque de temps	3	75
Surcharge des enseignants	4	100
Programme vaste à terminer	3	75

Selon les enseignants interrogés, l'effectif élevé des élèves (4/4), la surcharge des enseignants (4/4) seraient les causes premières qui entraînent les enseignants à ne pas administrer les travaux de la composition. Cela semble logique dans la mesure où les copies nombreuses à corriger semblent un fardeau pour l'enseignant. En plus, avec beaucoup de copies à corriger, l'enseignant n'a pas du temps suffisant pour remédier à la situation de chaque élève.

C'est par ailleurs ce que l'un de nos enquêtés a souligné quand il dit que donner les travaux de composition constitue une perte de temps. La correction des copies nombreuses semble ne pas faciliter le travail des enseignants. Lorsque la classe contient peu d'élèves, l'enseignant administre toutes les sortes de question y compris la composition française et les élèves obtiennent un feed-back efficace et partant accusent de très bonnes performances. L'exemple que l'on peut citer est celui des élèves qui fréquentaient le Lycée Matongo au cours de l'année 2021. Ils étaient au nombre de six 6 et ils ont été tous reçus à l'Examen d'Etat contrairement aux autres années où la réussite des élèves est catastrophique.

Le manque de temps chez les enseignants (3/4) et la surcharge des enseignants (3/4) constituent également des motifs non moindres évoqués par les enseignants qui les poussent à ne pas donner les travaux de la composition. Les enseignants auraient des charges-horaires hebdomadaires très élevés qui les poussent à donner des travaux faciles à corriger. De plus, ils sont plus préoccupés par le l'achèvement du programme scolaire qu'ils ont à exécuter.

Les erreurs en français écrit commises par les élèves et leurs causes éventuelles étant identifiées, il reste à chercher les stratégies pour les atténuer à défaut de les éradiquer. A ce sujet, le paragraphe qui suit donne les détails.

3.2.3. Les stratégies à mettre en œuvre pour atténuer les erreurs commises par les apprenants

Pour camper cette section, la question suivante nous a permis de recueillir les avis des enseignants interrogés : « *Quelles sont les stratégies à mettre en œuvre pour atténuer les erreurs commises en français par les apprenants* ? ». Les données récoltées à sujet sont entre autres : « *faire équiper suffisamment des livres de lecture aux établissements scolaires du PF burundais et inciter les apprenants à aimer la lecture* », précise-t-il l'un de nos informateurs.

D'autres soulignent le rôle incontournable de la lecture accompagnée de tâches d'appropriation de la compétence écrite, les compositions et rédactions. En guise d'illustration deux des enseignants enquêtés convergent sur ces propos : « *Même si la lecture s'avère nécessaire, il faut que le ministère ayant l'éducation en ses attributions fasse des réaménagements des programmes reléguant les tâches de compositions au premier rang pour chaque leçon.* »

Parmi les stratégies à mettre en œuvre, la plus importante soulevée par tous nos enseignants enquêtés, est l'équipement des écoles en livres de lectures. Cela montre que la lecture occupe une place de choix dans la maîtrise du français. En plus de cela, toujours selon les enquêtés, il faut rendre la lecture obligatoire pour tous les élèves et réduire les effectifs des élèves en salle de cours. Sur ce dernier aspect, les enseignants pourraient mieux s'occuper de leurs élèves et corriger efficacement les erreurs commises par les apprenants et administrer davantage des travaux permettant de découvrir les erreurs, à l'instar de la composition en vue d'une remédiation éventuelle.

Comme le travail de la lecture semble pour la majorité des élèves comme nouveau, certains enseignants (2/4) suggèrent qu'il faut commencer cette activité dès l'entrée au quatrième cycle de l'école fondamentale. En effet, il faut introduire chez les apprenants la culture de la lecture. Cela pourrait rendre un grand service aux élèves qui évoluent au post fondamental et en particulier ceux qui fréquent la section langues. Ils proposer pour cela d'équiper les écoles fondamentales (4ème cycle) des ouvrages de lectures appropriés à ce niveau d'études.

En définitive, les données récoltées auprès des travaux de différentes productions des élèves du L.C de Matongo et auprès des enseignants exerçant en deuxième année langues de cette DCE ont mis en lumière les types d'erreurs commises par les élèves en français écrit, leurs causes probables et les stratégies à mettre en œuvre en vue de les atténuer à défaut de les éradiquer définitivement.

CONCLUSION GENERALE

Notre travail intitulé « ***Analyse des erreurs commises en français par les apprenants de la deuxième année langues de la DCE Matongo »*** cherche à analyser les erreurs commises fréquemment par les apprenants de la deuxième année langues en vue d'identifier les causes de ces erreurs et proposer des stratégies de remédiation à défaut de les éradiquer. Pour ce, nous nous sommes fixé l'objectif général qui est ; analyser des erreurs commises par les apprenants de deuxième année Langues Post-Fondamental Burundais dans leurs productions écrites. Nous avons scindé notre travail en trois chapitres.

Le premier chapitre présente quelques théories en rapport avec l'erreur, les causes de ces erreurs ainsi que quelques propositions des stratégies de remédiation. Le deuxième chapitre aborde la population d'enquête, ainsi que l'analyse des copies des apprenants. Le dernier chapitre traite la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats. Nous avons traité ce dernier chapitre en nous basant sur nos objectifs et nos hypothèses de recherche qui étaient à la base de notre travail.

Les erreurs de type grammatical sont plus nombreuses dans la composition des apprenants que les autres erreurs. Les apprenants manquent des notions de base en rapport avec la conjugaison, les bases et les terminaisons des temps simples et des temps composes (cfr tableau 11) .Ce qui corrobore notre hypothèse selon laquelle ; « *les erreurs commises par les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont dues au manque des prérequis suffisants »* .De plus, les réponses fournies par les enseignants prestant le cours de français en classe de deuxième langues disant que les apprenant ont un niveau très bas en français sont parlantes (cfr tableau 15)

En effet, les informateurs affirment avoir donné une seule évaluation par palier sur la composition. Tous ces enseignants affirment qu'ils ont une surcharge horaire et qu'ils ont un effectif élevé des apprenants par classe qu'il est difficile de donner et corriger une évaluation sur la production écrite (cfr tableau 20). Pour ce, les erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites ne sont pas identifiées par les enseignants et par conséquent la remédiation à ces erreurs ne se fait. Ainsi que l'hypothèse stipulant que ; « *les erreurs commises en français par les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont dues au manque des évaluations suffisantes sur la compétence écrite*» a été confirmée.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle *; « la non pratique de la lecture chez les apprenants est l'une des facteurs qui expliquent les erreurs commises sans cesse en production écrite »* a été confirmée par le fait les informateurs affirment que les bibliothèques des écoles sur lesquelles ils sont affectés ne sont pas équipés en livres de lectures en témoignent les données du tableau 17. Ces enseignants affirment qu'ils incitent les apprenants à faire la lecture des livres (cfr tableau 18) mais que le même problème s'impose « équipement des bibliothèques en livres de lecture ».La pratique de la lecture est impossible d'où la confirmation de la dernière hypothèse.

Compte tenu de ces résultats des enquêtes qui nous ont permis de confirmer nos hypothèses spécifiques, nous confirmons aussi l'hypothèse générale selon laquelle *: « distinguer différentes sortes d'erreurs commises par les apprenants dans leurs productions écrites de français afin de penser aux stratégies de remédiation contribue à l'amélioration de la compétence écrite chez les apprenants* ».

Un travail scientifique ne se réalise pas sans rencontrer des difficultés. Nos difficultés majeures ont résidé dans le choix d'un échantillon réduit. Le présent travail aurait eu un caractère plus scientifique s'il avait pris en compte un échantillon représentatif. Cependant, faute de moyens financiers et les conditions socio-économiques qui se dégradent du jour au jour, nous nous sommes limité aux enseignants œuvrant dans la DCE de Matongo.

