

**« Les interférences de l'espagnol langue maternelle dans la  
production écrite en français »**

Après avoir lu ce travail de recherche réalisé par :

**Astrid Berenice Ponce Lazcano**

Les membres du jury du mémoire ont considéré qu'il méritait d'être accepté en  
tant qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de la

**LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**



---

Mme. Stéphanie Marie Brigitte Voisin

Directrice du mémoire



---

Mme. Ma. Eugenia Olivos Pérez

Membre du jury



---

Mme. Mónica Zamora Hernández

Membre du jury

Facultad de Lenguas

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla de Zaragoza, Puebla, noviembre 2024

## Remerciements

Ce travail est dédié à mes parents et à tous les membres de ma famille qui, grâce à leur soutien et à leurs contributions, m'ont influencée et m'ont amenée à devenir une bonne personne avec des valeurs et des attitudes positives avec lesquelles je me sens épanouie.

Je voudrais également remercier tous les professeurs qui m'ont apporté les nombreuses connaissances qui m'ont permis de mener à bien ce travail, en particulier ma directrice de mémoire pour sa patience et sa motivation, ainsi que mes lectrices pour leur aimable participation.

Je voudrais également remercier mes chefs qui m'ont donné l'opportunité de travailler dans leur équipe, avec qui j'ai appris et acquis de l'expérience, ce qui m'aide à être une meilleure enseignante chaque jour.

Cette profession ne serait rien sans tous les étudiants qui me donnent la motivation de continuer à exercer ce beau métier.

Enfin, je remercie Dieu de m'avoir permis d'avoir autant de bénédictions dans ma vie et de m'avoir toujours envoyé les personnes qui m'apportent de bonnes choses dans ma vie de tous les jours.

# Sommaire

## Chapitre 1 Introduction

Introduction.

1.1.	Justification.	-----7
1.2.	Hypothèse.	-----8
1.3.	Objectif général.	-----8
1.4.	Objectifs spécifiques.	-----8
1.5.	Questions de recherche.	-----9
1.6.	Synthèse des chapitres.	-----9

## Chapitre 2 Cadre théorique -----11

2.1	L'acquisition	-----12
2.2	L'apprentissage	-----14
2.3	L'interlangue	-----16
2.4	L'interférence	-----17
2.5	L'erreur	-----19
2.6	Production écrite	-----23
2.6.1	L'approche grammaire traduction	----- 24
2.6.2	L'approche audio-orale	-----25
2.6.3	L'approche structuro-globale audiovisuelle	-----26
2.6.4	L'approche cognitive	-----27

<b>2.6.5 L'approche communicative</b>	-----28
<b>Chapitre 3 Méthodologie de recherche</b>	-----30
<b>Chapitre 4 Analyse des informations recueillies</b>	-----33
Sujet 1	-----34
Sujet 2	-----51
Sujet 3	-----68
<b>Chapitre 5 Conclusions</b>	-----87
<b>Bibliographie</b>	-----92

# Chapitre 1.

## Introduction

## INTRODUCTION

L'Université Autonome de Puebla (BUAP) est l'université la plus importante de l'état de Puebla. Elle offre l'opportunité d'étudier à la Faculté de Langues la Licence en Enseignement de l'anglais (LEI) et la Licence en Enseignement du Français (LEF). Le modèle Minerva est la référence méthodologique des licences de la BUAP et il est sous-tendu d'une philosophie éducative socioconstructiviste qui se centre sur les besoins de la société. Le profil professionnel du diplômé de la LEF, formé pour enseigner le français à des publics variés, met en évidence que celui-ci devra posséder des connaissances concernant les cultures francophones et aussi démontrer une maîtrise de la langue française correspondant à un niveau B2, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Autrement dit, tout au long de ses études, l'étudiant doit développer les quatre activités langagières principales qui sont la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale, lesquelles sont travaillées pendant les cours de langue cible et les ateliers qui les complètent. L'étudiant doit prendre cinq cours de langue cible (800 heures au total) et sept ateliers (336 heures au total), ce qui, sans aucun doute, représente un nombre d'heures d'immersion en langue française amplement suffisant pour posséder un bon niveau B2.

Cependant, nos observations ainsi que notre expérience personnelle nous ont convaincue que ce niveau est loin d'être possédé par la majorité des étudiants en fin de parcours universitaire. Il faut préciser que, pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est confronté à différents phénomènes susceptibles d'entraver la rapidité et la qualité de l'apprentissage,

dont le plus notoire est l'interférence linguistique qui existe entre la langue maternelle et la langue étrangère, dans ce cas le français. Ce phénomène peut se présenter aussi bien dans la production orale que dans la production écrite, cependant nous nous intéresserons principalement au domaine de la production écrite du fait que cette activité langagière est de plus en plus développée au cours des semestres, notamment dans les cours de langue cible et les matières consacrées à la recherche.

Ce phénomène des interférences fait que l'élève soit amené à commettre des erreurs dans les différents niveaux de la langue : sémantique, morphologique, pragmatique et syntaxique. Quelques erreurs peuvent disparaître mais d'autres non, c'est la raison pour laquelle les apprenants ne peuvent pas atteindre le niveau approprié. Ceci peut avoir pour conséquence, outre le faible niveau d'acquisition de la langue cible, une certaine démotivation, le redoublement de certaines matières ou encore la désertion. Par ailleurs, le taux très faible de diplômés est aussi un facteur à considérer, les étudiants étant très réticents face à la rédaction du mémoire final. Il convient donc de vérifier l'importance du phénomène des interférences de la langue maternelle pour essayer d'en réduire les effets.

### **1.1. JUSTIFICATION**

Cette recherche est née d'une observation personnelle au cours de notre formation professionnelle, principalement dans les cours de langue cible quatre et cinq au moment de faire une production écrite. Nous avons pu observer qu'il existait des erreurs faisant obstacle à une certaine maîtrise linguistique en français correspondant à un niveau B2. Pour cette raison, la présente recherche

visée à déterminer l'importance des interférences dans les activités de production écrite ainsi que leurs diverses manifestations.

## **1.2. HYPOTHÈSE**

Au moment d'apprendre une langue étrangère, des interférences de la langue maternelle provoquent des erreurs faisant frein à la maîtrise linguistique dans le domaine de la production écrite.

## **1.3. OBJECTIF GÉNÉRAL**

Identifier les types d'interférences les plus communs en production écrite chez les étudiants de niveau intermédiaire.

## **1.4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES**

Connaître les types d'interférences.

Savoir si les interférences peuvent aussi bien être positives que négatives.

Recenser les types d'interférences en production écrite.

Connaître les critères pour déterminer s'il y a des interférences en production écrite.

Connaître les raisons pour lesquelles il y a des interférences en production écrite.

Déterminer le processus d'interférence en production écrite.

## **1.5. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Qu'est-ce qu'une interférence ?

Quelles en sont les caractéristiques générales ?

Quelles sont les caractéristiques de l'interférence en production écrite ?

L'interférence en production écrite est-elle toujours négative ?

Combien de types d'interférence peuvent être identifiés dans les activités de production écrite ?

Comment peut-on déterminer qu'un étudiant a des interférences lorsqu'il rédige un texte ?

Quelles sont les causes de l'interférence dans le domaine de la production écrite ?

## **1.6. SYNTHÈSE DES CHAPITRES**

Dans notre deuxième chapitre nous présenterons les concepts nécessaires à la compréhension de ce travail de recherche en nous appuyant sur des auteurs de référence tels que Piaget, Krashen et Besse, notamment. Notre troisième chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie utilisées pour obtenir les données collectées à partir de l'application d'un exercice de production écrite. Enfin, dans notre quatrième chapitre, nous ferons l'analyse de ces informations pour vérifier l'importance de l'interférence et ces différentes formes dans la rédaction en française de notre échantillon d'étudiants. Les conclusions feront l'objet du cinquième chapitre.

