

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE  
ÁREA DE FRANCÉS**

***L'ANALYSE D'ERREURS DU TYPE MORPHOSYNTAXIQUE,  
LEXICAL ET ORTHOGRAPHIQUE DANS LES PRODUCTIONS  
ÉCRITES DES APPRENANTS DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE***

Trabajo final de graduación, modalidad tesis, para obtener el grado de Licenciatura  
en Lingüística Aplicada con énfasis en francés

Presentado por

**CATALINA ISABEL BLANCO MONTERO**

HEREDIA

2018

**L'ANALYSE D'ERREURS DU TYPE MORPHOSYNTAXIQUE, LEXICAL ET  
ORTHOGRAPHIQUE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES APPRENANTS  
DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE**

Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en francés, presentada por Catalina Isabel Blanco Montero.

Esta tesis fue aprobada el 3 de abril de 2018, en el campus Omar Dengo, Heredia, por el siguiente tribunal examinador:

M.A. Róger Retana Calderón  
Representante del Decano, Facultad de Filosofía y Letras

---

M.A. Paula Matamoros Ramírez  
Representante de la Directora, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje

---

Lic. Julio Sánchez Murillo  
Profesor tutor

---

M.A. Karina Costa Morales  
Lectora

---

M.A. Andrew Smith  
Lector

---

## RÉSUMÉ

D'un point de vue pédagogique traditionnel, l'erreur a été toujours considérée comme un échec ou défaillance de la part de l'apprenant. Cependant, grâce à de nouvelles études des spécialistes ; peu-à-peu, cette conception a graduellement changé dans le contexte du processus d'apprentissage d'une langue étrangère (LE).

Dans ce travail de recherche, on se focalise sur l'erreur dans trois éléments fondamentaux de l'acquisition de la composante écrite d'une LE: la morphologie, l'orthographe et le lexique. Ces trois aspects sont prépondérants dans la maîtrise de celle-ci, par conséquent leur abordage est essentiel, ainsi que les erreurs qui surgissent lors de ce processus, car elles sont des indices des stratégies d'apprentissage de la part des étudiants.

Notre proposition constitue un travail de recherche qui vise à dresser un panorama plus concret de la place de l'erreur dans le processus d'enseignement-apprentissage de cette langue, dans sa forme écrite, dans la filière de FLE de l'Université nationale du Costa Rica.

Pour ce faire, on a appliqué deux types d'instruments qui sollicitaient la création de deux textes écrits : l'un descriptif et l'autre narratif, dans le but de récolter une série d'informations pour mener à bien la recherche. Les erreurs y détectées ont été classées et analysées selon divers phénomènes : la surgénéralisation, les interférences d'autres langues, la fossilisation, entre autres.

Finalement, on a analysé les résultats des données obtenues et on a fait quelques recommandations pour améliorer et modifier la vision de l'erreur en tant qu'enseignants, apprenants et institution.

**Mots-clés:** erreur, morphosyntaxe, lexique, orthographe, productions écrites.

## RESUMEN

Desde un punto de vista pedagógico tradicional, el error ha sido siempre considerado como un fracaso o una deficiencia del estudiante. Sin embargo, gracias a nuevos estudios de especialistas, poco a poco, esta concepción ha cambiado en el contexto del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

Este trabajo de investigación se concentra en el error, en tres elementos fundamentales de la adquisición de la LE, en su componente escrito: la morfología, la ortografía y el léxico. Estos tres aspectos son preponderantes en el dominio de ésta, por consiguiente su abordaje es esencial, así como los errores que aparecen durante este proceso, ya que éstos son indicios de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Nuestra propuesta constituye un trabajo de investigación que busca definir un panorama más concreto del lugar que tiene el error en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, en su forma escrita, en la carrera de francés de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Para esto, se aplicaron dos tipos de instrumentos que solicitaban la creación de dos textos escritos: uno descriptivo y otro narrativo, con el objetivo de recolectar una serie de datos para llevar a cabo esta investigación. Los errores detectados fueron clasificados y analizados según diversos fenómenos, entre ellos: la sobregeneralización, la interferencia de otras lenguas, la fosilización, entre otros.

Finalmente, se analizó los resultados de los datos obtenidos y se hizo algunas sugerencias para mejorar y cambiar la visión del error como profesores, estudiantes e institución.

**Palabras claves:** error, morfosintaxis, léxico, ortografía, producciones escritas.

## **REMERCIEMENTS**

Pour commencer, je veux adresser mes remerciements à mes parents pour leur encouragement tout au long de la rédaction de ce mémoire et qui ont su m'apporter leur aide et leur soutien durant cette étape.

Je tiens à remercier grandement mon professeur tuteur Julio Sánchez Murillo, qui a toujours été présent à mes côtés pour m'orienter. Il m'a permis d'approfondir au maximum ce mémoire afin de pouvoir être fier aujourd'hui du travail réalisé.

Je voudrais remercier aussi mes professeurs lecteurs Karina Costa Morales et Andrew Smith pour la précieuse collaboration et le grand apport à l'élaboration de ce mémoire.

*«Aie le courage de suivre ton cœur et ton intuition. Ils savent ce que tu veux réellement devenir. Le reste est secondaire».*

**Steve Jobs**

## Table des matières

I. INTRODUCTION.....	4
<b>1.1 Antécédents</b> .....	7
<b>1.2 Les objectifs de cette recherche</b> .....	9
1.2.1 Objectif général.....	9
1.2.2 Objectifs spécifiques .....	9
II. CADRE THÉORIQUE .....	10
<b>2.1 Définition de l'erreur dans le cadre de l'étude d'une langue étrangère</b>	11
<b>2.2 L'analyse contrastive</b> .....	13
<b>2.3 L'apport des erreurs dans la pédagogie de langues</b> .....	15
<b>2.4 L'interlangue</b> .....	15
<b>2.5 La norme</b> .....	17
<b>2.6 Types d'erreurs</b> .....	17
2.6.1 Erreurs morphosyntaxiques .....	18
2.6.2 Erreurs lexicales .....	19
2.6.3 Erreurs orthographiques .....	21
<b>2.7 Les stratégies d'apprentissage</b> .....	23
2.7.1 La surgénéralisation.....	23
2.7.2 L'interférence ou les transferts négatifs .....	24
2.7.3 La fossilisation .....	25
2.7.4 La stratégie d'évitement.....	25
<b>2.8 L'expression écrite d'une langue étrangère</b> .....	26
2.8.1 Le traitement de l'erreur dans l'expression écrite en langue étrangère..	27
2.8.2 Détection et abordage de l'erreur.....	28
<b>2.9 L'évaluation de l'erreur dans les productions écrites</b> .....	28
<b>2.10 Le mode descriptif</b> .....	29
<b>2.11 Le mode narratif</b> .....	30
III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....	31

<b>3.1 Type de Recherche</b> .....	32
<b>3.2 Le corpus</b> .....	32
3.2.1 Profil de chaque sous-groupe .....	33
<b>3.3 Les contenus des cours concernant le développement de la compétence d'expression écrite</b> .....	36
<b>3.4 Types d'instruments</b> .....	47
□ L'instrument descriptif .....	47
□ L'instrument narratif.....	49
<b>3.5 Processus pour l'analyse de données</b> .....	51
<b>IV. ANALYSE DES RÉSULTATS</b> .....	52
<b>4.1 Analyse du premier instrument</b> .....	53
4.1.1 Première année .....	53
4.1.2 Deuxième année.....	69
4.1.3 Troisième année .....	82
4.1.4 Quatrième année .....	90
<b>4.2 Analyse du deuxième instrument</b> .....	99
4.2.1 Première année .....	99
4.2.2 Deuxième année.....	110
4.2.3 Troisième année .....	119
4.2.4 Quatrième année .....	124
<b>4.3 Conclusions de l'analyse:</b> .....	132
4.3.1 La morphosyntaxe : .....	132
4.3.2 L'orthographe.....	136
4.3.3 Le lexique .....	139
<b>V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS</b> .....	141
<b>VI. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	148
<b>VII. SITOGRAPHIE</b> .....	151

## Liste des graphiques

### Type de texte : descriptif

**Graphique 1** : Erreurs des étudiants de la première année (1<sup>er</sup> instrument) ..... 97

**Graphique 2** : Erreurs des étudiants de la deuxième année (1<sup>er</sup> instrument) ..... 98

**Graphique 3** : Erreurs des étudiants de la troisième année (1<sup>er</sup> instrument) ..... 98

**Graphique 4** : Erreurs des étudiants de la quatrième année (1<sup>er</sup> instrument) ..... 99

### Type de texte: narratif

**Graphique 5** : Erreurs des étudiants de la première année (2<sup>ème</sup> instrument) .... 130

**Graphique 6** : Erreurs des étudiants de la deuxième année (2<sup>ème</sup> instrument) .. 131

**Graphique 7** : Erreurs des étudiants de la troisième année (2<sup>ème</sup> instrument) ... 131

**Graphique 8** : Erreurs des étudiants de la quatrième année (2<sup>ème</sup> instrument) .. 132

## **I. INTRODUCTION**

Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, les personnes retrouvent, généralement, des contraintes de différent type parmi lesquelles, celles qui correspondent aux compétences langagières. Pour cette raison, elles ressentent de la peur et de la honte de se tromper; cependant, le fait de commettre des erreurs, soit orales, soit écrites, est tout à fait normal dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (LE), tout dépend des «différences et ressemblances qui existent entre les langues concernées qui rendent l'apprentissage d'une langue étrangère plus facile ou plus difficile pour l'apprenant car selon l'hypothèse contrastive, (...), l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà » (Şavli 180).

Au fur et à mesure que l'on avance dans le processus d'acquisition de la langue, on suppose que ces erreurs disparaîtront et que la progression tantôt dans l'écriture ainsi que dans la communication orale sera plus évidente.

Étant donné que chaque personne a sa propre façon d'apprendre et d'assimiler les connaissances, on peut dire que, dans le cas de langues de la même famille linguistique comme l'espagnol et le français, l'apprentissage est relativement plus aisé car les ressemblances grammaticales, lexicales et orthographiques peuvent faciliter l'acquisition de la LE; cependant, quelquefois ces parallélismes sont un obstacle, comme l'assure Martine Marquilló : « On aura maintes occasions de constater que le fonctionnement par ressemblance ou attraction est un principe moteur de la production d'erreurs » (21).

Néanmoins, il y a des fois où la langue maternelle n'est pas la seule raison pour laquelle un apprenant commet une erreur car l'apprenant construit sa compétence en faisant des hypothèses à partir des données qu'il possède déjà, comme les stratégies d'apprentissage (O'Neil 112). Pour cela, il faut analyser la cause de celle-ci pour intervenir, en tant qu'enseignants, à l'origine et à la correction de l'erreur pour améliorer ou modifier la méthodologie appliquée et aider l'apprenant dans ce processus d'acquisition de la langue.

Avec le passage du temps, la conception de l'erreur a changé car elle était, autrefois, conçue comme une entrave dans l'acquisition de la langue étrangère et

elle était fortement pénalisée (O'Neil 183). Toutefois, grâce aux études réalisées par divers spécialistes au début des années 1960, le concept d'erreur a beaucoup évolué, par exemple « Corder (1967) fait la distinction entre erreurs de performance (lapsus, fatigue, etc.) qu'il appelle *mistakes* (fautes), et erreurs de compétence (*errors* = erreurs) dues à la méconnaissance des règles, à leur mauvaise application ou à une interprétation erronée de celles-ci, influencée par la langue maternelle » (Kübler).

En effet, les erreurs sont causées par divers éléments comme la fatigue, la méconnaissance de quelques règles, entre autres. Mais il existe aussi d'autres éléments qui influent sur la production des erreurs, comme les facteurs cognitifs, « le fait que souvent ce n'est pas la structure des langues qui en est la cause dans la production des erreurs par les apprenants, mais la manière spécifique dont chacun interprète ou médiatise les différences entre les deux systèmes » (Marquilló 105).

Donc, afin d'approfondir ce sujet des erreurs, le but ici est d'analyser les erreurs de type morphosyntaxique, lexical et orthographique dans les productions écrites des apprenants, spécifiquement dans le cadre institutionnel de l'Université nationale du Costa Rica.

Pour ce faire, la problématique est évidente : une grande partie des apprenants dans le processus d'acquisition du français langue étrangère (FLE) commettent des erreurs dans la production écrite au début de l'apprentissage et aussi dans l'étape finale de leur formation. De plus, on veut déterminer quels sont les facteurs susceptibles de favoriser l'apparition des erreurs dans les productions écrites des apprenants en utilisant quelques instruments, dans le but de les analyser pour proposer quelques recommandations qui pourraient être utiles pour aborder, à l'intérieur du Département de Français de l'Université nationale, la plupart des erreurs à l'écrit. Également, l'erreur occupe de plus en plus un espace très important dans le processus d'apprentissage, d'où la valeur d'étudier ce sujet.

## 1.1 Antécédents

Avant d'entreprendre ce travail, on a fait une recherche dans les bibliothèques des universités publiques du Costa Rica (l'Université nationale (UNA), l'Université du Costa Rica (UCR) et l'Université d'État à distance (UNED)). Dans le cas de l'UNA, on a trouvé un mémoire intitulé : « L'enseignement de la compréhension et l'expression écrites dans la classe de français langue étrangère, du point de vue du mode descriptif » (León, 2006). Même si, dans cette étude, on propose une démarche de travail pour un public adolescent dans le but d'aborder ces compétences autrement, c'est un soutien intéressant car il se focalise sur la partie écrite en FLE en utilisant comme point de référence le mode descriptif.

En outre, à l'UCR il existe des mémoires portant sur l'erreur, mais dans le champ de l'anglais et l'espagnol, il n'y a aucun travail concernant l'erreur en français proprement, mais il y en a deux qui sont des points de références pour cette recherche : « Difficultés grammaticales lors de l'acquisition du passé composé à l'écrit, par des apprenants costariciens d'une classe de Cours Moyen 1 (CM1) et d'une classe de Cours Moyen 2 (CM2) du Lycée Franco-costaricien » (Arguedas C., Solano A., Ulloa R., 2013) et « Análisis de la interlengua productiva del proceso de adquisición del francés como segunda lengua por un grupo de estudiantes costarricenses de la Universidad de Costa Rica » (Kuok-Wa Chao Chao, 2008).

Par rapport aux mémoires réalisés à l'étranger, spécifiquement au Canada, on en a trouvé trois qui sont associés à l'erreur, à savoir : « Le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs sous l'approche communicative dans une classe de français langue seconde » (Poirier V, 2006), « L'erreur lexicale au secondaire analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français » (Anctil D., 2010) et « La recherche sur les erreurs en apprentissage des langues secondes et le rôle de la traduction mentale » (Falla J., 1999).

Les deux premiers travaux, réalisés dans le contexte costaricien, comportent des thématiques liées à notre proposition : la description, l'expression écrite et l'interlangue ; toutefois, ceux-ci ne pourraient pas être encadrés dans le domaine de

l'analyse des erreurs dans les productions des apprenants de français. Ces études abordent comme axes centraux des questions ayant un rapport avec cette recherche mais non similaire et le public est distinct, sauf le mémoire rédigé par Chao, qui comprend, comme notre proposition, des universitaires.

Concernant les travaux menés à bien à l'étranger, ils traitent l'erreur, mais dans un milieu assez distinct du nôtre : pays où le français est langue officielle et langue maternelle d'un pourcentage élevé de la population, domaine du français langue seconde et un public différent.

Ces travaux ont constitué, dans le cadre de cette proposition, des soutiens importants et nous ont permis de déterminer, en quelque sorte, quelques points essentiels à aborder dans notre travail et des chemins à suivre dans le processus de recherche.

Vu que notre travail a été développé dans un contexte différent de ceux qui ont été cités précédemment, il s'avère pertinent et, en outre, cherche à faire un apport innovateur au domaine du FLE au Costa Rica, à travers son abordage de l'erreur dans les productions écrites d'un public universitaire, ses objectifs, son analyse des erreurs et ses conclusions et recommandations.

## **1.2 Les objectifs de cette recherche**

### **1.2.1 Objectif général**

Analyser les types d'erreurs morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques dans les productions écrites des apprenants de la filière de français à l'Université nationale du Costa Rica.

### **1.2.2 Objectifs spécifiques**

- Appliquer des instruments descriptifs et narratifs avec environ cinquante apprenants de la filière de français de l'Université nationale pour obtenir une série d'indices d'erreurs de différentes sortes dans l'expression écrite des étudiants.
- Identifier et classer les erreurs selon leur type: morphosyntaxique, lexical et orthographique des productions écrites.
- Comparer les types d'erreurs des apprenants des différents niveaux de la filière de français.
- Proposer des recommandations pour aborder l'erreur en classe de FLE à l'UNA.

## **II. CADRE THÉORIQUE**

Dans cette section du travail, nous allons définir quelques concepts clés dans le but d'avoir un panorama plus clair du sujet en étude, et en même temps, de connaître les principaux domaines dans lesquels nous allons nous axer pendant le développement de la recherche.

Les aspects centraux du mémoire touchent le sujet de l'erreur, de l'expression écrite en langue étrangère et les modes descriptifs et narratifs. Prenant en compte de l'erreur comme sujet principal, on abordera ce concept d'après la perspective de plusieurs auteurs. En outre, l'analyse contrastive, l'apport de l'erreur en LE, la norme, les types d'erreurs et les stratégies d'apprentissage seront aussi considérés dans ce chapitre du travail. En ce qui concerne l'expression écrite, on analysera l'évaluation et le traitement de l'erreur. Finalement, on expliquera le mode descriptif et le mode narratif.

## **2.1 Définition de l'erreur dans le cadre de l'étude d'une langue étrangère**

Tout d'abord, il est pertinent de dire que l'erreur est un écart ou déviation de la norme d'une langue (Siouffi et Van Raemdonck 100). Il faut remarquer que dans ce travail, l'erreur n'est pas considérée comme échec, mais comme « l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage » (Rahmatian et Abdoltadjedini 4). Alors, il est indispensable d'aborder quelques notions concernant l'erreur afin d'avoir une vision plus large de ce concept.

De ce fait, l'erreur, d'après Corder, « serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage de langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses » (27). Lorsque l'apprenant parvient à produire une phrase en langue étrangère, soit à l'oral soit à l'écrit, il essaie de « bien construire son énoncé » ; cependant, il ne maîtrise pas encore les règles de la LE, alors c'est à ce moment-là qu'il commet des erreurs.

De plus, Astolfi définit l'erreur, dans le domaine de la psychologie cognitive, comme « la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant de reproduction stéréotypée et guidage étroit, (...), le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de son nom ». (Astolfi 45, cité par Ristea 32). En d'autres

termes, l'erreur est un processus susceptible d'entraîner des transformations progressives, influencé par diverses situations telles que le contexte et les nouveaux apprentissages, entre autres. Dans le domaine de la didactique des langues, la nature de ces deux termes diffère :

Les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus, inattention/fatigue, que l'élève peut lui-même corriger (par exemple, l'oubli des marques de pluriel, alors même que le mécanisme est appris et maîtrisé). En effet, l'apprenant connaît et maîtrise la structure, mais à cause de différents facteurs, comme le stress, le manque de confiance etc., il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement. Dans ce cas l'apprenant ne peut ni relever son erreur, ni la corriger (Rahmatian et Abdoltadjedini 5).

À cet égard, l'erreur se divise en deux catégories, d'après Nehaoua :

- Les erreurs de compétence: récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires.
- Les erreurs de performance: occasionnelles, assimilables à la faute que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose de savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère (89).

Toutefois, pour différencier ces deux mots, on utilisera une illustration de la vie quotidienne pour bien les comprendre:

Le terme de compétence recouvre les savoirs et les capacités que l'on a sur le plan théorique, vis-à-vis d'un objet. Par exemple, le « feu rouge »: en tant que citoyen nous savons bien qu'il faut nous arrêter au feu rouge, donc nous avons une certaine connaissance relative à une règle prescrite. Cette connaissance s'appelle la compétence. Autrement dit, en nous appuyant sur cette connaissance, nous possédons la compétence, sur le plan théorique, de nous arrêter au feu rouge. Cependant, la performance est la réalisation concrète d'un fait ou d'une compétence. L'action de nous arrêter au feu rouge est donc la réalisation d'une connaissance que nous avons d'une règle sociale. Cette réalisation s'appelle la performance (Rahmatian et Abdoltadjedini 6).

Bref, les deux types d'erreurs ont des caractéristiques particulières et il faut les distinguer pour ne pas confondre l'une de l'autre. C'est pourquoi on peut dire qu'un apprenant «ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais il peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques» (Besse et Porquier 209).

En effet, l'erreur se produit parce que la règle n'est pas encore stockée dans la mémoire. En revanche, la faute est causée par des facteurs de nature diverse dans ce cas comme le stress ou la fatigue, mais l'apprenant est capable de corriger ses fautes.

Étant donné que les erreurs de performance sont causées par des facteurs externes et qu'elles peuvent être vues, d'une part, comme un moyen de faire progresser l'apprentissage chez l'apprenant et d'autre part, pour améliorer la qualité de l'enseignement, on veut focaliser ce travail sur celle-ci afin d'analyser les plus habituelles dans le processus d'acquisition du FLE chez les apprenants des quatre niveaux de la filière. Néanmoins, on utilisera les termes « erreur » et « faute » en tant que synonymes pour des raisons de style et aussi parce qu'à partir des textes anonymes on ne peut pas savoir si c'est une erreur ou une faute.

## **2.2 L'analyse contrastive**

L'analyse contrastive est « la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir, envisagée dans le cadre behavioriste, justifiait le recours à une analyse contrastive, fondée sur des descriptions linguistiques, puis à l'analyse d'erreurs » (Besse et Porquier 200) ; c'est-à-dire, d'après quelques auteurs comme Besse et Porquier (1991), Lado (1957) et Fries (1945) qui affirment que la comparaison de langues permet de découvrir les problèmes d'apprentissage de la L2 chez les apprenants, il sera possible de déterminer les difficultés qui surgissent lorsque les deux langues (maternelle et étrangère) entrent en contact dans le processus d'acquisition.

Les éléments semblables de la langue source et la langue cible seraient relativement plus faciles à apprendre ; par contre, ceux qui sont différents pourraient produire des transferts négatifs et donner lieu à des erreurs. D'après les principes de l'analyse contrastive, «les erreurs sont considérées comme un transfert négatif de la L1 à la L2 car le « bagage » linguistique et le savoir-faire dans la langue maternelle d'un apprenant interfèrent dans l'apprentissage de la L2. Les

interférences dans le processus d'apprentissage sont provoquées par le transfert de la langue source de l'apprenant à la langue-cible » (Hacquard-Taylor 7).

Ainsi, les transferts négatifs ou les interférences empêchent d'avancer dans l'apprentissage de la langue cible car la connaissance préalable d'une langue (la langue maternelle), probablement, causera une interaction incorrecte vers l'acquisition de la nouvelle langue. C'est pourquoi l'interférence est définie par Mackey (cité par Nehaoua 86) comme l'usage d'éléments d'une langue quand on communique de manière écrite ou orale dans une autre langue, mais cet emploi d'éléments est variable chez chaque personne car il peut être presque insignifiant ou même devenir une contrainte très incontestable. En résumé, l'analyse contrastive considère les erreurs comme des interférences et elles peuvent être prévues à partir d'une comparaison de la L1 à la L2.

Pourtant, ce modèle d'abordage des erreurs a été fortement critiqué:

Il ne peut pas prévoir les erreurs car des études empiriques ont prouvé que les erreurs prédites ne se sont pas produites. Ensuite, les erreurs ont eu lieu là où elles ne devraient se produire. En outre, la comparaison des langues s'avère très complexe, surtout en ce qui concerne les langues orales et exige que les professeurs connaissent les langues maternelles des élèves et les spécificités de chacune d'elles. Par ailleurs, on ne peut pas imputer toutes les erreurs à la langue maternelle de l'apprenant (Nehaoua 86).

Pour ce faire, il est difficile de prévoir les erreurs car chaque professeur devrait connaître la langue source de chaque apprenant et c'est impossible que chaque enseignant connaisse les différentes langues dans le cas de communautés multilingues. De plus, on ne peut pas comparer les langues car chacune possède ses propres règles et exceptions.

Pour ces raisons précédemment mentionnées, l'analyse contrastive ne comporte pas un impact prépondérant sur l'enseignement des langues ni sur les stratégies pédagogiques utiles pour enseigner la langue cible ; néanmoins, il est nécessaire de connaître le début des études portant sur les erreurs.

### 2.3 L'apport des erreurs dans la pédagogie de langues

La perception des erreurs dans la pédagogie de langues a évolué à travers le temps. Actuellement, « la didactique considère que l'erreur est incontournable dans l'apprentissage et qu'elle constitue un tremplin pour mettre en place une stratégie de remédiation et faire progresser les apprenants ». (Nehaoua 89). De telle manière que l'erreur fournit à la pédagogie un grand apport : « l'amélioration de l'enseignement de la part du professeur et les changements des attitudes négatives des professeurs ainsi que des apprenants face à l'erreur » (Besse et Porquier 211) ; c'est pourquoi l'erreur ne doit pas être vue comme une fatalité ou défaillance sinon comme une étape à surmonter, mais nécessaire dans l'acquisition d'une langue.

À ce propos, il faut aussi mentionner ce que Tagliante affirme :

Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste (151).

L'analyse des erreurs est très importante car celle-ci a un double objectif : « premièrement théorique : comprendre le processus d'apprentissage d'une LE et deuxièmement pratique : améliorer l'enseignement » (Besse et Porquier 207) ; il est, donc, clair que ces deux objectifs doivent être liés à la compréhension du processus d'apprentissage afin qu'il y ait une adaptation dans les pratiques d'enseignement dans la salle de classe.

### 2.4 L'interlangue

L'interlangue est la langue propre de l'apprenant, c'est un système structurel construit par l'apprenant lors de l'apprentissage de la langue cible. Elle est systématique ; autrement dit, elle constitue un système interne utilisé par l'apprenant et elle n'est pas arbitraire (Nehaoua 87). Vogel souligne que l'interlangue est :

La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de

l'interlangue entretient la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques) (20).

En d'autres mots, quand l'apprenant commence à étudier une LE, il crée une sorte de langue entre la langue maternelle et la langue cible et dans ce processus, l'apprenant fait des erreurs. Selon H. Besse et R. Porquier, l'interlangue fait référence à la grammaire intériorisée caractérisée par :

la connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici interlangue (216).

Par ailleurs, la grammaire intériorisée est la langue que se forme un apprenant de LE et cette langue possède des composantes entre la langue source et la langue cible.

L'interlangue fait référence à un niveau intermédiaire, transitoire et évolutif entre la langue source et la langue cible où l'apprenant fait des hypothèses et met en place des règles spécifiques qui se modifient progressivement dans le temps (Hacquard-Taylor 216).

D'emblée, l'interlangue présente des traits de la langue maternelle où l'apprenant commet des erreurs interlinguales : dans le lexique, la grammaire, la prononciation, la prosodie et la performance (Besse et Porquier 226). Nonobstant, les hypothèses servent comme un filtre afin de restructurer le caractère transitoire et évolutif de l'apprentissage, ceci l'affirment J. Giacobbe et M. Lucas :

Les systèmes intermédiaires que l'apprenant construit sont des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. [...] Les hypothèses du système en question se construisent de façon déductive à partir de systèmes préalablement établis, qui sont complètement ou partiellement modifiés à mesure que les hypothèses qui les constituent sont infirmées (35 cité par Besse et Porquier 226).

En somme, l'interlangue est le moyen utilisé par l'apprenant à un moment donnée de l'apprentissage d'une langue étrangère et il se modifie dans le temps.

## 2.5 La norme

Lorsque l'erreur est une sorte d'écart par rapport à une norme, il faut préciser la définition de ce concept. Elle est définie comme « l'ensemble de règles qui indiquent ce qui doit être fait dans un cas déterminé » (Siouffi et Van Raemdonck 100). Quand cette norme ne se respecte pas, l'erreur devient évidente, donc, on ne pourra pas, par exemple, produire un énoncé (linguistiquement) correct à cause de la méconnaissance de la norme, mais ces erreurs sont strictement nécessaires dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, quand l'apprenant commet une erreur, cela veut dire qu'il s'éloigne de la norme et il fera des hypothèses pour essayer de construire « correctement » une phrase, un mot, etc. Ainsi, on peut mentionner les erreurs intralinguales dans ce domaine parce qu'elles sont :

Celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère. (Öztoğat 70) Elles se rapportent directement à la langue elle-même. Si l'apprenant ne connaît pas les règles concernant le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre, il est sûr qu'il va commettre des erreurs. Par exemple, s'il ne sait pas conjuguer un verbe au temps voulu, il va s'inspirer d'une autre forme qui lui ressemble, c'est-à-dire faire des analogies (cité par Şavli 182).

Bref, pour bien utiliser la norme d'une langue étrangère, il est nécessaire de connaître les règles spécifiques qui caractérisent cette langue afin d'éviter les ressemblances ou les parallélismes (correspondance entre plusieurs éléments) avec la langue maternelle qui pourront conduire à la production d'erreurs.