Nous ne prétendons pas avoir épuisé notre sujet, au contraire le présent travail constitue une recherche exploratoire. Il ouvre la porte aux chercheurs-didacticiens que nous invitons à approfondir le sujet, en traitant davantage les obstacles liés à chaque type d'erreur. C'est aussi aux didacticiens de faire des recherches sur les erreurs commises dans les autres sections ou on apprend le français en une, deux ou trois séances par semaines.

Il serait également souhaitable qu'une étude portant sur l'analyse des erreurs commises par les apprenants dans la production écrite du français dans les autres sections comme la section pédagogique, économique, science, etc ; soit entamée. En effet, si cela se passe en section Langues où on étudie le français en 10 séances par semaine, on peut se demander si ce qui se passe dans ces autres sections où on fait le français en une, deux ou trois séances par semaine est acceptable.

A travers cet ouvrage, nous avons suggéré quelques stratégies pouvant aider à réduire les erreurs dans les productions écrites des apprenants. Nous avons montré aussi les causes des erreurs et des

erreurs fréquemment commises. Sans doute, cet ouvrage sera un bon complément à d'autres documents qui serviront à des recherches futures. Nous espérons avoir apporté une aide si petite soit-elle aux enseignants du post-fondamental au Burundi.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agren, M. (2005). *La morphologie du nombre dans le système verbal en français L2 écrit. L'accord de la 3eme personne du pluriel. Acquisition et production de la morphologie flexionnelle.* Actes de Festival de la morphologie. Suède.

AISSAOUA Karima mémoire défendu en 2016 en vue de l'obtention de son diplôme de master en Didactique du FLE ; L'analyse des erreurs dans la production écrite : cas des élèves de 4ème année moyen du CEM El Mansouria – Adrar. Université d'Ahmed Draya –Adrar en Algérie.

Aissaoui (2016). L'analyse des erreurs dans la production écrite : cas des élèves de 4ème année moyen du CEM El Mansouria – Adrar. Université d'Ahmed Draya –Adrar en Algérie. Mémoire défendu en vue de l'obtention du diplôme de master en Didactique du FLE

Amyotte**, N.** (1966). *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en éducation*. Saint-Laurent : ERPI

Anctil, D. (2010*). L'erreur lexicale au secondaire .Analyse des erreurs lexicales d'élèves de 3eme année secondaire et description et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignant de Français* .Thèse de doctorat de l'Université de Montréal, Canada.

Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger:

Astolfi, J.P (1997). « L'erreur un outil pour enseigner ». Paris : ESF.

Bled, E. (1987). *Cours supérieur d'orthographe*. Paris : Nathan

Brown, H. (2000).Principles of language Learning and Teaching.England:Longman.

Castellanos M.D et Al. (2013). *La recherche d'information et le travail documentaire, cerne, identifier, chercher sélectionner – exploiter*. Paris : Nathan.

Claude, A(1905). Le dictionnaire LAROUSSE illustré 2011.Paris.Direction du département Dictionnaires et encyclopédies.

Cuq J.P.et al. (2009).Cours de didactique du francais langue etrangere .Paris.Presse Universitaire de Grenoble.

De Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris :

De Landsheere, G. et al. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Belgique :

Decomps, D. (199**).** *La dynamique de l'erreur.* Paris : Hachette.

Denance, M. (1999). *L'évaluation des fautes de vocabulaire à l'évaluation de l'épreuve uniforme*. Correspondance, vol.4, 04, p.11-1.

Dhaouad, H. et Sayah, M. (2010) : *De l'usage du français en classe de sciences de la vie et de la terre en milieu plurilingue* : exemple de la Tunisie. Synergies Monde arabe n° 7 - 2010 pp. 145-157.

Fayol, M. (2001). Compte rendu de la conférence donnée par Fayol, M. à l'IUFM de la Poitou-Charentes, Sites de deux –sèvres à Ncort, dans le cadre des conférences de L'Assis : Apprendre à utiliser l'orthographe.

Ghellah, M. (1997). *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*. Thèse de doctorat en Linguistique et didactique des langues, Université Stendhal – Grenoble 3.

Granger, S. et Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques .Fichier en PDF téléchargé le 16/5/2023.

Hamel, M.et Milkevic, J. (2013). Analyse des erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. Fichier en PDF téléchargé le10/1/2023.

Javeau, C. (1978). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Institut de
Javeau, C. et al. (1990). *Les secrets de sondage enfin révélés*. Bruxelles: Ed. Labor.

Jean Marie V. (2003). *La recherche appliquée en Pédagogie. Des modelés pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Jean Pierre C.et al (2009). *Cours de didactique du Français langue étrangère*. Paris : PUF

Jean-Marie F. (2009). Construire un échantillon. Fichier en PDF téléchargé le10/6/2023.

Joaquim D. et al. (2002). *L'énigme de compétence en éducation*. Bruxelles. De Boeck & Larcier

Jung Edmond. Causes des fautes d'orthographe. In: Langue française, n°20, 1973. L'orthographe. pp. 97-110; doi : https://doi.org/10.3406/lfr.1973.5658.

Lokman, D. et al. (2009**).** *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. Synergie Turquie : Université de Marmara.

Lûdi, G. (1993**).** Apprendre à construire des mots : la suffixation nominale chez des apprenants germanophones du français. *Travaux de Linguistique de Bâle*, 01, p.12-25

Majambere, E. (2020). *Exposé oral en classe de français. Quelle utilité chez les apprenants de la classe de 9ème année au Burundi* ? *Cas de quelques établissements de la DCEN NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura*. Mémoire de master. Bujumbura : U.B-ENS.

Martin V, Lovington, Karem M.TEEL. (2000**).** *Vaincre l'échec scolaire .changer les raisons d'apprendre.* Paris : De Boeck.

Mucchielli, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.

Nahimana, V. (1990*). Analyse et interprétation des réponses à un questionnaire adressé au public enseignant sur l'enseignement du français*. Mémoire, Licence. Bujumbura : UB.

Paul, R. (1967).Le dictionnaire Le petit Robert 2011.Paris : Nouvelle Edition millésime 2011.

Rabadi, Najib & Akram Odeh. 2010. L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens *in Jordan Journal of Modern Langages and Littérature*, nº2, 163-177.

Roberge A. (1984). Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois. Québec : Conseil de la langue française, disponible sur : http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliothequevirtuelle/publication-html/?tx_iggcpplus_pi4[file]=publications%2Fpubc137%2Fc137ch1.html#table (consulté le 29 mai 2011).

Rogiere, P. (1971). *Méthodes de sciences sociales* (Tome 2). Paris: Dalloz.

Rogiers, X. et al. (2001). *Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck

RONGERE, P., Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1971

Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête, *in : M., Bromberg et A., Trognon (Eds.) Psychologie Sociale 1*.Paris : Presses Universitaires de France, 45-77.

Shaima, A. (2016). *L'erreur, un outil fondamental dans la classe de langue.*

Tagliante, C. (2011). *La classe de langue*. Paris : clé international.

Vancomelbeke, P. (2004). *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan

ANNEXES

.

Annexe I. Questionnaire d'enquête de l'enseignant

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

NAHAYO Adolphe

UNIVERSITE DU BURUNDI ET ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE BUJUMBURA

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Mesdames, Messieurs les enseignants du français en deuxième année post-fondamentale,

Nous venons a votre personne pour solliciter votre expertise en vue de m'aider a récolter les données en rapport avec mon travail de mémoire en master de didactique du français langue étrangère.