# Chapitre 2.

## Cadre théorique

Nous allons aborder ci-dessous les différents concepts qui aideront le lecteur de ce mémoire à comprendre en profondeur notre thème de recherche et ses diverses composantes, en l'occurrence l'acquisition, l'apprentissage, l'interlangue, l'erreur, l'interférence et la production écrite en langue française.

## 2.1. L'acquisition

Selon Da Silva et Signoret (2011), Krashen a donné à l'acquisition un sens spécifique en l'opposant à l'apprentissage.

Pour Krashen, l'acquisition décrit un processus de développement similaire à celui des enfants quand ils apprennent leur L1, c'est-à-dire un processus dans lequel l'individu acquiert la langue de manière naturelle, intuitivement et inconsciemment, sans prêter attention à la forme linguistique. Au contraire, comme on peut l'observer traditionnellement dans les classes de langue, l'apprentissage est un processus de développement de la langue qui est conscient. (p. 48)

L'acquisition se caractérise donc par son caractère spontané, hors de toute réflexion consciente sur le processus qui amène à la maîtrise de la langue, que celle-ci soit langue maternelle ou langue étrangère. Il ressort donc de cette citation que Krashen estime qu'une langue étrangère peut être apprise de manière similaire à la langue maternelle, affirmation qui n'est pas partagée par tous les linguistes. Par ailleurs, il ignore le processus métacognitif qui apparaît chez l'enfant à un stade relativement précoce de son développement, l'amenant à s'interroger sur le langage et à jouer avec lui.

Selon Bertocchini et Constanzo :

L'acquisition peut être le fait d'adultes et n'est pas seulement le propre de jeunes enfants ; elle ne se caractérise pas nécessairement par la qualité native ou quasi native des performances mais par cela qu'existe dans la langue étrangère une capacité à interpréter et à produire du discours, indépendante de la conscience linguistique du lecteur. (2008, p. 34)

À partir de cette définition nous pouvons observer que l'acquisition ne se produit pas seulement chez les enfants, mais que c'est un processus qui peut se produire à tout âge s'agissant d'un processus naturel que nous possédons de par nos capacités linguistiques pour acquérir une langue étrangère.

Selon Krashen (cité par Bertocchini et Constanzo, 2008, p. 35),

L'acquisition ne dépend pas de la correction des erreurs ni d'un enseignement explicite de règles. Toutefois, ceux avec qui « l'acquérant » entre en interaction peuvent modifier leur discours pour en faciliter la compréhension et on considère généralement que de telles modifications favorisent le processus d'acquisition.

Nous pouvons dire que l'acquisition ne dépend pas d'actions telles que l'enseignement de règles ou la correction d'erreurs mais ce processus peut être modifié selon l'environnement social dans lequel l'apprenant a un contact généralement positif avec le processus.

En conclusion et pour résumer les définitions présentées ci-dessus, nous pouvons dire que l'acquisition est un processus dans lequel l'individu acquiert une langue de manière naturelle, intuitivement et inconsciemment et dans lequel il ignore le processus métacognitif. C'est un processus qui peut se produire à tout

âge par nos capacités linguistiques qui sont présentes au moment d'acquérir une langue étrangère. Il peut être modifié quand l'apprenant entre en interaction et cela peut faciliter la compréhension, de telles modifications favorisant le processus d'acquisition.

## 2.2. L'apprentissage

Bien qu'apparemment facile à saisir, ce concept clé de la didactique des langues est en réalité plus complexe qu'il n'y paraît du fait que les processus cognitifs d'acquisition de la langue maternelle et d'apprentissage de la langue étrangère sont distincts.

Nous définirons ce concept en nous appuyant sur les propositions de trois auteurs.

Selon Chastain (1990), l'apprentissage est un « Processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants eux-mêmes. L'apprentissage est un processus impliquant la perception, la compréhension, l'organisation et le stockage des informations ; puis la récupération en vue d'une production » (cité par Rebollo et Martínez, 2014, p.14).

Nous pouvons dire que l'apprentissage est un processus personnel qui implique différentes caractéristiques lesquelles aident l'étudiant à organiser l'information.

Selon Ardila (cité par Da Silva et Signoret, 2005), l'apprentissage est un « Processus qui se produit dans l'individu et qui peut être déduit à partir des changements de comportement spécifiques » (p. 56).

Ces changements de comportements concernent le concept que nous allons à présent commenter.

Selon Krashen (cité par Bertocchini et Constanzo, 2008)

Dans l'apprentissage conscient d'une langue, la correction des erreurs et la présentation de règles explicites constituent des facteurs importants. Mais l'hypothèse fondamentale de la théorie dite « du moniteur » est que l'apprentissage conscient ne peut servir qu'à contrôler (optionnellement) la performance langagière. (p. 35)

Nous pouvons dire que, au contraire de la définition d'acquisition, la correction des erreurs et la présentation des règles explicites sont des facteurs importants pour favoriser l'apprentissage et ce processus peut être contrôlé par l'individu pour optimiser la performance langagière.

Nous pouvons conclure que l'apprentissage, au contraire de l'acquisition est un processus mental interne, contrôlé par les apprenants et impliquant la perception, la compréhension, l'organisation et le stockage des informations, et il y a aussi des facteurs importants pour favoriser l'apprentissage comme la présentation de règles explicites et la correction des erreurs.

### 2.3. L'interlangue

Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons observer qu'il y a différents phénomènes comme l'interlangue et l'interférence,

pour ne mentionner que les plus communs. À continuation nous présenterons une définition de l'interlangue conçue comme « la langue qui se forme chez un apprenant dans une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible » (Vogel, cité par Chaif, 2015, p.173).

On peut dire que l'interlangue est un processus dans lequel l'étudiant utilise les bases de la langue cible pour commencer à apprendre la langue étrangère en cherchant une possible relation avec sa langue maternelle pour faciliter son apprentissage.

Le terme d'interlangue suggère que cette approximation de L2/LE est formée par des traits de langue cible, ainsi que par des traits d'autres langues déjà connues par l'étudiant, notamment la L1 ; il met l'accent sur le caractère intermédiaire ou « mélangé » de ce système, de cette « langue de l'étudiant ». (Da Silva et Signoret, 2011, p. 98)

De cette définition nous pouvons dire que l'interlangue est la relation que fait l'étudiant entre ses connaissances de sa langue maternelle et les éléments de la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre, principalement en ce qui concerne le système de la LE, c'est-à-dire comment construire une phrase en s'appuyant sur une comparaison avec la grammaire de la langue maternelle.

Selon Porquier (cité par Martínez Rebollo et Vera Martinez, 2014), « Les descriptions des productions langagières de locuteurs non-natifs et des systèmes linguistiques intériorisés par les locuteurs non-natifs d'une langue quelconque,

relèvent du champ d'investigation recouvert, tant bien que mal, par le terme d'interlangue » (p. 45).

On peut remarquer que l'application du concept d'interlangue est perçue comme un pis-aller du fait qu'aucune autre notion ne convient mieux à ce qu'implique le concept ainsi défini, bien que l'interlangue ne suffise pas à rendre tous les aspects que regroupe la notion. Il convient donc de ne pas perdre de vue la richesse de contenus de ce concept.

## 2.4. L'interférence

En ce qui concerne le concept d'interférence, signalons que « Les interférences sont des conséquences nécessaires du « plurilinguisme » irréductible de toute langue, c'est-à-dire qu'une langue n'est pas un système homogène, mais un espace de coexistence instable entre des aires d'usage multiples » (Maingueneau, 1991, p.143).

C'est-à-dire que l'interférence est un phénomène qui se présente dans n'importe quelle langue.

Selon Klein (1989),

L'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, connaît déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer – consciemment ou Inconsciemment – sur cette connaissance. La première langue peut aussi influencer sur la seconde, ce qui produit des phénomènes de transfert et d'interférence.

(p.63)

Par transfert nous entendons le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs (Wlosowicz, 2010).

