

Le français dans le sud-ouest algérien French in southwestern Algeria

Dihi madani¹, SAIDANI Touhami², BELHANDOUZ Amina³

¹ Université TAHRI Mohammed de Bechar Algérie, dohamadi@yahoo.com

² Ecole Normale Supérieure de Bechar Algérie, saitou.1759@gmail.com

³ Université TAHRI Mohammed de Bechar Algérie, belhan12amina@gmail.com

الاستلام: ٢٠٢٤/٠٢/١١ القبول: ٢٠٢٤/٠٢/٢١ النشر: ٢٠٢٤/٠٧/١٨

Résumé :

La prononciation est une activité complexe qui se réserve une place primordiale dans le processus enseignement/apprentissage de la langue française. Cet article a pour objet d'étude l'analyse des lacunes interférentielles produite à l'oral dans la langue cible (le français). Compte tenu de la problématique, notre investigation porte essentiellement sur l'analyse contrastive qui se veut un moyen d'expliquer les causes des erreurs dues aux problèmes d'interférences. Durant la pratique de l'oral, des difficultés du bas niveau, haut niveau apparaissent chez les apprenants du primaire de la banlieue de Béchar. Ces difficultés sont d'ordre grammaticale, syntaxiques, phonétiques, morphologique, qui ont tendance à se fossiliser chez les élèves faute d'une prise en charge selon un dispositif de remédiation étudiée.

Dans le but de répondre à cette problématique, nous commençons par révéler l'intérêt d'une formation à l'écrit de recherche et ce par la mise en exergue de la diversité des formes du discours scientifique. Cette formation fait appel aux genres spécifiques au savoir enseigné. Nous visons, aussi, à mettre les étudiants en accointance avec le discours scientifique par le biais d'une exploration des collocations transdisciplinaires.

Mots clés: langue, oral, apprenant, articulation, phonétique.

Jel Classification Codes: ..., ..., ...

Abstract :

Pronunciation is a complex activity which reserves a primordial place in the teaching/learning process of the French language. This article aims to study the analysis of interferential gaps produced orally in the target language (French). Given the problem, our investigation focuses on contrastive analysis, which is a means of explaining the causes of errors due to interference problems. During the practice of the oral, difficulties of the low level, high level appear in the learners of the primary of the suburbs of Béchar. These difficulties are grammatical, syntactical, phonetic, morphological, which tend to become fossilized in

students for lack of support according to a studied remediation device. among students for lack of care according to a studied remediation system

In order to answer this problematic, we start by revealing the interest of a research writing training by highlighting the diversity of forms of scientific discourse. This training uses specific types of knowledge taught. We also aim to put students in touch with scientific discourse through an exploration of transdisciplinary collocations.

Keywords: language, oral, learner, articulation, phonetics Communication.

*DIHI Madani

1. Introduction :

« Apprendre une langue étrangère n'est pas uniquement apprendre un nouveau système ou de nouveaux mots, c'est aussi maîtriser les règles qui régissent ce système et comprendre ses spécificités par rapport à celles de la langue maternelle. » (Christine, 2000)

On convient que la phase première de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère repose essentiellement sur un système de la langue maternelle préexistant chez l'apprenant. Ceci qui constitue un obstacle à l'apprentissage de cette langue seconde qui s'explique par la présence des interférences, sources d'erreurs dues aux distorsions entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Certains auteurs culpabilisent la langue maternelle (LM) qui, à leurs yeux, présente une source de fautes et difficultés.

Dans son étude effectuée sur des apprenants algériens Madane, (Hadjira, 2015) explique que les erreurs repérées dans le discours produits en FLE sont interférentielles dues à la première langue : l'arabe.