En effet madame, monsieur, notre sujet porte sur : « **analyse des erreurs de forme commises en français par les apprenants du post-fondamental : cas des élèves de la deuxième année, section langues au Lycée Communal Matongo** » et je pense que vous êtes les mieux indiqués pour nous fournir des informations fiables en vue de tester mes hypothèses de recherche.

Nous vous demandons de bien vouloir répondre à ces questions de la manière la plus précise et je tiens à vous informer qu'aucune réponse n'est fausse. Nous profitons de l'occasion de vous informer que les informations livrées seront exploitées dans le cadre uniquement de ce travail et l'anonymat des réponses est garanti.

Merci d'avance.

Questionnaire d'enquête

Identification du sujet

Ecole :

Ancienneté :

Questionnaire proprement dit

1) « *Quelles sont les erreurs les plus commises par les apprenants ? »*

« Pouvez-vous classer ces types d'erreur suivant l'ordre d'apparition ? »

2) Quelles sont les causes éventuelles des erreurs commises par les apprenants ?

3) Votre école dispose d'une bibliothèque ? Oui ☐ Non ☐

4) Les livres de lecture sont-ils en quantité

- Très suffisante ?

2- Suffisante ?

3- Insuffisante ?

- Très peu insuffisante ?

Parmi les travaux d'évaluation donnés à vos élèves, incluez-vous la composition français ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui à quelle fréquence ?

Si non pourquoi ?----------

Incitez-vous vos élèves à faire la lecture ? Oui Non

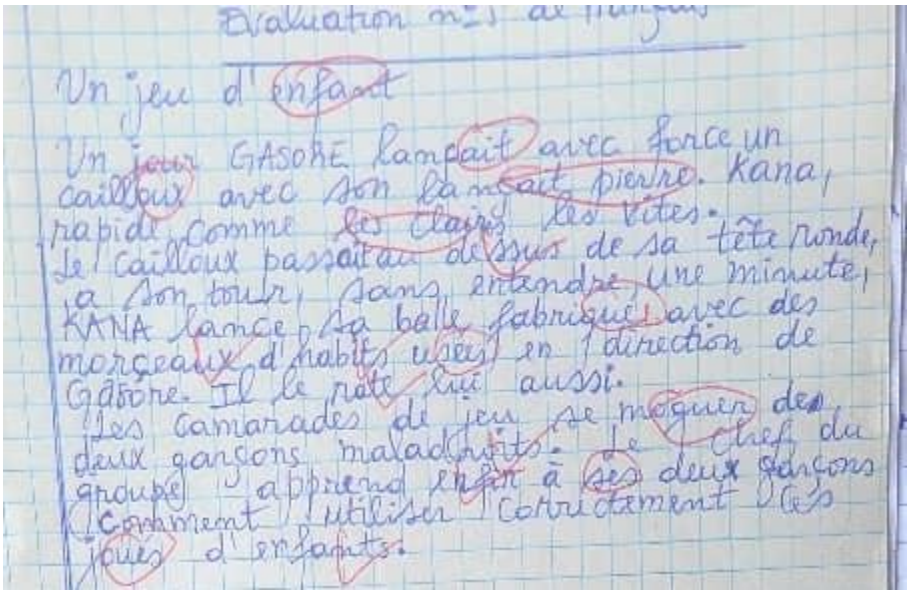
Expliquer votre réponse.----------

---

5) « Quelles sont les stratégies à mettre en œuvre pour atténuer les erreurs commises en français par les apprenants ? »

ANNEXE II. Quelques productions des apprenants

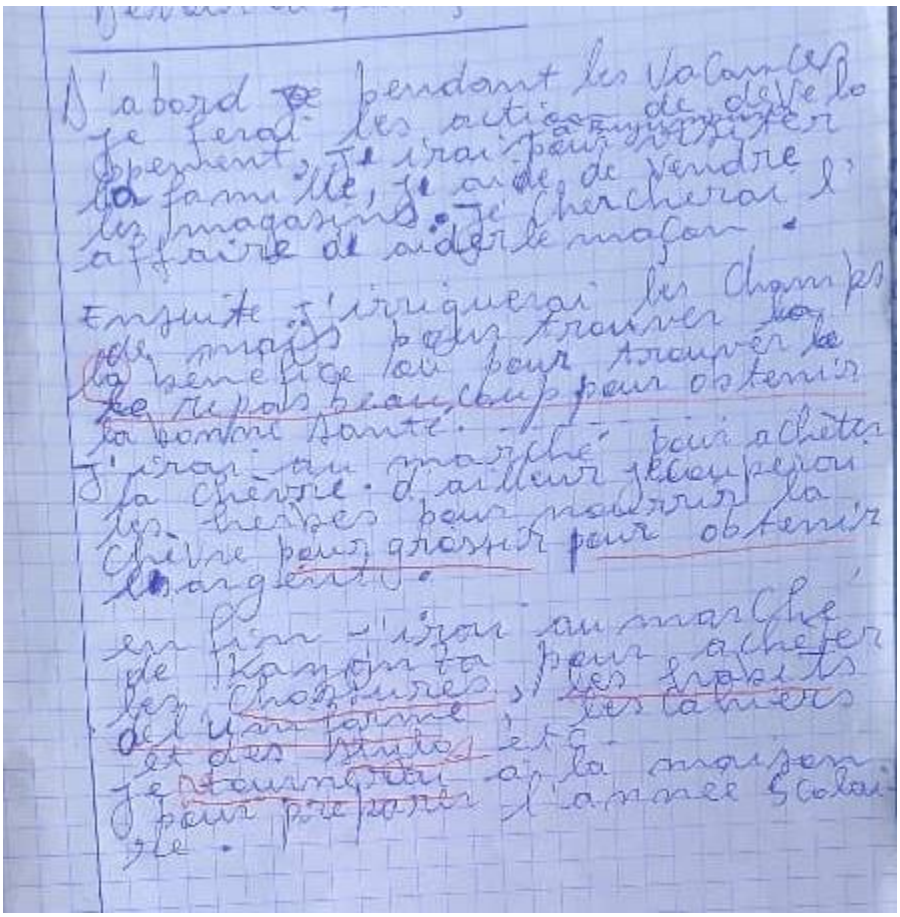
Quelques productions des élèves de la deuxième année langues du L.C de Matongo



Evaluation

Un jeu d'enfant

Un jour GASORE lançait avec force un caillou avec son lance pierre. Kana, rapide comme les clairs les vites. Le caillou passait au dessus de sa tête ronde, a son tour, sans entendre une minute, KANA lance sa balle fabriquer avec des morceaux d'habits usés en direction de Gasore. Il le rate lui aussi.
Les camarades de jeu se moquer des deux garçons maladroits. Le chef du groupe apprend enfin à ses deux garçons comment utiliser correctement ces jeux d'enfants.

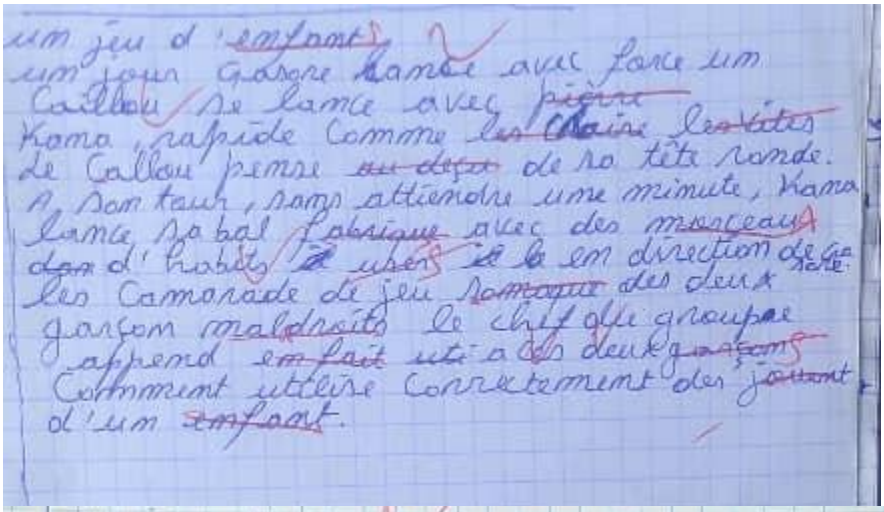


D'abord pendant les Vacances je ferai les activités de développement, j'irai pour visiter la famille, je aide de vendre les magasins. Je chercherai l'affaire de aider le magasin.