Selon Klein, l'apprenant a des connaissances de la langue maternelle et, consciemment ou inconsciemment, il applique ces connaissances à la langue étrangère.

Par commodité, ces interférences peuvent être regroupées en quatre grandes catégories :

- Les interférences **diachroniques** qui résultent de la présence dans un même discours d'éléments appartenant à des états de langue historiquement distincts : de l'ancien français dans du français contemporain, par exemple.
- Les interférences **diatopiques** qui font coexister des éléments qui n'ont pas la même aire géographique d'usage : qu'il s'agisse de dialectes apparentés ou de langues étrangères.
- Les interférences **diastratiques** qui mettent en contraste des niveaux de langue différents.
- Les interférences **diaphasiques** qui impliquent la présence d'unités relevant d'un autre type de discours : un mot ou un fragment du discours médical dans le discours politique, ou l'inverse...<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nous reprenons ici les termes de D. Delas et J.Filliolet, linguistique et poétique, Larousse, 1973, qui s'inspirent eux-mêmes de L.Flydal. "Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de la langue", Norsk Tidsskrift for Sprogvidenskap, 16,1952.

Nous pouvons observer que les interférences sont des situations normales au moment de la pratique de la nouvelle langue et ces interférences sont produites en vertu de différentes situations, comme nous l'avons déjà mentionné antérieurement. Pour évaluer les interférences, premièrement il est important d'observer les erreurs qui interviennent au moment de faire une production écrite.

## 2.5. L'erreur

À partir de l'information déjà donnée, nous pouvons observer qu'il existe différents types d'interférences. Nous définirons à présent le concept d'erreur pour savoir comment classer les erreurs détectables dans la production écrite.

Pour Calvé (cité par Cornaire et Raymond, 1999, p. 86),

Les fautes d'écriture sont plus graves que les erreurs orales, car, en règle générale les gens ont moins de tolérance à l'égard des erreurs écrites. L'erreur est une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant quant à ce que chacun des étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones. Aussi il préconise la correction des erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, dans plusieurs contextes et qui risquent la fossilisation.

Nous pouvons dégager de cette définition que les erreurs écrites sont plus graves que les erreurs orales mais aussi que certaines erreurs ne sont pas corrigées, ce qui peut provoquer que l'erreur se fossilise, devenant alors plus difficile à corriger.

Il faut mentionner que « l'erreur est un phénomène naturel inévitable et nécessaire dans la langue étrangère comme dans la langue maternelle » (Corder, cité par Besse et Porquier, 1991, p. 207).

Dans cette recherche, nous allons mesurer l'importance de l'interférence dans la production écrite en analysant des activités de production écrite. Pour atteindre cet objectif il faut analyser les erreurs des étudiants, ce qui nous renvoie au fait que « l'analyse de l'erreur est un instrument qui permet d'analyser le processus d'apprentissage et aussi pour améliorer l'enseignement » (Besse et Porquier, 1991, p. 207).

Il faut aussi mentionner que Corder fait une distinction entre les erreurs systématiques (erreurs) et les erreurs qui ne sont pas systématiques (fautes) : les erreurs systématiques indiquent que la personne utilise un système interne du langage et utilise sa compétence transitoire ; ce sont donc des erreurs de compétence. Les erreurs non systématiques sont des erreurs de performance qui sont même fréquentes chez les natifs possédant une bonne maîtrise de leur langue (Signoret et Da Silva, 2011).

Richards (1971) propose une classification des erreurs les plus importantes :

**Les erreurs interlangagières** : ce sont celles qui peuvent être identifiées comme des interférences d'autres langues que l'individu connaît déjà, et qui proviennent très fréquemment de L1.

**Les erreurs intralangagières** : ce sont celles qui dérivent des processus psycholinguistiques qui opèrent à l'intérieur de L2/LE ; elles ne sont pas dues à un processus d'interférence linguistique, mais, entre autres, à

l'utilisation des stratégies de surgénéralisation et de simplification.

**Les erreurs de développement** : elles sont similaires à celles qui sont commises par les enfants lorsqu'ils apprennent L1 et L2/LE ; une des caractéristiques de ce type d'erreur est qu'elles disparaissent pendant le processus d'acquisition. (Richards, cité par Signoret et Da Silva, 2005, p. 121)

Pour faire le classement des erreurs, il faut mentionner les éléments suivants :

– **Syntaxe** : il s'agit de l'ordre des mots et des règles qui président à leur regroupement. La syntaxe régit les relations que les mots et les groupes de mots entretiennent entre eux dans la phrase. Les mots d'une langue se regroupent et s'agencent selon des schémas bien définis. Elle porte également sur la nature grammaticale des mots : dans ce cas, l'erreur se traduit par l'omission ou la présence d'un mot relevant d'une catégorie grammaticale spécifique, par le mauvais ordre des mots ou par le mauvais choix de ce mot dans cette catégorie, la concordance des temps, le choix de l'auxiliaire.

– **Lexique** : nous utilisons ce terme de façon synonymique avec « vocabulaire », c'est-à-dire comme étant l'ensemble des mots d'une langue. Pour notre étude, nous avons rassemblé sous cette rubrique les erreurs suivantes : l'attribution à un mot d'un sens qu'il n'a pas ; l'association de deux termes à l'origine d'un contre-sens ou d'une incompatibilité avec la réalité ; la modification d'une expression figée ; un anglicisme ou un hispanisme de forme ou de sens ; le mauvais choix du registre en fonction du contexte ; le caractère imprécis d'un terme ; l'emploi

d'un mot considéré vieilli ou archaïque ; les pléonasmes et les barbarismes.

– **Orthographe grammaticale** : elle renvoie à la manière d'écrire correctement les mots en regard de la norme d'une langue en tenant compte de leur rôle dans la phrase. Elle rassemble les fautes d'accord du verbe, de l'adjectif et du nom en genre et en nombre, du pronom et de l'adjectif démonstratif, possessif, indéfini, du participe passé et les barbarismes grammaticaux.

– **Orthographe d'usage** : il s'agit de la manière conventionnelle d'écrire correctement les mots, sans égard à leur rôle dans la phrase. Elle regroupe donc des erreurs de transcription des phonèmes (voyelles, consonnes, homophones lexicaux), l'élision, l'emploi de signes conventionnels tels que le trait d'union, la majuscule et les erreurs liées aux symboles et abréviations.

– **Ponctuation** : c'est un système de signes écrits conventionnels servant à donner plusieurs informations essentielles à la compréhension d'un texte, la ponctuation, le rythme l'élocution (pauses, hésitations, silences). Elle permet d'apporter des nuances à l'expression telles que l'étonnement, le doute ou l'ironie, d'établir des rapports syntaxiques entre les éléments de la phrase (séparation, regroupement) ainsi que des divisions logiques du texte (transition, explication, opposition). (Duchêne, 2013, p.152)

Nous pouvons observer qu'il existe différents types de classification des erreurs : il y a une classification très générale et postérieurement il existe une classification plus détaillée. Ces outils sont nécessaires pour déterminer les interférences au

moment de réaliser une production écrite.

## 2.6. Production écrite

Dans cette partie nous définirons le concept de production écrite.

La production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire. (Lartigue cité par BOULEMIA & MAHIDDINE, 2015, p.11)

Nous pouvons dire que la production écrite est une activité comprenant une consigne et dans laquelle les élèves doivent écrire de manière progressive et ordonnée selon l'objectif.

D'autre part, Cuq et Grucca proposent la définition suivante « C'est une activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens » (2017, p.180). A partir de cette définition nous pouvons comprendre que la production écrite est une activité au cours de laquelle l'étudiant doit mettre en pratique les connaissances acquises aux niveaux grammatical comme morphosyntaxique pour mener à bien une production satisfaisante.