Par ailleurs, plusieurs didacticiens sont mis d'accord sur une définition qui a privilégiée leurs point de vue, à savoir Hamers et Blanc (Blanc, 1989), je cite :

« Des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible » (Laidoudi, 2020)

Il faudrait juste rappeler que notre réflexion a été faite suite à une constatation de dysfonctionnement en classe quant à la pratique individuelle des élèves de la langue orale. Il s'agit principalement d'un dysfonctionnement opéré en classe de langues du fait qu'un nombre important d'élèves prononcent a une prononciation défailante.

Aussi les distorsions constatées chez les élèves dans la pratique de l'oral est une invitation à régir une opération dont l'objectif est conditionné par l'injonction de la problématique suivante : l'observation des élèves en séance de l'oralité, nous invite à se poser des questions sur la prononciation défailante constatée chez ces mêmes élèves. De même, dans les productions écrites de ces mêmes élèves, le genre d'erreurs commises laisse semble être dû à une prononciation erronée. Ce disfonctionnement pourrait-il s'expliquer à travers les pratiques langagières des apprenants en langues arabe et français ? Pour ainsi dire, les erreurs de prononciation sont-elles dues aux interférences ? Nous avons remarqués lors de la prononciation des mots en français, un nombre important d'élèves prononcent mal, soit qu'ils ne maitrisent pas les connaissances linguistiques, soit ils utilisent moins de stratégies qui puissent les aider à vérifier l'orthographe et la prononciation des mots ?

S'agit-il aussi d'un transfert négatif qu'utilisent les élèves dans leur interlangue et qui pourrait constituer une des causes de blocages dans le processus d'apprentissage ? Autrement dit, ces élèves s'appuient-ils sur des repères de prononciation utilisés dans leur langue première des mots en français ? Par analogie à l'arabe, ces élèves pensent-ils de la même façon en français ? Les enseignants interviennent-ils au moment opportun pour évaluer et corriger la prononciation défailante de leurs élèves ?

Ne serait-il pas question de rééquilibrage des choses dans la tête de l'apprenant ? Sachant que la première langue qui l'arabe est déjà installée avec tous les processus perceptifs dans le cerveau, ce qui ne laisse pas assez de place pour la langue seconde.

Les enseignants usent-ils d'instruments d'analyses telles que la grille d'observation ou de description pour le suivi pédagogique des élèves ?

L'inexistence de ce dispositif n'entraîne-t-il la fossilisation de l'erreur chez nos apprenants ?

Notre démarche de travail consiste d'abord à mettre en exergue la prononciation des sons de la langue française durant le processus d'enseignement/apprentissage de FLE et repérer les erreurs et leurs origines pour y remédier.

Pour notre enquête, nous avons ciblé une classe de première année secondaire du lycée El-Beyrouni, situé dans la banlieue du siège de la wilaya de Béchar, Algérie. Nous avons observé cette classe de lettre et philosophie, comprenant 33 élèves dont 13 garçons et 20 filles, âgés de 15 à 16 ans.

Classe	Niveau	Specialite	Sexe		Seance
			M	F	
LP	1ere Année	Lettre et philosophie	13	20	Français

2. Présentation du corpus

Nous avons entrepris une première démarche consistant à enregistrer la voix des élèves. Nous leur avons proposé une séquence dialoguée et leur avons demandé de lire chacun un

passage. A l'occasion de notre visite effectuée en classe et en les écoutant parler, nous avons pu constater les difficultés qu'éprouvent beaucoup d'entre-deux à prononcer et articuler les mots en langue française.

Note objectif étant de reconnaître les erreurs de prononciation, d'en déceler les causes et d'y remédier

3. Les erreurs interférentielles

Avec la complicité de l'enseignant, nous avons procédé à une lecture à voix haute d'une série de mots et expressions dans le but est d'évaluer la capacité de ces élèves à reconnaître les phonogrammes. C'est-à-dire à dire à reconnaître les graphèmes et les sons qui leur correspondent.

De cette écoute, nous avons pu relever un certain nombre d'erreurs de prononciation commises par ces élèves. Nous avons pu constater une hétérogénéité des performances au sein du groupe ; quant à la reconnaissance des sons.