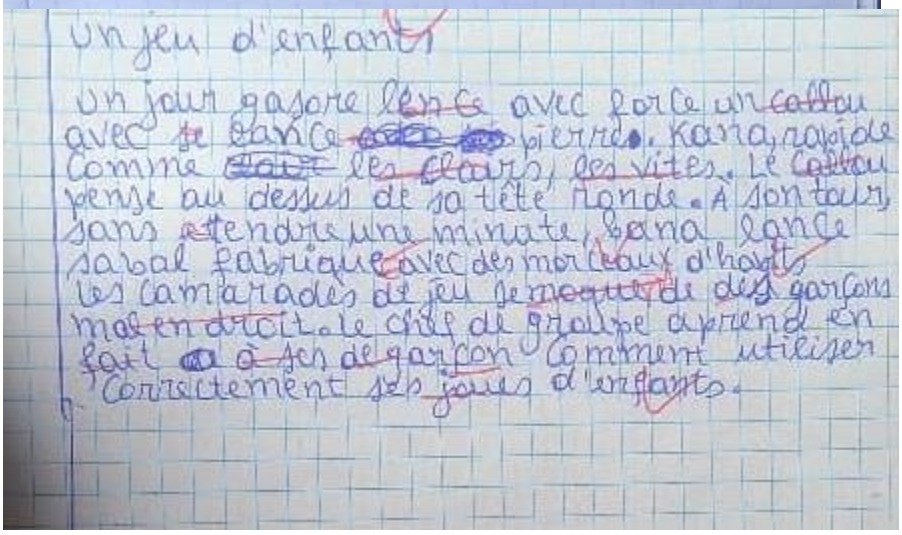
Ensuite j'irriguerai les champs de maïs pour trouver la semence au pour trouver le repos beaucoup pour obtenir la bonne haute.

J'irai au marché pour acheter la chèvre. D'ailleur je coupe pour les herbes pour nourrir la chèvre pour grossir pour obtenir l'argent.

En fin j'irai au marché de Kanyonta pour acheter les chaussures, les habits de qualité les tableaux et des fruits et je retourne à la maison pour préparer l'année Scolaire.

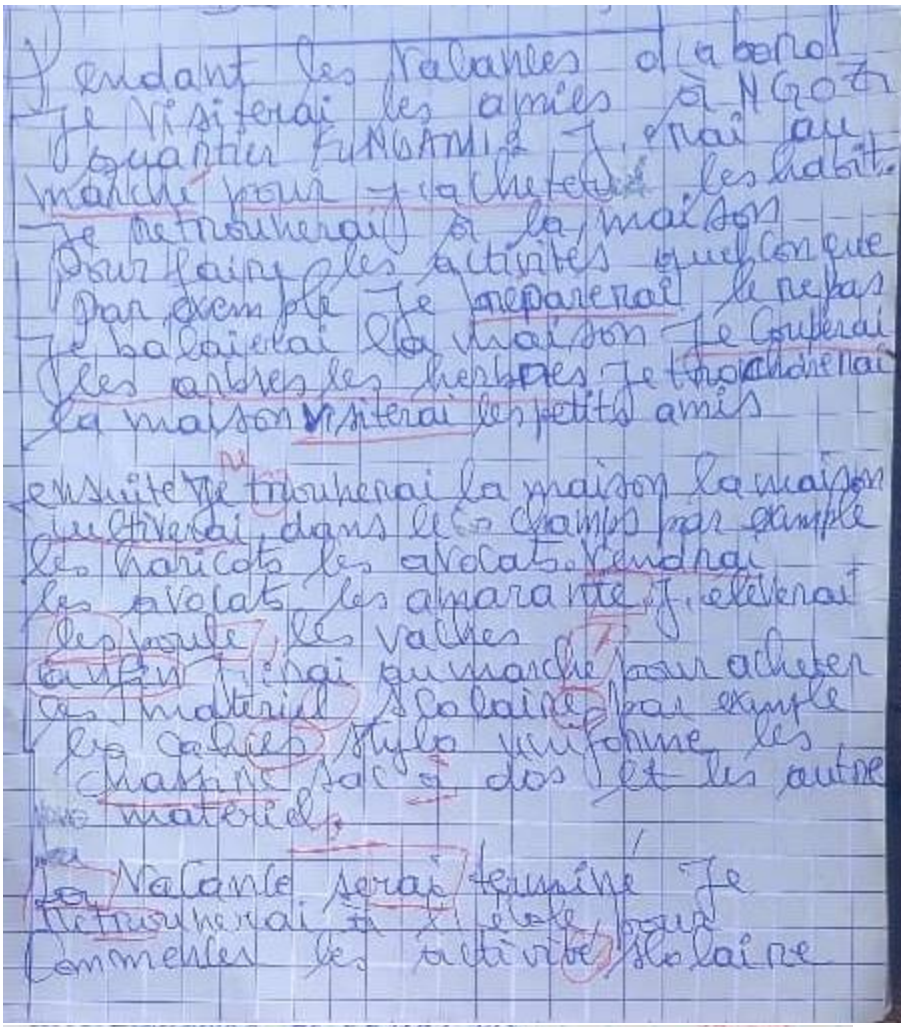


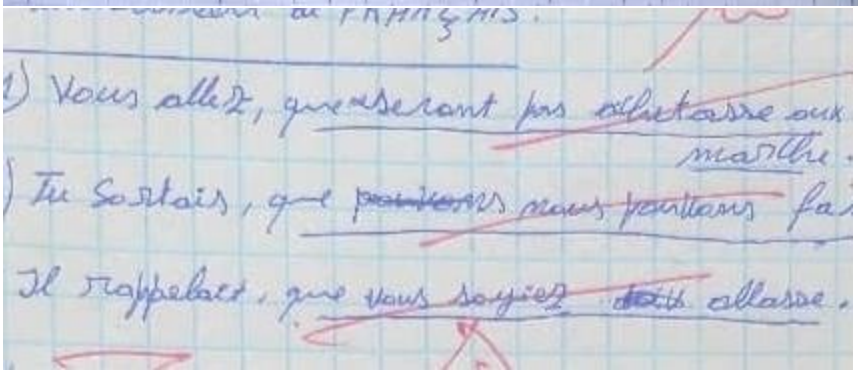
un jeu d'enfant
un jour Gasore Kana avec force un
Caillou se lance avec pierre
Kana, rapide comme les Clairs les vites
Le Caillou pense au dessus de sa tête ronde.
A son tour, sans attendre une minute, Kana
lance sa bal fabrique avec des morceau
d'habits et vers le en direction de ce
les Camarade de jeu se moque des deux
garçon maldroits le chef qui groupe
apprend en fait ut à ces deux garçons
Comment utiliser Correctement des jouant
d'un enfant.