Selon les différentes définitions de la production écrite que nous avons consultées, nous pouvons conclure que c'est une activité où l'élève doit mettre en pratique toutes les connaissances qu'il maîtrise pour faire une rédaction

correspondant à une consigne ou à un objectif spécifique et dans lequel il appliquera la grammaire, la syntaxe, la morphologie, etc. nécessaires pour produire une rédaction cohérente et correspondant à la consigne établie par le professeur.

La didactique de la production écrite a évolué ces dernières années et, pour mieux comprendre son état actuel, il faut connaître un peu son histoire. A continuation nous présenterons cinq des approches les plus marquantes : l'approche grammaire traduction, l'approche audio-orale, l'approche structuro-globale audiovisuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative.

### 2.6.1. L'approche grammaire-traduction

L'approche grammaire-traduction, aussi appelée méthode traditionnelle, est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI siècle. Cette approche met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de textes littéraires. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. (Cornaire et Raymond, 1999, pp. 4 et 5)

Nous pouvons observer que cette approche grammaire-traduction est la plus

ancienne et qu'elle consiste à faire la traduction d'un texte. En même temps l'élève peut acquérir différents aspects de la grammaire. Nous pouvons dire que cette approche ne remplit pas les conditions nécessaires pour un bon apprentissage de l'expression écrite parce qu'il existe des règles grammaticales strictes qui ne peuvent pas être acquises par le biais de cette approche.

### 2.6.2. L'approche audio-orale

L'approche audio-orale s'est développée aux Etats-Unis dans les années 1940, dans le but de répondre aux besoins de l'armée américaine soucieuse de mettre en place un bilinguisme pratique de ses troupes. L'apprentissage d'une langue étrangère y est perçu comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices, axés principalement sur la répétition, qui favorisent la mise en place d'automatismes.

Le matériel didactique de l'époque (début des années soixante à soixante-dix environ) vise les quatre savoirs, mais la priorité est accordée à l'expression orale. Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et substitution, ou encore à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. (Cornaire et Raymond, 1999, pp. 5 et 6)

Nous pouvons observer que cette approche est née aux Etats-Unis afin d'avoir une armée bilingue, la priorité de cette approche étant l'expression orale beaucoup plus que l'expression écrite par le type d'exercices utilisés.

### 2.6.3. L'approche structuro-globale audiovisuelle

C'est en 1953 que Gubérina, de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb, propose les fondements théoriques de l'approche structuro-globale. Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours.

La démarche pédagogique suggérée pour l'enseignement de la dictée comprend les cinq phases suivantes :

- 1) Montrer d'abord que certains sons sont toujours représentés par les mêmes signes graphiques.
- 2) Dicter les groupes de mots, sans syllaber, avec le rythme et l'intonation adoptés au cours de la leçon.
- 3) Les groupes de mots sont relus par le professeur et répétés par l'élève, qui doit bien associer ce qu'il entend et dit avec ce qu'il a écrit sur sa feuille.
- 4) La correction est immédiate, au tableau, où chaque élève passe à tour de rôle (les autres élèves dictent les groupes de mots).
- 5) Nouvelle lecture à haute voix (individuelle et collective) des groupes de mots correctement écrits. (Cornaire et Raymond, 1999, pp. 7 à 9).

Comme nous l'avons déjà vu, cette approche, née en 1953, favorise l'expression orale mais, pour la partie de l'expression écrite, on y utilise la dictée à travers différentes consignes spécifiées. En résumé, cette approche n'est pas suffisante

pour un véritable apprentissage de l'expression écrite.

#### 2.6.4. L'approche cognitive

Parallèlement avec la mise en place de l'approche communicative, le mouvement cognitiviste est d'abord perçu comme une tentative d'amélioration de l'approche grammaire-tradition qui s'appuie sur l'exploitation des points forts de l'approche audio-orale, principalement sur les automatismes, mais sans pour autant négliger la compréhension car il est manifeste que la langue rend compte d'un processus créateur où la compréhension est essentielle.

« Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage » (Duquette, cité par Cornaire et Raymond, 1999, p.10).

Selon les informations mentionnées, nous dirons que cette approche est née pour améliorer les approches antérieures et faire un équilibre entre l'expression orale et l'expression écrite par l'usage de matériels utilisés dans cette approche et aidant l'apprenant à acquérir des stratégies d'apprentissage pour améliorer l'expression écrite.

#### 2.6.5. L'approche communicative

L'approche audio-orale décline vers la fin des années soixante entraînée par ses faiblesses. En effet, il ressort que les apprenants, en présence

d'interlocuteurs de la langue cible, ne savent pas utiliser les structures apprises en classe. Il apparaît alors nécessaire de mettre en place des moyens qui vont permettre de développer les besoins de communication réels des utilisateurs potentiels.

Ces besoins sont d'ordre varié et l'écrit en fait partie, notamment en ce qui concerne la compréhension de renseignements et d'informations écrits, la rédaction d'une note de service ou d'un rapport, etc.

Suivant ces informations, nous pouvons observer que l'approche communicative est née par améliorer l'aspect de l'écrit car les résultats avec les autres approches n'étaient pas satisfaisants, si bien que l'aspect de l'écriture prend de plus en plus d'importance pour avoir une compétence communicative complète.

Comme le souligne Moirand (1979, p.9), « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ». Dans ce même ouvrage, on découvre d'ailleurs une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue seconde. Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (par exemple la lecture d'articles de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus, de résumés, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production d'écrits de ce type.

Nous pouvons déterminer à partir de ce qui précède la structure de l'approche communicative et comment les différents outils aident l'apprenant à acquérir des stratégies d'apprentissage lui permettant d'améliorer sa production écrite.

En conclusion, nous pouvons voir comment il existe différentes approches et comment les techniques d'enseignement ont évolué pour donner de meilleurs résultats. Même si certaines approches favorisent la compétence orale, le besoin de communiquer de manière plus complète a fait les compétences relatives à l'écriture se développer également. C'est ainsi que l'écriture a acquis l'importance qu'actuellement nous lui connaissons.

## Chapitre 3.

# Méthodologie de

# recherche

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour une méthodologie qualitative, dans le but d'explorer, d'analyser et d'interpréter le comportement de l'étude appliquée, la collecte de données n'impliquant pas de mesure numérique et permettant donc de comprendre la réalité étudiée. Ce type de méthodologie nous permet d'analyser le comportement académique du groupe sélectionné.

Nous avons interprété les informations recueillies au moyen de l'application de notre instrument de recherche et, pour ce faire, nous avons analysé les productions écrites rédigées par des étudiants de la matière de Langue Cible 4.

Cet exercice de production a été sollicité afin d'analyser la rédaction, d'identifier les erreurs commises, et de déterminer s'il existait des interférences de la langue maternelle apparaissant au moment d'utiliser la langue étrangère, en l'occurrence le français.

Pour faciliter sa compréhension de la part des étudiants et garantir que la production écrite corresponde à ce qui a été demandé, nous avons proposé une consigne précise que les étudiants devaient lire attentivement. Ils ont disposé de 45 minutes pour faire cette activité.

Une fois celle-ci terminée, nous avons analysé les productions écrites en nous appuyant sur les références et concepts de notre cadre théorique. Tout d'abord, nous avons identifié les erreurs commises, puis nous en avons opéré le classement. Ensuite nous avons expliqué les erreurs en fonction de leurs caractéristiques et donné une correction de ces erreurs. Enfin, nous avons élaboré un graphique mettant en évidence la catégorie d'erreur la plus fréquente

chez nos sujets d'étude, pour être en mesure de déterminer le type d'interférence correspondant.

Pour la partie de la méthodologie, nous avons appliqué au groupe de huit élèves Langue Cible IV de la Licence en Enseignement du Français une production écrite.

Pour évaluer les erreurs, nous avons proposé d'en faire un classement par catégories pour déterminer l'importance de l'interférence qui existe dans ces erreurs. Nous avons ainsi analysé trois productions écrites des étudiants de langue cible IV.

Nous considérons que cet échantillon est suffisant du fait qu'il présente un grand nombre d'erreurs s'expliquant par l'interférence de la langue maternelle.