## 2.6 Types d'erreurs

Dans toutes les langues, il existe différents éléments (Debyser, Houis, Noyau-Rojas, 1967; Catach, 1980; Gruaz, 1986; Astolfi, 1997, cité par Hacquard-Taylor 19) visant à catégoriser les erreurs selon différents critères; néanmoins, dans ce travail de recherche, on en analysera trois types, à savoir : les erreurs morphosyntaxiques, les erreurs lexicales et les erreurs orthographiques.

Dans le cas des erreurs morphosyntaxiques, elles sont divisées en deux branches : la syntaxe et la morphologique, donc, on fera référence aux erreurs les plus communes dans ces deux cas. Ensuite, les erreurs lexicales se classent en divers types, telles que : le sens dénotatif, le registre, le collocationnel, les propriétés morpho-syntaxiques du mot, les faux amis, entre autres. Dernièrement, on trouvera les erreurs orthographiques qui comprennent les accents, les doubles consonnes, l'emploi de la majuscule, etc.

### 2.6.1 Erreurs morphosyntaxiques

Étant donné que le but de la grammaire est de « préciser les conditions d'un emploi correct de la langue, qu'elle soit parlée ou écrite » (Vigner 15), les erreurs surtout à l'écrit dans ce domaine-là sont très communes, car pour pouvoir bien écrire un texte, que ce soit un compte rendu, une dissertation, une description, une narration, parmi d'autres, il faut connaître les deux grands domaines de la grammaire: la syntaxe (la façon par laquelle les mots se combinent pour former des énoncés) et la morphologie (la branche de la grammaire qui s'occupe de la structure interne des mots) et si l'on ne connaît pas bien les règles, il est possible qu'il y ait une mauvaise interprétation dans la communication écrite ou orale ou, dans une situation extrême, que l'on ne puisse pas se faire comprendre.

D'un côté, la syntaxe se divise en trois sous-domaines: « la sous-catégorisation, la phrase simple et complexe et le texte (Asselin et McLaughlin, 1992 ; Roy et coll., 1995 ; Monballin et Legros, 2001 ; Lefrançois et coll., 2008). Asselin et McLaughlin (1992) ainsi que Le François et coll. (2008) ajoutent un quatrième sous-domaine : la structure des groupes » (Cité par Duchesne 20).

À cet égard, il est important de connaître en quoi consiste chaque type d'erreur :

Les erreurs classées en **sous-catégorisation** concernent l'usage de la préposition. Le sous-domaine de la **phrase simple et complexe** renvoie à la concordance des temps et à la subordonnée relative. Il s'agit aussi de l'interrogation indirecte, de la phrase incomplète, de la coordination et de l'ordre des mots dans la phrase. Le sous-domaine **du texte** renvoie à la référence. Roy et coll. (1995) traitent en plus des connecteurs logiques. **La structure des groupes** est le quatrième sous-domaine de la syntaxe. Il s'agit

de la construction des groupes et de la place de l'adverbe dans le groupe du verbe (Cité par Duchesne 20-21).

D'un autre côté, la morphologie a deux grands domaines : « les nominaux et les verbaux » (Arteaga-Capen et Herschensohn 3). La partie verbale en français est très riche en conjugaison en ce qui concerne les modes et les temps et la partie nominale se caractérise par les accords de nombre et genre avec le pronom et l'adjectif, ceci l'affirme Arteaga-Capen et Herschensohn :

les verbes principaux en français sont richement fléchis pour le temps et pour la personne. Cette vérification se réalise morphologiquement par l'accord verbal. De même, le nom en français porte des traits de genre et de nombre qui s'accordent avec ceux du déterminant et de l'adjectif (4-5).

C'est pourquoi ces deux aspects produisent de grandes contraintes chez les apprenants de FLE ; l'un provoque de grandes entraves liées à la conjugaison, c'est le cas « pour l'acquisition sur l'accord verbal en général, surtout celui de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, qui est le plus tardif » (Arteaga-Capen et Herschensohn 5). L'autre, concernant l'accord a aussi de difficultés parce que « la gestion de l'accord requiert beaucoup d'attention en français puisque la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral » (Fayol 157, cité par Duchesne 28). Comme les marques de genre et de nombre (et quelquefois de personne) n'ont pas toujours de correspondant phonologique, il y a alors des erreurs.

En synthèse, les erreurs morphosyntaxiques concernent principalement les erreurs d'accord en genre et en nombre, la morphologie verbale, le choix ou manque du pronom, le choix des prépositions, l'ordre des mots dans la phrase, la place de l'adverbe et l'adjectif dans la phrase, la faute d'élision, le choix ou manque d'articles, entre autres.

### **2.6.2 Erreurs lexicales**

Le lexique est considéré comme « *un savoir au même titre que la grammaire* » (Millischer 12). Pour ce faire, selon Rey, la conception de lexique est importante à définir : « le seul concept opératoire du lexique est pragmatique. En lexicographie, en pédagogie des langues, en traduction, il ne peut s'agir que d'un

lexique utile pour un certain projet, et non pas d'une entité théorique définie a priori » (183, cité par Granger et Monfort 3).

Ce domaine lexical entraîne la formation d'erreurs parce que le choix inapproprié du vocabulaire mène à la production d'erreurs, surtout de sens. De ce fait, l'erreur lexicale se divise en quatre grandes catégories des erreurs : d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinatoire lexicale) ou lexicogrammatical (les propriétés morphosyntaxiques du mot), cela l'affirment Granger et Monfort qui classifient les erreurs lexicales précisément: « d'ordre formel, sémantique, stylistique, collocationnel ou lexicogrammatical » (5-7).

À cet égard, il est nécessaire de conceptualiser d'après Granger et Monfort chaque type d'erreur :

1. Erreur logico-sémantique (le sens dénotatif) : ce sont des erreurs produites par la non connaissance du sens dénotatif du mot (Granger et Monfort 6), c'est-à-dire, l'apprenant ne connaît pas la signification d'un mot et par conséquent, il fait un mauvais choix de l'unité lexicale, par exemple : « Ce paysage a une **bonne** vue. » au lieu de dire « Ce paysage a une belle vue. »
2. Erreur stylistique (le registre) : cette erreur concerne les confusions entre les différents registres : familier, soutenu, littéraire, technique, entre autres (Granger et Monfort 7). On l'illustre dans ce cas : « Monsieur l'ambassadeur a le **boulot** de représenter un État auprès d'un État étranger » au lieu d'utiliser les mots « travail, devoir, tâche ».
3. Erreur collocationnelle (la combinatoire lexicale) : tout d'abord, le terme collocation « fait référence à la tendance combinatoire de quelques unités lexicales qui apparaissent en co-occurrence dans un contexte donné, tout en établissant entre elles des niveaux différents de restriction et de dépendance » (Gonzalez 72). Pour cette raison, l'étudiant doit identifier et saisir les normes de collocation de la langue à apprendre et éviter les interférences en n'oubliant pas que chaque langue a ses propres règles de collocation ou combinaison de mots (Granger et Monfort 7). C'est le cas de « Je besoin d'une agrafeuse » au lieu de dire « J'ai besoin d'une agrafeuse ». La règle de collocation dans ce cas est

l'utilisation obligatoire d'AVOIR BESOIN DE, cette combinaison de mots sera toujours indispensable.

4. Erreur lexico-grammaticale (les propriétés morpho-syntaxiques du mot) : cette erreur a rapport aux altérations des caractéristiques morphosyntaxiques propres du lexème utilisé, par exemple le genre ou l'opposition continu/discontinu pour les substantifs, les formes verbales et les pluriels irréguliers, le type de construction (transitive, intransitive, pronominale) pour les verbes, et en général, tous les problèmes de la combinatoire syntaxique (régime des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes). « Elles se distinguent par leur caractère individuel des erreurs proprement grammaticales qui sont, quant à elles, de l'ordre du régulier, du généralisable (règles d'accord, emploi des temps, des modes, des pronoms, des articles, etc.) » (Granger et Monfort 5), par exemple : « la livre de sciences » au lieu de « le livre de sciences ».

De plus, les faux-amis (ce sont les mots qui font appel à la forme qu'au sens) sont très fréquents car ils se ressemblent dans les deux langues, mais la signification est complètement différente, comme le verbe français « subir » qui signifie « souffrir », mais en espagnol « subir » correspond au verbe « monter ».

### **2.6.3 Erreurs orthographiques**

L'orthographe en français est réputée comme très difficile à acquérir du fait de son caractère imprévisible et ambigu (Content 3-12) car il y a un éventail de détails à prendre en considération au moment de s'exprimer à l'écrit, notamment : « l'étymologie des mots renseigne le scripteur sur la bonne orthographe et le sens des mots, d'autant que le français privilégie parfois la transparence des racines, au détriment de la régularité des sons » (Daché-Idrissi Sahli et Souny-Benchimol 10), en d'autres termes, pour avoir une bonne orthographe en français, on doit, en principe, avoir une connaissance étymologique des mots pour bien orthographier ; néanmoins, il y a des fois où les similitudes entre les racines et les mots aident à la minimisation d'erreurs. De plus, il existe d'autres aspects que l'on doit prendre en considération à l'heure d'écrire comme le découpage de la chaîne écrite qui n'est pas le même que celui de la chaîne parlée, par exemple, une même lettre peut

coïncider avec plusieurs phonèmes, comme la graphie « x » qui correspond au groupe de phonèmes /ks/ ou /gz/. En outre, un son peut parfois être entendu de différentes façons, comme le phonème /s/ qui pourra être transcrit « s, ss, c, ç, t, ou encore sc » selon le contexte. Pour cette raison, il est très important de connaître le contexte (Daché-Idrissi Sahli et Souny-Benchimol 10).

Pour ce faire, il faut tenir compte du contexte dans lequel on se débrouille (à l'oral ou à l'écrit) afin de ne pas confondre les sons des phonèmes d'un mot, dû qu'en français le même son peut être transcrit de manières différentes et cet aspect précisément provoque, chez les apprenants de FLE, une grande confusion en produisant des erreurs orthographiques entre autres. Par exemple, deux phonèmes différents peuvent être transcrits d'une seule manière (la graphie « c » peut correspondre à la fois au phonème /k/ et au phonème /s/).

De surcroît, il existe un autre aspect à prendre en considération à propos de l'orthographe :

en français, il y a un certain nombre de lettres muettes qui jouent un rôle grammatical essentiel, qu'il s'agisse de désinences verbales (ex : le « t » de « il dit »), des marques de nombre (le « s » ou le « x »), de genre (le « e »), des marques d'accord (« ent » à la fin des verbes à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel) ou encore des marques dérivationnelles (ex : bavard), lesquelles ne s'entendent pas à l'oral. Là encore, les connaissances morphologiques jouent un rôle essentiel. En permettant de comprendre, à l'écrit, des aspects sans contrepartie phonologique, ces règles (coûteuses cependant en attention), lorsqu'elles existent, apportent une aide considérable pour orthographier correctement certains mots contenant des lettres muettes (Daché-Idrissi Sahli et Souny-Benchimol 10-11).

Non seulement il est nécessaire d'avoir une vaste connaissance des mots en français pour essayer de les écrire correctement, mais on doit aussi tenir compte de l'existence de ces lettres muettes surtout à la fin de chaque mot car cela peut produire des erreurs orthographiques.

D'après M. Grevisse, l'orthographe est « l'ensemble des fonctions que les scripteurs donnent aux lettres et aux signes écrits ou graphiques » (Caput 31-32). C'est ainsi que « l'orthographe règle la façon de représenter graphiquement des phonèmes d'une langue donnée, selon une norme » (Duchesne 30). Pour ces raisons, le fait d'orthographier correctement est difficile parce qu'« un mot nécessite

le rappel intégral des lettres formant ce mot et de leur ordre » (Daché-Idrissi Sahli et Souny-Benchimol 11). Alors, cet usage des lettres et l'ordre de celles-ci sont nécessaires pour bien épeler les mots. Donc, les consonnes doublées, les accents, l'emploi de la majuscule, la confusion phonétique, entre autres, sont quelques erreurs très fréquentes dans ce domaine-ci.

## **2.7 Les stratégies d'apprentissage**

Une stratégie d'apprentissage est définie par Millischer comme : « les moyens que se donne l'apprenant, de façon implicite ou explicite, pour communiquer avec un interlocuteur » (Millischer 9). Également, d'après Selinker, elle est « utilisée pour se référer aux activités cognitives en relation avec le traitement des données en langue étrangère lorsqu'il y a tentative pour exprimer quelque chose de significatif » (Selinker et al. 141, cité par O'Neil 184). Ces stratégies d'apprentissage sont largement utilisées par l'apprenant d'une langue étrangère car elles mènent à l'apprenant à utiliser certaines connaissances déjà acquises pour réussir la compréhension ou la production dans la langue cible, alors, on peut dire que : « beaucoup d'erreurs proviennent de stratégies liées à la langue maternelle et utilisées par les élèves afin de combler un manque » (Millischer 9). Dans cette recherche, on en analysera quatre types : la surgénéralisation, l'interférence ou les transferts négatifs, la fossilisation et la stratégie d'évitement. On choisit ces quatre stratégies vues que des spécialistes comme Klein et O'Neil considèrent que ces points sont les plus fréquents lors du processus d'apprentissage d'une langue.

### **2.7.1 La surgénéralisation**

D'après Charmain O'Neil, la surgénéralisation apparaît quand l'apprenant construit sa compétence en faisant des hypothèses à partir des données qu'il possède déjà. Par exemple, la surgénéralisation est le fait de généraliser les règles grammaticales de la langue cible : « Il a perdu son stylo » (perdre) et « Il a perdu un cours de français » (prendre). Dans ce cas, l'apprenant a appris que les participes passés des verbes avec la terminaison –re généralement finissent avec la lettre –u,

cependant, il existe des exceptions, dans le cas du verbe « prendre », le participe passé correct est « pris ».

### 2.7.2 L'interférence ou les transferts négatifs

Ce sont les erreurs causées par un transfert négatif de la langue source vers la langue cible, de ce fait :

quand un apprenant de langue étrangère essaie de comprendre ou de produire des énoncés dans cette langue, il s'appuie sur toutes sortes de connaissances susceptibles de l'aider. L'un de ces types de connaissances est ce qu'il connaît de sa langue maternelle, et l'application de ces connaissances mène à ce que l'on appelle le « transfert » (Klein 43).

Les interférences sont le résultat d'un transfert négatif dû aux différences des deux langues. En particulier :

les erreurs **interlinguales** sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre. Ceci est fondé par deux principes d'après Nehaoua: en premier lieu, l'apprentissage d'une langue étrangère intervient à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors de l'acquisition de la langue maternelle. En second lieu, l'élève qui apprend une seconde langue a déjà acquis un bagage linguistique et un savoir-faire dans sa langue maternelle. Ce double bagage cognitif et linguistique interfère dans l'apprentissage de la langue étrangère » (cité par Şavli 182).

Pourtant, l'interférence ne se produit pas seulement entre la langue maternelle et la langue étrangère étudiée dans le moment de l'apprentissage, elle peut aussi se réaliser sous l'influence « (...) d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement » (Galisson et Coste 291, cité par Şavli 182).

Toutefois, dans l'acquisition d'une langue étrangère quelconque, l'apprenant est influencé positivement ou négativement par sa première langue, pour cela, il existe aussi des interférences ou transferts positifs:

si l'apprenant crée des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère, on les appelle « transferts positifs ». Mais au contraire, s'il utilise des formes erronées d'ordre lexical, morpho-syntaxique ou phonétique, on les appelle « transferts négatifs ou interférences » (Şavli 181-182).

Par exemple, l'apprenant peut dire : « Je rêve avec aller en France », « J'habite in Heredia » et « C'est a étudiant », ces phrases exemplifient les transferts négatifs ou interférences sur la langue cible.

### **2.7.3 La fossilisation**

L'acquisition d'une langue étrangère s'arrête à un stade antérieur, c'est-à-dire, dans l'étape finale de l'apprentissage, il va avoir une maîtrise « complète » de la langue étrangère, mais dans un moment donné de l'acquisition, l'apprenant n'a pas ressenti la nécessité d'améliorer sa prononciation (c'est l'aspect le plus commun dans la fossilisation), alors, on peut dire que le développement linguistique se fossilise. C'est ainsi que « la maîtrise de la phonologie (la prononciation) cesse souvent, après un certain temps, d'évoluer en direction de la langue cible, alors que le développement se poursuit encore longtemps du point de vue lexical ou syntaxique » (Klein 72-73).

L'apprenant ne continue pas à améliorer sa prononciation, dans ce cas-ci, il fossilise son apprentissage à cause de différents facteurs. Toutefois, il n'existe pas d'explication unique pour la fossilisation, mais cela peut être dû à des raisons différentes comme le manque de besoin de continuer à améliorer la prononciation, maintenir son identité sociale, aussi au fait qu'à partir d'un certain âge l'apprenant ne peut pas continuer à acquérir la phonologie pour des raisons des modifications physiologiques ou l'apprenant ne distingue pas les différences sonores entre lui-même et celles de son entourage. (Klein 22, 34).

### **2.7.4 La stratégie d'évitement**

Cette stratégie est un phénomène très connu dans l'acquisition d'une langue étrangère, elle se présente, d'après Klein quand « un apprenant qui ignore certains mots ou constructions, ou qui n'est pas sûr de leur emploi, les évite et a recours à des périphrases, change de thème ou même cherche à éviter les situations où il

pourrait être contraint à les utiliser » (Klein 31). Autrement dit, il évite d'utiliser quelques structures ou mots quand il n'est pas sûr de leur utilisation.

## **2.8 L'expression écrite d'une langue étrangère**

L'acte d'écrire dans une langue quelconque est l'une des compétences les plus difficiles car l'apprenant doit combiner beaucoup de connaissances préalables et compétences pour s'exprimer. De ce fait, on peut affirmer que :

rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer (Cuq et Gruca 178).

D'après cette définition, le processus de production comprend trois sous-processus, à savoir :

- La planification : le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre.
- La mise en texte ou textualisation, il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire.
- La révision ou l'édition, qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter (Cuq et Gruca 179).

Cependant, le savoir-écrire s'acquiert avec les expériences vécues, les connaissances préalables de la langue cible, les connaissances culturelles, entre

autres. Tout ce processus cognitif est difficile à réaliser, pour cela l'acte de rédiger « est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens » (Cuq et Gruca 180).

### **2.8.1 Le traitement de l'erreur dans l'expression écrite en langue étrangère**

Comme l'erreur se manifeste habituellement dans la langue intermédiaire que l'apprenant est en train de se créer lui-même, il est alors tout à fait normal qu'il produise des erreurs dans l'expression écrite, comme l'indique Tagliante :

l'erreur n'est que la manifestation de l'interlangue, c'est-à-dire la maîtrise provisoire de la langue cible en train de se construire. L'erreur fait donc partie intégrante de cette langue intermédiaire... C'est par ses erreurs que l'apprenant progresse, en testant ses hypothèses de fonctionnement du nouveau système qu'il est en train de se créer (61).

Néanmoins, on ne doit pas culpabiliser l'apprenant pour ses erreurs, mais chercher des solutions pédagogiques pour aborder d'une manière efficace ce sujet ; par exemple, on peut « souligner les erreurs que l'apprenant devrait à ce moment de l'apprentissage pouvoir repérer et corriger de lui-même, et corriger celles qui sont encore trop complexes pour lui... » (Desmons et al. 64). De cette manière, on enseigne aux élèves à corriger par eux-mêmes leurs propres erreurs et pas simplement que l'enseignant les corrige sans connaître le motif de chaque correction. En effet,

tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. Les philosophes ont montré que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir : Gaston Bachelard disait lui-même que l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler (Cuq et Gruca 349).

En outre, pour avoir un traitement efficace de l'erreur, il est pertinent de créer des situations de communication écrite en classe pour faire pratiquer les apprenants un contenu que l'on considère difficile à apprendre et que l'on observe qu'ils

commettront des erreurs, alors on peut appliquer des évaluations formatives pour déterminer la progression des étudiants et si on ne remarque pas un grand changement, il faut leur donner des pratiques supplémentaires (Desmons et al. 62 et 64).

### **2.8.2 Détection et abordage de l'erreur**

L'erreur se détecte dès le début de l'apprentissage jusqu'à un niveau plus avancé, mais dans l'interlangue, l'erreur devient plus évidente, cependant,

l'apprenant devrait se servir de ses erreurs pour construire son langage et pour améliorer son apprentissage ; l'enseignant aussi devrait utiliser les erreurs de ses élèves pour leur apporter de la rétroaction constructive (Louis-Charles 16).

De cette manière, l'apprenant doit utiliser ses erreurs comme un outil pour améliorer son apprentissage de la langue cible, mais pas seulement il doit les utiliser comme un moyen d'apprentissage, l'enseignant joue aussi un rôle très important, car il doit concevoir des stratégies pour aborder l'erreur dans la classe, comme la stratégie de l'autoquestionnement que Louis-Charles met en relief

la stratégie de l'autoquestionnement consiste en une mini-leçon dirigée de 10 minutes environ. L'enseignant relève des erreurs fréquentes des textes des élèves et les écrit au tableau afin de signaler à ces derniers la forme fautive. Ensuite, il les corrige en interaction avec les élèves, ou même il conçoit des activités grammaticales interactives sur ces structures fautives. « Plus les élèves jouent avec les structures, mieux ils s'en souviennent », nous dit Bélanger (9) » (cité par Louis-Charles 19).

### **2.9 L'évaluation de l'erreur dans les productions écrites**

L'évaluation permet à l'enseignant de mesurer les connaissances acquises par les élèves dans un temps déterminé et lors de la correction, surtout dans l'évaluation formative, on perçoit des erreurs de la part des apprenants, alors c'est à ce moment-là que l'on se questionne sur la méthodologie utilisée ou bien sur la mauvaise interprétation des étudiants du sujet étudié. Pour cela, il y a des moments où l'évaluation doit donner lieu à l'analyse des erreurs : « l'évaluation doit conduire

à un dialogue avec les élèves, portant sur l'explicitation des procédures qu'ils ont mises en œuvre, afin qu'ils prennent conscience de leurs acquis mais aussi de leurs difficultés» (*Roubaud*). Les élèves doivent prendre en considération que les erreurs sont un outil pour l'apprentissage, pas un obstacle dans l'acquisition de la LE.

## **2.10 Le mode descriptif**

D'après Charaudeau, la description est un mode d'organisation « statique, hors du temps et de la succession des événements... la description est un résultat » (Charaudeau 657-658). À ce propos, le mode descriptif est une représentation à l'écrit ou à l'oral de lieux, de personnages et d'objets dans un espace donné, et le fait de décrire quelque chose ou quelqu'un

consiste donc à identifier des êtres du monde dont on peut vérifier par consensus (c'est-à-dire selon des codes sociaux). Cependant, cette identification est limitée, voire contrainte, par la finalité des situations de communication dans laquelle elle s'inscrit, et relativisée, voire rendue subjective, par décision du sujet décrivant (Charaudeau 660).

Pour ce faire, dans un texte descriptif, on trouve quelques éléments linguistiques remarquables, tels que des temps verbaux particuliers (le présent, l'imparfait ou le passé composé), l'usage d'adjectifs qualificatifs, d'adverbes, de noms concernant le sujet à décrire, d'articulateurs spatiaux, de verbes d'état, entre autres.

En effet, l'utilisation de ce mode, dans ce travail, sera prépondérante parce qu'il a été le point de début d'un des instruments, car les apprenants ont rédigé une description d'une image afin de faire la première analyse de cette recherche.

## 2.11 Le mode narratif

Le mode narratif est « un exposé écrit et littéraire d'une suite de faits » (Charaudeau 710), en d'autres mots, la narration est une succession d'actions qui a une logique, elle a un début et une fin. Ce mode représente des actions ou des événements qui se déroulent dans le temps et en même temps, il se caractérise par une double articulation

la construction d'une succession d'actions selon une logique (logique actionnelle) qui va constituer la charpente d'une histoire (au sens strict). La mise en place d'une représentation narrative, c'est-à-dire, de ce qui fait que cette histoire, et son organisation actionnelle, devient un univers narré (Charaudeau 716).

L'emploi du mode narratif est marqué par quelques temps verbaux comme le passé simple en particulier, ou bien le présent et le passé composé. De plus, il existe dans ce type de texte des repères temporels comme : alors, après, plus tard...; les repères spatiaux et le lexique concernant l'action ainsi que certains verbes et adverbes. Ainsi, ce type de texte « nous fait découvrir un monde qui est construit dans le déroulement même d'une succession d'actions qui s'influencent les unes et les autres et se transforment dans un enchaînement progressif » (Charaudeau 710, 715). En plus, ce genre de texte s'articule à partir d'une structure narrative (situation initiale, complications, etc.).

L'importance de ce mode narratif est de faire la deuxième analyse. Il s'agit de rédiger un texte pour raconter la succession des événements d'après quelques titres à choisir.

### **III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Précédemment, on a fait un parcours conceptuel qui soutient, théoriquement, la recherche. Dans cette section du travail, on expliquera la méthodologie utilisée, le corpus, en d'autres mots, l'échantillon, avec un profil de chaque sous-groupe d'étudiants pour déterminer le niveau de langue dans le moment de l'application des instruments. En outre, on présente la description des instruments et finalement, le processus de mise en place pour l'analyse des données.

### **3.1 Type de Recherche**

Cette recherche se fonde sur une méthodologie mixte ; c'est pourquoi, dans le déroulement de chaque étape, on a tenu compte des aspects de l'approche quantitative et de l'approche qualitative car ceux-ci ont enrichi le développement du travail et ont donné la possibilité d'une analyse approfondie du sujet en étude.

D'une part, l'approche quantitative vise à la récolte de données en utilisant des instruments pour démontrer, d'une manière objective, les résultats que l'on a obtenus et habituellement, ils sont présentés de façon graphique. (Barrantes 2005).

D'autre part, l'approche qualitative fournit une description complète et détaillée du sujet de recherche. Elle est de nature plus exploratoire et vise à analyser la perception et l'appréciation du sujet selon la récolte des données. (Barrantes 2005).

### **3.2 Le corpus**

Les acteurs sont les apprenants de la filière de français de l'UNA. On a travaillé avec les quatre niveaux : la première, la deuxième, la troisième et la quatrième années. Grâce à la collaboration de quelques enseignants, on a pu mener à bien le processus de recueil de données nécessaires pour faire l'analyse d'erreurs. On a appliqué deux instruments, l'un narratif et l'autre descriptif.

Le corpus a été obtenu à partir de l'application de deux instruments à quatre groupes de la filière de français de l'Université nationale, celui-ci est constitué dans

un ensemble de mots et de phrases extrait des productions de ces étudiants. Ce corpus a été aussi classé et analysé selon les objectifs de la recherche.

### 3.2.1 Profil de chaque sous-groupe

Dans cette partie, on détaille quelques aspects concernant les participants, parmi ceux-ci : les heures et le temps approximatifs dans lesquels on a appliqué l'instrument et les thèmes qu'ils ont étudiés à travers chaque année.

Étant donné que chaque année se compose de 34 semaines de cours, mais, pour des facteurs divers (par exemple : l'application d'examens), on ne comptera que 30 semaines effectives de cours par année, c'est-à-dire, 15 semaines dans le premier cycle (depuis le 9 de février 2015 jusqu'au 6 juin 2015) et 15 semaines dans le deuxième cycle (depuis le 20 juillet 2015 jusqu'au 14 novembre 2015). D'ailleurs, chaque semaine comprend, environ, 14 heures de cours effectif dans l'apprentissage du français.

De plus, il faut remarquer que la presque totalité des participants sont hispanophones, il n'y a qu'une étudiante ayant le français comme une de ses langues maternelles.

- **Première année**

**Premier cycle :** Les étudiants de la première année avaient suivi, approximativement, 210 heures d'apprentissage du français au moment de compléter l'instrument descriptif (dans la quinzième semaine, le 1<sup>er</sup> juin). En outre, selon le plan d'étude du 1<sup>er</sup> cycle correspondant au Bachillerato de l'Enseignement du français et Bachillerato en Langue française, ils suivaient les cours de :

- Français I <sup>1</sup>
- Phonétique et laboratoire I

---

<sup>1</sup> À la page 36, on détaille les contenus des cours qui concernent le développement de la compétence d'expression écrite.