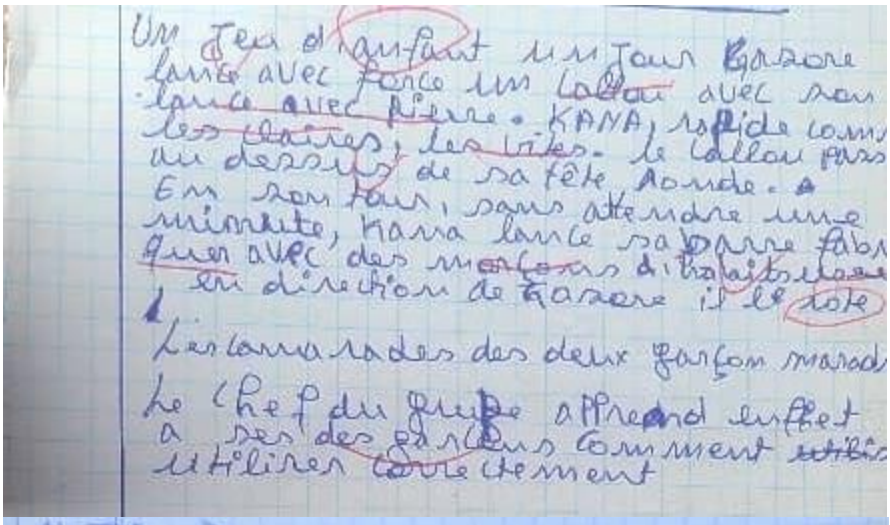


Un jeu d'enfant

Un jour gasore lance avec force un caillou avec la lance pierre. Kana, rapide Comme les clairs, les vites. Le Caillou pense au dessus de sa tête ronde. A son tour, sans attendre une minute, kana lance sabal fabrique avec des morceaux d'habits les camarades de jeu se moque de ces garçons mal en droit. le chef de groupe aprend en fait à ces de garçon Comment utiliser Correctement ses jeux d'enfants.


Pendant les Vacances d'abord
Je visiterai les amies à NGOZI
Quartier KAMENGE. J'irai au
marché pour acheter les habit.
Je retournerai à la maison
Pour faire les activités quelconque
Par exemple Je préparerai le repas
Je balaierai la maison Je Couperai
les arbres les herbes Je trouverai
la maison Visiterai les petits amis
ensuite Je tournerai la maison la maison
je cultiverai dans les champs par exemple
les haricots les avocats. Vendrai
les avocats les amarante J'élèverai
les poule, les vaches
enfin j'irai au marché pour acheter
des matériel balaire par exemple
les cahiers stylo uniforme les
Machine Sac à dos Lit les autre
matériels
Les Vacances serai terminé Je
retournerai à l'école pour
commencer les activités balaire

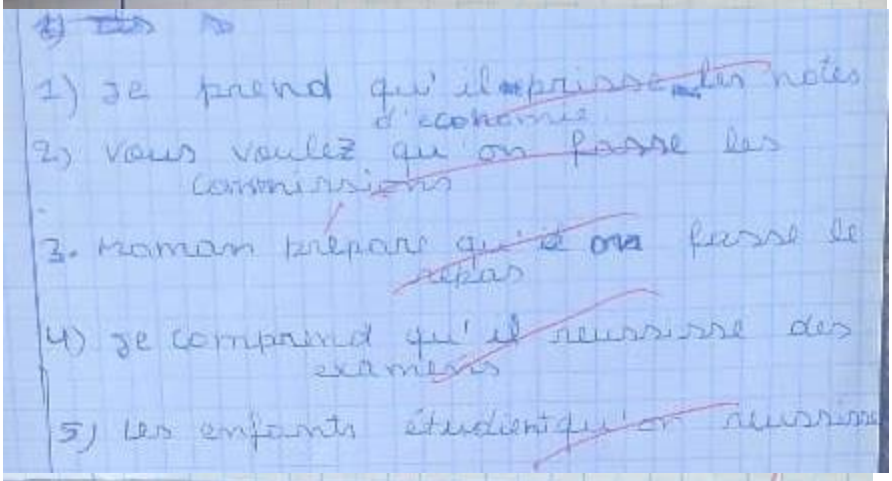

1) Vous allez, que ~~ce~~ serons ~~pas~~ ~~allez~~ aux marché.
) Tu Sortais, que ~~nous~~ nous portions fa
Il rappelait, que vous soyiez ~~dit~~ allasse.



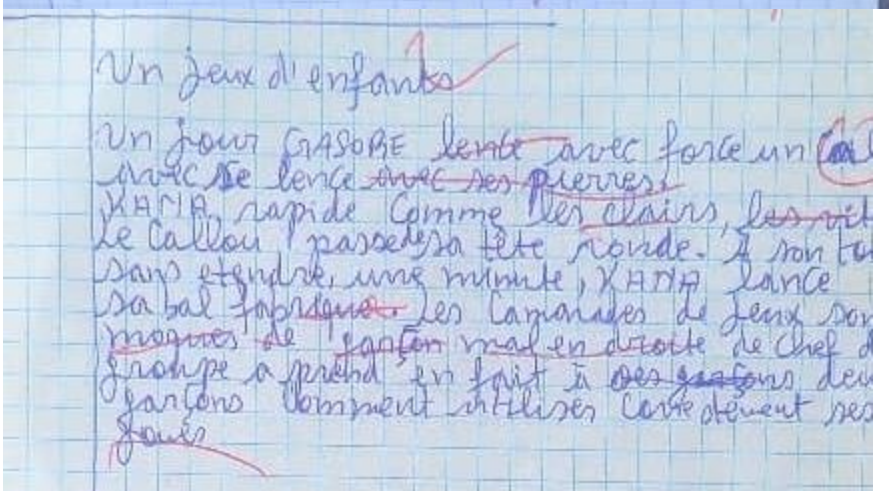
Un jeu d'enfant un jour Gasore lance avec force un Caillou avec son lance avec Pierre. KANA, rapide comme les éclaires, les éclairs. le Caillou passe au dessus de sa tête Ronde. A Son tour, sans attendre une minute, Kana lance sa pierre fabr avec des morceaux d'habits en direction de Gasore il le tote

Les camarades des deux garçon marad

Le Chef du groupe apprend enfait a ses deux garçons comment utiliser correctement

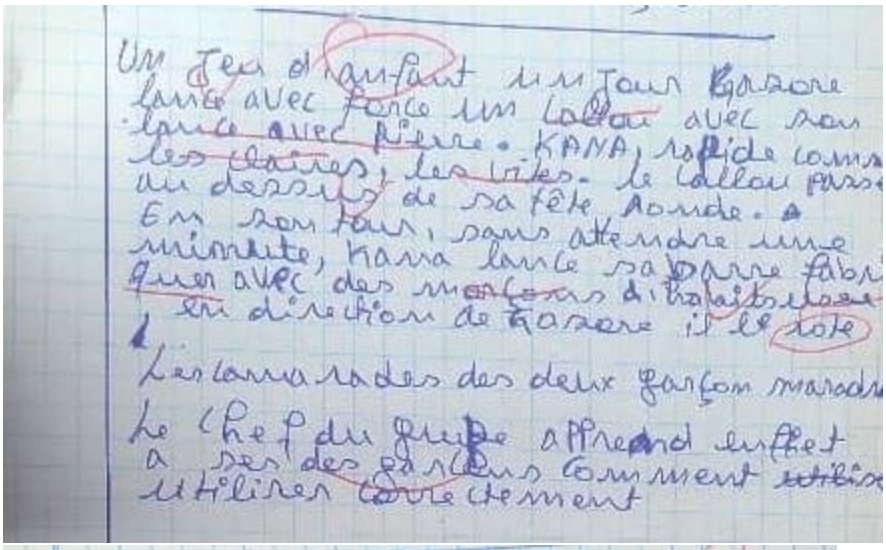


1) Je prend qu'il apprisse ses notes d'économie
2) Vous voulez qu'on fasse les communications
3. Maman prépare qu'il ona fresse le repas
4) je comprend qu'il reussisse des examens
5) Les enfants étudient qu'on reussisse