Un nombre très limité d'élèves repère les sons des mots proposés. Alors que la majorité éprouve des difficultés à prononcer les voyelles. Nous avons relevés dans un premier temps des erreurs de prononciation reliées au phénomène d'interférences des deux systèmes phonétiques arabe /français,

Nous avons procédé au relevé des contextes suivants :

1^{er} cas : « le client » prononcé *« lukliou »

Ce type d'erreurs interlinguales est dû à la loi du moindre effort. Il s'agit d'une substitution de voyelle appartenant à l'interlangue de l'élève.

Le [ə] dans [lə] prononcé[u] qui correspond en arabe au signe diacritique (و) (الضمة)

Ici, l'élève qui, par insuffisance auditive a dû penser par analogie au [u],(و)existant déjà dans son interlangue.

De même, Le [ɑ̃] de client est prononcé [o].En effet, les voyelles nasales sont inexistantes en arabe.

Un 2ème cas de substitution de voyelle, Le [ɑ] de « femme » [fam] prononcé [ɛ] [fɛm]

Ici, il est clair que l'élève fait la confusion entre les différents contextes d'apparition du [ɛ] suivi d'un doublement de consonnes prononcé [ɛ] comme « elle », « esse», etc...sauf dans « femme, récemment », qui est change de prononciation, en [a].

Un 3ème cas de confusion du genre (féminin et masculin :

Ex : - Un solution au lieu de «une solution »

Ex : * « Un solution » au lieu de « une solution »

Ce genre de confusion est très fréquent en français du fait que les mêmes mots prennent un genre différents en arabe, le cas du mot « solution » traduit par le mot « الحل » qui prend le genre masculin. Des cas similaires sont donnés à titre indicatif :

Usage erroné	Mot en arabe	Genre	Remarques
--------------	--------------	-------	-----------

		En arabe	En français	
Un misère	البؤس	masculin	féminin	
Le pauvreté	الفقر	masculin	féminin	

Un 4ème cas, la structuration des phrases en français est une source de confusion avec celle de la langue arabe, voire l'arabe dialectale.

Ex : * « Il faut à les enseignants »

La construction de cette phrase est calquée sur le schème typique de la phrase en arabe « الاساتذة يجب على »

Un 5ème cas, le prédéterminant « Tout » (كل) , qui, en début de phrase est utilisé de manière neutre en arabe. Il ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le mot qui suit. Il conserve toujours la même forme, il est invariable,

Ex : * « tout les classes », donc calqué sur la phrase « كل الاقسام »

Un 6ème cas, l'usage abusive du possessif en arabe n'est pas toléré en français ; le cas de l'adjectif possessif

Ex : * « je me suis lavé mes mains » calqué certainement sur la phrase en arabe dialectale « غسلت يديا »

Un 7ème cas, les adjectifs qualificatifs relatifs à la taille et à l'âge des personnes sont sources de confusion et d'erreurs lors du passage de l'arabe vers le français.

Ex : * « il a une taille longue » calqué sur la phrase « طويل القامة »

Ex : * « il est grand » calqué sur la phrase « كبير »

Ces exemples laissent voir cette réalité de transfert où l'on utilise des adjectifs qualificatifs avec un sens attribué aux adjectifs de la langue arabe.

Un 8ème cas, l'emplacement des pronoms personnels « nous et le » (complément d'objet direct et indirect)

Ex : * « mon père a frappé nous » calqué sur le modèle de la phrase « ابي ضربنا »

Un 9ème cas où l'interférence lexicale concernant les verbes est très fréquente lorsque l'élève recourt à la traduction littérale.

Ex : * « son cheveu a la couleur grise » calqué sur le modèle de la phrase en arabe où la possession est exprimée par l'auxiliaire « avoir » et aussi le mot « cheveu » qui, en français exprime toujours l'idée du pluriel, « ses cheveux ».

Un 10ème cas où il a été constaté qu'un bon nombre d'élèves recourrait à l'utilisation du verbe « porter » avec toutes ses acceptions en arabe.