# Chapitre 4.

## Analyse des informations recueillies

À continuation nous montrerons les erreurs que nous avons identifiées dans la première production écrite

#	Erreur	Correction	Type d'erreur
1	Expérience	Expérience	Orthographe Grammaticale
2	J'arrivé	Je suis arrivé	Syntaxe
3	L'entreprise m'a reçu tres bien	L'entreprise m'a très bien reçu	Orthographe Grammaticale
4	Je peu	J'ai pu	Orthographe grammaticale /syntaxe
5	Rapide	Rapidement	Orthographe grammaticale
6	Meilleur	Mieux	Orthographe grammaticale
7	J'avais	J'ai	Orthographe grammaticale /syntaxe
8	Au monde	Le monde	Syntaxe
9	Agreables	Agréables	Orthographe grammaticale
10	Tu sens l'amitié	Tu éprouves de l'amitié	Lexique
11	Je travail	Je travaille	Orthographe grammaticale

12	Les reçoûrs	Les ressources	Lexique
13	J'avais entrée	J'étais entrée	Syntaxe
14	Changé a d'autres	J'ai changé d'activité / on m'a changé d'activité	Syntaxe
15	Beaucoup communication	Beaucoup de communication	Orthographe grammaticale
16	Develope	Développé	Orthographe grammaticale

Nous pouvons remarquer du tableau ci-dessus que **la première erreur** est l'omission de l'accent, ce qui reflète une interférence parce que, dans la langue maternelle (espagnol), il n'existe qu'un accent alors qu'en français il y a trois types d'accent. À continuation nous montrerons les règles d'accentuation.

### **L'accent aigu en français**

On utilise l'accent aigu sur la lettre « e ». -é se prononce comme un son fermé.

Dans certains cas on met un accent aigu sur le « e »

**Règle 1** : On utilise un accent aigu lorsque la voyelle « e » est la première lettre du mot

*Exemples : étable, élection, étendre...*

*Exceptions : les mots en -ère et -ès prennent un accent*

*grave : Une ère, un ers (légume lentille)*

**Règle 2** : On utilise un accent aigu lorsque la voyelle « e » est la dernière lettre du mot. Attention, cela concerne aussi les mots au pluriel terminant par un -s ou se terminant par un -e muet (« e » que nous ne prononçons pas).

*Exemples : Un canapé, des canapés, un abonné, une abonnée...*

**Règle 3** : On met un accent aigu lorsque la voyelle « e » est placée entre deux consonnes

*Exemples : mélangé, préféré...*

*Exception : Pedigree, repartie (dans le sens de « réplique » mais on écrit « répartir » revolver.*

*Attention : Besicles ou bésicles (toujours au pluriel).*

**Règle 4** : On met un accent aigu sur un « e » précédant une syllabe sans « e » muet

*Exemples : immédiat – compléter – génération – généralement.*

**Règle 5** : On met un accent aigu sur la dernière lettre des participes passés des verbes du premier groupe (terminaison en -er) et sur le participe passé du verbe être

*Exemples : mangé, travaillé, été...*

En revanche, dans d'autres cas on ne met pas d'accent aigu sur le « e »

**Règle 6** : On ne met pas d'accent aigu lorsque la voyelle « e » est suivie

de « d », « f » ou « r » ou si « z » est la dernière lettre du mot.

*Exemples : Une nef, une clef, pied, nez...*

**Règle 7** : On ne met jamais d'accent aigu sur les voyelles « e » précédant un « x ».

*Exemples : un accent circonflexe, le sexe.*

**Règle 8** : On ne met jamais d'accent aigu sur les voyelles « e » précédant des consonnes doubles.

*Exemples : une trompette, une étiquette.*

(<https://www.lalanguefrancaise.com/general/le-guide-de-usage-des-accents-en-francais/> )

À partir de la règle de l'accent aigu, nous pouvons observer que l'omission de l'accent qui fait l'élève est une erreur notable, en vertu de la règle selon laquelle nous devons mettre un accent à « e » parce qu'il se trouve entre deux consonnes.

2	J'arrivé	Je suis arrivé	Syntaxe
---	----------	----------------	---------

Pour la **deuxième** erreur, elle appartient à la catégorie de la syntaxe parce qu'il y a omission de l'auxiliaire, l'élève écrivant « j'arrive » au lieu de « je suis arrivé ».

À continuation nous montrerons la règle pour conjuguer au passé composé :

**Le passé composé**

Formation

- Auxiliaire avoir ou être au présent + participe passé du verbe  
*Jeanne **est venue** chez moi et nous **avons regardé** la télévision.*
- On utilise l’auxiliaire avoir avec la plus grande partie des verbes.  
*J’ai **étudié** à Lisbonne. Il **a compris** l’exercice. Nous **avons bu** du champagne.*
- Le participe passe ne s’accorde jamais avec le sujet.  
*Elle **a vu** un film. Ils **sont vu** un film.*
- À la forme négative : *Je **n’ai pas compris** l’exercice. Il **n’a pas voulu** venir avec nous.*

On utilise l’auxiliaire être avec :

- Tous les verbes pronominaux : se lever, se coucher, se promener, se dépêcher...  
*Il **s’est couché** à dix heures.*
- À la forme négative : Il ne s’est pas levé très tôt ce matin.
- Quatorze verbes : aller, venir (et revenir, devenir) ; arriver, partir ; (r)entrer, sortir ; passer ; retourner ; monter, descendre ; tomber ; naître, mourir ; rester.  
*Il **est né** à Abidjan en 1989.*

À la forme négative : *Il **n’est pas passé** te voir ?* (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele et Poisson-Quinton, 2014, p.78)

À partir de cette information nous pouvons observer la construction du passé composé. L’élève ne peut pas élaborer une phrase correcte parce qu’il existe une omission de l’auxiliaire, l’erreur appartient donc à la catégorie de la syntaxe parce que l’élève ne choisit pas l’auxiliaire correct pour faire sa phrase et, selon les

types d'erreurs, cela appartient à la catégorie de la syntaxe.

3	L'entreprise m'a reçu tres bien	L'entreprise m'a très bien reçu	Orthographe Grammaticale
---	------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

La **troisième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale parce qu'il y a une omission de la règle sur la place des adverbes en utilisant un temps composé ; à continuation nous montrerons la règle.

#### La place de l'adverbe.

- L'adverbe se place entre l'auxiliaire et le verbe conjugué aux temps composés (passé composé, plus-que-parfait, future antérieure) quand il est court (**assez, bien, beaucoup, bientôt, déjà, toujours, mal, mieux, presque, trop**)

Exemple : *J'ai **bien** mangé, merci !* (Guédon et Poisson-Quinton, 2014, p.96)

Suivant cette règle, nous pouvons observer que l'élève ne respecte pas la place de l'adverbe parce qu'il utilise une phrase écrite à un temps composé, ce qui correspond à la catégorie orthographe grammaticale qui rassemble les fautes d'accord du verbe.

4	Je peu	J'ai pu	Orthographe grammaticale /syntaxe
---	--------	---------	---

La **quatrième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale et syntaxique. A continuation nous montrerons l'emploi du passé composé.

### Emploi.

Le passé composé exprime :

- Un événement ou une action terminée dans le passé.

*Hier, je **suis allé** au cinéma. Après, j'**ai retrouvé** mon amie caroline et nous **avons dîné** ensemble.*

- Un événement ponctuel dans le passé.

*Nous **avons quitté** la Suède en 2010.*

- Une durée limitée.

*Anne **a été** malade pendant une semaine.* (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele et Poisson-Quinton, 2014, p.78)

Dans la production écrite, l'élève raconte une situation qui se trouve dans le passé et, au moment de faire la phrase, il essaie d'écrire au présent mais il y a une erreur de concordance du temps et donc une partie de l'erreur relève de la syntaxe. De plus, l'élève n'utilise pas le passé composé, ce qui correspond aussi à une erreur d'orthographe grammaticale.