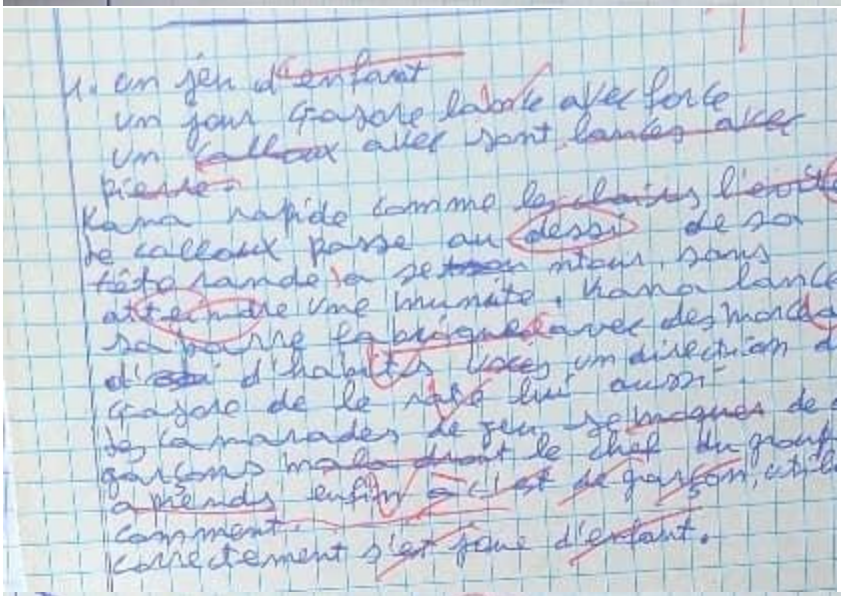


Un jeux d'enfants

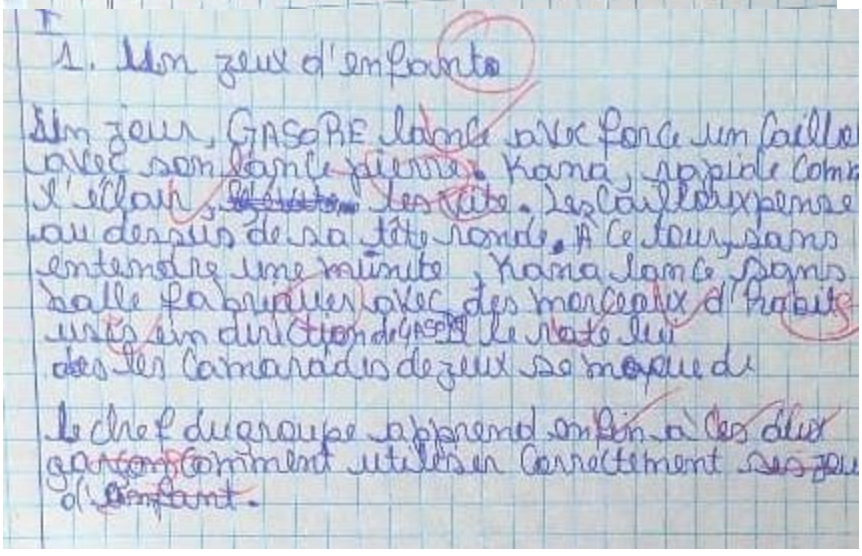
Un jour GASORE lence avec force un Ca avec se lence avec ses pierres. KANA rapide Comme les éclairs, les vit le Caillou passe sa tête ronde. A son to sans etendre une minute, KANA lance sa bal fabriqué. Les Camarades de jeux son moques de garçon mal en droite de Chef d groupe a prend en fait à des garçons deu garçons Comment utilises Correctement ses jeux



Un jeu d'enfant un jour Gasore lance avec force un caillou avec son pied pierre. KANA, rapide comme les éclairs, les vites. le caillou passe au dessus de sa tête ronde. A
En son tour, sans attendre une minute, Kana lance sa pierre fabriquer avec des morceaux d'habits usés en direction de Gasore il le rate
Les camarades des deux garçon moquent
Le chef du groupe apprend enfin à ses deux garçons comment utiliser correctement



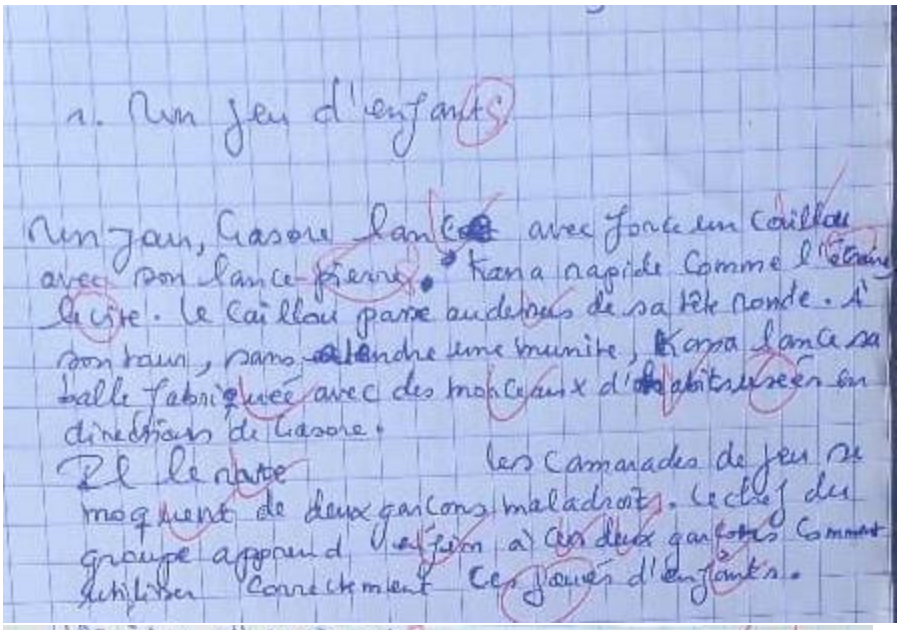
1. un jeu d'enfant
un jour Gasore lance avec force un caillou avec son pied pierre.
Kana rapide comme les éclairs l'évite le caillou passe au dessus de sa tête ronde. a son tour, sans attendre une minute, Kana lance sa pierre fabriquer avec des morceaux d'habits usés en direction de Gasore lui aussi.
Gasore de le rate lui aussi.
Les camarades de jeu se moquent de deux garçons mais devant le chef du groupe apprends enfin c'est de garçon, utilise comment.
correctement s'est joué d'enfant.



1. Un jeux d'enfants

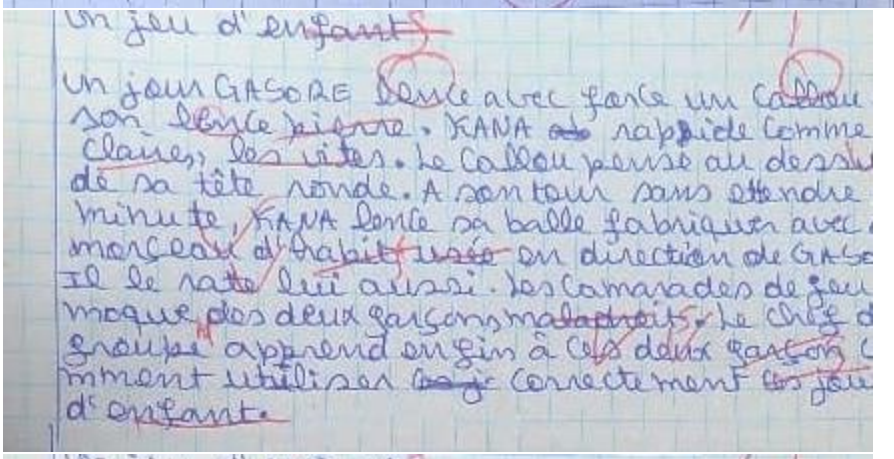
Un jour, GASORE lance avec force un caillou avec son pied pierre. Kana, rapide comme l'éclair, les vite. Les cailloux passe au dessus de sa tête ronde. A Ce tour, sans entendre une minute, Kana lance sans faire fabriquer avec des morceaux d'habits usés en direction de Gasore le rate lui des les camarades de jeux se moque de

Le chef du groupe apprend enfin à ces deux garçons comment utiliser correctement ses jeux d'enfant.