Ex : * « Maman pris mon frère à l'école » calqué sur le modèle de la phrase en arabe « اخدت امي أخذت اخي الى المدرسة »

Un 11ème cas où la forme pronominale des verbes inusitée en arabe est substituée par une tournure propre à la langue maternelle telle que : * « les commerçants font des publications et disent à eux de suivre les conseils ». Ici, l'apprenant utilise « dit à eux » qui fait allusion aux commerçants au lieu de « ils se disent ».

Usage éronné	Phrase en arabe	Phrase en français	Remarques
--------------	-----------------	--------------------	-----------

« Il faut à les enseignants »	الاساتدة على يجب	« Il faut que les enseignants »	<i>La même phrase peut être exprimée différemment en français</i>
« tout les classes »	"كل الاقسام"	« toutes les classes »	
« je me suis lavé mes yeux »	"غسلت يديا"	« je me suis lavé les yeux »	
« il a une taille longue »	طويل القامة	Il est de grande taille	
« il est grand »	"كبير"	Plus âgé	<i>L'exemple est de l'arabe dialectal</i>
« mon père frappa nous »	"ابي ضربنا"	« mon père nous a frappés »	
« Maman pris mon frère à l'école »	اخذت امي اخي الى المدرسة	« Maman accompagne mon frère à l'école »	

Il est important de noter aussi que les erreurs d'ordre morphosyntaxique se situent au niveau la phrase verbale, telles que les formes erronées des prépositions, des pronoms personnels et le sémantisme de certains verbes avec la confusion entre les auxiliaires « être » et « avoir ». La difficulté quant au choix du verbe « être » et « avoir » ou encore celui de la préposition « à » et le verbe « a » à la troisième personne du singulier est présente chez beaucoup d'étudiants.

Les apprenants approuvent des difficultés à produire correctement des phrases, selon les structures propres à la langue française. En effet, ils ne pensent pas les règles qu'ils ont apprises et qui pourraient les aider à éviter ce genre d'erreurs.

On note également que les erreurs de morphologies verbales sont fréquentes, ce qui révèle que l'élève a des difficultés à mémoriser les formes et les terminaisons des verbes, cela peut être due à une méconnaissance ou bien à un oubli de la part de l'apprenant.

Nous avons aussi constaté une carence au niveau de la ponctuation et la phrase. La majuscule, qui est une marque morphologique de celle-ci n'est pas notée. Ajouter à cela la mise en paragraphe qui n'est pas respectée dans les écrits des élèves.

Les erreurs interférentielles du type phonétiques sont beaucoup plus vocaliques que consonantiques, le cas récurrent est celui des voyelles nasales qui sont inexistantes en arabe.

Les sons appartenant à la langue française et qui ne passe pas dans le crible phonatoire des élèves ne sont pas facilement assimilables. Alors par analogie, l'apprenant tente toujours dans son silence de trouver le son le plus proche dans son système vocalique arabe.

Le recours à la traduction est fait partie des stratégies compensatoires monnaies courantes chez certains apprenants. Faute de pouvoir trouver le mot correct, ils utilisent littéralement des mots de la langue arabe dans leurs écrits en français, ce qui révèle une incapacité de l'apprenant à réinvestir son propre vocabulaire en langue française.

Nous constatons aussi qu'il existe un lien étroit entre les erreurs phonologiques altérant la valeur phonique des lettres dues en majeure partie à une contamination de l'anglais. Ces erreurs

montrent à quel point les interlangues des élèves sont constitués de systèmes de référence différents. En effet, ils puisent dans ce qu'ils connaissent déjà et interfèrent les règles par analogie à toutes les langues ultérieurement apprises.

4) Interprétations

Les cas relevés laissent voir que les erreurs commises sont d'abord à dominante phonétique. C'est-à-dire que les formes écrites sont erronées suite à un problème de discrimination auditive ou une défaillance de prononciation.