**Deuxième cycle :** Les étudiants de la première année avaient fait, à peu près, 420 heures d'apprentissage du français lors de l'application de l'instrument narratif. En outre, d'après le plan d'étude du 2<sup>ème</sup> cycle, ils suivaient les cours de :

- Français II
- Phonétique et laboratoire II

- **Deuxième année**

**Premier cycle:** Ce groupe d'étudiants avaient suivi, environ, 532 heures d'apprentissage du français au moment de compléter l'instrument descriptif (dans la neuvième semaine, le 6 avril). D'ailleurs, selon le plan d'étude du 1<sup>er</sup> cycle, ils suivaient les cours de :

- Compréhension et expression orale I
- Compréhension et expression écrite I
- Grammaire I

**Deuxième cycle :** Les étudiants de la deuxième année avaient fait, approximativement, 658 heures d'apprentissage du français lors de l'application de l'instrument narratif. En outre, d'après le plan d'étude du 2<sup>ème</sup> cycle, ils ont pris les cours de :

- Compréhension et expression orale II
- Compréhension et expression écrite II
- Grammaire II
- Analyse de textes

- **Troisième année**

**Premier cycle:** Les étudiants de la troisième année avaient suivi, approximativement, 1022 heures d'apprentissage du français au moment de compléter l'instrument descriptif (dans la treizième semaine, le 8 mai). De plus, selon le plan d'étude du 1<sup>er</sup> cycle, ils suivaient les cours de :

- Compréhension et expression orale III
- Compréhension et expression écrite III
- Grammaire III
- Littérature française I

**Deuxième cycle :** Ces étudiants avaient fait, à peu près, 1134 heures d'apprentissage du français lors de la mise en application de l'instrument narratif. En outre, conformément au plan d'étude du 2<sup>ème</sup> cycle, ils suivaient les cours de :

- Compréhension et expression orale IV
- Compréhension et expression écrite IV
- Grammaire IV
- Littérature française II
- Culture et société I

- **Quatrième année**

**Premier cycle:** Les étudiants de la quatrième année avaient suivi, approximativement, 1400 heures d'apprentissage du français au moment de compléter l'instrument descriptif (dans la dixième semaine, le 15 avril). En outre, d'après le plan d'étude du 1<sup>er</sup> cycle, ils suivaient les cours de :

- Culture et société I
- Atelier d'expression I
- Culture et société II
- Littérature française III
- Linguistique I
- Histoire de France

**Deuxième cycle :** Ces étudiants avaient fait, environ, 1512 heures d'apprentissage du français lors de l'application de l'instrument narratif. De plus, conformément au plan d'étude du 2<sup>ème</sup> cycle, ils suivaient les cours de :

- Atelier d'expression II
- Littérature française IV

- Linguistique II

### **3.3 Les contenus des cours concernant le développement de la compétence d'expression écrite**

On présente les contenus des cours qui touchent la compétence de la production écrite comme point principal. Il faut remarquer que l'on a pris ces contenus du plan d'études de la filière.

#### **Francés I**

- Comunicación
  - Saludar, presentarse, despedirse, agradecer
  - Expresar sus gustos
  - Hablar de sus pasatiempos
  - Pedir algo
  - Proponer, aceptar o rechazar una propuesta
  - Pedir y dar una explicación
  - Contar hechos pasados muy simples (actividades del día anterior)
  - Felicitar
  - Describir una comida
  - Contar su jornada habitual
  - Pedir y dar la hora
  - Describir una casa
  - Describir una serie de cosas por hacer
  - Expresar su acuerdo o desacuerdo
  - Hablar de la familia
  - Presentar un lugar
  - Describir una persona o un objeto
  - Dar instrucciones
  - Expresar una necesidad (verbo vouloir o condicional de cortesía)

- Escribir mensajes cortos de invitación, de aceptación o rechazo
  - Escribir una tarjeta postal
  - Hablar de situaciones futuras muy próximas
  - Escribir una carta simple
  - Redactar un breve documento informativo
  - Comprender textos simples
- Gramática
- Presente del indicativo: verbos terminados en –er, –re, –ir et –oir (también se aborda el presente progresivo pero sin enfatizarlo)
  - Verbos irregulares: être, avoir, aller, faire, venir, pouvoir, savoir, devoir, vouloir
  - El número y el género de los sustantivos y los adjetivos
  - Los artículos definidos, indefinidos, partitivos y contractés
  - El futuro próximo
  - El pasado reciente
  - El pasado compuesto (introducción progresiva)
  - El imperativo (consignes)
  - La interrogación: los adverbios y pronombres de interrogación
  - Respuestas: oui, si, non
  - Los pronombres personales y tónicos
  - La negación (ne... pas, ne... rien, ne... personne)
  - Los adjetivos calificativos básicos
  - Los adjetivos demostrativos y posesivos
  - Las preposiciones de lugar (sur, sous, dans, derrière, devant)
  - Las expresiones de cantidad (indeterminadas: beaucoup, très, trop, assez y determinadas: un kilo, un litre, un morceau, un paquet)
  - La expresión de la frecuencia (souvent, toujours, jamais, tous les jours, parfois)
  - La expresión de la sucesión de acciones (maintenant, d'abord, puis, ce matin, après)

- Los articuladores lógicos básicos (et, donc, alors, mais, pour, entre otros)
- El condicional de cortesía: je voudrais, j'aimerais

- Léxico

- Los pasatiempos
- Los deportes
- Las profesiones
- Los medios de transporte
- Los alimentos
- La ciudad
- La casa
- Las actividades cotidianas
- Las vacaciones
- La hora
- Los objetos de la clase
- Las etapas de la vida
- La familia

## **Francés II**

- Comunicación

- Hablar de situaciones futuras
- Hablar de sus proyectos
- Hablar del clima
- Hacer una cita
- Hablar de su estado de salud
- Comentar una información simple
- Hablar sobre fiestas y tradiciones costarricenses, francesas y francófonas
- Dar su opinión de manera simple y concreta
- Hacer suposiciones y comparaciones
- Presentar un lugar
- Expresar sus preferencias

- Pedir y dar una dirección y describir un trayecto
  - Contar una historia, una anécdota, un incidente o un accidente de forma simple
  - Expresar el desacuerdo, la incompreensión
  - Exponer sobre un acontecimiento y hacer una evaluación del mismo
  - Presentar una receta simple
  - Dar consejos e instrucciones
  - Redactar textos informativos, narrativos y descriptivos simples
  - Escribir cartas simples y personales
  - Comprender textos simples
- Gramática
- Revisión: el presente del indicativo
  - El imperativo con un pronombre
  - Los articuladores temporales y lógicos básicos
  - El pasado compuesto
  - El imperfecto
  - El futuro simple
  - La comparación y el superlativo
  - La negación (ne... plus, ne... jamais, ne... pas encore) y la negación restrictiva (ne... que)
  - Los adverbios
  - Las preposiciones de tiempo y espacio
  - Los temas siguientes se enfocan desde el énfasis de la comprensión, no de la producción:
  - Complemento directo e indirecto
  - Los pronombres y, en
  - Los pronombres relativos qui, que y où
  - El discurso indirecto
  - El subjuntivo presente y el condicional presente
  - Hipótesis (si + presente + futuro simple)

- Léxico
  - El cuerpo humano, la salud y las enfermedades
  - La ropa y los colores
  - Los medios de comunicación
  - Los animales
  - El medio ambiente y la ecología
  - Las artes
  - La cocina
  - El clima
  - El turismo

## **Comprensión y Expresión Escrita I**

- Tipos de discurso:
  - Periodístico
  - Descriptivo
  - Presentación
  - Carta informal/familiar
- Tipos de textos:
  - Los sucesos
  - Descripción de un lugar
  - Le portrait
- Vocabulario
  - Los sucesos
  - La naturaleza
  - La ciudad
  - Los adjetivos calificativos para la descripción
  - La familia
  - Las actividades cotidianas
- Ortografía

- Los acentos
- Las grafías de [ʒ]
- Las grafías de [ø]
- Las grafías de [s]
- Las mayúsculas
- La puntuación:
  - Los signos de puntuación
  - Utilización de la coma, el punto y el punto y coma
- Frase/párrafo
- Transiciones simples
- Articuladores de enumeración (puis, et, aussi...)

## **Gramática I**

- La frase
- El género y el número (los adjetivos y los sustantivos)
- Los determinantes
- Los adjetivos y los pronombres demostrativos
- Los adjetivos y los pronombres posesivos
- El presente del indicativo
- El presente progresivo
- El imperativo
- El pasado reciente
- El pasado compuesto
- El imperfecto
- El pasado compuesto y el imperfecto
- La interrogación
- La negación
- El futuro próximo
- El futuro simple
- El condicional presente
- El subjuntivo presente (formas simples)

## **Comprensión y Expresión Escrita II**

- Tipos de discurso:
  - Carta formal/administrativa
  - Narración (sentimientos/impresiones)
  
- Tipos de textos:
  - Cartas de solicitud de información
  - Cartas de explicación
  - Carta de motivación
  - Curriculum vitae
  - Textos narrativos
  
- Vocabulario
  - La comunicación
  - Las profesiones y los oficios
  - Los sentimientos
  - Las vacaciones
  - La gastronomía
  - Las expresiones artísticas
  
- Ortografía
  - Las consonantes dobles
  - Las grafías de [ã]
  - Las grafías de [k]
  - Las grafías de [wa]
  - Las grafías de [sjõ]
  - El guion
  - Repaso de la puntuación

## **Gramática II**

- El pluscuamperfecto

- El condicional pasado
- Las hipótesis (real y posible)
- Los pronombres relativos: qui, que, où, dont
- Los adverbios
- La negación y el pasado compuesto
- La comparación
- Las preposiciones
- Los pronombres:
  - Los pronombres sujeto
  - Los pronombres tónicos
  - Los pronombres COD
  - Los pronombres COI
  - Los pronombres: y, en
- La doble pronominalisation
- Los pronombres y el imperativo
- Los pronombres y la concordancia en pasado
- Los verbos pronominales: reflejos, recíprocos, pronominales
- La concordancia de los verbos pronominales en pasado

### **Comprensión y Expresión Escrita III**

- El resumen
- El compte rendu
- El texto literario simple
- La reseña
- La síntesis
- Principios de argumentación
- Tipos de textos:
  - Textos generalistas presentativos
  - Cuentos y extractos de obras literarias
  
- Vocabulario:

- La historia
  - La vida cultural
  - La ciencia
  - La salud
  - La educación
- Ortografía
    - Las grafías de [i]
    - Las grafías de [œj]
    - Las grafías de al interior de las palabras [ks]
    - Las grafías de al interior de las palabras [gz]
    - Las grafías de [j]
- Repaso de la puntuación
  - Conectores de concesión y oposición

### **Gramática III**

- El discurso indirecto en presente
- La hipótesis (revisión)
- La hipótesis (irrealizable)
- El subjuntivo presente (profundización)
- El subjuntivo pasado
- El subjuntivo y el indicativo
- El pasado simple
- El gerundio, el participio presente y el infinitivo
- El participio presente compuesto
- El adjetivo verbal
- La expresión de la causa
- La expresión de la consecuencia
- La expresión de tiempo
- La expresión de oposición

- La proposición subordinada final (l'expression du but)

### **Comprensión y Expresión Escrita IV**

- Argumentación
- Editorial
- Comentario crítico
- Citas
- Principios de disertación
- Vocabulario:
  - La política
  - La tecnología
  - La economía
- Conectores de causa y consecuencia
- Orden de ideas

### **Gramática IV**

- Les pronombres relativos:
  - Revisión de qui, que, où, dont
  - La concordancia en pasado compuesto con el pronombre relativo que
- Los pronombres relativos compuestos (las formas de lequél)
- La voz pasiva:
  - La voz pasiva en presente
  - La voz pasiva en otros tiempos
- El discurso indirecto en otros tiempos
- La hipótesis y la expresión de la condición
- El futuro anterior y el futuro simple
- La concordancia de tiempos
- Los tiempos literarios
  - Revisión del pasado simple
  - El pasado anterior
  - El subjuntivo imperfecto

- El subjuntivo pluscuamperfecto

### **Taller de expresión I**

- Tipos de plan: argumentativo, analítico y comparativo
- Redacción de la introducción
- Disertación argumentativa (oral y escrita)
- Tipos de argumentos
- Disertación analítica (oral y escrita)
- Revisión de los conectores
- Revisión de la puntuación
- Vocabulario cultural común de los países francófonos
- Temática: culturas francófonas (asiática, magrebí, africana y francesa)
- Análisis de culturas (novelas y testimonios – trabajos de investigación)
- Los Francófonos y sus acentos (comprensión oral) a través de emisiones radiofónicas, películas y canciones)

### **Taller de Expresión II**

- Disertación comparativa (oral y escrita)
- Comentario de texto (oral y escrito)
- Ponencia literaria o pedagógica (oral y escrita)
- Revisión de dificultades gramaticales
- Revisión de la puntuación
- Revisión de los conectores
- Vocabulario cultural común de los países francófonos
- Temática: culturas francófonas (africanas, antillanas, francesa y del Océano Indico)
- Los Francófonos y sus acentos (comprensión oral) a través de emisiones radiofónicas, películas y canciones)

### **3.4 Types d'instruments**

Pour la réalisation de cette recherche, on a utilisé deux types d'instruments, l'un à visée descriptive et l'autre narrative. Il faut mentionner que les deux instruments consistaient à construire un texte court. Le but principal de ces deux instruments écrits est de permettre l'obtention d'une série d'indices des erreurs morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques dans l'expression écrite des quatre niveaux de la filière, nécessaires pour la construction d'un corpus.

- **L'instrument descriptif**

Dans le cas de l'instrument descriptif, on a mis l'image d'un paysage de la campagne et à partir de ce que les apprenants observent, ils ont fait une description d'environ 80 mots.

À continuation, l'image et l'instrument qui ont été utilisés:







### **3.5 Processus pour l'analyse de données**

On a examiné méticuleusement les productions écrites correspondantes à chaque instrument et on a analysé chaque erreur commise par les apprenants de la filière de français, après on les a classifiées selon leurs types et on a montré les résultats avec l'aide des exemples. Puis, on a comparé les erreurs entre tous les niveaux de la filière et finalement, on a établi des conclusions et on a proposé des recommandations d'après les données obtenues.

## **IV. ANALYSE DES RÉSULTATS**

L'analyse des données met en évidence les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants de français des quatre niveaux de la filière de l'Université nationale du 2015. À continuation, on expliquera minutieusement les erreurs commises par ces étudiants en présentant des exemples spécifiques. Premièrement, on abordera l'analyse de l'application du premier instrument et ensuite l'analyse du deuxième.

#### **4.1 Analyse du premier instrument**

L'instrument descriptif, qui a été appliqué pendant le premier cycle 2015, montre les résultats suivants:

##### **4.1.1 Première année**

Concernant la première année de la filière de français, les erreurs les plus communes sont du type morphosyntaxique, suivies des erreurs orthographiques et finalement, les lexicales.

##### **4.1.1.1 Les erreurs de morphosyntaxe**

Les erreurs de grammaire correspondent à 71 erreurs dans les productions écrites, divisées en neuf catégories : accord de genre, accord de nombre, morphologie verbale, le choix incorrect ou manque de pronom, faute d'élision, le choix incorrect ou manque de déterminants, le choix incorrect de « de », « des » et « d' », les expressions de quantité, la locution verbale impersonnelle « il y a » et finalement, les adjectifs, adverbes et prépositions.

La première catégorie est constituée par les erreurs d'accord de genre. Il y a au total 26 erreurs d'accord de genre dans le cas du premier niveau de la filière. Comme on l'a mentionné précédemment, cette structure grammaticale est l'une de plus difficiles à acquérir car la plupart d'entre elles ont une forme écrite dissemblable de leur forme orale, donc, à l'heure d'écrire un mot ou une phrase, il peut être difficile

de l'accorder (Fayol 157, cité par Duchesne 28). Il faut aussi prendre en considération qu'il s'agit d'un groupe de débutants et de faux débutants.

Par exemple, un certain nombre d'étudiants ne maîtrisent pas encore les règles touchant le marquage du genre, qui se réalise sur les déterminants et sur les adjectifs. Outre ceci, la non connaissance du genre (1) exerce une influence négative sur l'accord des adjectifs (2) et sur le choix correct de certains pronoms (3):

(1)

- *Plusieurs maisons de différents couleurs*<sup>2</sup> - Plusieurs maisons de différentes couleurs (7 erreurs)
- *Un cathédrale* - Une cathédrale
- *C'est un image* - C'est une image
- *Un église* - Une église
- *Une lac* - un lac

(2)

- *Un très belle paysage* - Un très beau paysage
- *Des arbres sont très hautes* - Des arbres sont très grands
- *Un grand rivière* - Une grande rivière (3 erreurs)
- *De zone vert* - De zone verte (2 erreurs)
- *Les maisons sont pareils* - Les maisons sont pareilles
- *Un petit ville* - Une petite ville (2 erreurs)
- *Des petits maisons* - De petites maisons
- *Un belle ciel* - Un beau ciel
- *Le château principale* - le château principal
- *Un lieu calme et jolie* - un lieu calme et joli

Dans l'exemple « un très belle paysage », l'apprenant a, peut-être, généralisé la règle qui explique que la plupart des noms qui finissent par la lettre -e sont du genre féminin, ils doivent donc s'accorder avec un déterminant ou un adjectif

---

<sup>2</sup> Les phrases en italiques ont été rédigées par les apprenants et les phrases à côté correspondent aux corrections.

féminin, mais il existe des exceptions. Dans ce cas, « paysage » est un nom masculin, même s'il finit avec la lettre –e, alors, l'apprenant a, probablement, commis cette faute à cause de la surgénéralisation de la règle.

Dans l'autre cas « plusieurs maisons de différents couleurs », on analyse que l'étudiant ne pourrait pas connaître le genre de quelques noms, dans cette situation le nom français « couleur » est féminin, tandis qu'en espagnol ce mot est masculin, de manière qu'il réalise un transfert négatif de la langue source vers la langue cible, car il s'appuie sur les connaissances préalables pour essayer de produire un énoncé correct, mais il commet une erreur (Klein 18).

De plus, les derniers exemples dans cette catégorie « un cathédrale », « c'est un image », « un petit ville », « un église », « une lac », « des petits maisons », « un belle ciel », «Le château principale » et «Un lieu calme et jolie » ont une probabilité d'inattention de la part des élèves parce qu'ils devraient déjà connaître les règles nécessaires à appliquer dans ces cas, cependant, en raison d'une distraction passagère au moment de la réalisation de la tâche proposée par le premier instrument, ils ont commis cette erreur. Ceci on peut l'affirmer parce d'après le plan d'études de la filière, l'un de premiers sujets à étudier c'est le nombre et le genre de noms et d'adjectifs, spécifiquement dans le cours de Français I.

Concernant l'accord entre le nom et l'adjectif, c'est la même situation expliquée précédemment. Ils ont confondu ou ils ont oublié de faire l'accord, même s'ils devraient savoir comment le réaliser.

Finalement, le choix du pronom tonique dépend du nom, mais dans ce cas, l'apprenant ne l'a pas fait, le mot « *maisons* » est féminin pluriel, au lieu d'écrire le pronom correct « elles », il a mis le masculin pluriel, il pourrait être que l'étudiant ait pensé que le mot « *maisons* » ne termine pas par –e, donc ce mot est masculin, mais il a oublié les exceptions (3).

(3)

- *Les maisons se ressemblent entre eux* - Les maisons se ressemblent entre elles.

La deuxième catégorie avec plus d'erreurs correspond à la morphologie verbale, avec sept erreurs au total. On voit que les apprenants de la première année ne conjuguent pas correctement tous les verbes, à titre d'hypothèse, parce qu'ils ne maîtrisent pas encore toutes les règles de la flexion verbale, tantôt des verbes dits réguliers tantôt les irréguliers (4) et l'utilisation des locutions « c'est » ou « ce sont » (5) :

(4)

- *Les personnes conduient* - Les personnes conduisent
- *Je croi* - Je crois
- *Les maisons se ressemble* - Les maisons se ressemblent
- *Je voir* - Je vois
- *Le lac à côté du château faire une zone magnifique* - Le lac à côté du château fait une zone magnifique
- *il plue* - il pleut

Dans ces phrases, les verbes ne sont pas accordés parce qu'un verbe est conjugué lorsque son écriture et sa prononciation sont adaptées en fonction du sujet ou du temps de la phrase. Néanmoins, cette règle ne s'accomplit pas dans ces exemples.

Spécifiquement dans le cas des deux premières phrases « Les personnes conduient » et « Je croi », ce sont des verbes qui, au début, ne sont pas récurrents dans la production écrite en français et surtout dans la première année, il est probable que pour cette raison les apprenants aient commis ces fautes. Il est aussi probable que ces étudiants aient généralisé la règle de conjugaison des verbes du premier groupe.

Par rapport à l'erreur de la troisième phrase « Les maisons se ressemble », on peut mentionner que ce verbe appartient au premier groupe –er, il serait peu compréhensible de commettre une erreur de cette catégorie car il est très utilisé (ce groupe de verbes) par les apprenants de la première année. Cependant, l'emploi du

verbe « ressembler » est peu fréquent à ce stade de l'apprentissage du français, et l'influence de l'oral intervient aussi dans ce niveau d'acquisition de la langue cible.

Concernant les deux dernières phrases « *Je voir* » et « *Le lac à côté du château faire une zone magnifique* », les verbes de ces deux phrases sont irréguliers mais fréquents, on voit que ces étudiants accordent la priorité au sens qu'à la forme fléchie du verbe.

À propos de l'usage incorrect de la forme « c'est », il est évident dans ces deux exemples:

(5)

- *Que est un lieu loin de la ville* - Que c'est un lieu loin de la ville (2 erreurs)
- *Je ne sais pas bien qu'est* -*que c'est* - Je ne sais pas bien ce que c'est

Dans ces deux cas, les étudiants ne savent pas que ces formes sont impersonnelles et la formation de ceux-ci viennent du verbe « être » employé avec le pronom « ce » et il reste au singulier comme « c'est », ou il se met au pluriel comme « ce sont ». Pour ces raisons, le degré de difficulté est haut dû à la combinaison de ces mots.

Par rapport à la troisième catégorie: le manque ou choix incorrect du déterminant, on en a trouvé treize erreurs dans ces productions. L'utilisation des articles est nécessaire devant un nom, pour cela on utilise les articles définis qui servent à introduire un nom ou groupe nominal, les indéfinis qui font référence à une personne ou une chose, et les partitifs qui sont une sous-catégorie des articles indéfinis et qui sont employés devant un nom exprimant une quantité indénombrable ou désignant une chose abstraite, le nom qui suit l'article partitif désigne généralement quelque chose d'inanimé. Il faut aussi mentionner que l'article partitif n'existe pas en espagnol, l'une des raisons qui pourrait compliquer le processus d'acquisition de cet élément grammatical. Outre ceci, les articles contractés qui se construisent avec les prépositions « À » et « DE » suivies des articles définis, comme : de + les= des, de + le= du, à + le= au, à + les= aux, constituent aussi une source des erreurs. Il y a aussi la forme « de » de l'article indéfini « des » qui doit

s'utiliser devant un adjectif et suivi d'un nom, comme : « *je vois de belles maisons* », dans ce cas, l'adjectif et le nom sont au pluriel, mais comme l'adjectif est devant le nom, on doit utiliser cette forme. Comme exemples de ceci, on peut citer (6):

(6)

- *Il y a maisons* - Il y a des maisons
- *L'image a voitures* - Sur l'image, on voit des voitures
- *Château* - Le château
- *ou mer* - ou une mer
- *arbres* - des arbres
- *je pense pour le couleur* - je pense à la couleur
- *il y a Seine* - il y a la Seine
- *petites maisons* - de petites maisons
- *Ils n'ont pas des garages* - Ils n'ont pas de garages
- *de le ciel* - du ciel
- *qui semble avec les églises d'ici* - qui ressemble aux églises d'ici
- *le château avec une bonne vue, et au calme* - le château avec une bonne vue, et du calme
- *à côté de les maisons* - à côté des maisons

Le déterminant permet au nom d'entrer dans un énoncé. Il n'y a pas de texte cohérent sans déterminant, voici l'importance de cette structure. Quand il y a des noms qui expriment une quantité non comptable, on utilise les partitifs, comme : « Il y a maisons », « arbres » et « L'image a voitures », dans ces trois cas, il faut utiliser les articles partitifs parce que l'on ne sait pas à combien des maisons, des arbres et des voitures on fait référence, alors on doit ajouter l'article « des » dans ces phrases. Dans les cas des autres exemples, « Château », « ou mer », « il y a Seine » et « je pense pour le couleur », on a besoin des articles définis, indéfinis ou contractés pour la cohérence de la phrase. Puis, le suivant exemple concerne le manque de l'article: « petites maisons »; il est nécessaire d'appliquer la règle précédemment expliquée par rapport à l'utilisation de l'article indéfini singulier même si l'adjectif et le nom sont

au pluriel, pourtant, la non maîtrise de cette règle provoque des fautes chez ces apprenants.

Également, les erreurs dans certaines expressions comme « il y a » ou les expressions de quantité sont récurrentes (sept erreurs au total). Les adverbes de quantité produisent une confusion parmi les nouveaux apprenants car ceux-ci expriment une quantité comptable ou déterminée, une quantité non comptable ou une quantité exprimée d'une façon imprécise au moyen d'un adjectif de quantité. De plus, on doit rappeler que quelques adverbes vont généralement suivis du mot « de », par exemple (7) :

(7)

- *Beaucoup des arbres* - Beaucoup d'arbres (2 erreurs)
- *Beaucoup des maisons* - Beaucoup de maisons (2 erreurs)
- *Beaucoup des voitures* - Beaucoup de voitures
- *Derrière a le grand rivière* - Derrière il y a la grande rivière
- *Derrière l'église a le Seine* - Derrière l'église, il y a la Seine

Dans le cas des expressions de quantité, comme « beaucoup de », les apprenants accordent cette particule avec l'adjectif et le nom (qui expriment une idée de pluralité) pour des raisons sémantiques et non grammaticales. À titre d'hypothèse, les apprenants ont commis cette erreur beaucoup de fois parce qu'ils n'ont pas encore intériorisé la structure correcte des expressions de quantité, ils sont débutants dans l'apprentissage du français.

Dans le cas de l'usage de l'expression « il y a » spécifiquement dans ces deux exemples, on peut déduire que ces étudiants ont été influencés par leur langue propre, le système structurel construit par l'apprenant lors de l'apprentissage de la langue cible, autrement dit : l'interlangue. Au moment d'écrire ces phrases, il est probable qu'ils aient été confrontés à des éléments nouveaux de la LE, alors ils ont essayé de créer une sorte de langue afin de pouvoir développer leurs idées dans le texte (Vogel).

En outre, le choix incorrect ou le manque de pronoms, que ce soit personnels, démonstratifs, possessifs, interrogatifs, relatifs d'objet direct ou indirect, ne semble pas être un problème critique : il n'y a que trois erreurs. C'est surtout la confusion entre le choix du pronom relatif « qui » ou « que », ils ne maîtrisent pas encore cette règle selon le plan d'études de la filière le manque de pronoms démonstratifs ou personnels non plus ; par exemple (8):

(8)

- *Je pense à la couleur du ciel qu'est la fin de l'automne* - Je pense à la couleur du ciel, que c'est la fin de l'automne
- *Je vois une église que ressemble...* - Je vois une église qui ressemble...
- *Je pense que vous pouvez détendre dans ce lieu* - Je pense que vous pouvez vous détendre dans ce lieu

Ces types d'erreurs sont fréquents au début de l'apprentissage car ce sujet ne fait pas partie des contenus du cours de Français I, et aussi, beaucoup de ces pronoms sont tellement différents en espagnol, alors ils ont une difficulté majeure. Comme le pronom remplace le nom, il peut donc avoir toutes les fonctions grammaticales du nom. Néanmoins, lors de l'acquisition initiale d'une langue étrangère, ces pronoms sont difficiles à acquérir à cause des interférences d'une langue sur l'autre, et tout le bagage linguistique que l'apprenant possède va le mettre en pratique à l'heure d'écrire dans une LE, et en ce moment, il va commettre des erreurs.

D'emblée, la faute d'éliision est l'effacement d'une voyelle afin d'unir deux mots, pour éviter le hiatus. On a trouvé trois erreurs dans cette catégorie. En particulier (9) :

(9)

- *le autre* -l'autre
- *parce que il* - parce qu'il
- *je crois que il fait froid* - je crois qu'il fait froid

Cette erreur est très commune au début de l'acquisition de la LE, les apprenants ne sont pas habitués à utiliser l'apostrophe parce que l'on ne l'utilise guère en espagnol et c'est un sujet nouveau pour la plupart des apprenants ou il y a quelques-uns qui savent l'utiliser mais à cause d'une distraction, le stress, la fatigue, etc., ils ont oublié de l'employer (Nehaoua 86).