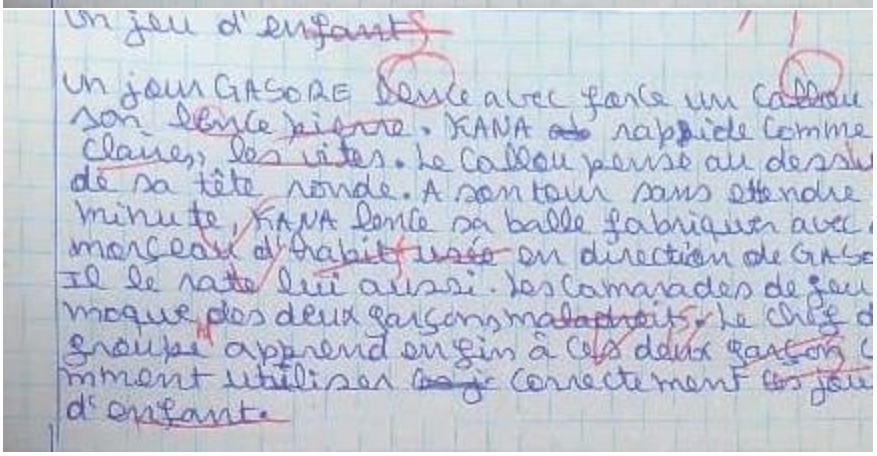
1. Un jeu d'enfants

Un jour, Gasore lance avec force un caillou avec son lance-pierre. Kana a rapide comme l'éclair le cite. Le caillou passe au dessus de sa tête ronde. A son tour, sans attendre une minute, Kana lance sa balle fabriquée avec des morceaux d'habits usés en direction de Gasore.
Il le rate les camarades de jeu se moquent de deux garçons maladroits. Le chef du groupe apprend enfin à ces deux garçons comment utiliser correctement ces jouets d'enfants.



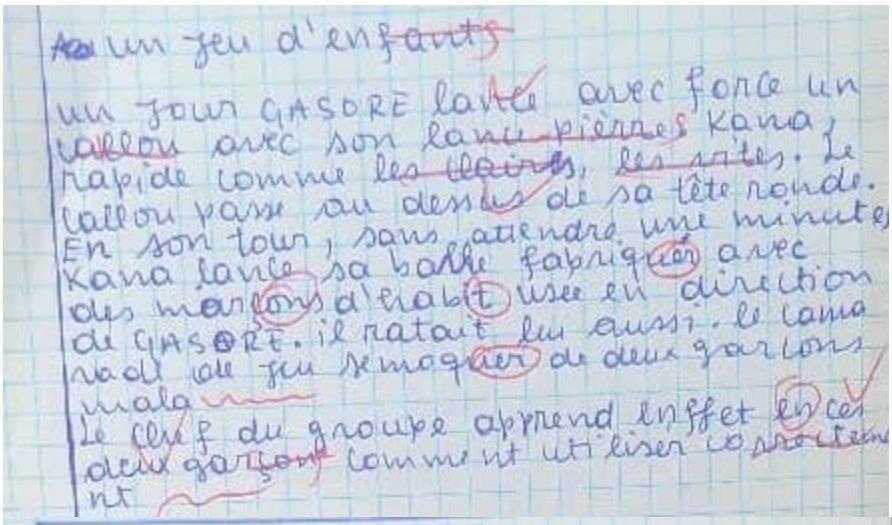
Un jeu d'enfants

Un jour GASORE lance avec force un caillou son lance pierre. KANA a rapide comme Claire, les vites. Le caillou passe au dessus de sa tête ronde. A son tour sans attendre minute, KANA lance sa balle fabriquer avec morceaux d'habit usés en direction de GASO Il le rate lui aussi. Les camarades de jeu moque des deux garçons maladroits. Le chef d groupe apprend enfin à ces deux garçons c mment utiliser correctement ces jeu d'enfant.



Un jeu d'enfants

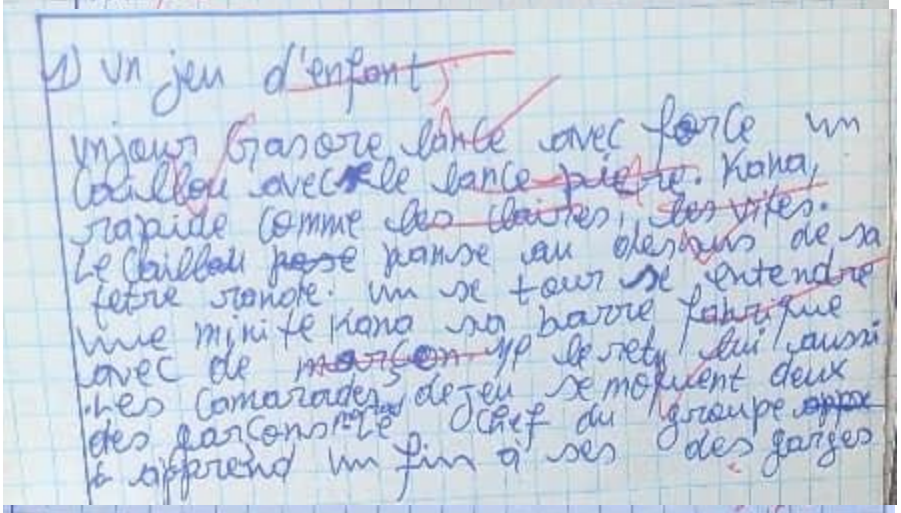
Un jour GASORE lance avec force un caillou son lance pierre. KANA a rapide comme Claire, les vites. Le caillou passe au dessus de sa tête ronde. A son tour sans attendre minute, KANA lance sa balle fabriquer avec morceaux d'habit usés en direction de GASO Il le rate lui aussi. Les camarades de jeu moque des deux garçons maladroits. Le chef d groupe apprend enfin à ces deux garçons c mment utiliser correctement ces jeu d'enfant.