5	Rapide	Rapidement	Orthographe grammaticale
---	--------	------------	--------------------------

Pour la **cinquième** erreur nous pouvons observer qu'elle appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale ; nous montrerons ci-dessous l'emploi des adverbes et les diverses formes d'adverbes.

## Les adverbes.

Un adverbe est un mot invariable qui modifie et précise le sens d'un adjectif, d'un autre adverbe, d'un verbe ou d'une phrase.

Il existe diverses formes d'adverbe :

- La forme simple :

*Bien, mal, là, mieux, moins, plus, tard, tôt, très trop...*

- La forme composée :

*Bientôt, longtemps, autrefois, toujours, tout à fait...*

- La forme dérivée. On ajoute la terminaison -ment à la forme féminine de l'adjectif.

*Lente - lentement ; grande - grandement ; exacte - exactement.*

(Guédon et Poisson-Quinton, 2014, p.96)

Suivant la règle de formation des adverbes, nous pouvons observer que le choix de l'adverbe n'est pas correct et que cette erreur appartient à la catégorie orthographe grammaticale.

6	Meilleur	Mieux	Orthographe grammaticale
---	----------	-------	--------------------------

Concernant la **sixième** erreur, elle appartient à la catégorie d'orthographe grammaticale ; à continuation nous montrerons la règle des superlatifs.

- Le superlatif est un comparatif absolu de supériorité ou d'infériorité dans un ensemble.

*Théo est le plus intelligent et Inès la moins sympathique des étudiants.*

- Quand on utilise un superlatif avec un adjectif, l'article et l'adjectif s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils caractérisent

*Théo et Julien sont **les plus rapides** à ce jeu.*

- Si l'adjectif est placé après le nom, il faut répéter l'article.

*C'est **le plus beau** garçon de la classe.*

*Mais : c'est le garçon **le plus beau** de la classe.*

Certains superlatifs son irréguliers :

Bon(s), bonne(s)	Le/les meilleur(s), la/les meilleure(s)	<i>Ces pâtes sont <b>les meilleures</b> du monde !</i>
Mauvais, mauvaise	Le plus mauvais/la plus mauvaise (=pour ce qui est concret)  Le pire/ la pire (=pour ce qui est plus abstrait)	<i>C'est <b>le plus mauvais</b> gâteau de cette pâtisserie.  C'est <b>le pire</b> jour de ma vie.</i>
Bien	Le mieux	<i>C'est Ludovic qui travaille <b>le mieux</b>.</i>

(Huor-Caumont, Perboyer-Rafele et Poisson-Quinton, 2014, p.34)

En prenant pour base cette explication, nous pouvons observer que l'élève ne choisit pas le superlatif correct qui, selon le tableau, est *mieux* et cette erreur appartient à la catégorie d'orthographe grammaticale.

7	J'avais	J'ai	Orthographe grammaticale /syntaxe
---	---------	------	---

La **septième** erreur appartient à la catégorie d'orthographe grammaticale. A continuation nous montrerons la règle de l'emploi de l'imparfait.

### Emploi

On utilise l'**imparfait** pour :

- Décrire une situation dans le passé.

*Quand j'**étais** enfant, je vivais à Bordeaux.*

- Décrire des habitudes dans le passé.

En générale, le verbe est accompagné d'un terme qui précise le moment.

*Chaque année, nous **allions** à la mer.*

*En 2010, Juan **vivait** à Mexico.*

- Faire une description dans un récit au passé.

*Cendrillon **était** belle comme le jour.*

*Elle **portait** une robe d'or et une couronne de fleurs. (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele et Poisson-Quinton, 2014, p.82).*

Nous pouvons observer la règle de l'emploi de l'imparfait et observer que l'erreur appartient à la syntaxe parce qu'il n'y a pas de concordance de temps. Pour améliorer la compréhension de cette erreur, nous recommandons au lecteur de ce travail de lire l'annexe 1. Par ailleurs cette erreur relève aussi de l'orthographe grammaticale car elle est relative à la sphère du verbe.

8	Au monde	Le monde	Syntaxe
---	----------	----------	---------

La **huitième** erreur correspond à la syntaxe et pour la comprendre nous présentons la règle de l'emploi des articles définis.

### Les articles définis : le, la, l', les

On utilise l'article défini :

- Pour désigner une personne ou une chose unique : **le soleil**, **la tour Eiffel**, *l'aéroport de Genève...*
- Pour parler de personnes ou de choses en général : **la baleine est un mammifère** ; **les légumes sont bons pour la santé...**
- Pour désigner une personne ou une chose déterminée, précise ou déjà connue : **le mari de Marion**, **la robe de Florence**, *l'amie de Lucas*, **les livres de mon frère...**
- Pour parler de ce qu'on aime ou de ce qu'on n'aime pas : *j'aime les fleurs*, *je déteste le café...*
- Devant les dates, les saisons : *il est arrivé le 10 mars* ; *nous sommes le 9 avril* ; *c'est le printemps !*
- Pour exprimer la fréquence devant les jours de la semaine : *Qu'est-ce que tu fais le dimanche ? (= tous les dimanches).*  
Devant une voyelle ou un *h* muet, *le* et *la* ➔ *l'* : *l'avion* ; *l'hiver*, *l'idée*.  
(Huor-Caumont, Perboyer-Rafele et Poisson-Quinton, 2014, p.10)

Nous pouvons observer que cette erreur appartient à la syntaxe parce que l'élève

n'utilise pas la catégorie correcte des articles.

9	Agreables	Agréables	Orthographe grammaticale
---	-----------	-----------	-----------------------------

La **neuvième** erreur appartient à l'orthographe grammaticale parce qu'il y a une omission de l'accent, comme nous l'avons déjà vu antérieurement, concernant la première erreur dans l'explication de la règle de l'accent aigu.

10	Tu sens l'amitié	Tu éprouves de l'amitié	Lexique
----	------------------	-------------------------	---------

Pour la **dixième** erreur, nous pouvons observer qu'elle se situe dans la sélection du mot et nous nous proposons de donner la définition des mots pour une meilleure compréhension de la sélection du terme.

Sentir : 1. recevoir une impression physique : *sentir la chaleur*. 2. Percevoir par l'odorat : *sentir une odeur bizarre*.

Éprouver : 1. Ressentir : *éprouver de la joie*. 2. Connaître par l'expérience : *éprouver la fidélité d'une amitié*. (Larousse, 2012, p.296 et 749)

À partir de ces définitions nous pouvons conclure que le mot adéquat pour exprimer correctement l'idée est « éprouver » et clairement l'erreur appartient à la catégorie du lexique.

11	Je travail	Je travaille	Orthographe grammaticale
----	------------	--------------	-----------------------------

La **onzième** erreur nous amène à proposer la règle de conjugaison du verbe travailler au présent.

Les verbes en -ER, le singulier

**Travailler**

*Je travaille*

*Tu travailles*

*Il/Elle travaille*

*Vous travaillez.* (Poisson-Quinton, 2014, p.10)

À partir de cette information nous pouvons observer que l'élève ne conjugue pas bien le verbe et, pour cette raison, l'erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale.

12	Les reçours	Les ressources	Lexique
----	-------------	----------------	---------

La **douzième** erreur nous permet d'observer une interférence entre la langue maternelle et le français et cette erreur appartient à la catégorie du lexique.

13	J'avais entrée	J'étais entrée	Syntaxe
----	----------------	----------------	---------

La **treizième** erreur appartient à la syntaxe, ce qui, à continuation, nous amènera à nous intéresser à la formation du plus-que-parfait.

### Formation

- Le plus-que-parfait se forme avec l’auxiliaire **être** ou **avoir** conjugué à l’imparfait et avec le participe passé du verbe.