A première vue, il semblerait que les erreurs de prononciation sont dues à une mauvaise discrimination auditive, cela s'explique par le fait que l'enseignement de la langue française se focalise beaucoup plus sur l'écrit. Cela ne laisse pas beaucoup de marche à l'oral. En effet, lors de la prise de parole des élèves, il a été constaté qu'un nombre important de sons de la langue française n'était pas bien articulé. Ajouter à cela les interférences phonétiques dues à une contamination de l'arabe littéraire et/ou dialectal.

A faire remarquer aussi l'utilisation impropre des mots dont la base phonétique appartient à l'arabe (langue maternelle) de l'apprenant. Ces mots apparaissent dans l'expression orale de l'élève à travers un langage propre à son interlangue qui semble être fait d'un mélange de mots français-arabe.

Il y a aussi le cas des interférences lexicales ou une récurrence de mots arabe utilisés par compensation d'insuffisance, ce qui explique un déficit de vocabulaire en langue française.

Pour ainsi dire, ces élèves ont recours à la langue arabe (langue première d'enseignement et/ou langue maternelle) et mettent beaucoup plus de temps à réfléchir avant de s'exprimer à travers un langage constitué de chaînes brisées.

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

Les résultats obtenus, dans le cadre de notre recherche, nous ont permis de constater que l'erreur interférentielle ou autre ne sont pas prise en considération lors de l'évaluation, de ce fait les enseignants ne corrigent pas leurs apprenants ce qui peut engendrer une fossilisation et l'encrage de ces erreurs.

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

nom/adjectif, déterminant/nom etc...(A rappeler que les enseignants doivent habituer leurs étudiants à utiliser des symboles et différentes couleurs pour repérer la morphologie des mots).

Nous proposons ci-dessous un tableau cité dans un article (SaidaniTouhami, 2022) et qui récapitule les possibilités d’exploitation des exercices en fonction du type d’erreurs :

Type d’erreurs	Type d’exercices	possibilités d’exploitation
Phonétique	. Ecoute et discrimination des sons . Transcription phonétique .Transcription orthographique .Oralisation d’un texte	par groupe ou individuellement
Morphogrammique	. Dicté et diction .Ecoute et discrimination (opposition masculin/féminin, singulier/pluriel) . Exercice de clôture ou à trous . Exercice de complétion et d’association . Exercice de substitution et de transformation (sur l’accord en genre et en nombre) .Révision des tableaux de conjugaison	par groupe ou individuellement

Logogrammique	. Dictée et diction . Exercice de complétion . Exercice de clôture ou à trous	par groupe ou individuellement
----------------------	---	--------------------------------

Pour remédier à ce genre de situation, il faudrait penser à mettre sur place un dispositif facilitateur de la tâche d'apprendre et des moyens didactiques. Dans ce sens, JEAN MAURICE Rosier (Maurice, 2002) pose les critères de réussite suivants :

- 1- Etre en contact familier avec les livres
- 2- Se repérer dans une librairie, un espace documentaire (bibliothèque)
- 3- S'approprier le livre comme un objet
- 4- Varier la modalité de lecture
- 5- Prélever une information pour se construire un jugement
- 6- Démystifier l'image de l'écrivain
- 7- Connaître les enjeux de la lecture
- 8- Inciter les autres à lire
- 9- d'être en contact permanent avec la langue française.

Les enseignants algériens se rendent compte de l'enjeu pédagogique et didactique de l'erreur commise pendant les apprentissages. En effet, chaque moment vécu en classe constitue un souvenir que l'élève retient dans sa « mémoire affective » et qu'il rattache aux tâches pédagogiques. Ainsi, l'enseignant doit savoir agir et positiver avant d'entamer la procédure de remédiation, et comme le disent précisément Archambault J. et Chouinard R. « la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés. » (Archambault, 2003)

C'est pourquoi nous suggérons ce qui suit :

- L'intégration de l'analyse contrastive en tant que matière indépendante, dans laquelle l'élève apprendrait à faire la différence entre le français et l'arabe en tant que deux systèmes distincts.