Finalement, la sélection, place ou écriture incorrecte d'adverbes, d'adjectifs et des prépositions se trouvent dans la position finale de la catégorie grammaticale. D'après le contexte, le choix de prépositions est indispensable pour relier un élément de la phrase à un autre ; par exemple, l'usage de la préposition « à » et « de », et leurs respectives contractions avec les articles « le » et « les ». Également, les prépositions spatiales, comme « sur quelque chose », « derrière quelque chose », « à côté de quelque chose », etc. Il y a douze erreurs au total dans cette catégorie (10) :

(10)

#### **Prépositions :**

- *les autres ~~de~~ derrière* - *les autres derrière*
- *Beaucoup de maisons des différentes couleurs* - *Beaucoup de maisons de différentes couleurs*
- *dans l'autre côté* - *sur l'autre côté*
- *dans la côte* - *sur la côte*
- *en Paris* - *à Paris (2 erreurs)*
- *toute long je veux des bateaux* - *tout au long je vois des bateaux*
- *La cathédrale du Notre Dame* - *La cathédrale de Notre Dame*

#### **Adverbes :**

- *j'imagine que toutes les personnes conduient très rapide* - *j'imagine que toutes les personnes conduisent très rapidement*
- *aussi je peux voir* - *je peux aussi voir*

### **Adjectifs :**

- *Les maisons sont pareilles mais ses couleurs sont différentes* - Les maisons sont pareilles mais leurs couleurs sont différentes (Adjectif possessif)
- *Cet lieu* - ce lieu (Adjectif démonstratif)

Comme on l'a déjà mentionné dans la partie théorique, les erreurs de sous-catégorisation concernent l'emploi de la préposition, et selon le plan d'études de la filière, dans le premier cycle du premier niveau, les apprenants n'étudient que les prépositions de lieu, de sorte qu'il est probable qu'ils commettent des fautes dans l'usage de prépositions. Il est évident que dans la plupart de ces exemples, l'influence de l'espagnol est très claire, car quelques phrases semblent une traduction de l'espagnol vers le français comme : « les autres de derrière » et « à côté de les maisons ». Les autres exemples n'utilisent pas la préposition correcte parce qu'ils ne savent pas encore les différents types de prépositions comme les spatiales.

En ce qui concerne ces phrases avec des adverbes « j'imagine que toutes les personnes conduisent très rapide » et « aussi je peux voir » se trouvent dans cette catégorie. Puisque les adverbes précisent les circonstances de lieu, de temps ou de manière dans lesquelles se déroule l'action présentée par le verbe et qu'ils indiquent aussi le degré d'une qualité ou d'un défaut, l'utilisation de ceux-ci est très importante car ils peuvent modifier le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe ou de toute une proposition. Par exemple, il existe plusieurs sortes d'adverbes, dont un grand nombre ont pour suffixe « -ment », qui se dérivent des adjectifs, comme « rapide », l'adverbe correct est « rapidement », on peut déduire que cet apprenant a été influencé par la langue maternelle, il a fait une traduction de cette langue vers le français. De plus, la place de l'adverbe dans une phrase à temps composé ou dans une structure avec un marqueur morphologique préverbal (semi-auxiliaire), est généralement entre ceux-ci, en particulier « je peux aussi voir », l'adverbe « aussi » doit se mettre entre le semi-auxiliaire « pouvoir » et l'infinitif « voir ».

#### 4.1.1.2 Les erreurs d'orthographe

Dans cette production écrite, on trouve au total 59 fautes du genre orthographique d'un groupe d'étudiants de la première année de la filière, elles sont divisées en deux grandes catégories : les signes orthographiques (l'accent, la cédille, le tréma, le trait d'union, les majuscules, la virgule, le point, etc.) et les lettres non justifiables (les lettres historiques et étymologiques).

Concernant les signes orthographiques, on a trouvé vingt-sept erreurs d'accents et deux de majuscule.

Parmi les erreurs d'accents, on peut dire qu'il y a quelques règles pour apprendre les différents types d'accents, par exemple on peut lire ou écrire, ou si l'on connaît les éléments constitutifs de l'orthographe, néanmoins, les règles de l'orthographe doivent être découvertes puis apprises, en particulier (1) :

(1)

- *different* - différents (6 erreurs)
- *debut* - début
- *cathédrale* - cathédrale (4 erreurs)
- *catedral* - cathédrale
- *a côte* - à côté (4 erreurs)
- *realité* - réalité
- *vegetation* - végétation (2 erreurs)
- *j'espere* - j'espère
- *a manger* - à manger
- *agreable* - agréable
- *l'autre côte* - l'autre côté
- *batiments* - bâtiments
- *detendre* - détendre
- *riviere* - rivière
- *une églisé* - une église
- *une citée* - une  cité

Pour ce faire, les accents apportent un complément d'information utile pour présenter correctement un texte, mais aussi pour préciser les sons à appliquer dans la prononciation et pour faire les pauses adéquates dans un texte ou une phrase et bien sûr, pour respecter les règles d'accentuation du français. À titre d'hypothèse, le manque de ces signes orthographiques pourrait être par la non connaissance des règles d'accentuation ou par le manque d'attention à l'écriture, aussi, par l'influence de la prononciation ou la généralisation d'une règle quelconque.

À propos des majuscules, elles ont différents modes d'emploi comme après le point, le point de suspension ou le point à la ligne, il faut mentionner que l'on n'utilise pas la majuscule pour faire référence aux noms de religions, de confessions, de doctrines philosophiques, de congrégations, de même qu'aux adeptes de ces religions ou de ces doctrines et on n'utilise pas non plus la majuscule dans le mot « église » lorsqu'il désigne un lieu de culte. Dans ces cas, les apprenants n'ont pas mis correctement les majuscules (2), il pourrait être par les pratiques incorrectes de la langue espagnole ou le manque d'attention au moment de rédiger la tâche.

(2)

- *a droite* -À droite
- *je vois une Cathédrale* - je vois une cathédrale

Au sujet des lettres non justifiables, spécifiquement les consonnes doublées, on en a trouvé une erreur (3). Ce type d'erreur est rare dans les productions des étudiants de la première année, peut-être, leur lexique est encore très limité.

(3)

- *resemble* -ressemble

La consonne « s » doit être doublée entre deux voyelles pour être prononcée [s]. De plus, le doublement ou non d'une consonne dépend de son entourage (lettres qui précèdent ou qui suivent) et de sa position dans le mot. Par exemple, le doublement d'une consonne ne survient presque jamais après une autre consonne, après la lettre « e » prononcée [e], après une voyelle surmontée d'un accent, après

les groupes de lettres ai, au et oi. Il faut tenir compte que l'on n'observe pas de consonnes doubles comme premières ou dernières lettres d'un mot, sauf dans certains mots empruntés à des langues étrangères (Office québécoise de la langue française), pour cette raison les trois derniers exemples sont incorrects.

Finalement, on trouve les lettres étymologiques et historiques. Il est nécessaire de savoir que « les lettres étymologiques sont des lettres latines, qui ne sont pas en général prononcées, des lettres grecques (rh, th, ph, ch, y grec) et des lettres d'autres origines (germanique, arabe, anglaise, latine, etc.). Les lettres historiques sont des consonnes doubles et des lettres qui n'ont aucune fonction (en dehors d'une justification historique) à l'heure actuelle, même si elles ont pu répondre à un moment donné à certaines nécessités linguistiques » (Bellay 9). Dans cette catégorie, on a trouvé vingt-trois erreurs (4) :

(4)

- *catedral* -cathédrale (2 erreurs)
- *cathedral* -cathédrale
- *pluevoir* -pleuvoir
- *porquio* -pourquoi
- *abres* -arbres (3 erreurs)
- *paisage* -paysage
- *Notre Drame* - Notre Dame
- *bleou* -bleu
- *blanch* -blanc
- *derrière* -derrière (2 erreurs)
- *mystérieu* -mystérieux
- *détentre* -détendre
- *rivièr* -rivière
- *contracts* -contraste
- *un peau de* - un peu de
- *lieur* -lieu
- *quelque* -quelques (2 erreurs)

- *sombrees* -sombres

Ces erreurs d'orthographe sont fréquentes, surtout au commencement de l'apprentissage du français, mais l'on espère qu'au fur et à mesure que le processus d'apprentissage avancera, ces erreurs disparaîtront et la partie orthographique améliorera de plus en plus, mais l'influence de la prononciation et la non connaissance des mots provoquent ces erreurs.

#### 4.1.1.3 Les erreurs lexicales

Dans cette partie, il y a 17 erreurs au total. Il faut rappeler que les erreurs lexicales sont « celles qui impliquent l'utilisation incorrecte du lexique. Il ne s'agit pas des erreurs orthographiques dans lesquelles le mot est mal écrit, mais plutôt des erreurs qui concernent un mot mal employé, inexact, imprécis ou inapproprié. Les erreurs lexicales comprennent aussi les cas où des mots ne sont pas formés à partir du bon préfixe ou du bon suffixe» (Bibliothèque virtuelle Allô prof). Ainsi, ce domaine du lexique fait référence au mauvais choix du vocabulaire dans une phrase, mais cette catégorie est la moins affectée par rapport à la quantité d'erreurs ; il est probable que le manque de lexique ou les stratégies d'évitement aient influencé cette catégorie dû au fait que les apprenants ont utilisé les mots les plus fréquents pour éviter une erreur parce que le lexique étudié, au moment de la réalisation de cette tâche, est encore très limité.

Premièrement, on a trouvé trois erreurs concernant la confusion de la langue maternelle, dans ce cas l'espagnol. Ces exemples sont une évidence de la traduction de la langue source vers la langue cible (1) :

(1)

- *une bonne vue* - une belle vue
- *un bon paysage* - un beau paysage
- *l'image dit que* - on voit dans l'image que

On analyse dans ces phrases que les étudiants ont des lacunes concernant le choix du lexique approprié car il est évident qu'ils n'ont pas les connaissances lexicales nécessaires pour la sélection du mot juste, en d'autres mots, le vocabulaire correct qui appartient aux champs sémantiques précis.

Également, la confusion d'une autre langue étrangère provoque des erreurs, il n'y a que deux erreurs dans ce domaine. On voit spécifiquement l'influence d'autres langues dans cette phrase, l'usage du mot « *long* » à la place de « *lejos* », notamment (2) :

(2)

- *un lieu long de la ville* - un lieu loin de la ville
- *un lage* - un lac

Il est clair que l'influence de la langue maternelle produit des transferts négatifs (Şavlı, 2009) et provoque des erreurs lexicales. Cette erreur, due à l'interférence lexicale, est liée, dans le premier cas, à une traduction fautive de l'espagnol (on ne peut pas omettre le fait qu'un certain nombre d'hispanophones costariciens emploie l'adjectif « *largo* » à la place de l'adverbe « *lejos* ». Dans le second cas, le participant a appliqué une soi-disant règle de construction des mots en français : éliminer la dernière voyelle d'un mot en espagnol et ajouter un « e » pour le transformer en français.

De plus, l'impropriété est un autre facteur qui favorise l'erreur, il se présente quand l'on emploie un mot dans un sens qu'il n'a pas, en d'autres termes, l'emploi d'un mot imprécis, on peut l'appeler aussi le sens dénotatif. Dans cet aspect, il y a six erreurs (3) :

(3)

- *des maisons de devant rangée* - la première rangée de maisons
- *qu'il fait mal* - qu'il fait mauvais
- *une cité* - un village
- *plus maisons* - beaucoup de maisons
- *je veux une cathédrale* - je vois une cathédrale
- *je veux des bateaux* - je vois de bateaux

On voit dans ces phrases le choix incorrect de mots car les apprenants ont essayé de choisir un quasi-synonyme, mais qui est inapproprié dans le contexte, à titre d'hypothèse on peut dire que ces étudiants sont débutants dans l'acquisition de la langue et ils n'ont pas les connaissances suffisantes du lexique en français, aussi l'influence d'une prononciation incorrecte du français ou la confusion des verbes, noms, adverbes, parmi d'autres, produisent ces sortes d'erreurs.

De plus, la construction incorrecte d'un mot est un autre facteur qui provoque la production d'erreurs lexicales. Celles-ci se présentent quand l'apprenant, suite à une faute d'orthographe ou de formation de mot, crée une forme lexicale erronée plutôt que la forme de la lexie visée, il pourrait que la confusion de la signification de ces mots ait causée ces fautes (Hamel et Milicevic 33), comme (4) :

(4)

- *qui semble* - qui ressemble
- *une part* - une partie
- *il faut froid* - il fait froid
- *en les tours* - autour
- *couloirs* - couleurs

Ces erreurs lexicales se rapprochent, orthographiquement, au mot correct dans chaque cas, cependant, le choix incorrect et la faute orthographique provoquent cette sorte d'erreur.

Finalement, les homophones lexicaux sont des mots qui se prononcent de la même manière mais qui n'ont pas du tout le même sens et qui ont une forme écrite différente, il est commun de commettre ce type d'erreurs dans l'acquisition d'une deuxième langue, surtout au début de l'apprentissage, notamment trois erreurs dans ce domaine (5) :

(5)

- *je bois la nature* - je vois la nature (3 erreurs)

#### 4.1.2 Deuxième année

Ce niveau comporte la plus grande quantité d'erreurs en comparaison aux autres. On suppose qu'après un an d'étude d'une langue étrangère quelconque, on maîtrise les connaissances de base et nécessaires pour éviter la production exagérée d'erreurs. Il y a beaucoup d'erreurs fréquentes dans les productions des étudiants de la première année de la filière.

##### 4.1.2.1 Les erreurs de morphosyntaxe

Concernant cette partie, on en a trouvé cent dix-sept erreurs. Elles sont aussi divisées en neuf catégories.

Tout d'abord, on trouve les erreurs de genre, avec un total de quarante-trois fautes. Toutes ces erreurs sont probablement causées par la fatigue, l'inattention, entres autres facteurs, de la part des apprenants, parce que ce sujet (l'accord de genre) fait partie des contenus du premier cycle du première niveau, alors, ces étudiants ont déjà étudié et pratiqué ce thème tout au long d'une année (1):

(1)

- *une maison blanc* - une maison blanche
- *un mer* - une mer
- *des couleurs très beaux* - des couleurs très belles
- *la communauté est très unis* - la communauté est très unie
- *beaucoup de couleurs, rouge, bleu, blanche* - beaucoup de couleurs, rouge, bleu, blanc
- *un grande église* - une grande église
- *un grand tour* - une grande tour (2 erreurs)
- *petite village* - petit village
- *les eaux bleus* - les eaux bleues
- *la pelouse vert* - la pelouse verte
- *de tous couleurs* - de toutes couleurs
- *d'espaces vertes* - d'espaces verts

- *il y a un rivière* - il y a une rivière
- *une rivière très grand* - une rivière très grande
- *et maisons de différent couleurs* - et maisons de différentes couleurs
- *un église* - une église
- *une église très grand* - une église très grande
- *des nuages blanches* - des nuages blancs
- *il y a des grands collines verts* - il y a des grandes collines vertes (2 erreurs)
- *d'un petite ville* - d'une petite ville
- *une cathédrale grand* - une cathédrale grande
- *un cheminée* - une cheminée
- *une ambiance frais* - une ambiance fraîche
- *l'église très connu* - l'église très connue
- *un ambiance froid* - une ambiance froide (2 erreurs)
- *les nuages ne sont pas claires* - les nuages ne sont pas clairs
- *les maisons sont blancs* - les maisons sont blanches
- *une idée médiéval* - une idée médiévale
- *l'église est très vieux* - l'église est très vieille
- *les personnes doivent être heureux* - les personnes doivent être heureuses
- *ce part* - cette partie
- *le mer* - la mer
- *cet image* - cette image
- *une space* - un espace
- *des voitures garé* - des voitures garées
- *les maisons qui ont différents couleurs entre eux* - les maisons qui ont différentes couleurs entre elles (2 erreurs)
- *des maisons bruns* - des maisons brunes
- *elles sont toutes égaux* - elles sont toutes égales
- *parmi tout les maisons* - parmi toutes les maisons

En français, les mots d'un groupe nominal doivent s'accorder en genre et en nombre. Cette concordance assure la cohésion grammaticale du groupe ; pour ce faire, l'accord est strictement nécessaire, mais ces étudiants n'accomplissent pas

cette règle. Ils ont déjà la connaissance, on suppose, pour appliquer l'accord, néanmoins, ces erreurs sont dues à une distraction probablement passagère (Nehaoua 87).

Ensuite, on trouve comme deuxième catégorie le manque ou choix incorrect des articles, les erreurs les plus fréquentes, un total de vingt fautes. Il est probable que ces fautes constituent des traces de l'interlangue de chaque étudiant, même s'ils sont dans un niveau débutant-intermédiaire, on peut déduire que leur système interne d'apprentissage est en train de se développer est d'essayer de s'exprimer en langue étrangère, mais l'influence de la langue maternelle est encore sensible et en constante évolution, donc les erreurs sont fréquentes. En voici les exemples (2) :

(2)

- *vous pouvez voir autre ville* - vous pouvez voir une autre ville
- *de rue* - de la rue
- *avec couleurs* - avec des couleurs (2 erreurs)
- *un peu centre* - un peu au centre
- *qui évoquent paix a la vis* - qui évoquent la paix à la vue (2 erreurs)
- *qui inspire tranquillité* - qui inspire de la tranquillité
- *de le paysage* -du paysage
- *a le plage* - à la plage
- *il y a un l'air d'un jour d'hiver* - il y a l'air d'un jour d'hiver
- *très proche une de l'autre* - très proche l'une de l'autre
- *de le petit village* -du petit village
- *C'est lieu* - le lieu
- *autour là* - autour de là
- *autour les maisons* - autour des maisons
- *et autre maison* - et une autre maison
- *on trouve autre village* - on trouve un autre village
- *et bois* - et le bois
- *avec de zones vertes* - avec des zones vertes
- *ils ont des petites fenêtres* - ils ont de petites fenêtres
- *Des grands arbres verts* - De grands arbres verts

De plus, la morphologie verbale se trouve comme le troisième point qui possède beaucoup d'erreurs. Il y a un total de quatorze fautes. Les verbes expriment une action (réalisée ou subie) ou désignent un état. Il est nécessaire de rappeler que toute forme verbale simple se compose de deux différentes parties: le radical et la désinence flexionnelle. Le radical, qui est la *racine* du verbe, nous permet d'identifier son *sens* et la désinence nous indique la personne et le nombre. Pour cette raison, la flexion verbale se réalise selon son groupe, le sujet (singulier, pluriel), le mode et le temps. Les fautes commises par les apprenants dans ce domaine (3):

(3)

- *qui a autour* - qui est autour
- *je perçois* - je perçois
- *ce peux voir* - on peut voir
- *qui été* - qui était
- *qu'inspire* - qui inspire
- *Est un lieu un peu froid* - C'est un lieu un peu froid
- *Les maisons paraient* - Il paraît que les maisons
- *on voie beaucoup de maisons* - on voit beaucoup de maisons (2 erreurs)
- *j'aimerai* - j'aimerais
- *ce trouve l'église* - se trouve l'église
- *qu'il est près des maisons* - qui sont près des maisons
- *les personnes doit* - les personnes doivent
- *on rencontrer* - on rencontre
- *le ciel est gris comme à poin de pleuvoir* - le ciel est gris, il est sur le point de pleuvoir
- *les maisons son de plusieurs couleurs* - les maisons sont de plusieurs couleurs

Le sujet de morphologie verbale est un thème abordé dès le début de l'apprentissage de FLE, donc, ces apprenants ne devraient pas commettre ces types d'erreurs dans leurs productions écrites.

Comme quatrième catégorie, on trouve les fautes d'accord de nombre, il y en a quatorze. Lorsque l'on désigne le pluriel, c'est parce qu'il y a deux ou plusieurs êtres ou objets mentionnés dans la phrase. On doit accorder l'adjectif, le verbe, le nom, etc., selon le genre. Néanmoins, ce système d'accord est un peu complexe. Il est possible que ces apprenants ne maîtrisent pas encore les accords, même si l'on l'a déjà étudié pendant le premier niveau de la filière (4).

(4)

- *la communauté est très unis* - la communauté est très unie
- *il y a beaucoup de maison* - il y a beaucoup de maisons (2 erreurs)
- *et maisons de different couleur* - et maisons de différentes couleurs (2 erreurs)
- *tout les jours* - tous les jours
- *les maison* - les maisons (2 erreurs)
- *les arbre* - les arbres
- *autour des maison* - autour des maisons
- *les personne* - les personnes
- *des voitures garé* - des voitures garées
- *l'architecture de la cathédrales* - l'architecture de la cathédrale
- *Parmi tout les maisons* - Parmi toutes les maisons

En outre, les expressions de quantité concernent onze erreurs au total dans ce premier instrument. La majorité des étudiants ont commis la même faute : au lieu d'écrire « beaucoup de », ils ont écrit « beaucoup des », cette faute est très fréquente. Il est nécessaire de rappeler que la plupart des adverbes de quantité vont suivi de l'article partitif « de ».

Une autre faute très commune est l'utilisation du mot « plusieurs ». Dans presque tous les cas, les apprenants ont écrit « plusieurs de » ; pourtant, ce mot, on doit l'employer devant un nom au pluriel, ce mot indique un nombre non précisé d'êtres ou d'objets. À titre d'illustration, on peut en mentionner quelques cas (5) :

(5)

- *beaucoup couleurs* - beaucoup de couleurs

- *beaucoup des arbres* - beaucoup d'arbres (2 erreurs)
- *beaucoup des maisons* - beaucoup de maisons (2 erreurs)
- *il n'a pas des fleurs* - il n'y a pas de fleurs (2 erreurs)
- *il y a un peu de végétation, des arbres* - il y a un peu de végétation, d'arbres
- *la quantité des arbres* - la quantité d'arbres
- *plusieurs ~~de~~ détails* - plusieurs détails
- *plusieurs ~~des~~ nuages* - plusieurs nuages

Dans le cas de l'erreur « beaucoup des », c'est la même situation que chez les apprenants de la première année, ils accordent cette particule avec l'adverbe et le nom (qui expriment une idée de pluralité) pour des raisons sémantiques et non grammaticales. En outre, l'influence de l'espagnol facilite la formation des fautes, et la surgénéralisation de la règle aussi, particulièrement dans l'expression « plusieurs de » car dans la plupart des expressions de quantité vont suivies par l'article partitifs « de », mais dans le cas d'exemples mentionnés avec « plusieurs », on ne met pas cet article.

De plus, le choix incorrect ou manque de pronom est une autre erreur dans ce niveau, on en a trouvé trois. Ces erreurs sont un peu communes dans l'acquisition de la L2, cependant il est nécessaire de rappeler qu'un pronom relatif représente et remplace son antécédent. Un pronom relatif introduit une proposition qui sert de complément à ce nom (ou pronom). Le pronom relatif sert aussi à introduire une proposition subordonnée relative dans une phrase. Néanmoins, ces apprenants n'appliquent pas cette règle et on a déjà abordé ce thème dans les cours Français I et Français II (première année). Pour exemplifier ceci, on peut en mentionner quelques cas (6):

(6)

- *qui cette maison* - que cette maison
- *qu'il est près des maisons* - qui sont près des maisons
- *je crois qui ce lieu* - je crois que ce lieu

Il est probable qu'ils maîtrisent cette règle, mais à cause de facteurs externes, ils ont fait des erreurs.

Un autre aspect dans lequel les étudiants commettent des erreurs, c'est dans le domaine de l'emploi approprié des adverbes, adjectifs et prépositions. On en a trouvé sept erreurs. Concernant l'usage des prépositions, on ne doit pas ajouter le mot « de », après la préposition «derrière», il faut utiliser « derrière quelque chose », la même règle s'applique avec la préposition « sur ». Par rapport à l'emploi des adverbes, ils sont généralement placés après le verbe, si celui-ci n'est pas conjugué à un temps composé, comme dans ce cas (aussi il y a une église), sinon on doit placer l'adverbe devant le participe passé à un temps composé, comme les adverbes courts (bien, mal, ...), les adverbes de manière et de mesure (beaucoup, trop, assez, ...) ainsi que certains adverbes de temps (souvent, toujours, trop, quelque fois, ...) devant le participe passé. (7)

(7)

- *derrière de* - derrière (2 erreurs)
- *ses particouleur couleurs* - leurs particulières couleurs
- *aussi il y a une église* - il y a aussi une église
- *aussi la ville a l'air tranquille* - la ville a aussi l'air tranquille
- *les voitures sont sur la rue* - les voitures sont dans la rue
- *les rangées des maisons* - les rangées de maisons
- *Il est couvert des arbres partout* - Il est couvert d'arbres partout
- *il est obscure* - il est obscur
- *qui vont chemine à la mer* - qui vont vers la mer
- *à ce lieu* - dans ce lieu

À titre d'hypothèse, on peut dire que beaucoup d'erreurs commises dans cette catégorie sont le produit des traductions de l'espagnol vers le français.

En outre, le choix incorrect de « de », « des » et « d' » est un autre domaine d'erreur. Il y a un total de deux fautes. (8)

(8)

- *ce lieu a l'air de calme* - ce lieu a l'air calme
- *Après de l'église il y a la mer* - Après l'église il y a la mer

Finalement, on a trouvé une faute d'élision. Dans ce niveau-là, cet apprenant a eu une distraction passagère et pour cette raison, il a commis l'erreur (9) :

(9)

- *la église* - l'église

#### 4.1.2.2 Les erreurs d'orthographe

Dans les textes produits par les apprenants de la deuxième année, on a trouvé 69 erreurs du type orthographique, elles sont divisées, au même titre que pour la première année, en deux catégories : les signes orthographiques (l'accent, la cédille, le tréma, le trait d'union, les majuscules, la virgule, le point, etc.) et les lettres non justifiables (les lettres historiques et étymologiques).

Concernant les signes orthographiques, on a trouvé seize erreurs d'accents, cinq de majuscule et sept à propos de l'usage du point et de la virgule.

Pour avoir une correcte orthographe en français, on doit connaître les règles d'accentuation. Ces apprenants ont commis peu de fautes dans ce domaine, cela veut dire qu'ils maîtrisent les accents (1).

(1)

- *propieté* - propriété
- *agrèable* - agréable
- *caractéristique* - caractéristique
- *vègétation* - végétation (2 erreurs)
- *qui evoquent* - qui évoquent
- *à côte* - à côté
- *different* - différent
- *grace à* - grâce à
- *il possede* - il possède
- *qui est place* - qui est placé
- *medievale* - médiévale (2 erreurs)
- *qui possédé* - qui possède

- *lyceé* - lycée
- *neogothique* - néogothique

Il est nécessaire de rappeler que, généralement, l'accent aigu se place sur la voyelle « é », mais il existe d'autres règles comme accentuer la lettre « e » au début d'un mot, comme « épreuve » ou « évoquer ». On trouve aussi la lettre « e » avec accent aigu lorsque cette voyelle est la dernière lettre d'un mot (y compris si le mot se termine par un pluriel avec -s ou un -e muet), comme « lycée », « placé », « propriété », entre autres. En outre, on utilise l'accent aigu avec les préfixes « dé », « mé », « pré », comme « décoration », « médiévale », « préféré ». On trouve également l'accent aigu, en fin de mot sur les participes passés des verbes -er à l'infinitif, par exemple : « mangé », « nagé », « chanté », etc.

Par rapport à l'accent grave, on ne peut le placer que sur les voyelles « -è », « -à », « -ù » et concernant l'accent circonflexe on le met sur les voyelles « â », « -ê », « -î », « -ô » et « -û ».

Il faut aussi rappeler que le thème de signes d'accentuation fait partie des contenus du cours de Compréhension et expression écrites I.

De même, l'usage des majuscules montre peu d'erreurs, la plupart de ces fautes sont causées par l'inattention de la part des apprenants car elles sont des connaissances de base de l'orthographe, comme de mettre la majuscule après le point ou de mettre la majuscule au milieu de la phrase sans aucune raison. Il est nécessaire de rappeler que ce sujet fait partie des contenus des cours de Compréhension et Expression Écrite I. En voici les exemples (2) :

(2)

- *la ville* - La ville
- *où On peut voir* - où on peut voir
- *Ce paysage est beau, Je crois* - Ce paysage est beau, je crois (2 erreurs)
- *à gauche de l'église* - À gauche de l'église

Finalement, concernant la catégorie de signes orthographiques, on trouve l'emploi du point et de la virgule. La ponctuation que ce soit les deux points, la virgule, les guillemets, les points de suspension, parmi d'autres, précisent le sens de la phrase. La ponctuation permet de fixer les rapports entre les propositions et les idées, elle permet aussi de marquer les pauses dans la lecture du texte. Les cas suivants illustrent cette idée (3) :

(3)

- *des zones vertes* - des zones vertes<sub>2</sub>
- *En face il y a* - En face<sub>2</sub> il y a
- *et vieille, Plus au loin* - et vieille<sub>2</sub> Plus au loin
- *tranquillité* - tranquillité<sub>2</sub> (point final)
- *le blanc le beige...* - le blanc<sub>2</sub> le beige...
- *Voici<sub>2</sub> un village* - Voici un village
- *les villageois habitent bien sur* - les villageois habitent<sub>2</sub> bien sûr

Si l'on n'applique pas les règles de ponctuation, la compréhension des textes sera un peu difficile, pour cette raison le scripteur doit faire beaucoup d'attention à son expression écrite afin d'éviter les malentendus ou ambiguïtés dans la lecture. De plus, ce thème fait partie des contenus du cours de Compréhension et Expression Écrite I.

Parmi les lettres non justifiables, on a trouvé quarante-deux erreurs, divisées en deux catégories : les consonnes doublées et autres erreurs.