*J’avais terminé mon travail deux jours plus tôt.*

*Il était parti travailler à l’étranger juste deux mois avant la naissance de son fils.* (Guédon et Poisson-Quinton, 2014, p.40)

Nous pouvons dire que le plus-que-parfait utilise la même règle que le passé composé au moment de choisir l’auxiliaire ; il faut mentionner que nous devons utiliser l’auxiliaire être avec les 14 verbes de mouvement et, pour cette raison, l’erreur appartient à la catégorie de la syntaxe.

14	Changé a d’autres	J’ai changé d’activité / on m’a changé d’activité	Syntaxe
----	-------------------	--	---------

Quant à la **quatorzième** erreur, nous pouvons observer que l’élève fait l’omission du sujet, ce qui rend la phrase confuse.

15	Beaucoup communication	Beaucoup de communication	Orthographe grammaticale
----	---------------------------	------------------------------	-----------------------------

La **quinzième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale, précisément à la règle des adverbes de quantité.

### Les adverbes de quantité

- Les adverbes de quantité sont invariables et peuvent modifier un verbe ou un nom.

Quand ils modifient un nom, ils sont suivis de **de** + un nom au pluriel. Parfois, ils peuvent être suivis d'un nom au singulier s'il n'est pas comptable.

*J'ai **trop de** choses à faire. (Nom « comptable », on peut compter les éléments)*

*J'ai **trop de** chance. (Nom non comptable)*

- L'adverbe de quantité se place :
  - Au présent : verbe+ adverbe de quantité. *Dans la semaine, nous dormons **peu**.*
  - Au passé composé : auxiliaire+ adverbe de quantité+ participe passé. *Merci beaucoup, j'ai **assez** mangé.* (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele et Poisson-Quinton, 2014, p.50)

À partir de cette information nous pouvons dire que d'accord à la règle des adverbes de quantité cette erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale.

16	Developpe	Développé	Orthographe grammaticale
----	-----------	-----------	-----------------------------

La **seizième** erreur appartient à la catégorie grammaticale de l'orthographe grammaticale. Comme nous l'avons déjà mentionné lorsque nous avons analysé la première erreur, il y a omission de l'accent sur le premier **e** et, selon la règle, nous mettons un accent aigu quand le **e** se place entre deux consonnes et le deuxième parce que le **e** est la dernière lettre du mot.

## Sujet 2

#	Erreur	Correction	Type d'erreur
1	A	Dans	Orthographe grammaticale /syntaxe
2	J'ai été	J'étais	Orthographe grammaticale/syntaxe
3	C'est	C'était	Orthographe grammaticale/ syntaxe
4	Prèmier	Première	Orthographe grammaticale
5	les raconter	Vous raconter	Syntaxe
6	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
7	Periodiste	Journaliste	Lexique
8	Proche á	Proche de	Syntaxe
9	A cause de ça	Pour cette raison	Lexique
10	Volá	Voilà	Orthographe grammaticale /Orthographe d'usage
11	Je l'ai trouve	Je l'ai trouvé	Orthographe grammaticale
12	Periodiste	Journaliste	Lexique
13	Section policière		Interférence culturelle

14	L'instalation	L'installation	Orthographe d'usage
15	Facil	Facile	Lexique
16	Fatigué	Fatigant	Orthographe grammaticale
17	Trop aimables	Très aimables	Lexique
18	Pour commence	Pour commencer	Orthographe d'usage
19	J'ai eu	J'avais	Orthographe grammaticale /syntaxe
20	Copin	Copine	Orthographe d'usage
21	Effectuer	Rédiger	Lexique
22	Correspondients	Correspondants	Lexique
23	Ce	Cette	Orthographe grammaticale
24	Semain	Semaine	Orthographe d'usage
25	avec	de	Syntaxe
26	J'espere	J'espère	Orthographe grammaticale
27	Excellent	Excellent	Orthographe d'usage
28	Experiance	Expérience	Orthographe grammaticale
29	Une nouvelle	Nouvelle	Interférence
30	enterprise	Entreprise	Orthographe d'usage

Nous pouvons remarquer dans le tableau ci-dessus que la **première** erreur concerne l'expression de l'espace, le sujet 2 ayant utilisé à au lieu de dans. A continuation nous montrerons la règle de cette préposition :

- **Dans** + nom/ **à l'intérieur de** + nom

*-Qu'est-ce qu'il y a **dans** le paquet ? Je peux regarder ?*

*-Non, interdiction de regarder **à l'intérieur** du carton ! C'est une surprise pour ta sœur.*

- **La localisation ou la destination :**

**À** + ville ou pays sans article :

*J'habite **à** Lyon. Il vit **à** Cuba. Il va **à** Madrid. On va **à** Chypre.*

**En** + pays féminin ou pays commençant par une voyelle :

*Il est **en** Éthiopie. Il habite **en** Uruguay. Nous allons **en** Chine. Vous partez **en** Iran ?*

**Au** + pays masculin :

*Tu es **au** Brésil ? Elle part **au** Guatemala.*

**Aux** + pays pluriel :

*Anne vit **aux** Etats-Unis. On part **aux** Philippines. (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele, Poisson-Quinton,2014, p.42).*

À partir de cette information nous pouvons dire que l'élève utilise la préposition incorrecte. Pour faciliter la compréhension de cette erreur, nous recommandons au lecteur de ce travail de lire l'annexe 2.

2	J'ai été	J'étais	Orthographe grammaticale/syntaxe
---	----------	---------	-------------------------------------

Concernant la **deuxième** erreur, il y a des confusions quant à l'utilisation du temps correct. A continuation nous montrerons une comparaison permettant de comprendre comment utiliser chaque temps :

On utilise l'**imparfait** :

- Pour indiquer le décor, la situation (quelque chose qui était déjà là avant le début de l'action).

Ce jour-là, tout **allait** mal : j'**étais** de mauvaise humeur, il **pleuvait**, il **faisait** froid...

- Pour décrire des sentiments, des réactions ou commenter une action.

Je me **sentais** nerveux à cause de mon examen, j'**avais** peur de tout rater... Comme d'habitude, mes copains ne **comprenaient** pas ma nervosité et se **moquaient** de moi.

On utilise le **passé composé** pour raconter des faits, des événements, des actions.

Le professeur nous **a fait** entrer, nous nous **sommes assis**. Il **a distribué** les sujets d'examen et nous **avons commencé** à écrire...

- Souvent, le passé composé (qui annonce une action, un événement) est introduit par : *soudain, brusquement, tout à coup*... Ces expressions indiquent que quelque chose va arriver.
- Pour raconter quelque chose au passé, on emploie presque toujours

l'imparfait et le passé composé ensemble.

Le 1<sup>er</sup> octobre 2013, nous **étions** sur la plage, à Nice (= on dresse le décor, on donne la situation) Il **faisait** très beau, le soleil **brillait** et les touristes **étaient** encore très nombreux. (= une description) On **était** bien ! (= un commentaire) Soudain, J'**ai entendu** quelqu'un crier. (= un événement) J'**ai regardé** (une action) : Il y **avait** un nageur en difficulté (= un commentaire d'action) Le maître-nageur **a sauté** dans son bateau et il **est allé** lui porter secours. (= deux actions). (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele, Poisson-Quinton, 2014, p.84)

À partir de cette information nous pouvons observer que l'erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale et de la syntaxe parce que l'élève n'utilise pas le temps correct pour décrire un sentiment.

3	C'est	C'était	Orthographe grammaticale/ syntaxe
---	-------	---------	--------------------------------------

La **troisième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale et de la syntaxe parce qu'il n'y a pas de concordance des temps dans la deuxième catégorie. En effet, l'élève aurait dû utiliser l'imparfait et continuer la phrase en accord avec le temps utilisé antérieurement. Pour enrichir notre commentaire, nous recommandons au lecteur de lire la phrase complète dans l'annexe 2.