Il apprendrait aussi comment utiliser sa langue maternelle pour qu'elle devienne une aide dans son apprentissage.

- La programmation de séances consacrées à la prononciation pourraient réduire les erreurs interférentielles. De même, des dialogues entre élèves- élève pourrait positiver leur acte de production orale.
- Un travail de répétition et d'entraînement pourrait être bénéfique.

5) Conclusion

En guise de conclusion, il convient de souligner que la langue française en Algérie peine à trouver sa place parmi tant de langues et variétés de dialectes implantés ici et là, dans les différences régions. Elle est présente dans les textes de l'environnement comme l'arabe standard, même des fois elle se donne un statut spécial et reste la langue de prédilection dans certains milieux cultivées et culturels. Elle reste l'outil par excellence dans certains domaines scientifique tels que la médecine, la biologie etc...

Mais elle est reléguée au second plan dans certaines régions du sud algérien où sa présence est quasi inexistante. Dans une relation de causalité, nous comprenons parfaitement cette désaffection vis-à-vis de la langue française.

C'est ainsi que le français « dans les wilayas du sud au niveau de l'enseignement primaire, les performances communicatives et linguistiques des élèves en langue française sont en deçà des espérances —niveau médiocre- tout sur le plan de code oral que sur le plan du code de l'écrit » (A., 2019)

Ainsi, les enseignants de français se trouvent face à une situation délicate où une incompréhension vis-à-vis de la langue s'installe chez les apprenants. Ceci dit, cette attitude négative des élèves peut avoir un impact sur leur motivation interne, voire leurs affectivités. En effet, chaque moment vécu en classe constitue un souvenir que l'élève retient dans sa « mémoire affective » et qu'il rattache aux tâches pédagogiques. Ainsi, l'enseignant doit savoir agir et positiver avant d'entamer la procédure de remédiation, et comme le disent précisément Archambault J. et Chouinard R. « la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés. »

Bibliographie

A., A. (2019). *De la formation des formateurs en Didactique du FLE*. Alger: Dar Elkhadounia.

al., P. G. (1989, / /). *L'analyse de la production des élèves de CE2*. Retrieved Septembre 9, 2020, from <https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/fichier>:

https://www.google.dz/search?q=+PERROT+L%27analyse+de+la+production+des+%C3%A9l%C3%A8ves+de+CE2&hl=fr&biw=1024&bih=489&ei=OLxMYf7JGPqB9u8Pg6eI4Ak&oeq=+PERROT+L%27analyse+de+la+production+des+%C3%A9l%C3%A8ves+de+CE2&gs_lcp=Cgnd3Mtd2l6Eaw6BwgAEecQsANKBAhBGA

Archambault, J. (2003). *Vers une gestion éducative des la classe*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Besse, H. e. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.

Blanc, J. F. (1989). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Catach, N. (2003). *L'Orthographe française*. Paris: Nathan.

Christine, B.-d. M. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects Théoriques et didactiques*. Paris: Presses universitaires .

Coste, D. G. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

Education Nationale. (2008). *Les manuels scolaires de la Réforme, Loi d'Orientation*.

Hadjira, M. (2015). Interférence comme particularité du (français cassé) en Algérie » . *openedition* .

Karine, D. (2000). *LDossier professionnel Concours*. Paris: Seuil.

Laidoudi, A. (2020). Origines des interférences interlinguales lexicales dans les productions écrites des apprenants de FLE. *Multilinguales* .

Maurice, R. J. (2002). *la didactique du français* . Paris: P.U.F Que saisje? .

Rivera, H. B. (1990). *l'introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE international.

SaidaniTouhami. (2022 , juin 11). L'analyse des erreurs intralinguales dans les écrits des étudiants de première année de médecine : une perspective de remédiation. *Es-saoura d'études humaines et sociales* , pp. p 795-814.