Précédemment, on a mentionnée que le doublement ou non d'une consonne dépend de son entourage (lettres qui précèdent ou qui suivent) et de sa position dans le mot ; néanmoins, les apprenants ont doublés certains mots sans justification (4):

(4)

- *je suposse* - je suppose (2 erreurs)
- *griss* - gris

- *diférentes* - différentes
- *petitte* - petite
- *diférents* - différents
- *Là -derrière* - Là -derrière

Finalement, dans le cas de lettres non justifiables, dans la catégorie nommé « autres erreurs », on a trouvé trente fautes. Dans la deuxième année, ces apprenants doivent avoir une connaissance plus élargie concernant l'écriture de chaque mot. On peut citer quelques exemples qui illustrent ceci (5) :

(5)

- *autourd* - autour
- *propieté* - propriété
- *comunité* - communauté (2 erreurs)
- *oscur* - obscure
- *derrièr* - derrière
- *arbust* - arbuste
- *fenomenal* - phénoménal
- *les maisons sont égales* - les maisons sont égales
- *au fonde* - au fondd
- *claxons* - klaxons
- *particouleur* - particulière
- *la polouse* - la pelouse
- *très bell* - très bellel
- *aussie* - aussi
- *nauges* - nuages
- *beu* - beauu
- *cathédral* - cathédrale (2 erreurs)
- *coleurs* - couleurs
- *des magasins* - des magasins
- *beacoup* - beauucoup
- *l'estructure* - la structure (2 erreurs)

- *un space* - un espace
- *on peut recontrer* - on peut rencontrer
- *colours* -couleurs
- *le clima* - le climat
- *en appareance* - en apparence
- *en armonie* - en harmonie

#### 4.1.2.3 Les erreurs lexicales

Parmi les erreurs lexicales de la deuxième année, on en a trouvé vingt-six erreurs au total.

Dans le domaine de la confusion d'une langue étrangère et la confusion de la langue maternelle, on peut dire que « la correction des erreurs lexicales exigerait du correcteur d'interpréter et d'analyser l'erreur, ainsi que l'influence de celle-ci sur le contexte, par intermédiaire d'une *réécriture* du segment erroné » (Luste-Chaâ 201). Il serait important de connaître, grosso modo, les antécédents linguistiques des apprenants afin de comprendre quelques erreurs commises dans l'expression écrite, dans ce cas-là. Concernant les fautes de la langue maternelle, on n'en a trouvé que deux fautes (1) :

(1)

- *la vis* - la vue
- *le climat de cette image* - le climat de ce paysage

La première erreur provient évidemment de l'influence de la langue espagnole. Les erreurs interlinguales correspondent à celles des interférences, en d'autres mots, les transferts négatifs de la langue maternelle vers la langue cible (Oztoğat).

Par rapport à la confusion d'une autre langue étrangère, on remarque possiblement la présence de la langue anglaise dans cet exemple, il pourrait aussi être causé par la surgénéralisation, notamment (2) :

(2)

- *une space* - un espace

Spécifiquement dans cette phrase, on voit une possible influence de la LE (l'anglais), on appelle cette situation le transfert négatif d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement vers la langue étrangère actuellement étudiée (Salvi 181-182). Toutefois, il se peut que l'on soit face à un cas d'hypercorrection, vu le nombre important de mots commençant par la lettre « s » suivie d'une autre consonne dans la langue française.

En outre, le sens dénotatif possède onze erreurs dans les productions des étudiants de la deuxième année de la filière de français. Ces fautes apparaissent quand l'apprenant fait un mauvais choix de l'unité lexicale parce qu'il n'a pas la connaissance suffisante pour choisir le mot approprié (Granger et Monfort 6), par exemple (3) :

(3)

- *avant de cette église* -devant cette église
- *la rue empine* - la rue en pente
- *autour de là sont des maisons* - autour de là il y a des maisons
- *il y a l'air qu'il va pleuvoir* -il paraît qu'il va pleuvoir
- *Après l'église est la mer vaste* - Après l'église il y a la mer vaste
- *sur le point de pleure* - sur le point de pleuvoir
- *qui est après des maisons* - qui est près des maisons
- *à côté du village il est le lac* - à côté du village se trouve le lac
- *à côté du village se trouve le lac, qui sait si c'est pour nager ou pêcher* - à côté du village se trouve le lac, personne ne sait si c'est pour nager ou pêcher

Les apprenants ont essayé de choisir le mot juste, cependant, ils ont écrit les mots imprécis pour s'exprimer.

Dans le cas de la construction incorrecte d'un mot, il y a neuf erreurs au total dans la production écrite des étudiants. Il est important que l'apprenant

prenne conscience de l'erreur commise, l'explication et la compréhension de sa nature favorisent la progression dans l'apprentissage, en enrichissant par ailleurs les réseaux sémantiques de son lexique mental » (Durand et Laks 521). (4)

(4)

- *de la mélancolique* - de la mélancolie
- *un chimeau* - une cheminée
- *la roue* - la rue
- *le toi* - le toit
- *couleuré* -coloré
- *poblé* -peuplé
- *detailles* -détails
- *des voitures garagé* - des voitures garées
- *les villageurs* - les villageois

Dans ces exemples ci-dessus, on voit la confusion de sens de quelques mots, l'influence de la prononciation et de la langue maternelle. De plus, il y a des apprenants qui donnent la priorité au sens qu'à la structure lexicale.

#### 4.1.3 Troisième année

Les productions des étudiants de la filière de français de ce niveau comportent le moins d'erreurs morphosyntaxiques, orthographiques et lexicales.

##### 4.1.3.1 Les erreurs de morphosyntaxe

Parmi les erreurs de grammaire, on en a trouvé quarante-neuf. Tout de suite, on va détailler chacune. On a examiné ces erreurs de la même façon que pour les autres niveaux, elles ont été divisées, aussi, en neuf catégories.

Tout d'abord, on a trouvé seize erreurs d'accord de genre. Dans ces exemples, on peut déduire qu'il y a des apprenants qui ne maîtrisent pas encore le genre de quelques mots en français, même s'ils sont dans un niveau avancé de la

filière. On pourrait aussi déduire que le manque d'attention au moment de rédiger le texte, ait causé quelques fautes. Par exemple (1) :

(1)

- *de différents couleurs* - de différentes couleurs (2 erreurs)
- *Le ciel est une blanche et noir* - Le ciel est blanc et noir (2 erreurs)
- *l'église est une monument* - l'église est un monument
- *la pelouse très vert* - la pelouse très verte
- *de maisons presque égals* - de maisons presque égales
- *des voitures garés* - des voitures garées
- *c'est bonne pour la santé un peu de tranquillité et d'air fraîche* - c'est bon pour la santé un peu de tranquillité et d'air frais
- *un tour* - une tour
- *du banlieue* -de la banlieue
- *une village* - un village
- *une côté de la rue* - un côté de la rue
- *une côté, beaucoup d'arbres* - un côté, beaucoup d'arbres
- *un grand cloche très fine* - un grand cloche très fin
- *il y a des prairies très verts* - il y a des prairies très vertes

Dans ce niveau, on trouve des fautes que l'on pourrait attribuer à des apprenants d'un niveau débutant, il se pourrait que la distraction passagère au moment de réaliser la tâche ait causé ces erreurs. Il faut aussi considérer que ce sujet a été étudié pendant la première année de la filière.

De plus, les adjectifs, les adverbes et les prépositions ont été la deuxième catégorie comportant un nombre important d'erreurs, il en y a dix. Concernant les adjectifs, il n'y a qu'une faute spécifiquement d'ordre dans la phrase. Dans ce cas, les adjectifs les plus courants comme « grand », « gros », « haut », « jeune », « mauvais », « nouveau », « petit », parmi d'autres, vont se placer habituellement devant le nom (2). Dans ces exemples, les apprenants ont bien utilisé les adjectifs, mais ils les ont placés d'une façon incorrecte dans la phrase, en d'autres termes, la syntaxe qu'ils ont employée dans la rédaction est inhabituelle.

Concernant les prépositions (3), certains apprenants les ont employées incorrectement, il y a un total de huit fautes, il pourrait être dû à l'influence de l'espagnol dans ces phrases, car ils ont fait une traduction de l'espagnol vers le français.

(2)

**Adjectif :**

- *une maison grande* - une grande maison (l'ordre)

(3)

**Prépositions :**

- *en face d'église* - en face de l'église
- *à côté d'église* - à côté de l'église
- *à même temps* - en même temps
- *sur la rue* - dans la rue
- *jusqu'e* - jusqu'à
- *de choses pour faire* - des choses à faire
- *Devant du lac* - Devant le lac
- *une horloge en milieu* - une horloge au milieu
- *Il y a beaucoup de maisons du même style, cependant, des différentes couleurs* - Il y a beaucoup de maisons du même style, cependant, de différentes couleurs

Par rapport à la catégorie d'accord de nombre, on a trouvé huit erreurs. À ce niveau-là, les apprenants ont déjà étudié ce sujet, donc ils possèdent les connaissances de base sur ce thème. Également, il se pourrait qu'à cause des facteurs externes comme la fatigue, une distraction passagère, entre autres, ils ont commis ces erreurs (4).

(4)

- *elles sont de différente couleur* - elles sont de différentes couleurs (2 erreurs)
- *des jardin public* - des jardins publics (2 erreurs)

- *beaucoup de maisons très pittoresque* - beaucoup de maisons très pittoresques
- *plusieurs maison* - plusieurs maisons
- *il y a des prairie très vertes* - il y a des prairies très vertes
- *il y a des voiture* - il y a des voitures

En ce qui concerne le manque ou le choix incorrect d'articles, on a trouvé quatre fautes. Il faut rappeler que les articles définis désignent une chose, une personne ou une réalité connue ou identifiable; les articles indéfinis font référence à une chose ou une personne mais de façon imprécise, et finalement, les articles partitifs indiquent une quantité de matière, réelle ou non (5)

(5)

- *des pelouses* - la pelouse (2 erreurs)
- *au fin -la fin*
- *une couleur différente aux autres bâtiments* - une couleur différente des autres bâtiments

Dans le cas des expressions de quantité et la locution verbale impersonnelle « il y a », on a trouvé cinq fautes. Il est fréquent que les apprenants oublient qu'après l'adverbe « beaucoup », on met au singulier le partitif « de ». Cette erreur apparaît fréquemment dans les productions des étudiants débutants, il pourrait se produire par le manque d'attention des apprenants au moment de réaliser la tâche ou il s'agit d'un cas de fossilisation. Outre ceci, c'est la locution verbale impersonnelle qui est l'un des gallicismes (chaque langue possède ses propres particularités soit dans l'emploi des mots, soit dans la manière de les arranger, c'est cela qui distingue une langue d'une autre), les plus usités. Pour illustrer ceci, on présente quelques exemples : (6)

(6)

- *beaucoup couleurs* - beaucoup de couleurs
- *beaucoup des maisons* - beaucoup de maisons
- *beaucoup des arbres* - beaucoup d'arbres

- *il n'y a pas des gens* - il n'y a pas de gens
- *il y a de maisons* - il y a des maisons

Concernant la morphologie verbale, on a trouvé trois erreurs. Dans la langue française, le verbe change de forme avec le mode, le temps, la personne et le nombre, spécifiquement dans ces cas-là, les étudiants, qui ont fait la rédaction de ces exemples, n'ont pas employé correctement la flexion verbale (7).

(7)

- *on peux* - on peut (2 erreurs)
- *il y a un pont pour le traversé jusqu'à la fin* - il y a un pont pour le traverser jusqu'à la fin

De plus, dans les catégories du choix incorrect ou le manque de pronom, on trouve deux erreurs. D'un côté, il est important de rappeler que les pronoms relatifs sont des mots qui établissent une relation entre un nom, un pronom, un adverbe ou une proposition qu'ils représentent (l'antécédent) et une proposition dite subordonnée relative qu'ils introduisent. D'un autre côté, les pronoms personnels dans la troisième personne au pluriel font référence à plusieurs personnes ou plusieurs choses, dans l'exemple ci-dessous, on voit que la phrase est au pluriel (8)

(8)

- *il semble qui va pleuvoir* - il semble qu'il va pleuvoir
- *les gens sont vraiment amoureux de son résidence* - les gens sont vraiment amoureux de leur résidence

#### 4.1.3.2 Les erreurs d'orthographe

Dans la troisième année, on a trouvé 25 erreurs du type orthographique, elles sont classées de la même façon que pour les niveaux précédents : les signes orthographiques et les lettres non justifiables.

Par rapport aux signes orthographiques, on a trouvé douze fautes d'accent, deux de majuscules et une erreur concernant la virgule.

Les fautes d'accents à ce niveau-là, pourraient être causées par le manque d'attention de la part des apprenants, car ce sujet est étudié dans les cours d'expression et compréhension écrite I, II et III, donc ils devraient déjà maîtriser l'usage des accents (1).

(1)

- à *côte* - à côté (2 erreurs)
- *a gauche de* - à gauche de
- *differente* – différente (2 erreurs)
- *l'église est bornee par le lac* - l'église est bornée par le lac
- à *l'autre côte* - à l'autre côté
- *residence* - résidence
- *de l'autre côte de l'église* - de l'autre côté de l'église (3 erreurs)
- *l'eglise* - l'église

En outre, l'emploi de la majuscule est un sujet étudié depuis l'école, dont ces apprenants connaissent l'utilisation. Néanmoins, les mauvaises habitudes non corrigées (de la langue source) de quelques étudiants à l'heure de rédiger un texte provoquent aussi des erreurs d'orthographe en LE. On ne met jamais une majuscule au milieu d'une phrase sans justification, comme dans le premier exemple ci-dessous, aussi, après un point, il faut toujours commencer la phrase avec une majuscule, deuxième phrase (2) :

(2)

- *...et petit, Les gens qui habitent...* - ...et petit, les gens qui
- *(...). il n'y a pas beaucoup de choses* - . Il n'y a pas beaucoup de choses (point)

Finalement, la virgule marque une courte pause dans la lecture sans, cependant, que l'intonation change, on utilise la virgule devant des mots, groupes

de mots ou des propositions coordonnées par des conjonctions de coordination autres que et, ou, ni (3)

(3)

- *presque égales mais de différentes couleurs* - presque égales, mais de différentes couleurs

Au sujet de lettres non justifiables, on a trouvé trois erreurs de consonnes doublés et huit à propos d'autres erreurs.

Le sujet de doublement de consonnes est touché dans le cours de compréhension et expression écrite II, donc, à titre d'hypothèse, ils doivent déjà connaître les consonnes doublées de la plupart des mots en français (4)

(4)

- *tranquilité* - tranquillité (2 erreurs)
- *balon* - ballon

Finalement, dans le cas du domaine des autres erreurs, on en a trouvé huit. Il se pourrait que ces erreurs soient commises à cause de l'influence de la prononciation de la langue espagnole ou ils ne se rappellent pas de la correcte orthographe de quelques mots (5).

(5)

- *la banlieu* - la banlieue
- *verdâtre* - verdâtre
- *cotidienne* - quotidienne
- *Le climat est foid* - Le climat est froid
- *une orloge* - une horloge
- *il a des maisons* - il y a des maisons
- *au tour* - autour
- *auretour du village* - autour du village

### 4.1.3.3 Les erreurs lexicales

Parmi les erreurs lexicales de la troisième année, on en a trouvé huit au total.

Concernant le sens dénotatif ou l'impropriété, il y a six erreurs. Ils ont essayé de choisir le mot précis, cependant, ils ont fait un choix incorrect. À ce niveau-là, les apprenants ont développé un vaste lexique en français, pourtant, les erreurs dans l'usage approprié en sont encore bien présentes ; par exemple (1) :

(1)

- *la forêt s'ouvre espace vers le village* - la forêt s'étend vers le village
- *il semble qu'il va pleurer* - il me semble qu'il va pleuvoir
- *il y a beaucoup de maisons presque égales en revanche de différentes couleurs* - il y a beaucoup de maisons presque égales, mais de différentes couleurs
- *le terrain de sport* - le terrain de football
- *une tour* - une tour
- *on peut voir un autre peuple au loin* - on peut voir un autre village au loin

De plus, l'influence d'une autre LE est présente dans ce niveau, mais avec une erreur, spécifiquement l'influence de la langue anglaise, c'est un transfert négatif d'une langue précédemment étudiée vers la langue qu'on est en train d'étudier (Şavli, 2009, p. 181-182), (2) :

(2)

- *Le climat est froid et fresh* - Le climat est froid et frais

Finalement, la catégorie de la combinatoire lexicale possède une faute. Dans l'exemple ci-dessous (3), la règle de collocation est l'utilisation obligatoire d'« attirer l'attention » au lieu de « prendre l'attention ».

(3)

- *une église gothique prend l'attention* - une église gothique qui attire l'attention

#### 4.1.4 Quatrième année

Les productions écrites de ce niveau comportent une quantité d'erreurs considérable par rapport à la morphosyntaxe, l'orthographe et la catégorie lexicale.

##### 4.1.4.1 Les erreurs de morphosyntaxe

Concernant ce domaine, on a trouvé soixante-deux erreurs au total. On a examiné ces fautes de la même manière que les cas des autres trois niveaux.

Dans le domaine d'accord de genre, on trouve 27 fautes. Beaucoup de ces erreurs sont fréquentes au début de l'acquisition de la langue française ; toutefois, il faut prendre en considération qu'il s'agit des étudiants les plus avancés de la filière, donc, on suppose qu'à ce niveau-là, le nombre d'erreurs de ce type devrait être inférieur. En voici des exemples (1):

(1)

- *un ville* - une ville
- *des zones verts* - des zones verts
- *le couleur* - la couleur
- *un cathédrale* - une cathédrale
- *ce ville* - cette ville
- *Elle est situé* - Elle est située
- *les couleurs obscurs du ciel* - les couleurs obscures du ciel
- *elles ont le même structure* - elles ont la même structure
- *il y a un grand rivière* - il y a une grande rivière
- *des espaces verts* - des espaces verts
- *de différents couleurs* - de différentes couleurs
- *une style gothique* - un style gothique
- *les nuages sont noires* - les nuages sont noirs
- *Tous les maisons sont égals* - Toutes les maisons sont égales

- *la seule distinction c'est les couleurs des murs les uns plus tristes que les autres, d'autres plus chaudes* - la seule distinction c'est les couleurs des murs les uns plus tristes que les autres, d'autres plus chauds
- *cette village -ce village*
- *ce rue -cette rue*
- *avec de détails particulière* - avec de détails particuliers
- *un nuance mystérieux -une nuance mystérieuse* (2 erreurs)
- *des nuages obscures* - des nuages obscurs
- *un rivière -une rivière*
- *un petit ville -une petite ville*
- *quelques maisons de différent couleur* - quelques maisons de différentes couleurs (2 erreurs)

Il pourrait être que le manque d'intérêt au moment de rédiger la tâche demandée ait causé ces erreurs, mais il faut prendre en considération que ce sont des apprenants avancés. Aussi, on ne peut pas parler de surgénéralisation car on suppose qu'ils ont déjà surmonté cette étape et l'influence de l'espagnol devrait être moins élevée.

Concernant la deuxième catégorie, l'accord de nombre, il y a quatre erreurs au total. L'inattention au moment de rédiger, le stress, la fatigue, entre autres, ce sont des facteurs qui favorisent la production d'erreurs. Néanmoins, dans un niveau avancé comme celui-ci, on espère que la quantité d'erreurs est presque nulle. Les exemples sont les suivants (2) :

(2)

- *avec des maison* - avec des maisons
- *de petites maison* - de petites maisons
- *avec de détails particulier* - avec de détails particuliers
- *quelques maisons de différent couleur* - quelques maisons de différentes couleurs

À propos de la flexion verbale il n'y a que deux erreurs. Il est probable que le manque d'attention de ces apprenants a causé ces fautes. Pour illustrer cette idée, nous citons quelques erreurs (3) :

(3)

- *la mer qui reflète comme un miroir* - la mer qui se reflète comme un miroir
- *Il s'est ressemble* - Il se ressemble

Par rapport au choix incorrect ou manque de pronoms, on a trouvé sept fautes. Il y a des erreurs qui pourraient être fréquentes à la première année de la filière de français ; cependant, cette sorte d'erreur ne devrait pas apparaître dans un niveau avancé comme celui-ci. À titre d'illustration, on peut en mentionner les cas suivants (4) :

(4)

- *cettes maisons* - ces maisons
- *Cette une image* - C'est une image
- *la seule distinction c'est leurs couleurs* - la seule distinction c'est les couleurs
- *Toutes les maisons sont en forme triangulaire, ils ont la même architecture* - Toutes les maisons sont en forme triangulaire, elles ont la même architecture
- *de petites maisons, toutes sont égales* - de petites maisons, elles sont toutes égales (l'ordre et manque de pronom)
- *une église gothique que se trouve* - une église gothique qui se trouve
- *La nature et la mer font partie du beau paysage de la ville, la quelle donne un sens de paix* - La nature et la mer font partie du beau paysage de la ville, qui donne un sens de paix.

Dans les deux dernières phrases, on voit particulièrement des exemples visés à la fossilisation, car les pronoms relatifs est un sujet étudié dans les premiers niveaux de la filière, on suppose qu'à ce niveau, ils maîtrisent les connaissances de base afin d'éviter ce type de fautes.

La catégorie de faute d'élosion présente une faute. La distraction passagère au moment de réaliser la tâche pourrait être la cause de cette faute (5) :

(5)

- *la unique* - l'unique

Le domaine du choix incorrect ou manque d'articles comporte trois erreurs. Ces apprenants ont bien choisi le genre d'article, mais non pas l'article approprié pour la phrase ; par exemple (6) :

(6)

- *On peut voir aussi une mer derrière du bâtiment* - On peut voir aussi la mer derrière le bâtiment (2 erreurs)
- *les couleurs des murs uns plus tristes que les autres* - les couleurs des murs les uns plus tristes que les autres

Par rapport au choix incorrect de « de », « des », « d' ». On en a trouvé huit. Dans la plupart des exemples, l'apprenant a oublié de mettre au singulier le mot « de », même si l'adjectif qui suit est au pluriel. Les phrases suivantes illustrent cela : (7)

(7)

- *des petites maisons -de petites maisons*
- *on trouve des autres maisons* - on trouve d'autres maisons
- *une petite ville entourée des bois* - une petite ville entourée de bois
- *des petites maisons -de petites maisons*
- *des plusieurs couleurs -de plusieurs couleurs*
- *les couleurs du murs* - les couleurs des murs
- *des autres -d'autres*
- *l'église très grande avec de détails* - l'église très grande avec des détails

En outre, avec l'usage des expressions de quantité et de la locution verbale impersonnelle « il s'agit », on trouve deux erreurs. Ces deux erreurs correspondent

surtout à des productions des apprenants d'un niveau débutant, mais il se pourrait que la distraction passagère soit la cause de ces fautes : (8)

(8)

- *N'y a pas ni personnes, ni animaux -|| n'y a ni personnes, ni animaux*
- *L'image s'agit - Il s'agit*

Finalement, l'emploi des prépositions et d'adjectifs a sept erreurs. (9)

(9)

### **Prépositions :**

- *Personne n'est à la rue - Personne n'est dans la rue*
- *au centre de la ville et à face de la mer - au centre de la ville et en face de la mer*
- *en face d'un port avec quelques bateaux sont au-delà - en face d'un port et quelques bateaux sont au-delà*
- *Sur le paysage - Dans le paysage*
- *sur la rue - dans la rue*
- *Derrière des maisons - Derrière les maisons*

De façon spécifique, les trois derniers exemples concernent le domaine des prépositions, on voit une sorte de fossilisation dans la LE chez ces étudiants. Ils ont commis des erreurs des débutants.

### **Adjectifs :**

- *le ciel nuagé - le ciel nuageux*

#### **4.1.4.2 Les erreurs d'orthographe**

Ce domaine comporte 23 fautes au total, divisés en deux catégories : les signes orthographiques et les lettres non justifiables.

À propos des signes orthographiques, on a trouvé 7 fautes. Tout d'abord, dans la catégorie d'accents, on trouve cinq erreurs et elles concernent toutes les

accents aigus, la distraction au moment de rédiger la tâche pourrait être la raison de cette faute, l'influence de la prononciation peut aussi favoriser la production d'erreurs (1) :

(1)

- *qui se réflète* - qui se reflète
- *apprecier* - apprécier
- *qui répresente* - qui représente
- *qui ne demontre rien* - qui ne démontre rien
- *la melancolie* - la mélancolie

L'emploi de la majuscule possède deux erreurs. Les mauvaises habitudes de l'écriture de la langue espagnole pourraient influencer dans l'écriture de la langue cible, comme dans les exemples ci-dessous (2) :

(2)

- *de différentes couleurs : Il y a* - de différentes couleurs : il y a
- *A droite de l'Église on voit une rivière* - A droite de l'église on voit une rivière

Outre ceci, la catégorie des signes de ponctuation, spécifiquement le point, on en a trouvé une. L'inattention pourrait être la cause de cette faute. (3)

(3)

- *en face de chaque\_ Maison* - en face de chaque maison

À propos du domaine de lettres non justifiables, on a trouvé 14 erreurs. Par rapport aux doubles consonnes, il y a une faute. (4)

(4)

- *Coline-* collline

Finalement, le domaine des autres erreurs en possède 14. On voit dans ces exemples que ces étudiants n'écrivent pas correctement les mots, ils n'ont pas écrit quelques lettres, on voit la fossilisation dans ces exemples, car ce sont des étudiants

avancés de la filière de français à l'UNA (5). En outre, l'inattention et la prononciation, ce sont de facteurs qui produisent des erreurs.

(5)

- *qui s'étand* - qui s'étend
- *comme s'il annoçait l'arrivée de la pluie* - comme s'il annonçait l'arrivée de la pluie
- *on peuvair* - on peut voir (2 erreurs)
- *Aussi un peut* - Aussi on peut
- *une église gotique* - une église gothique
- *chaque une -chacune*
- *oscure* - oboscure
- *architecture* - architecture
- *paysage* - payusage (3 erreurs)
- *deux étages qui sont ensembles* - deux étages qui sont ensemble

#### 4.1.4.3 Les erreurs lexicales

Parmi les erreurs lexicales de la quatrième année, on en a trouvé trois au total.

Dans la catégorie des transferts de la langue maternelle, on peut en citer deux, on voit une traduction de l'espagnol vers le français. Il pourrait être que l'oubli au moment de rédiger le texte ait causé cette faute. Or, l'influence de la langue source, à ce niveau-là, devraient être inférieure (1).

(1)

- *ce paysage coloris* - ce paysage coloré
- *une sensation calide* - une sensation chaleureuse

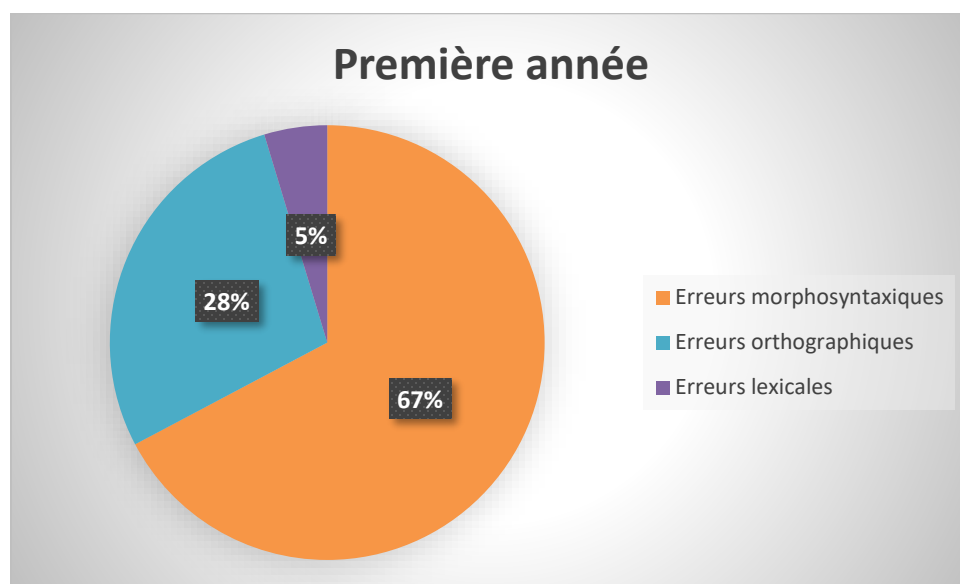
Finalement, dans le cas du sens dénotatif, on trouve une erreur. Dans ce cas, l'apprenant a fait un choix incorrect de l'unité lexicale (2).