Un jeu d'enfants

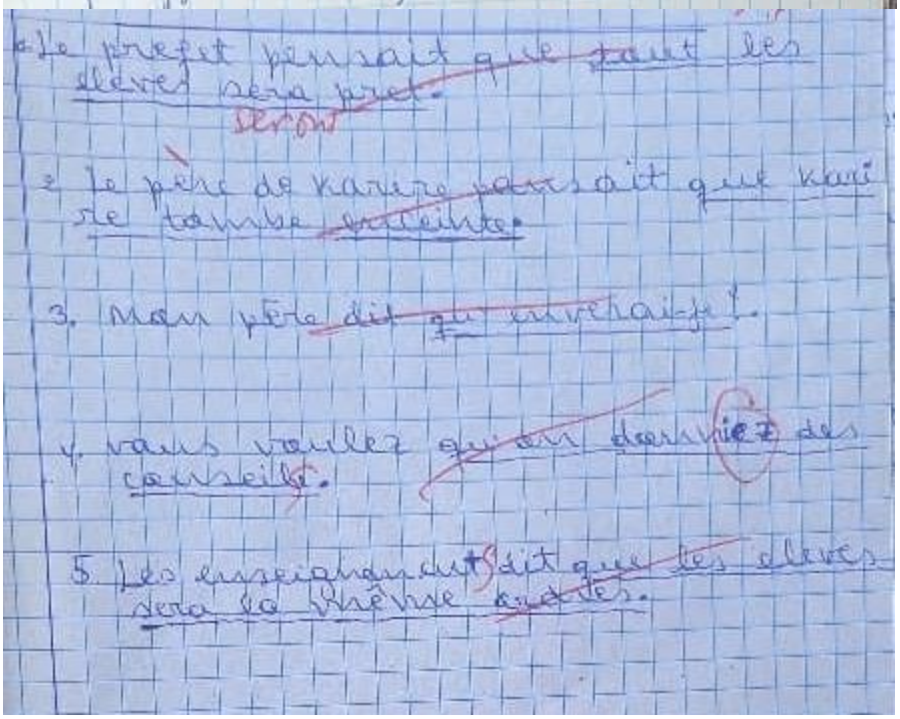
Un jour GASORE lance avec force un caillou avec son lance pierres Kana, rapide comme les chiens, les vites. Le caillou passe au dessus de sa tête ronde. En son tour, sans attendre une minute, Kana lance sa balle fabriquer avec des morceaux d'habit usee en direction de GASORE. il ratait lui aussi. le cama nadi de jeu se moquer de deux garcons mala

Le chef du groupe apprend ineffet en ce deux garçons comment utiliser correctement



Un jeu d'enfant

Un jour Gasore lance avec force un Caillou avec le lance pierre. Kana, rapide comme les chiens, les vites. Le Caillou passe panse au dessus de sa tetre ronde. Un se tour se entendre une minute Kana sa barre fabrique avec de morceau yp le rety lui aussi. les camarades de jeu se moquent deux des garcons le Chef du groupe s'approche apprend un fin à ses des garçes



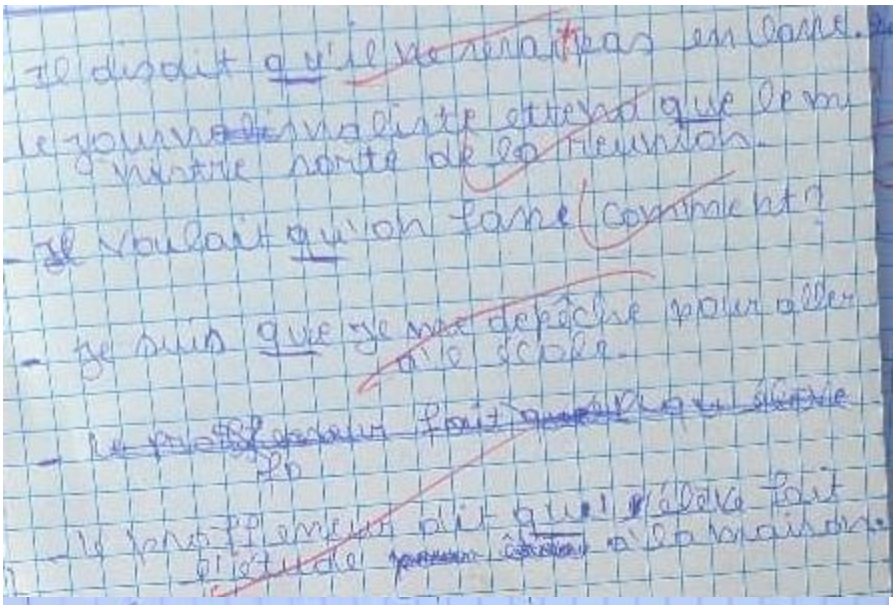
1. Le préfet pensait que tout les eleves sera prêt.
devront

2. Le père de Karine pensait que Karine la tache entendre.

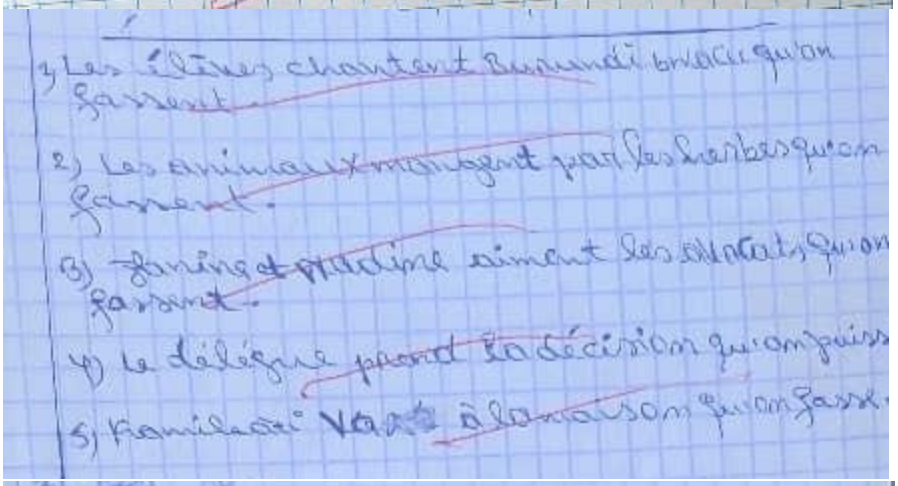
3. Mon père dit qu'il m'aimait.

4. Vous voulez qu'on donnait des conseils.

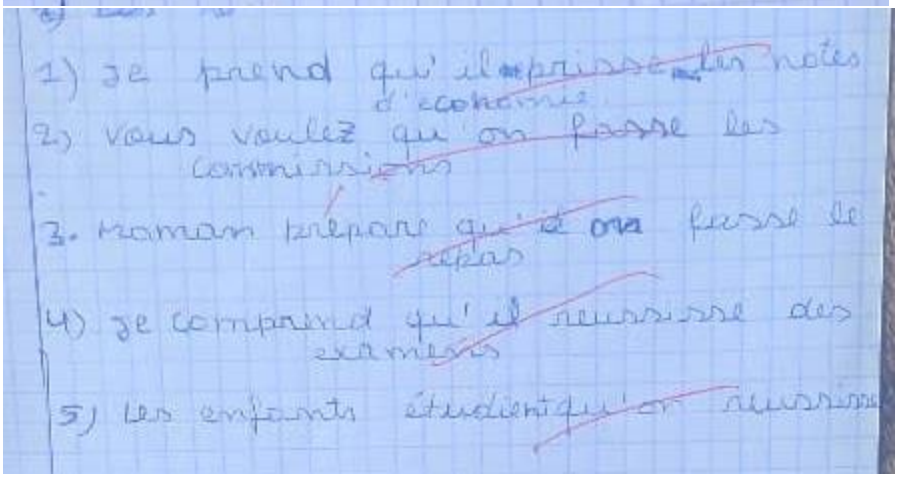
5. Les enseignant dit que les eleves sera la chèvre à elles.



Il dissuit qu'il ne viendra pas en classe.
Le gouverneur invalide attend que le ministre sorte de la réunion.
Il voulait qu'on fasse comment ?
Je suis que je me dépêche pour aller à l'école.
Le professeur fait ...
Le premier dit qui l'élève fait l'étude ... à la maison.



3) Les élèves chantent Burundi bwacu qu'on savent.
2) Les animaux mangent par les herbes qu'on savent.
3) Janine et Nadine aiment les chocolats qu'on savent.
4) le délégué prend la décision qu'on puisse
5) Familiari va à la maison qu'on sait.



1) Je prend qu'il apprisse les notes d'économie
2) Vous voulez qu'on fasse les commissions
3. Maman prépare qu'il ona fresse le repas
4) Je comprend qu'il reussisse des examens
5) Les enfants étudient qu'on reussisse