(2)

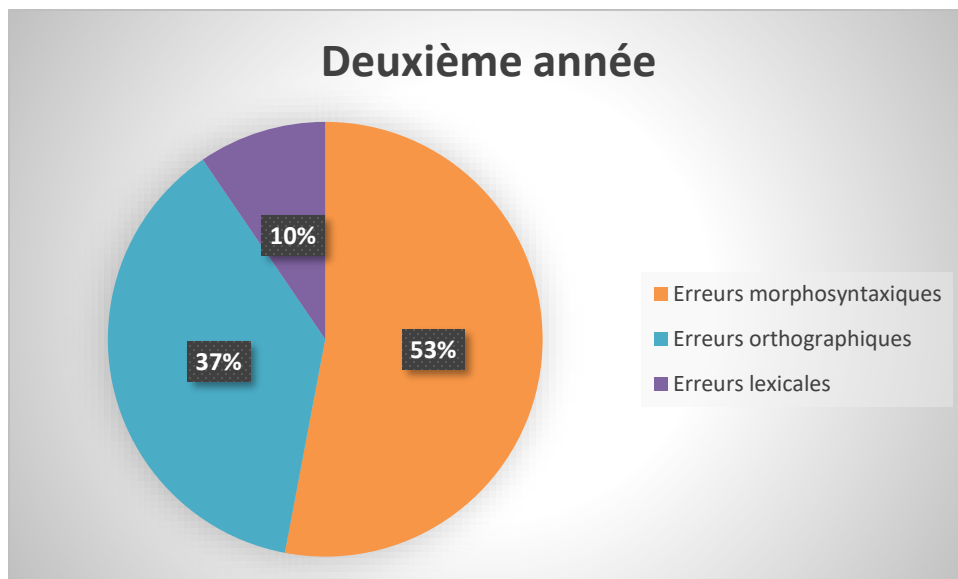
- *Il s'est semble à la Hollande - Il se ressemble à la Hollande*

#### 4.1.5 Les graphiques de l'instrument descriptif

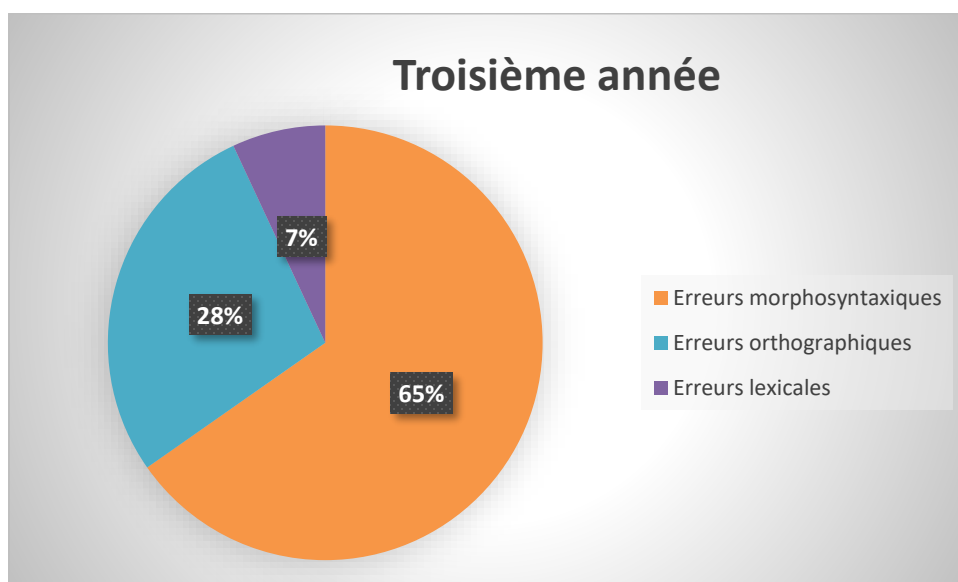
À titre illustratif, on présente des graphiques où l'on peut apprécier les nombres d'erreurs par catégorie et par niveau.



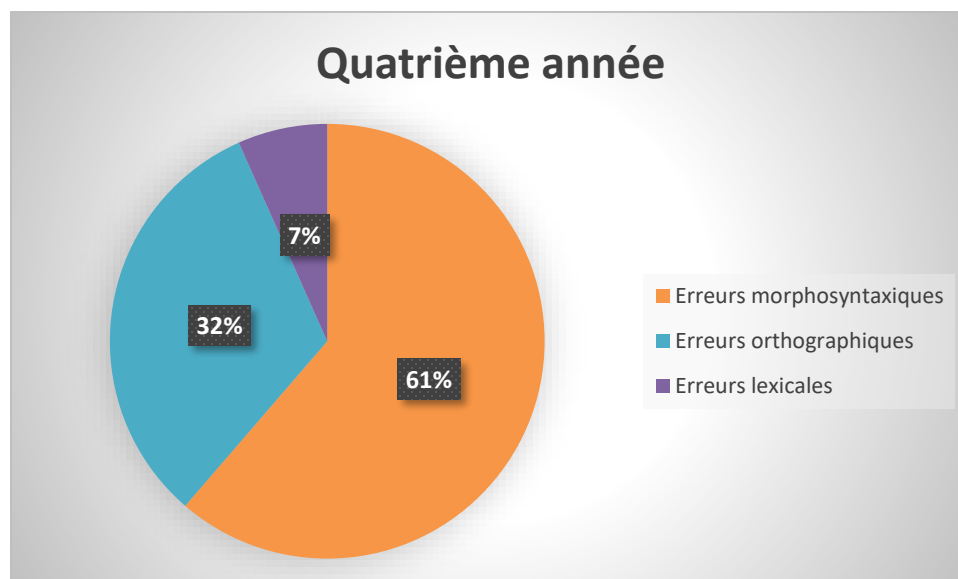
**Graphique 1** : Erreurs des étudiants de la première année (1<sup>er</sup> instrument)



**Graphique 2 :** Erreurs des étudiants de la deuxième année (1<sup>er</sup> instrument)



**Graphique 3 :** Erreurs des étudiants de la troisième année (1<sup>er</sup> instrument)



**Graphique 4 :** Erreurs des étudiants de la quatrième année (1<sup>er</sup> instrument)

## 4.2 Analyse du deuxième instrument

L'instrument narratif, qui a été appliqué pendant le deuxième cycle 2015, montre les résultats suivants:

### 4.2.1 Première année

Les résultats de l'application de cet instrument aux étudiants de ce niveau montrent de nombreuses erreurs de grammaire, il y en a 118 au total, ainsi que 48 fautes d'orthographe et 8 dans l'aspect lexical.

#### 4.2.1.1 Les erreurs de morphosyntaxe

Concernant cette catégorie, le domaine comportant la plupart des erreurs est la morphologie verbale avec vingt-quatre fautes. Il faut remarquer que la plupart de ces erreurs ne sont pas visées par l'écriture des verbes, mais par le choix incorrect du temps verbal dans le contexte de chaque phrase. Par exemple (1) :

(1)

- *je voudrais étudier pharmacie- je voulais étudier pharmacie*
- *le premier jour c'est terrible- le premier jour a été terrible*

- *j'ai ne connais rien-* je ne connaissais rien
- *j'étais perdu dans la Fac-* je me suis perdu dans la Fac
- *et comment mes professeurs iraient se communiquer avec nous-* et comment mes professeurs communiqueraient avec nous
- *nous pouvions faire beaucoup de choses-* nous avons pu faire beaucoup de choses
- *nous sommes beaucoup partagé-* nous avons beaucoup partagé
- *mon frère jouait-* mon frère a joué
- *ma mère préparait-* ma mère a préparé
- *la nourriture est délicieuse-* la nourriture était délicieuse
- *un moment joli a été quand nous regardions le coucher du soleil-* un beau moment a été quand nous avons regardé le coucher du soleil
- *qu'elles étions les meilleures vacances de ma vie-* qu'elles sont été les meilleures vacances de ma vie
- *quand nous sommes arrivons-* quand nous sommes arrivés
- *ma cousine et moi jouions dans la forêt-* ma cousine et moi avons joué dans la forêt
- *nous voyions-* nous avons vu
- *nous connaitions-* nous avons connu
- *nous avons eu un camarade qui connaît-* nous avons une camarade qui connaissait (2 erreurs)
- *j'ai prennu-* j'ai pris (surgénéralisation)
- *je a passé - j'ai passé*
- *pour essayer - d'essayer*
- *je vous conseille voyager - je vous conseille de voyager*
- *j'étais très content pour aller - j'étais très content d'aller*
- *je rêve voyager - je rêve de voyager*

Dans cet aspect-là, on voit une progression de la part des élèves au sujet de la concordance sujet-verbe en comparaison avec les premiers instruments, ils ont beaucoup amélioré, cependant, ils n'ont pas toujours fait la correcte sélection des temps verbaux dans les phrases, par exemple, ils ont confondu l'utilisation du passé

composé et de l'imparfait. Cet échantillon nous montre qu'il y a des étudiants qui ne maîtrisent pas encore l'usage de ces temps : l'imparfait est utilisé pour une description, ou pour parler d'une habitude, d'une action inachevée ; et le passé composé, pour exprimer une action précise et achevée.

De plus, il y a quelques autres fautes visant le choix incorrect du pronom-verbe, les apprenants ont choisi la conjugaison inappropriée ; par exemple (2):

(2)

- *je commencé* - j'ai commencé
- *j'était*- j'étais (2 erreurs)
- *Ma famille était heureuse de partage ensemble* - Ma famille était heureuse de partager ensemble
- *c'est plus important connaître* - c'est plus important de connaître
- *je marchait* - je marchais
- *nous étais*- nous étions
- *j'ai étais* - j'étais
- *un autre ami m'ai enseigné* - un autre ami m'a enseigné
- *les photos pour rappelle* - les photos pour rappeler

En outre, l'accord de genre et de nombre constitue le deuxième et troisième aspect avec plus d'erreurs, respectivement. Ces domaines se caractérisent par être l'un des aspects le plus difficiles à acquérir au début de l'apprentissage. Dans le deuxième cycle du premier niveau de la filière, ces apprenants ont déjà un panorama plus clair de ces accords selon le programme de la filière de français de la première année, mais il y en a quinze d'accord de genre et dix d'accord de nombre (3).

(3)

#### **Accord de genre :**

- *le croisière*- la croisière (3 erreurs)
- *j'étais presque la plus agé*- j'étais presque la plus agée

- *les meilleures sont les chiens- les meilleurs* sont les chiens
- *Ma famille était très heureux de partager ensemble- Ma famille était heureuse de partager ensemble*
- *différentes pays- différents* pays
- *bonne hôtel- bon hôtel*
- *cela a été très émotive- cela a été très émotif*
- *les meilleurs vacances de ma vie- les meilleures* vacances de ma vie
- *tout ma famille- toute* ma famille
- *ma cousin- ma cousine*
- *voyager est une idée excellent- voyager est une idée excellente*
- *un lieu très jolie- un lieu très joli*
- *Nous sommes parties- Nous sommes partis*

#### **Accord de nombre :**

- *ma sœur et moi sommes entrée - ma sœur et moi sommes entrées*
- *nous étions émue - nous étions émues*
- *l'autre jours - les* autres jours
- *nous sommes allés a la rivière parce que le jours était très chaud - nous sommes allés a la rivière parce que les jours étaient très chauds* (3 erreurs)
- *beaucoup animal- beaucoup d'animaux*
- *des chevaux - des chevaux*
- *des piscine - des piscines*
- *j'ai fait des collier - j'ai fait des colliers*

D'ailleurs, avec le choix incorrect d'adjectifs, adverbess ou prépositions, on trouve dix-neuf erreurs. Dans l'aspect proprement de prépositions, on voit que ces apprenants ont fait un usage incorrect de certaines prépositions, il pourrait que l'influence de l'espagnol soit l'une de causes de ces erreurs, comme on le voit dans ces phrases (4) :

(4)

- *j'étais heureuse pour la nouvelle expérience*- j'étais heureuse par la nouvelle expérience
- *j'ai marché pour les rues*- j'ai marché dans les rues
- *Dans Aruba*- A Aruba
- *nous avons pu voir un cerf par première fois* - nous avons pu voir un cerf pour la première fois
- *el surf* – à surfer
- *je marchais avec toute ma famille pour 3 heures* - je marchais avec toute ma famille pendant 3 heures
- *l'université de Costa Rica* - l'université du Costa Rica
- *le monde au extérieur* - le monde à l'extérieur
- *je voudrais voyager au pays francophones* - je voudrais voyager aux pays francophones
- *a sommet de la montagne* - au sommet de la montagne
- *a un parc* - au parc

En plus, les erreurs concernant les adjectifs sont circonscrits à la syntaxe de la phrase et la sélection inappropriée de l'adverbe « mieux » et de l'adjectif « meilleur ». Il est pertinent de rappeler que l'adjectif « meilleur » est le comparatif de supériorité de « bon » et l'adverbe « mieux » est le comparatif de supériorité de « bien ». On doit aussi considérer que les adjectifs démonstratifs désignent la personne ou l'objet nommé, il n'existe que quatre adjectifs démonstratifs : ce, cet, cette et ces. Notamment (5) :

(5)

- *de plages jolies* - de jolies plages (l'ordre)
- *c'est meilleur que lire, c'est meilleur que la tv* - c'est mieux que lire, c'est mieux que la tv (2 erreurs)
- *Cette vacances* - Ces vacances

Dans la catégorie des adverbes, il y a quatre erreurs. Les étudiants ont employé un adverbe de plus, ils l'ont placé ou l'ont choisi incorrectement. Pour illustrer ceci, on peut citer (6) :

(6)

- ~~très délicieux~~ - délicieux
- *aussi nous sommes allés* - nous sommes aussi allés (l'ordre)
- *je rêve de voyager pas seulement pour apprendre la langue aussi pour l'enseigner* - je rêve de voyager pas seulement pour apprendre la langue mais pour l'enseigner
- *Ce jour a été le meilleur* - ce jour-là a été le meilleur

Il y a un autre domaine de connecteurs et de la négation qui est présente dans cet instrument narratif où les étudiants n'ont pas réussi à rédiger correctement ces exemples ci-dessus, on a trouvé 3 fautes (7) :

(7)

- *il n'y avait feu seulement un feu* - il n'y avait qu'un feu rouge (négation)
- *Au plus*, - De plus, (connecteur)
- *Depuis, je me rappelle...* - Après, je me rappelle...

De plus, le choix incorrect ou manque de « de », « des » ou « d' » est un autre aspect qui a une erreur. (8)

(8)

- *je voudrais parler autres langues* - je voudrais parler d'autres langues

De même, le manque ou choix incorrect d'articles comporte vingt fautes. Parmi ceux-ci, on voit que la distraction passagère pourrait avoir une influence au moment de l'écriture d'un texte. Dans d'autres cas, l'influence de la langue maternelle se trouve à l'origine de l'erreur (non utilisation de l'article, par exemple). Les phrases suivantes illustrent ces cas (9) :

(9)

- *Panama* - le Panama
- *cultures, gastronomie, religions et différentes ambiances* - les cultures, la gastronomie, les religions et les différentes ambiances (4 erreurs)
- *autre jour* - un autre jour (2 erreurs)
- *à le rivière* - à la rivière
- *j'ai connu lieux* - j'ai connu des lieux
- *j'aime bien connaître nouveaux lieux* - j'aime bien connaître de nouveaux lieux
- *... avec piscines, chevaux, cuisine et musique-* ... avec des piscines, des chevaux, de la cuisine et de la musique (4 erreurs)
- *j'ai fait colliers* - j'ai fait des colliers
- *nous avons mangé la pizza* - nous avons mangé de la pizza
- *nous avons bu Coca-cola* - nous avons bu du Coca-cola
- *il y avait de beaucoup animal par exemple : oiseaux, poisson* - il y avait beaucoup d'animaux par exemple : des oiseaux, des poissons (3 erreurs)

Par ailleurs, le choix incorrect ou manque de pronom est une autre catégorie, avec six erreurs. Dans ces phrases, on voit que les apprenants ont déjà étudié ce thème pendant une année, cependant, ils continuent à faire des erreurs. Les exemples sont (10) :

(10)

- *je suis retournée chez moi plus contente que quand je suis sortie* - je suis retournée chez moi plus contente que quand j'en suis sortie
- *j'étais tellement heureuse d'apprendre la langue française, était un rêve pour moi* - j'étais tellement heureuse d'apprendre la langue française, c'était un rêve pour moi
- *que celles étions les meilleures vacances de ma vie -qu'elles ont été les meilleures vacances de ma vie*
- *a été très émotif* - cela a été très émotif
- *Et ça pour cette raison* - Et c'est pour cette raison
- *Ça fait très amusant* - Cela a été très amusant

Concernant le domaine des expressions de quantité, on a trouvé quatre erreurs. (11)

(11)

- *beaucoup des choses* - beaucoup de choses
- *nous avons beaucoup visité de plages* - nous avons visité beaucoup de plages (l'ordre)
- *beaucoup de animaux* - beaucoup d'animaux (2 erreurs)

Par rapport à la faute d'élision, on trouve quatre erreurs, notamment (12) :

(12)

- *La université* - l'université
- *je avais* - j'aiavais
- *mon oncle me a dit* - mon oncle m'a dit
- *je adore* - j'aiadore

#### 4.2.1.2 Les erreurs d'orthographe

Dans cet instrument narratif, on a trouvé 48 fautes du genre orthographique d'un groupe d'étudiants de la première année de la filière, elles sont divisées de la même façon que les premiers instruments : les signes orthographiques et les lettres non justifiables.

Par rapport aux signes orthographiques, dans le domaine d'accents, il y a vingt erreurs ; des exemples en sont (1) :

(1)

- *experience* - expérience
- *comme dès crêpes* - comme des crêpes
- *j'ai mangé differents plats* - j'ai mangé différents plats
- *delicieux* - délicieux
- *j'ai decouvert* - j'ai découvert

- *je suis senti* - je suis senti
- *c'était* - c'était
- *nous avons pû* - nous avons pu
- *a la piscine* - à la piscine
- *différents pays* - différents pays (2 erreurs)
- *différentes* - différentes
- *la forêt* - la forêt
- *trés* - très
- *intéressants* - intéressants
- *j'ai été* - j'éti
- *le cinema* - le cinéma
- *a la fin* - à la fin
- peut être - peut-être
- le petit déjeuner - le petit-déjeuner

Par rapport aux aspects des majuscules et à l'usage de la virgule ou du point, on a trouvé beaucoup d'erreurs dans ces aspects. À titre d'hypothèse, ces fautes pourraient être provoquées par les mauvaises habitudes d'expression et d'orthographe qu'ont les apprenants et ils les transfèrent, consciemment ou inconsciemment, à l'expression écrite en français. Néanmoins, on ne peut pas écarter la possibilité qu'il s'agisse également d'une méconnaissance des règles orthographiques du français. (2)

(2)

### **Majuscules :**

- *cartagena* - Cartagena
- *J'étais tellement heureuse D'apprendre la langue française* - J'étais tellement heureuse d'apprendre la langue française
- *Je n'ai pas beaucoup voyagé, Je connais seulement un pays* - Je n'ai pas beaucoup voyagé, je connais seulement un pays
- *nous sommes partis* - Nous sommes partis

### Virgule ou point :

- *Et après je suis allé* - Et après, je suis allé
- *A Aruba il n'y a qu'un feu rouge* - A Aruba, il n'y a qu'un feu rouge
- *Pendant les vacances ma famille et moi...* - Pendant les vacances, ma famille et moi...
- *Quand j'avais 8 ans. Je suis allée de vacances...* - Quand j'avais 8 ans, je suis allée de vacances...
- *Mon frère a joué dans la piscine avec mon père et ma mère a préparé le petit-déjeuner* - Mon frère a joué dans la piscine avec mon père, et ma mère a préparé le petit-déjeuner
- *Dans ce parc mon frère a pris beaucoup de photos* - Dans ce parc, mon frère a pris beaucoup de photos
- *Ma famille était très heureuse de partager ensemble* - Ma famille était très heureuse de partager ensemble.
- *je connais seulement un pays le Panama* - je connais seulement un pays : le Panama
- *De plus* - De plus,
- *... de la langue étrangère* - de la langue étrangère.
- *Après nous avons regardé...* - Après, nous avons regardé...

En outre, dans la catégorie de lettres non justifiables, on a trouvé 7 fautes. Il y a 4 exemple (3):

(3)

- *percepcion* - perception
- *sourtout* - surtout
- *rivier* - rivière
- *coquiage* - coquillage

Les autres 3 erreurs concernent surtout les consonnes doublées.

- *persones* - personnes
- *foncione* - fonctionne (2 erreurs)

### 4.2.1.3 Les erreurs lexicales

Parmi les erreurs lexicales de la première année du deuxième instrument, on en a trouvé huit au total.

Le sens dénotatif ou l'impropriété comporte 4 fautes. Les étudiants ont essayé de choisir le mot précis, pourtant, ils ont fait un choix incorrect. On voit aussi une certaine influence de l'espagnol dans cette catégorie. Les exemples sont (1) :

(1)

- *quand j'ai noté que peut-être j'étais plus responsable que les autres personnes* - quand j'ai aperçu que peut-être j'étais plus responsable que les autres personnes
- *sortir de notre site de commodité*- sortir de notre zone de confort
- *nous entreté très bien* - on nous a très bien accueillis
- *c'est la meilleure forme d'essayer* - c'est la meilleure manière d'essayer

En ce qui concerne la confusion avec une autre langue étrangère, comme l'anglais, il y a deux erreurs. Dans le premier exemple, on voit l'utilisation de la structure anglaise du verbe « to be » pour mentionner l'âge, néanmoins, en français on n'utilise pas le verbe « être », mais le verbe « avoir » pour parler de l'âge. En outre, la deuxième erreur est aussi pour le transfert négatif de l'anglais vers le français. Notamment (2) :

(2)

- *j'étais 10 ans* - j'avais 10 ans
- *others lieux* - autres lieux

Par rapport à la confusion de la langue maternelle, on a trouvé une faute. L'espagnol est présent dans ce cas, car l'apprenant a fait une traduction de la langue source vers la langue cible. (3)

(3)

- *l'union familliare* - l'union familiale

Finalement, en ce qui concerne la combinatoire lexicale, on trouve une erreur. La collocation correcte, dans ce cas, est « faire partie de » non « former partie de ».

(4)

(4)

- *Contempler la diversité culturelle et former partie d'elle* - Contempler la diversité culturelle et faire partie d'elle

#### 4.2.2 Deuxième année

Dans ce niveau, on a trouvé beaucoup d'erreurs à propos de chaque domaine.

##### 4.2.2.1 Les erreurs de morphosyntaxique

Dans ce domaine, il y a 89 erreurs, divisées en neuf catégories.

La première et la deuxième catégorie correspondent à l'accord de genre et de nombre, il y a 20 fautes concernant le genre et 3 erreurs concernant le nombre ; par exemple (1) :

(1)

##### Accord de genre :

- *un petit pause* - une petite pause (2 erreurs)
- *le chaleur* - la chaleur
- *Nous sommes arrivé et tout la famille...* - Nous sommes arrivés et toute la famille... (2 erreurs)
- *Nous partageons différent histoires* - Nous partageons de différentes histoires (2 erreurs)
- *tout la famille* - toute la famille
- *toute la famille était très heureux* - toute la famille était très heureuse

- *les gens... que feront-elles* - les gens... que feront-ils
- *ce monde est plein de merveilles soit naturelles soit créés par l'être humain*  
- ce monde est plein de merveilles soit naturelles soit créées par l'être humain
- *la sable* - le sable
- *mes vacances ont été les mieux* - mes vacances ont été les meilleures
- *nous nous sommes installé* - nous nous sommes installés
- *une quantité très réduit* - une quantité très réduite
- *une type* - un type
- *la nourriture était préparé* - la nourriture était préparée
- *le samedi dernière* - le samedi dernier
- *la serveuse était très stressé* - la serveuse était très stressée
- *les pompiers sont arrivé* - les pompiers sont arrivés

#### Accord de nombre :

- *on est arrivé* - on est arrivés
- *au eaux thermales* -aux eaux thermales
- *ils n'aime pas* - ils n'aiment pas

Également, la morphologie verbale comporte 22 erreurs. En comparaison avec les premiers instruments, il y a eu un retour en arrière. Il est possible que les apprenants soient encore dans le processus de l'interlangue et ceci a une grande influence dans l'expression écrite, pour cette raison, ils ont fait beaucoup d'erreurs. En voici quelques exemples (2) :

(2)

- *la fête dans cette discothèque était formidable* - la fête dans cette discothèque a été formidable
- *nous devons retourner* - nous avons retourné
- *après de rendez-visite la Madame Sossa* - après avoir rendu visite à Madame Sossa
- *et après manger un petit peu* - et après avoir mangé

- *j'étais nerveuse pour comment ça sera la première leçon* - j'étais nerveuse pour comment ça serait la première leçon
- *elle nous a demandé de nous présente* - elle nous a demandé de nous présenter
- *nous étions en train de retournés à notre pays* - nous retournions à notre pays
- *je voyait- je voyais*
- *je n'était pas* - je n'étais pas
- *Il fait très chaud* - Il faisait très chaud
- *nous nous avons installé* - nous nous sommes installés
- *nous regardions un coucher de soleil* - nous avons regardé le coucher de soleil
- *nous sommes morts presque de chaleur* - nous étions presque morts de chaleur
- *nous nous avons amusés beaucoup* - nous nous sommes beaucoup amusés (2 erreurs) (l'ordre)
- *après avoir allé à Limon* - après être allé à Limon
- *j'étais une semaine en dormant dans un type de caverne* - j'ai passé une semaine à dormir dans un type de caverne
- *ne s'inquiéter pas* - ne pas s'inquiéter (l'ordre)
- *nous attendions 15 minutes* - nous avons attendu 15 minutes
- *quelque chose qui brûle* - quelque chose qui brûlait
- *nous devions évacuer* - nous avons dû évacuer
- *les pompiers ont arrivé* - les pompiers sont arrivés

En outre, le domaine de prépositions comporte 16 fautes, on pourrait dire que l'influence de l'espagnol chez les apprenants provoque des erreurs dans cette catégorie, ci-dessous les erreurs (3) :

(3)

### **Prépositions :**

- *pour le chemin* - dans le chemin
- *en Caldera* - à Caldera

- *En ces jours* - Dans ces jours
- *elle m'a présenté à son meilleure amie* - elle m'a présenté son meilleure amie
- *à Costa Rica* – au Costa Rica
- *En pensant sur toutes les choses* - En pensant à toutes les choses
- *dans ce moment-là* - à ce moment-là
- *je suis monté le bus* - je suis monté à l'autobus
- *je ne voulais pas retourner à chez moi* - je ne voulais pas retourner chez moi
- *à Thaïlande* - en Thaïlande
- *sur un type de caverne* - dans un type de caverne
- *nous avons décidé prendre des vacances* - nous avons décidé de prendre des vacances
- *on a décidé aller* - on a décidé d'aller (2 erreurs)
- *j'ai éprouvé l'anxiété* - j'ai éprouvé de l'anxiété
- *autour le monde* - autour du monde

On a aussi trouvé une autre catégorie visant l'emploi des connecteurs et la négation qui comporte 4 fautes (4) :

(4)

#### **Connecteurs et négation :**

- *on n'a fait* - on n'a pas fait (négation)
- *Depuis, j'ai fait la connaissance de Maria* - Après, j'ai fait la connaissance de Maria (Connecteur)
- *je n'étais très agile* - je n'étais pas très agile (négation)
- *il n'y aura d'autres vacances* - il n'y aura pas d'autres vacances (négation)

Outre ceci, le domaine d'adverbes possède une faute concernant l'ordre de l'adverbe dans la phrase. Il faut rappeler que l'adverbe est généralement placé après le verbe. (5)

(5)

#### **Adverbe :**

- *il y a eu une explosion de gaz aussi* - il y a eu aussi une explosion de gaz (l'ordre)

En outre, le choix incorrect de « de », « des » et « d' » comporte cinq erreurs. Les apprenants ont déjà étudié l'usage de ces particules pendant deux années, mais l'erreur continue à apparaître dans les productions écrites de ces étudiants, de manière telle que cet usage inapproprié pourrait correspondre à un cas de fossilisation ; par exemple : (6)

(6)

- *pour faire des autres choses* - pour faire d'autres choses
- *après ~~de~~ quelques heures* - après quelques heures
- *la capitale du République Dominicaine* - la capitale de la République Dominicaine
- *avoir autres vacances* - avoir d'autres vacances
- *il n'y aura pas autres vacances* - il n'y aura pas d'autres vacances

Également, le choix incorrect ou manque de pronom a huit erreurs. On peut citer comme exemple de ceci les cas suivants (7) :

(7)

- *il devait aller – là* - il devait y aller
- *une petite pause pour reposer* - une petite pause pour nous reposer
- *nous sommes restés là tout ce jour* - nous y sommes restés tout ce jour
- *ce que m'attendait là* - ce qui m'attendait là
- *ce qui là m'attendait* - ce qui m'attendait là
- *je ne retourne jamais* - je n'y suis jamais retourné
- *je veux aller chaque décembre* - je veux y aller chaque décembre
- *il n'y aura pas d'autres vacances comme elles* - il n'y aura pas d'autres vacances comme celles-là

Le domaine du choix incorrect ou manque d'articles ne comporte que quatre erreurs (8) :

(8)

- *ce pour cela qu'on a décidé -c'est* pour cela qu'on a décidé
- *a les grands-parents -aux* grands-parents
- *à les eau thermale*s -aux eaux thermales
- *avec d'argent* - avec de l'argent

Finalement, les expressions de quantité ont une erreur concernant l'ordre. (9)

(9)

- *on a dansé beaucoup* - on a beaucoup dansé (syntaxe)

#### 4.2.2.2 Les erreurs d'orthographe

Par rapport aux fautes orthographiques, on en a trouvé 63 au total, divisées aussi en 2 catégories : les lettres non justifiables et les signes orthographiques.

Tout d'abord, on va analyser le domaine de signes orthographiques et la sous-catégorie la plus remarquée d'erreurs : les accents (26 fautes). Les apprenants ont oublié de mettre les accents aigus, graves ou circonflexes sur certains mots. Ci-dessous les exemples de ces erreurs :(1)

(1)

- *discotheque* -discothèque (2 erreurs)
- *nous avons visite* -nous avons visité
- *on a decidé* - on a décidé (2 erreurs)
- *d'aller a quelques piscines* - d'aller à quelques piscines
- *ma mère m'a telephoné* - ma mère m'a téléphoné (2 erreurs)
- *très effrayee* - très effrayée
- *fatigues* - fatigués
- *nous sommes arrivés* - nous sommes arrivés
- *differentes histoires* - différentes histoires
- *... soit naturelles soit creees par l'être humain* - ... soit naturelles soit créées par l'être humain

- *presenter* - présenter
- *j'ai éprouvé* - j'ai éprouvé
- *jusqu'* - jusqu'à
- *reduite* - réduite
- *separer* - séparer
- *les vaches* - les vaches
- *l'hotel* - l'hôtel
- *deguster* - déguster
- *peruvienne* - péruvienne
- *a* - à
- *apres* - après
- *destruit* – détruit
- *eux mêmes* - eux-mêmes

Ensuite, dans le domaine de majuscules, on ne détecte qu'une faute (2).

(2)

- *Mon voyage a commencé Très nerveux* – J'ai commencé mon voyage très nerveux

Finalement, l'emploi de la virgule et le point comportent 3 fautes. Dans ces cas, on doit utiliser la virgule parce qu'il faut mettre en relief un élément placé au début de la phrase. (3)

(3)

- *Après nous nous sommes installés* - Après<sub>1</sub> nous nous sommes installés
- *le samedi dernier je suis allé...* - le samedi dernier, je suis allé ...
- *après 15 minutes les pompiers...* - après 15 minutes, les pompiers...

Par rapport à la catégorie de lettres non justifiables, il y a 33 fautes. Le domaine d'autres erreurs a 26 fautes, on s'est rendu compte que certains apprenants ont omis quelques lettres ou tout le contraire, ils en ont ajouté de plus, notamment (4) :

(4)

- *discotèque* - discothèque (2 erreurs)
- *ect.* - etc.
- *le lieu* - le lieu
- *aux eaux termals* - aux eaux thermales
- *acquir* - acqérir
- *pour comme ca serait* - pour commenté ça serait
- *ce jour là* - ce jour-là
- *à ce moment là* - à ce moment-là
- *je n'étais pas très agile por les chiffres* - je n'étais pas très agile pour les chiffres
- *un couche de soleil* – le coucher de soleil
- *ensembles* - ensemble
- *duache* - douche
- *ce jour là* - ce jour-là
- *prendres* - prendre
- *vacancas* - vacançes
- *inconvenents* - inconvénéjents
- *conptent* - content
- *un sprit* - un esprit
- *ils prenaient* - ils prenaient
- *des agneaus* - des agneaux
- *nuveau* - nouveau
- *degouster* - déguster
- *peruvianne* - péruvienne
- *nous étions entrain de célébrer* - nous étions en train de célébrer
- *une cantité* - une quantité

Dans la catégorie de consonnes doublées, on a détecté 7 erreurs. Le manque d'attention à l'heure de rédiger la tâche pourrait être la cause de cette faute. Les mots suivant nous permettent d'illustrer cette affirmation (5) :

(5)

- *madamme* - madame
- *c'est pour cella qu'on a décidé* - c'est pour cela qu'on a décidé
- *l'angoise* - l'angoisse
- *épuissant* - épuisant
- *rappeller* - rappeler
- *boisons* - boissons
- *rapidement* - rapidement

#### 4.2.2.3 Les erreurs lexicales

À propos des erreurs lexicales de la deuxième année du deuxième instrument, on en a trouvé seize au total.

La catégorie qui comporte plus d'erreurs est le sens dénotatif : 11 fautes. La non connaissance du lexique cause ce type de faute, les apprenants utilisent un vocabulaire inapproprié pour s'exprimer (1) :

(1)

- *on a organisé d'aller à la piscine* - on a décidé d'aller à la piscine
- *toute la famille nous espérons* - toute la famille nous attendait (influence de l'espagnol)
- *elle nous a donné de nous présenter* - elle nous a demandé de nous présenter
- *à 10h de la nuit* - à 10h du soir
- *je n'étais pas très agile pour les nombres* - je n'étais pas très doué pour les chiffres
- *le voyage a été très épuisant à cause de l'espace qu'on devait parcourir* - le voyage a été très épuisant à cause de la distance qu'on devait parcourir
- *Il faisait beaucoup chaud* - Il faisait très chaud
- *au jour suivant* - le lendemain
- *nous avons préparé un délicieux déjeuner* - nous avons préparé un délicieux petit-déjeuner

- *nous sommes laissé-* nous sommes arrivés
- *elle était dans une école qui donnait français* - elle était dans une école qui donnait des cours de français

Outre ceci, dans la combinatoire lexicale, on trouve 3 erreurs. Cet aspect de collocation doit être bien intériorisé chez les apprenants car dans la langue maternelle (l'espagnol), cela n'existe pas. À titre d'exemple de ceci, on peut citer les phrases suivantes (2) :

(2)

- *J'ai connu une fille* - J'ai fait la connaissance d'une fille (2 erreurs)
- *mes enfants étaient meilleures* - mes enfants allaient mieux

Finalement, l'influence de la langue maternelle comporte une faute. L'influence de l'espagnol est très évidente, surtout de l'espagnol oral, comme on le voit dans l'exemple, liée à une possible confusion sémantique (3).

(3)

- *Bon, après nous avons pris le chemin...* - Après nous avons pris le chemin (l'influence de l'espagnol oral, tic de langage, existant aussi en français)

### 4.2.3 Troisième année

Ce niveau comporte 47 fautes de morphosyntaxe, 20 erreurs d'orthographe et 5 lexicales.

#### 4.2.3.1 Les erreurs de morphosyntaxe

Le domaine qui possède le plus grand nombre d'erreurs est la morphologie verbale, il y en a treize. On voit que les apprenants, qui ont écrit ces phrases, ont une difficulté avec le passé composé, ils oublient de mettre l'auxiliaire. Il existe, aussi, encore quelques confusions, plutôt simples, par rapport au choix

correct de pronom-verbe conjugué. À titre illustratif, on peut en citer quelques exemples (1) :

(1)

- *j'entendu* - j'aientendu
- *j'aimait* - j'aimais
- *pour demander où s'est trouvé ...* - pour demander où se trouvait...
- *La jeune fille voyagait* - La jeune fille voyageait
- *Elle dit que c'était la pire expérience* - Ellea dit que c'était la pire expérience
- *j'aimerai* - j'aimerais (2 erreurs)
- *je comprend* - je comprends (2 erreurs)
- *d'acquérís* - d'acquérir

### Infinitif au passé

- *quelques minutes après manger* - quelques minutes après avoir mangé

En outre, la catégorie de prépositions comprend neuf erreurs. On peut déduire qu'ils ont quelques difficultés pour choisir la préposition correcte, ce sujet a été étudié pendant la première et la deuxième année de la filière (2) :

(2)

- *nous sommes allés nous promener dans la plage* - nous sommes allés nous promener sur la plage
- *dans le sable* - sur le sable
- *le premier jour de l'Université* - le premier jour à l'Université
- *me promener par les Champs-Élysées* - me promener sur les Champs-Élysées
- *pour rendre visite mes grands-parents* - pour rendre visite à mes grands-parents
- *Derrière de la maison* - Derrière la maison
- *quand j'ai joué en la forêt* - quand j'ai joué dans la forêt
- *Mais grâce au mon grand-père* - Mais grâce à mon grand-père
- *je venais d'arriver Perez Zeledón* - je venais d'arriver de Perez Zeledón

En outre, il y a une erreur concernant l'emploi de la négation et l'infinitif, l'ordre des particules conformant la négation et un infinitif (3)

(3)

- *ne voir plus* - ne plus voir (négation, l'ordre)

De plus, le domaine d'accord de nombre comporte sept fautes et l'accord de genre en a six. Ci-dessus les exemples (4) :

(4)

### Accord de nombre

- *Le deuxième jour, on est allé à la plage* - Le deuxième jour, on est allés à la plage (3 erreurs)
- *on est retourné chez nous* - on est retournés chez nous
- *on a pris de coup de soleil* - on a pris des coups de soleil
- *le fait de voyager nous aide à devenir plus indépendant* - le fait de voyager nous aide à devenir plus indépendants
- *d'autre cultures* - d'autres cultures

### Accord de genre

- *ces vacances ont été les meilleurs de ma vie* - ces vacances ont été les meilleures de ma vie
- *elles ont été les derniers avec toute ma famille* - elles ont été les dernières avec toute ma famille
- *un demi-heure* - une demi-heure
- *Pas tous les personnes* - Pas toutes les personnes (2 erreurs)
- *de nouveaux expériences* - de nouvelles expériences

Outre ceci, le domaine de manque ou choix incorrect d'articles possède sept fautes. (5)

(5)

- *visiter la Rome* - visiter Rome

- *soit à niveau physique soit à niveau moral* - soit au niveau physique soit au niveau moral (2 erreurs)
- *des nouvelles connaissances* - de nouvelles connaissances
- *quelques jours après, mon grand-père a chassé le lynx et chez nous, nous avons mangé le lynx* - quelques jours après, mon grand-père a chassé le lynx et chez nous, nous l'avons mangé
- *je profite le moment de voyager* - je profite du moment de voyager
- *et avoir des nouvelles expériences* - et avoir de nouvelles expériences

La catégorie de choix incorrect ou manque de pronom comporte deux fautes, notamment (6) :

(6)

- *pour moi a été comme 1 moins-* pour moi cela a été comme 1 mois
- *je crois, qui a été le jour...* - je crois, qu'a été le jour...

Finalement, la faute d'élision n'a qu'une erreur. (7)

(7)

- *je aimerais* - j'aimerais

#### 4.2.3.2 Les erreurs d'orthographe

Concernant les fautes orthographiques, on en a trouvé 20 au total, divisées aussi en 2 catégories : les lettres non justifiables et les signes orthographiques.

La catégorie de signes orthographiques comporte 18 fautes. Il convient de rappeler que l'usage de la virgule est nécessaire devant des mots, groupes de mots ou des propositions coordonnées par des conjonctions de coordination autres que *et*, *ou*, *ni*. De plus, il faut ajouter la virgule après un complément de lieu ou temps en tête de phrase. Par exemple (1)

(1)

- *Tous les jours nous sommes allés...* - Tous les jours, nous sommes allés...
- *le premier jour à l'Université je crois que cela a été le jour le plus nerveux pour moi*- le premier jour à l'Université, je crois, qu'a été le jour le plus nerveux pour moi (2 erreurs)
- *Ce jour-là je venais d'arriver...* - Ce jour-là, je venais d'arriver...
- *à ce moment là je devais chercher la classe* - à ce moment-là, je devais chercher la classe (2 erreurs)
- *Le soir on est allés à un bar* - Le soir, on est allés à un bar (2 erreurs)
- *Le troisième jour on est allés connaître la ville* - Le troisième jour, on est allés connaître la ville

Outre ceci, dans le domaine des majuscules, on a trouvé cinq fautes ; par exemple : (2)

(2)

- *les meilleures vacances ... -Les meilleures vacances...*
- *je dirai... -Je dirai*
- *rome -Rome*
- *champs-élysées -Champs-Elysées*
- *égypte -Egypte*

De plus, la catégorie des accents en possèdent quatre ; on remarque cela dans les cas suivants (3) :

(3)

- *reveiller -réveiller*
- *genial - geñial*
- *Egypte -Egypte*
- *Elysées-Elysées*
- *j'ai écoute - j'ai écouté*
- *j'ai joue - j'ai joue*

Finalement, les lettres non justifiables ont deux erreurs, l'une concernant les consonnes doublées et l'autre par rapport aux autres erreurs (4) :

(4)

**Les consonnes doublées**

- *inconus* - inconnus

**Autres erreurs**

- *en différents lieus* - en différents lieux

À ce niveau, l'apprenant devrait connaître le pluriel des noms afin d'éviter cette faute car il a déjà étudié ce sujet pendant trois années. Par rapport aux consonnes doublées, il serait possible que l'inattention ou l'oubli au moment d'écrire le texte en soient la cause.

**4.2.3.3 Les erreurs lexicales**

Ce domaine comporte cinq fautes, toutes visées dans le sens dénotatif.

(1)

(1)

- *faire des questions* - poser des questions
- *le sallon de classe* - la salle de classe
- *un voyage en Egypte pour savoir l'histoire* - un voyage en Egypte pour connaître l'histoire
- *connaître plus profond une culture* - connaître de manière plus approfondie une culture
- *ma grand-mère m'a donné du chocolat pour calmer mes nerveux* - ma grand-mère m'a donné du chocolat pour calmer mes nerfs

**4.2.4 Quatrième année**

Ce niveau comporte 46 erreurs dans le domaine morphosyntaxique, 24 fautes orthographiques et 5 lexicales. Il est notable qu'il y a eu une diminution considérable d'erreurs par rapport au premier instrument.

#### 4.2.4.1 Les erreurs de morphosyntaxe

La catégorie qui comporte la plupart des fautes est la morphologie verbale, il y en a vingt. On voit un retour en arrière dans cet aspect-ci, ces erreurs, il est plus commun que l'on les trouve chez les apprenants de la première et même de la deuxième année, mais il est moins commun chez des étudiants de la quatrième année du deuxième cycle (1)

(1)

- *l'expérience a été bien passé* - l'expérience s'est bien passé
- *je suis en Europe* - je suis allé(e) en Europe
- *mon père avait acheté des choses* - mon père a acheté des choses
- *ces merveilles vacances a été inoubliables* - ces merveilleuses vacances ont été inoubliables
- *je n'avais pas connaissance* - je ne savais pas (lexical)
- *cela c'est passé* - cela s'est passé
- *J'était* - J'étais
- *à huit heures du matin je ne connais personne* - à huit heures du matin je ne connaissais personne
- *j'ai peur de connaître d'autres personnes* - j'ai eu peur de connaître d'autres personnes
- *j'ai le fait* - je l'ai fait (syntaxe)
- *J'ai commencé la filière de l'enseignement même si je n'ai aucun intérêt en France* - J'ai commencé la filière de l'enseignement même si je n'avais aucun intérêt à la France
- *Presque rien a changer depuis ce jour-là* - Presque rien n'a changé depuis ce jour-là (négation)
- *On la possibilité* - On a la possibilité
- *on passeions* - on passerait
- *je n'aurais jamais l'opportunité de passer...* - je n'avais pas eu l'opportunité de passer... (2 erreurs)

- *Nous avons arrivés un samedi* - Nous sommes arrivés un samedi
- *à profiter mes vacances* - à profiter de mes vacances
- *pour profiter la vie* - pour profiter de la vie

En outre, les adjectifs, les prépositions et les adverbes comportent sept fautes. Concernant proprement les prépositions, on a en trouvé 5. On voit une confusion dans l'usage de prépositions comme « par » et « pour » (2).

(2)

### **Prépositions :**

- *Pendant mes vacances de juillet dans le 2012* - Pendant mes vacances de juillet en 2012
- *ces merveilles vacances ont été inoubliables à toute ma famille* - ces merveilleuses vacances ont été inoubliables pour toute ma famille
- *avoir une vie fixe par de diverses raisons* - avoir une vie fixe pour diverses raisons
- *il a été abandonné pour une famille* - il a été abandonné par une famille
- *Après avoir voyagé en ce pays* - Après avoir voyagé dans ce pays
- *En France* – à la France (2 erreurs)

Par rapport au domaine de l'adjectif, on a trouvé une faute :

### **Adjectifs :**

- *merveilles vacances* – merveilleuses vacances (2 erreurs)

L'emploi incorrect de connecteurs comporte deux fautes :

### **Connecteurs :**

- *Malgré d'avoir* - Même si j'étais nerveux
- *J'ai commencé la filière de l'enseignement encore que je n'avais aucun intérêt en France* - J'ai commencé la filière de l'enseignement même si je n'avais aucun intérêt pour la France

Outre ceci, la catégorie d'accord de genre et de nombre, avec sept et trois erreurs respectivement (3) :

(3)

**Accord de genre :**

- *son nourriture est délicieux* - sa nourriture est délicieuse (2 erreurs)
- *il est très obsessive* - il est très obsessif
- *avoir une vie fixe pour divers raisons* - avoir une vie fixe pour diverses raisons
- *Mon premier impression* - Ma première impression
- *un expérience* - une expérience
- *ma futur* - mon futur

**Accord de nombre :**

- *ces merveilles vacances ont été inoubliable* - ces merveilles vacances ont été inoubliables
- *Nous sommes arrivé un samedi* - Nous sommes arrivés un samedi
- *On est resté dans un hôtel* - On est restés dans un hôtel

De plus, les catégories du choix incorrect ou manque de pronom et les expressions de quantité ont deux fautes chacune. Ci-dessous on voit les exemples (4) :

(4)

**Pronom :**

- *la grande quantité de camarades qui il y avait dans la filière* - la grande quantité de camarades qu'il y avait dans la filière
- *moi-même ne savais pas* - moi-même je ne savais pas

**Expressions de quantité :**

- *plusieurs des camarades* - plusieurs camarades

- *beaucoup de souvenirs et des vêtements* - beaucoup de souvenirs et de vêtements

Finalement, la catégorie de faute d'élision possède une erreur, au même titre que le domaine de choix incorrect de « de », « des » ou « d' ». (5)

(5)

- pour connaître ~~des~~ plusieurs villes - pour connaître plusieurs villes
- parce que un ami - parce qu'un ami

#### 4.2.4.2 Les erreurs d'orthographe

Il y a 19 erreurs dans le domaine de signes orthographiques et 7 erreurs dans les lettres non justifiables.

Par rapport aux signes orthographiques, on les a divisés en trois catégories. Tout d'abord, on trouve les accents avec 12 fautes (1) :

(1)

- *ce moment là-* ce moment-là
- *là bas-* là-bas
- *Ce jour, j'étais très fatigué-* Ce jour-là, j'étais très fatigué (2 erreurs)
- *pedagogie-* pédagogie
- *experience-* experience
- *complete-* complete
- *j'ai commencé a courir-* j'ai commencé à courir
- *Quebec-* Quebec
- *quebecoise-* quebecoise (2 erreurs)
- *s'eloigner-* s'eloigner

Outre ceci, dans la catégorie de l'emploi de majuscules et du point et de la virgule, on a trouvé cinq erreurs dans la première catégorie et 2 dans la deuxième (2) :

(2)

**Majuscules :**

- *l'Université Nationale*- l'Université nationale
- *pour connaître Le monde tout entier*- pour connaître le monde tout entier
- *on peut enrichir Les connaissances*- on peut enrichir les connaissances
- *de connaître d'autres Lieux*- de connaître d'autres lieux
- *différents plats de La gastronomie*- différents plats de la gastronomie

**Virgule et point :**

- *Cependant* - Cependant,
- *Ce jour-là j'étais très fatigué*- Ce jour-là, j'étais très fatigué

De plus, les lettres non justifiables comprennent 7 fautes dans ce niveau

(3) :

(3)

**Autres erreurs :**

- *long temps*- longtemps (2 erreurs)
- *ramaines*- romaines
- *greques*- greçques
- *possibité*- possibilité

**Consonnes doublées :**

- *immédiatement* - immédiatement
- *cabannes* – cabanes

**4.2.4.3 Les erreurs lexicales**

Finalement, les erreurs lexicales en comportent cinq. Le sens dénotatif possède trois erreurs et la confusion avec un autre LE en a deux. (1)

(1)

**Le sens dénotatif :**

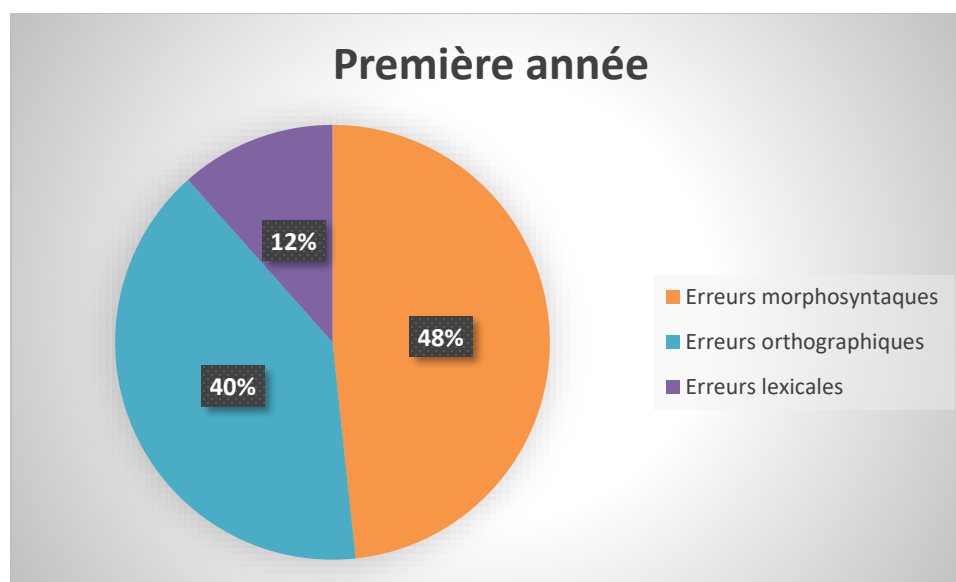
- le plus rigole- le plus amusant
- Le goût de voyage, c'est principalement pour avoir des nouvelles expériences
  - Le goût de voyage, c'est principalement pour vivre de nouvelles expériences
- le problème a été que je ne connaissais pas où je devais aller - le problème a été que je ne savais pas où je devais aller

#### La confusion avec une autre LE :

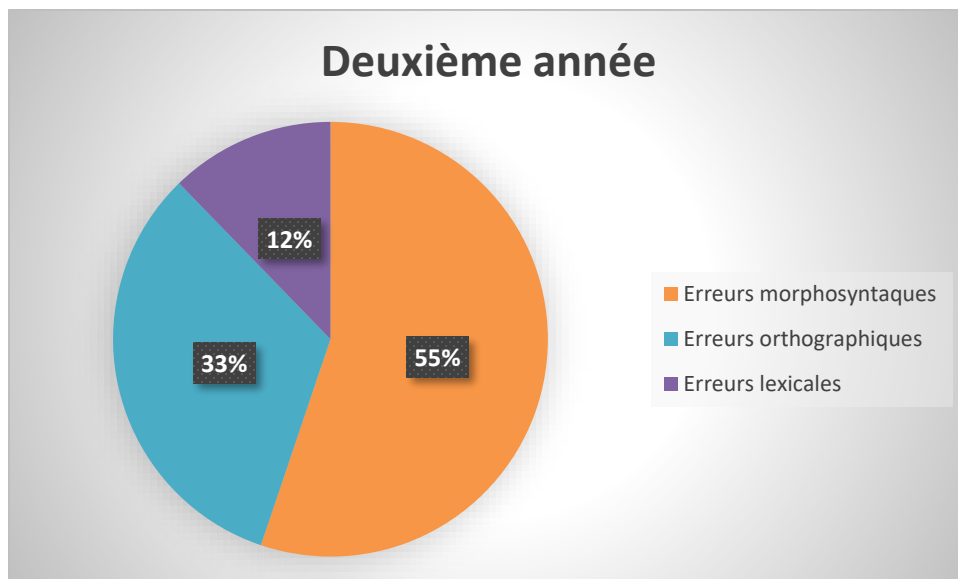
- L'Italy - L'Italie (2 erreurs)

#### 4.2.5 Les graphiques de l'instrument narratif

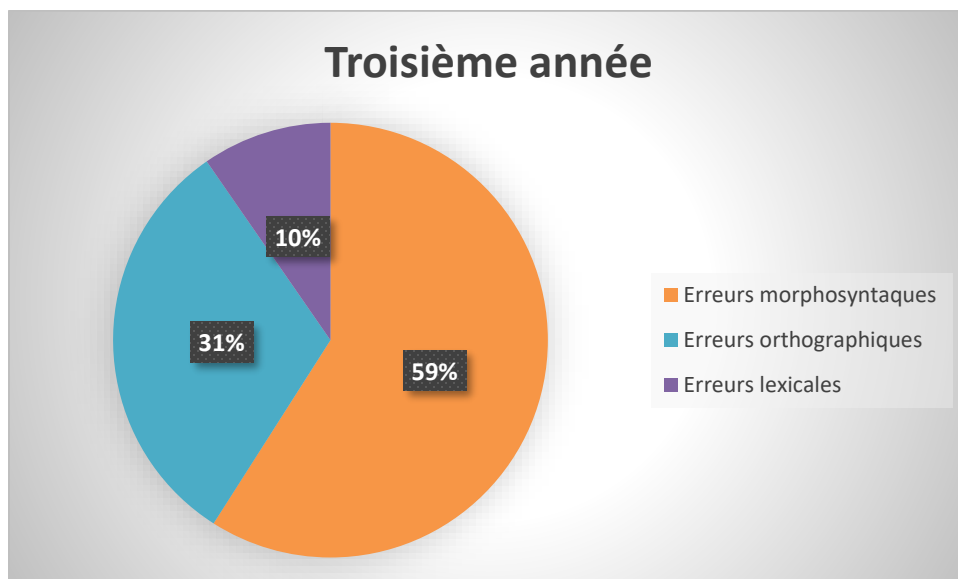
À titre illustratif, on présente des graphiques, du deuxième instrument, où l'on peut apprécier les erreurs par catégorie et par niveau.



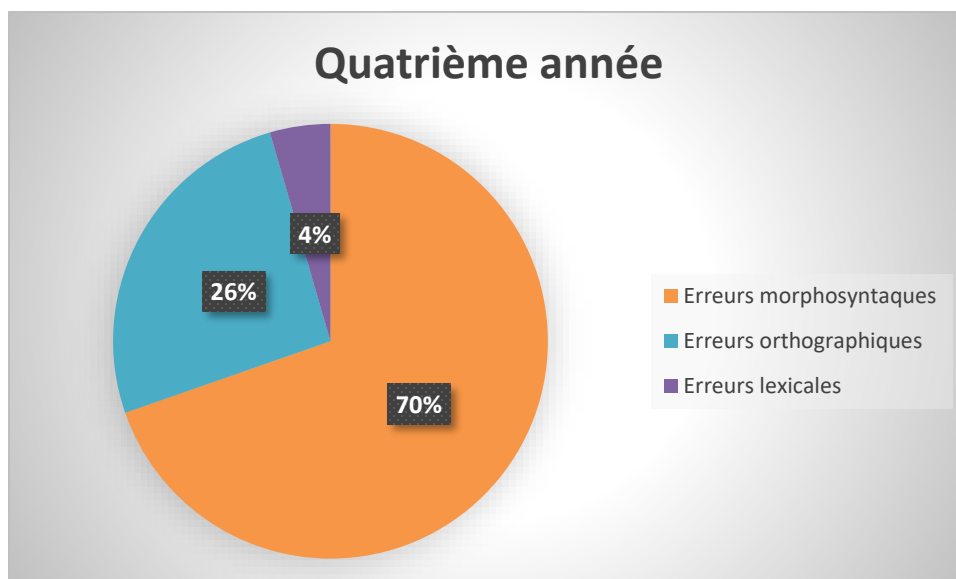
**Graphique 5 :** Erreurs des étudiants de la première année (2<sup>ème</sup> instrument)



**Graphique 6** : Erreurs des étudiants de la deuxième année (2<sup>ème</sup> instrument)



**Graphique 7** : Erreurs des étudiants de la troisième année (2<sup>ème</sup> instrument)



**Graphique 8** : Erreurs des étudiants de la quatrième année (2<sup>ème</sup> instrument)

### 4.3 Conclusions de l'analyse :

Dans cette section du quatrième chapitre du travail, on présente l'analyse du corpus. La présentation de celle-ci s'articule autour de trois catégories : les aspects morphosyntaxiques, les aspects orthographiques et les aspects lexicaux.

On analyse chaque domaine à partir de l'échantillonnage obtenu des productions écrites des participants des quatre niveaux de la filière de français de l'Université nationale du Costa Rica.

On établit des comparaisons entre les erreurs commises dans le premier et second instrument appliqué, mais aussi entre les différents niveaux ; ceci dans le but de déterminer certaines régularités liées à l'apparition des erreurs et d'en préciser quelques conclusions.

#### 4.3.1 La morphosyntaxe :

D'après notre analyse, la morphosyntaxe est le domaine qui recouvre le plus grand nombre d'erreurs des quatre niveaux ; concernant cet aspect, il faut souligner que l'accord de genre et de nombre sont les points qui concentrent la plupart des

fautes. On voit que l'interlangue est très évidente surtout dans les productions des participants du premier niveau et des traces de celle-ci subsistent dans les textes créés par ceux du deuxième niveau, on peut affirmer que ces étudiants se trouvent encore dans une étape transitoire dans leur processus d'acquisition de la langue française. Nonobstant, il est nécessaire de prendre en considération qu'il pourrait y avoir des apprenants qui n'ont jamais eu une relation directe avec le français, et leur premier contact a été à l'université.

Également, l'influence de la langue orale dans cette phase de l'apprentissage est très sensible, car ce sont des débutants ou de faux-débutants (étudiants de la première année de la filière) et ils n'ont pas encore acquis la connaissance nécessaire ni développé les stratégies pour bien écrire quelques mots ou rédiger quelques phrases. En français, la prononciation de certains mots est similaire, mais leur écriture est très différente. Outre ceci, les transferts négatifs dans cette étape de l'apprentissage sont fréquents.

En plus, la surgénéralisation de la règle de la flexion des noms féminins marquée par la lettre -e est présente dans ces deux premiers niveaux de l'apprentissage du français, surtout à la première année. Un nombre important d'étudiants oublient (ou ils ne le savent pas) qu'il y a des exceptions, donc ils ont commis des erreurs, ils n'ont pas encore maîtrisé cette règle grammaticale.

Dans les groupes de la troisième et quatrième année, la plupart de ces erreurs, on peut les considérer comme des traces de fossilisation dans le processus d'apprentissage parce qu'ils ont déjà abordé cet aspect dans plusieurs cours de la filière, pour ce faire, ils ont un panorama plus élargi dans ce domaine.

En outre, on confirme qu'il y eu une évolution négative concernant la flexion verbale entre l'application du premier instrument et du deuxième. Dans l'instrument descriptif, on voit la confusion sujet-verbe dans la première année et même quelques exemples dans la deuxième année, ils n'avaient pas encore maîtrisé cette concordance.

De plus, la plupart des apprenants de la première et la deuxième année (tantôt dans l'instrument descriptif, tantôt dans le narratif) accordent la priorité au sens qu'à la forme fléchie du verbe, c'est-à-dire, les étudiants ne donnent pas beaucoup d'importance à la conjugaison correcte des phrases dans un texte parce qu'ils préfèrent (peut-être inconsciemment ou ils ne le savent pas) donner une « bonne » structure à la phrase, d'après leur point de vue. On pourrait dire que le manque de connaissance de quelques règles grammaticales en français et l'influence de la langue source en sont les causes.

En outre, dans les premiers niveaux, on détecte que les étudiants généralisent les règles de la flexion des verbes des 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupes, donc, ils font la concordance incorrecte dans les phrases, une raison de cette erreur peut être que la plupart d'entre eux n'ont pas bien intériorisé cet aspect de la morphologie verbale de la LE. Dans le cas des troisième et quatrième année de la filière, on voit une difficulté de la part des apprenants avec l'utilisation correcte du passé composé, car certains omettent l'auxiliaire et ce sujet a été déjà étudié pendant deux années précédentes, selon le plan d'études de la filière. On trouve aussi des erreurs relatives au choix incorrect de pronom-verbe, donc on peut affirmer qu'il existe sur ce point-là une marque de fossilisation ou de distraction.

De plus, le manque ou choix incorrect de déterminants comporte certaines erreurs importantes dans cette analyse parce que ce sujet est étudié pendant les premiers cycles de la filière. La faute la plus retrouvée est l'utilisation incorrecte de l'article partitif, par exemple, l'adjectif devant un nom (même si celui-ci est pluriel) il faut le mettre au singulier : *Dans ce quartier, il y a de grands restaurants*. Cette règle est souvent négligée par les apprenants des quatre niveaux, tantôt dans le premier, tantôt dans le deuxième instrument.

Un autre aspect important de mentionner est que ces articles partitifs sont un peu difficiles d'acquérir pour les hispanophones, même si ce processus est un peu complexe au début de l'apprentissage du français, on suppose qu'au fur et à mesure que le temps s'écoule, les apprenants parviennent à maîtriser ce thème grâce au contact régulier avec la langue à l'université. Néanmoins, dans la première et la

deuxième année, les traces de l'interlangue sont encore évidentes et l'influence de la langue maternelle est sensible.

Concernant le troisième et le quatrième niveau, ces erreurs ne sont pas fréquentes, il est nécessaire de remarquer que cette catégorie comporte peu de fautes ; ceci probablement parce que les apprenants se trouvent dans un processus d'acquisition de la langue plus stable et moins influencé par l'espagnol.

Outre ceci, la catégorie des adverbes, des adjectifs et des prépositions dans la première et deuxième années ne représentent pas trop d'erreurs en général. Or, il faut remarquer que la traduction de la langue source vers la langue cible pourrait être une cause de production d'erreurs dans ce domaine.

La surgénéralisation dans ces niveaux est « normale » car ces apprenants débutants et faux-débutants doivent intérioriser les règles grammaticales de la langue française, mais dans ce processus, ils généralisent les règles en faisant une comparaison avec la langue maternelle, une situation fréquente au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, pour cette raison ils ont beaucoup d'erreurs dans cet aspect-là.

Dans le cas de la troisième et quatrième année, on peut parler de la fossilisation parce que ces sujets sont étudiés dès le début de la filière, donc, on suppose qu'à ce niveau ils maîtrisent la plupart des règles concernant ce sujet ; cependant, on a détecté une difficulté pour choisir la préposition adéquate pour créer un énoncé correct d'après la norme ; par exemple, un certain nombre de participants ne parviennent pas à établir la différence d'usage entre les prépositions « pour » et « par ».

Le sujet de pronoms dans les deux premiers niveaux ont une caractéristique remarquable, ces étudiants ont une confusion spécifiquement avec les pronoms relatifs, ils ne comprennent pas encore l'utilisation de « qui », « que » et « dont ». Ce thème ne fait pas partie des contenus du cours de Français I, mais dans le deuxième cycle de la première année, on suppose qu'ils l'ont déjà étudié ;

nonobstant, il est évident que ce groupe ne l'a pas encore intériorisé, car les apprenants du deuxième niveau n'en font pas un usage approprié.

De plus, dans l'instrument narratif, ces apprenants ont fait la conjugaison inappropriée entre le pronom et le verbe, les étudiants ont écrit, par exemple, le pronom de la première personne au singulier, mais ils ont conjugué le verbe à la deuxième personne du singulier.

Dans le cas de la troisième et quatrième années, il n'y a pas beaucoup d'erreurs dans cette catégorie, mais ces erreurs concernant les pronoms relatifs sont aussi présentes, une trace de fossilisation.

Le domaine d'expressions de quantité possède un important nombre d'erreurs dans les premiers niveaux de l'instrument descriptif. La non intériorisation de la structure correcte provoque que les apprenants commettent des erreurs; ils accordent aussi cette particule avec l'adverbe et le nom pour des raisons sémantiques et non grammaticales, ils accordent surtout l'importance au sens de la phrase. Dans le cas de l'instrument narratif, ces niveaux ont eu une diminution considérable d'erreurs dans cet aspect-là.

Par rapport à la troisième et à la quatrième années, le premier instrument montre qu'ils connaissent l'utilisation de ces expressions, ils ont eu quelques fautes, mais non importantes. Dans le deuxième instrument, ce type d'erreur est quasiment absent, ils ont bien intériorisé cette règle grammaticale.

La catégorie de faute d'élision est surtout fréquente dans la première et la deuxième année, ils ne sont pas habitués à réaliser l'effacement d'une voyelle. Dans les cas de la troisième et quatrième année, cette erreur n'apparaît que deux fois, une trace évidente de la maîtrise de cette norme.

#### **4.3.2 L'orthographe**

Cette catégorie est divisée en deux: les signes orthographiques et les lettres non justifiables. À propos des signes orthographiques, les erreurs d'accents dans

les textes des participants de la première et de la deuxième années sont fréquentes. Il est clair qu'ils ne maîtrisent pas les règles d'accentuation de la langue cible, ces apprenants ont omis quelquefois de mettre les accents aigus, graves ou circonflexe dans la rédaction, par exemple :

- à côte de
- grace à
- batiment
- riviere

Pour avoir une bonne maîtrise des normes orthographiques (dans une langue quelconque), il est convenable d'être constamment en contact avec elle, principalement avec la lecture parce que celle-ci peut favoriser l'appropriation de ces structures de la langue. Quand une personne commence à étudier une LE, elle doit être consciente qu'il faut être discipliné afin d'acquérir petit à petit la langue, spécifiquement son orthographe, il est indispensable de lire afin de produire des textes orthographiquement corrects.

Par rapport aux niveaux intermédiaires et avancés de la filière (troisième et quatrième année), les fautes dans ce domaine ne sont pas récurrentes; on peut, alors, parler d'une évolution positive concernant l'apprentissage de l'orthographe française.

Les majuscules sont la deuxième sous-catégorie que l'on aborde dans le domaine de l'orthographe. Les mauvaises habitudes qu'ont acquises les apprenants en LM ont pu influencer les productions écrites, surtout dans les premiers deux niveaux, par exemple, la plupart des participants parviennent du système scolaire costaricien et ils sont, on le suppose, familiarisés avec les règles de ponctuation en espagnol, mais en français c'est un peu différent, pour cette raison les cours de compréhension et expression écrites I sont présents dans le programme de la filière. Concernant les niveaux les plus avancés, dans leurs productions, on trouve très peu de fautes de cette sous-catégorie.

De surcroît, l'analyse a montré que l'utilisation de certains signes de ponctuation, tels que le point et la virgule et leur usage, ne posent pas beaucoup de problèmes aux participants, ceci résulte du nombre si réduit de fautes relatives à cet aspect.

Ces catégories précisent le sens de la phrase et les pauses qu'on doit faire au moment de la lecture d'un texte, les apprenants de la première et la deuxième année comportent une faible quantité d'erreurs de ce type.

Dans le cas des participants de la troisième et quatrième années, ils maîtrisent l'application du point et de la virgule. Les cours de compréhension et d'expression écrites aident évidemment ces étudiants à améliorer cet aspect en particulier.

De plus, les autres signes de ponctuation comme le point-virgule, les deux-points, les points d'exclamation, les points de suspension, les crochets, les guillemets, le tiret, parmi d'autres, ils n'étaient pas souvent utilisés par les apprenants.

Par rapport à la catégorie des lettres non justifiables ou historiques il faut mentionner que les consonnes doublées ne comportent pas une quantité d'erreurs considérable, mais les erreurs qu'on a vues, elles n'ont aucune justification ou fonction dans la phrase, il pourrait que le manque de connaissance de vocabulaire ou d'intérêt dans la tâche en soit les possibles causes.

En ce qui concerne l'aspect d'autres erreurs, on a vu une vaste quantité d'erreurs dans l'instrument descriptif ainsi que dans le narratif. Il y a beaucoup de facteurs qui pourraient provoquer cette faute : l'influence de la prononciation, la non connaissance de mots, la fossilisation chez les apprenants des niveaux avancés, les transferts négatifs de la langue maternelle vers la langue cible, l'omission ou la présence de lettres supplémentaires, parmi d'autres. Les causes sont variées mais l'erreur est présente dans tous les cas.

### 4.3.3 Le lexique

Cette catégorie se divise en cinq aspects : le transfert de la langue maternelle, le transfert d'une autre langue étrangère, l'impropriété, la construction incorrecte d'un mot et les homophones lexicaux.

Par rapport au transfert de la LM, on remarque qu'au début de l'acquisition, cet aspect est très fréquent dans les rédactions, car la plupart des apprenants avaient un vocabulaire limité qui a produit des lacunes concernant le choix du lexique approprié. Dans le cas de la troisième et de la quatrième années, cette faute est presque inexistante, il y en a peu de cas.

Le transfert d'une autre langue étrangère est aussi présent surtout dans les étapes de l'apprentissage. L'analyse a montré que l'influence de l'anglais dans certaines situations est la source de la plupart d'erreurs. Ce sont des transferts négatifs d'une LE étudiée préalablement, par exemple : « une space » au lieu d'écrire « un espace ». Un autre exemple dans ce domaine est la structure anglaise du verbe « to be » pour mentionner l'âge : « je suis dix-huit ans » au lieu de « j'ai dix-huit ans ». Aux niveaux avancés, cette faute a diminué notablement, mais il y a quelques-unes concernant aussi la langue anglaise.

Outre ceci, la catégorie de l'impropriété qui est l'emploi d'un mot imprécis (on l'appelle aussi faute du sens dénotatif) concerne une quantité d'erreurs considérables dans les rédactions des étudiants, surtout dans les textes des deux premières années de la filière. Le manque de connaissance de vocabulaire cause le choix inapproprié du mot dans les descriptions et narrations qu'ils ont rédigées. Dans la troisième et quatrième année, ces types de fautes sont peu nombreux.

La construction incorrecte d'un mot ou la combinatoire lexicale, concernant les deux premières années de la filière, les rédactions ont des fautes mais elles ne sont pas si graves. Dans la plupart des erreurs, on a trouvé surtout la confusion de sens de mots ou l'influence de la prononciation. Par exemple, une erreur fréquente au début de l'apprentissage est celui d'écrire ou dire « former partie de » au lieu de « faire partie de ». Des erreurs de cette catégorie n'existent guère dans les productions des étudiants de la troisième et quatrième années.

Finalement, les homophones lexicaux ne constituent pas un thème très récurrent dans les rédactions.

## **V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

Ce travail de recherche a montré une série de faits liés à l'erreur dans les productions écrites (textes descriptifs et narratifs) des étudiants de français de l'Université nationale du Costa Rica; parmi eux les types d'erreurs les plus fréquentes dans ces productions concernent quelques faiblesses dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française et les stratégies mises en place par les apprenants de cette filière pour faire face à la méconnaissance de certains éléments de la langue.

En outre, cette étude nous a permis de déterminer qu'il serait pertinent de changer la perspective de la faute dans la classe de FLE, ceci devrait entraîner une modification de la part des enseignants et des apprenants de leur vision de l'erreur.

À continuation, on montre trois conclusions qui englobent les aspects principaux de ce mémoire :

- 1- L'erreur doit être vue comme une étape nécessaire de l'apprentissage. Grâce à celle-ci, les élèves ne stigmatisent pas l'erreur comme un échec, mais comme la construction du savoir ou un outil d'apprentissage. De plus, les erreurs sont la preuve que l'apprenant est en train d'utiliser son interlangue et elles doivent être considérées comme un moyen d'apprentissage et non comme un échec. De toute façon, d'après Porquier, l'erreur sera toujours inévitable et nécessaire pour apprendre (103).
- 2- Comme l'erreur est encore souvent mal perçue et sanctionnée dans la classe, il est indispensable d'analyser l'erreur d'un point de vue différent. Pourtant, les professeurs savent qu'il est nécessaire de prendre en compte les erreurs des étudiants pour les faire progresser, mais en même temps, la conception de la faute est marquée comme « échec scolaire », donc les apprenants pourraient être confondus et déçus. Néanmoins, nous, en tant qu'enseignants de français, nous avons la responsabilité de commencer à restructurer la pensée de nos élèves. Éviter que les étudiants fassent des erreurs, ou bien qu'ils en fassent le moins possible, devient l'objectif didactique de la plupart des enseignants. Toutefois, il est normal que les étudiants commettent des erreurs durant les étapes de l'apprentissage.

- 3- Le traitement de l'erreur en classe de FLE doit être prépondérant. La correction du professeur exige une analyse profonde, car il doit savoir à quel moment il doit intervenir et quel serait l'impact de cette correction sur l'étudiant. Pour ce faire, l'enseignant a la responsabilité d'expliquer l'importance et la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Par rapport aux recommandations, on propose des idées rapportées au traitement de l'erreur qui concernent les trois acteurs principaux du processus d'enseignement d'une langue dans le contexte de réalisation de cette recherche.

### **De la part de l'université**

En tant qu'institution, l'université, à travers le département de français, pourrait mener à bien diverses actions pour favoriser un changement à propos du traitement de l'erreur.

Il faudrait actualiser et restructurer les programmes des cours de la filière de FLE de l'Université nationale en tenant compte de la nécessité actuelle et de nouvelles conceptions de l'erreur en classe de FLE, on remarque une certaine tendance à la focalisation, d'un moyen indirect, sur l'évitement des erreurs. Il serait, également, pertinent de mettre en place une révision périodique de la distribution de contenus grammaticaux, orthographiques et lexicaux et de leur ordre d'apparition dans ces programmes.

Il serait aussi nécessaire d'incorporer plus clairement la pédagogie de l'erreur dans les cours de formation pédagogique des apprenants de l'enseignement du FLE et des futurs enseignants afin qu'ils obtiennent les outils adéquats pour traiter l'erreur en classe différemment et puissent, plus aisément, intérioriser l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Le personnel académique du département de français devrait aussi être pleinement conscient de l'utilité de ce type de pédagogie dans le processus de développement de compétences langagières.

De plus, les stratégies d'évaluation appliquées devraient être modifiées. Les programmes ont été créés avec l'objectif d'éviter les fautes, cependant, à travers cette étude, on s'est aperçu que l'erreur est nécessaire pour réussir le processus d'apprentissage de la langue. L'une des manières que l'Université (dans ce cas, le département de français) pourrait aborder cet aspect serait l'élargissement des possibilités de formation continue des enseignants dans l'intention que ceux-ci puissent acquérir et développer de nouvelles stratégies de l'abordage de l'erreur en classe de FLE. Il serait important de fomentier ce sujet chez les professeurs de façon à éviter une vision incorrecte du point de vue de l'erreur.

Une autre option de la part de l'institution pour améliorer l'abordage de l'erreur en classe de FLE serait que le nombre d'étudiants dans le cours, dont l'objectif soit le développement d'une compétence langagière, ne soit pas très élevé, afin que le professeur se focalise sur le traitement de l'erreur des élèves d'une façon plus personnalisée.

De plus, il faudrait aussi promouvoir des activités de suivi pour les diplômés, en d'autres mots, l'Université devrait encourager ceux-ci à continuer le processus d'apprentissage de la langue après l'obtention de leur diplôme (*Bachillerato* ou même *Licenciatura*) ; par exemple : par le biais de cours présentiels ou de cours sous la modalité virtuelle d'expression orale, écrite et grammaire de façon que ceux-ci gardent un contact avec la langue et que l'institution puisse obtenir des informations utiles par rapport à l'évolution ou stagnation du niveau de langue des diplômés et de cette manière, mettre en pratique des mesures qui amélioreraient le processus d'enseignement-apprentissage du français.

### **De la part de l'enseignant**

La plupart des professeurs veulent que leurs apprenants atteignent un très bon niveau en langue française, pour y parvenir, ils font l'effort de donner des cours bien préparés ; néanmoins, la méthodologie utilisée pourrait, dans quelques cas, ne pas être la plus adéquate lorsque l'on indique que l'erreur favorise l'apprentissage.

À propos de ceci, un autre aspect qui s'avère indispensable de traiter est l'évaluation. Les enseignants devraient, avec une certaine fréquence, examiner leurs pratiques évaluatives pour vérifier leur pertinence, leur adéquation au contexte (chaque groupe est différent) et leur rythme d'application. En outre, il serait utile de revoir le type d'épreuve et même d'instrument d'évaluation que l'enseignant emploie ; dans certains cas, ceux-ci pourraient jouer un rôle important pour la détection d'erreurs et de cette manière, réorienter le processus avec cohérence. Cependant, il est aussi important de souligner que certains moyens d'évaluation induisent plus facilement que d'autres à la commission d'erreurs et ceci entraîne des conséquences qui peuvent altérer le processus d'apprentissage et peuvent mener le professeur à prendre des décisions erronées.

D'ailleurs, on pourrait utiliser, pour la correction de l'erreur, d'autres stratégies : l'auto-évaluation et la co-évaluation. Ainsi, l'enseignant fomentera l'autonomie chez l'apprenant, le rendra plus responsable de son propre processus d'apprentissage, facilitera la création d'une culture de la réflexion et de l'analyse des erreurs et du fonctionnement de la langue.

Outre cela, la mise en commun des erreurs détectées dans les productions des apprenants peut créer un environnement de réflexion autour de celles-ci et peut mettre en relief leur importance comme un aspect normal dans l'apprentissage d'une langue ; ceci peut également conduire à un redressement de ce processus comme le résultat d'une analyse collective des erreurs commises.

En ce qui concerne l'application de changements plus spécifiques, il serait fondamental l'application des techniques qui permettent de fomentier des exercices qui abordent la compréhension des savoirs, leur systématisation et finalement, la production pour assurer l'intériorisation de ceux-ci. Il faudrait intégrer cette démarche de travail dans les cours qui abordent le développement des compétences langagières.

D'après les résultats de notre recherche, il faut considérer de nouvelles stratégies pour aborder des sujets essentiels concernant, par exemple : les prépositions, les temps verbaux, les doubles consonnes ; avec ce type de savoirs,

la systématisation comme technique d'abordage est utile, mais seulement au début de l'apprentissage, il faut favoriser des exercices de réemploi et production pour mieux déterminer le degré d'appropriation des contenus étudiés et pour mieux traiter les erreurs.

Il est aussi clair qu'il serait nécessaire de revoir les méthodologies d'apprentissage du lexique en classe de FLE et des aspects discursifs.

On considère qu'il est utile de repenser le rôle de la langue maternelle dans le cours de français, un nombre important d'erreurs commises par les apprenants dévient d'une influence de l'espagnol, c'est pourquoi l'application d'une stratégie commune, de la part des professeurs, sur ce point est évidente. On peut tirer profit de cette influence, pourtant il faut mettre en pratique des méthodes congruentes lorsque celle-ci favorise la commise d'erreurs.

Dans la même voie, il est pertinent de créer chez l'enseignant une culture du traitement de l'erreur : détecter l'erreur, la classer, l'analyser, la repenser comme élément de l'apprentissage, chercher des stratégies de remédiation de l'erreur dans sa particularité, les appliquer et évaluer leur pertinence et les réutiliser dans d'autres cas similaires (si elles ont été utiles).

Un autre aspect que le professeur doit considérer concerne les manuels utilisés dans les différents cours, il faudrait analyser leur convenance au contexte et aux objectifs du cours. La possibilité de créer des manuels propres et adaptés aux besoins des étudiants de la filière de français de l'UNA ne peut pas être écartée.

En plus, il serait idéal de procurer la mise en place d'un travail en équipe coordonné, cohérent, cohésif et systématique des professeurs de la filière pour appliquer des méthodologies communes et efficaces au moment d'aborder et évaluer l'erreur.

On voudrait aussi mentionner une autre tâche qui pourrait être considérablement utile : la mise en marche d'un programme de recherche de la part du corps de professeurs du département de français à propos du processus

d'acquisition de cette langue qui permettrait, par exemple, de mieux comprendre le rôle de l'erreur et de reconstruire les programmes d'étude de la filière.

Les enseignants de langues étrangères doivent intérioriser l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage, c'est l'unique façon de succès dans cette étape. Il est clair que l'erreur est nécessaire, mais corriger pour apprendre, c'est une manière subtile de la part du professeur afin que l'apprenant fasse conscience de l'importance d'améliorer leurs points faibles dans l'acquisition de la langue.

### **De la part de l'apprenant**

L'étudiant doit changer son point de vue par rapport à l'erreur. Même s'il croit que la faute signifie « l'échec », ce n'est pas vrai dans tous les cas car, comme l'on a déjà remarqué maintes fois, elle est nécessaire pour apprendre.

Un autre point important à mentionner, c'est l'attitude des élèves, il y en a quelques-uns qui ne sont pas intéressés à acquérir de nouvelles connaissances, donc ils ne font aucun effort pour avancer. Néanmoins, l'autonomie de l'élève est importante dans l'apprentissage, mais elle n'est pas une habitude dans l'éducation costaricienne, l'étudiant a besoin d'être autonome et aussi d'être capable de corriger par lui-même ses fautes, le professeur est un guide dans l'apprentissage.

En guise de conclusion, l'analyse d'erreurs grammaticales, orthographiques et lexicales dans les productions écrites des étudiants de français à l'UNA, nous a enseigné quels ont été les points à améliorer comme institution, comme enseignants et comme apprenants d'une langue étrangère. Cette analyse nous permet aussi de nous rendre compte de nos points faibles sur ce thème et des possibles actions à entreprendre pour réformer la place de l'erreur du point de vue pédagogique.

## **VI. BIBLIOGRAPHIE**

Barrantes, Rodrigo. *Investigación: Un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José : EUNED, 2005. Imprimé.

Besse, Henri et Rémy Porquier. *Grammaire et didactique des langues*. Fontenay-Saint-Cloud : Hatier/Didier, 1991. Imprimé.

Caput, Jean-Pol. *Guide d'expression écrite*. Paris : Hachette, 1991. Imprimé.

Charaudeau, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation, 1992. Imprimé.

Content, Alain. "The effect of spelling to sound regularity on naming in French." *Psychological Research* 5 (1991): 3-12. Imprimé.

Cuq, Jean-Pierre et Isabelle Gruca, (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2003. Imprimé

Degache, Christian, dir. « Intercompréhension en langues romanes. » *Laboratoire de Linguistique et didactique des langues étrangères (LIDIL)* 28 (2003). Imprimé.

Desmons, Fabienne, Françoise Ferchaud et Dominique Godin. *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*. Paris : Belin, 2005. Imprimé.

Klein, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Trad. Colette Noyau. Paris : Armand Colin, 1989. Imprimé.

Mackey, William. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck, 1976. Imprimé.

Marquilló, Martine. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International, 2003. Imprimé.

O'Neil, Charmain. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier, 1993. Imprimé.

Siouffi, Gilles et Dan van Remdonck. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal, 1999. Imprimé.

Tagliante, Christine. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International, 2005. Imprimé.

Tagliante, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006. Imprimé.

Vigner, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004. Imprimé.

Vogel, Klaus. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Trad. J-M Brochee et J-P. Confais. Toulouse : PUM, 1995. Imprimé.

## **VII. SITOGRAPHIE**

Ancil, Dominic. « Enseigner et apprendre le lexique ». *Les langues modernes. Revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes* n° 1 (2009) : 103. Web. 23 oct. 2014.

Arteaga-Capen, Deborah, et Julia Herschensohn. « Marquage grammatical des syntagmes verbaux et nominaux chez un apprenant avancé ». *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 25 (2007) : 159-178. Web. 16 fév. 2015.

Bibliothèque virtuelle Allô Prof. « Les erreurs lexicales à éviter. » Alloprof, s. d. Web. 21 avril 2016.

Corder S, Pit. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». *Persee, Revistas Científicas*, n° 57 (1980) : 17-28. Web. 17 sep. 2014.

Daché-Idrissi Sahli, Aline, et Emmanuelle Souny-Benchimol. « Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents ». Mémoire en vue de l'obtention du certificat de la capacité d'orthophoniste. Université de Paris VI- Pierre et Marie Curie, 2012. Web. 24 oct. 2014.

Duchesne, Julie. « Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants ». Thèse de maîtrise. Université de Québec à Montréal, 2012. Web. 14 janv. 2015.

Gonzalez, Ana Teresa. « Lexicologie contrastive: Les collocations en français et leur traduction en espagnol ». *Gerflint, Synergies Espagne*, n° 3 (2010) : 69-81. Web. 19 mars 2015.

Granger, Sylviane et Guy Monfort. « La description de la compétence lexicale en langue étrangère: perspectives méthodologiques ». *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 3 (1994) : 55-75. Web. 23 nov. 2014.

Hacquard-Taylor, Caroline. « L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick ». Thèse de maîtrise. Université Stendhal, Grenoble 3, 2014. Web. 21 août 2014.

Louis-Charles, Jean-Alix. « Les erreurs récurrentes en français, langue seconde (FLS) : un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger ? ». Thèse de maîtrise. Université de Québec à Montréal, 2012. Web. 12 avril 2015.

Millischer, V. « Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires. » Thèse de maîtrise. Académie de Montpellier, 2000. Web. 25 janv. 2015.

Nehaoua, Lounis. « Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». (*GERFLINT*) *Synergies Algérie*, n° 9 (2010) : 83-91. Web. 10 sep. 2014.

Kübler, Natalie. « L'automatisation de la correction d'erreurs syntaxiques. Application aux verbes de transfert en anglais pour francophones. » Thèse de doctorat. Université Paris VII - Denis Diderot, 1995. Web. 16 oct. 2014.

Office québécoise de la langue française. « Banque de dépannage linguistiques. L'orthographe : les problèmes liés aux consonnes. » Gouvernement du Québec, 2002. Web. 20 avril 2016.

Rahmatian, Rouhollah, et Kamyar Abdoltadjedini. « L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères ». *Sid* (2007) : 105-123. Web. 2 mars 2015.

Ristea, Paula Maria. « Erreurs et apprentissages: le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère ». Thèse de maîtrise. Université Lumière Lyon 2, 2006. Web. 27 mars 2015.

Roubaud, Marie-Noëlle. « Reconsidérer l'erreur ». *Cahiers Pédagogiques* 438 (2002). Web. 27 août 2014.

Şavli, Füsun. « Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français ». *Synergies Turquie*, n° 2 (2009) : 179-184. Web. 18 mai 2015.