4	Prèmier	Première	Orthographe grammaticale
---	---------	----------	-----------------------------

La **quatrième** erreur relève de la catégorie de l'orthographe grammaticale : il n'y a pas de concordance concernant le genre car dans la phrase, avant le mot **prèmier**, il y a l'article au féminin et pour cette raison il existe l'omission du **e**, sur le mot **prèmier** à laquelle s'ajoute un mauvais placement de l'accent. A continuation nous donnerons la règle de l'accent grave.

### **L'accent grave en français**

L'accent grave peut s'utiliser sur les voyelles « e », « a » et « u ». Si « é » se prononce avec un son ouvert, la prononciation pour « à » et « ù » ne change pas.

#### **L'accent grave sur le « e »**

Règle 1 : on met un accent grave **pour les mots se finissant par un « s » lorsque celui-ci n'est pas la marque du pluriel**

Exemples : *après, congrès, décès, près, progrès...*

Règle 2 : on met un accent grave pour les « e » **précédant une syllabe contenant un « e » muet**

Exemples : *collège – avènement – fièrement*

Règle 3 : on met un accent grave sur un « e » **lorsque la deuxième lettre qui le suit est soit un « L » ou un « R »**

Exemples : Le lièvre, la fièvre, une nèfle, le trèfle.

Règle : on ne met **jamais d'accent grave sur les voyelles « e » précédant un « x »**.

Exemples : *un accent circonflexe, le sexe.*

### **L'accent grave sur le « a »**

Règle 4 : on différencie « a » (verbe avoir) et « à » (préposition) ainsi que « la » (pronom ou article) et « là » (adverbe de lieu). Pour ne pas confondre « a » et « à », demandez-vous **si vous pouvez remplacer par « avait »**, si c'est le cas alors ne mettez pas d'accent grave. Concernant « la » ou « là », demandez-vous **si vous parlez d'un lieu**, une destination. Si c'est le cas utilisez l'accent grave.

Exemples : *Il **a** bien écouté* (on peut dire « il avait bien écouté »). *Je vais **à** Paris* (on ne peut pas dire « je vais avait Paris »). *Je vais **là**-bas* (désigne un lieu). ***La** personne est loin* (désigne une personne).

Règle 5 : Il ne faut pas confondre l'adverbe « **ça** » (expression çà et là) qui prend un accent grave, avec « **ca** » qui est utilisé pour désigner quelque chose.

Exemples : ***Ça** va pas mal, mais il faut encore chercher **ça** et **là** pour améliorer.*

Règle 6 : On met toujours un accent grave pour **delà, deçà, déjà, voilà...** mais jamais pour le pronom **cela**

Exemples : *S'il réussit **au-delà** de nos espoirs, il pourra alors s'occuper de **cela**.*

## L'accent grave sur le « u »

Règle 1 : le « ù » avec accent grave n'est utilisé **que dans le cas de « où »** qui désigne un lieu

Exemple : *Il va où ? Sûrement à Marseille ou à Paris.*

(<https://www.lalanguefrancaise.com/general/le-guide-de-usage-des-accent-en-francais/> )

À partir de cette information nous pouvons observer que, selon la règle deux, on doit mettre l'accent grave sur le « e » précédant une syllabe contenant un e muet.

5	les raconter	Vous raconter	Syntaxe
---	--------------	---------------	---------

La **cinquième** erreur appartient à la catégorie de la syntaxe parce que l'élève ne sait pas choisir le pronom qui convient pour exprimer l'idée. Or, nous devons prendre en compte que l'élève décrit son expérience.

6	Experiance	Expérience	Orthographe grammaticale
---	------------	------------	-----------------------------

La **sixième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale parce qu'il y a omission de l'accent. Nous recommandons au lecteur de lire la règle de l'accent aigu qui se trouve dans l'explication de la première erreur du sujet 1.

Selon la règle, si le **e** se trouve entre deux consonnes nous devons mettre l'accent.

7	Periodiste	Journaliste	Lexique
---	------------	-------------	---------

La **septième** erreur relève de la catégorie du lexique parce qu'il y a une modification du mot par association avec la langue maternelle. A continuation nous donnerons la définition du mot **journaliste** : professionnel qui travaille dans la presse écrite ou audiovisuelle (Larousse, 2012, p. 450).

8	Proche á	Proche de	Syntaxe
---	----------	-----------	---------

Concernant la **huitième** erreur, nous pouvons observer que l'élève fait un mauvais choix de préposition et, selon notre cadre théorique, cette erreur appartient à la catégorie de la syntaxe.

9	À cause de ça	Pour cette raison	Lexique
---	---------------	-------------------	---------

Concernant la **neuvième** erreur, il y a une incompatibilité pour exprimer l'idée de l'élève. A continuations nous donnerons le mode d'emploi de cette expression de la cause « À cause de ».

### **Exprimer la cause**

#### **À cause de**

On utilise **à cause de** pour introduire une cause négative. Il peut être suivi d'un nom ou d'un pronom (tonique). Il peut être placé au début ou à la fin

de la phrase.

**À cause de lui**, Sandra est en retard. /Sandra est en retard à cause de lui.

**À cause du temps**, nous ne pouvons pas sortir. / Nous ne pouvons pas sortir à cause du temps. (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele, Poisson-Quinton, 2014, p. 108)

À partir de cette information nous recommandons au lecteur de ce travail de lire la phrase complète dans l'annexe 2 ; comme l'élève explique antérieurement l'idée, nous pouvons nous rendre compte qu'elle n'est pas négative et nous considérons donc que l'emploi de cette expression est incorrect.

10	Volá	Voilà	Orthographe grammaticale/ orthographe d'usage
----	------	-------	---

Concernant la **dixième** erreur, nous pouvons observer que l'élève fait omission du **i** et que le type d'accent est incorrect selon la règle que nous avons déjà vue, à savoir que dans la quatrième erreur de l'accent grave sur le « **a** » on doit mettre l'accent toujours dans le mot **voilà**. Pour cette raison l'erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale et aussi à celle de l'orthographe d'usage.

11	Je l'ai trouve	Je l'ai trouvé	Orthographe grammaticale
----	----------------	----------------	-----------------------------

Pour la **onzième** erreur nous pouvons observer que l'élève fait omission de l'accent dans le participe passé du verbe trouver. A continuation nous expliquons comment former le participe passé des verbes.

### La forme des participes passés

Ils se terminent :

- En **-é** pour tous les verbes en **-er** (j'ai mangé) et le verbe **être** (il a été malade). (Huor-Caumont, Perboyer-Rafele, Poisson-Quinton, 2014, p.78)

12	Periodiste	Journaliste	Lexique
----	------------	-------------	---------

Pour la **douzième** erreur nous pouvons observer que l'élève répète l'erreur numéro sept qu'antérieurement nous avons déjà expliquée.

13	Section policière		Interférence culturelle
----	-------------------	--	-------------------------

La **treizième** erreur c'est une interférence culturelle parce que dans un journal français il n'y a pas une section policière.

14	L'instalation	L'installation	Orthographe d'usage
----	---------------	----------------	---------------------

Pour la **quatorzième** erreur nous pouvons observer que l'élève fait l'omission

d'une consonne, raison pour laquelle l'erreur appartient à la catégorie de l'orthographe d'usage.

15	Facil	Facile	Lexique
----	-------	--------	---------

La **quinzième** erreur nous permet d'observer une interférence avec la langue maternelle parce que l'élève fait l'omission de la lettre **e**. Il a écrit le mot comme en espagnol et, clairement, cette erreur appartient à la catégorie du lexique.

16	Fatigué	Fatigant	Orthographe grammaticale
----	---------	----------	-----------------------------

Concernant la **seizième** erreur nous recommandons au lecteur de lire la phrase complète dans l'annexe 2 pour une meilleure compréhension du contexte : l'apprenant, décrivant l'état de l'action, doit mettre l'adjectif qualificatif.

17	Trop aimables	Très aimables	Lexique
----	---------------	---------------	---------

Concernant la **dix-septième** erreur nous pouvons observer que l'élève fait un choix erroné de l'adverbe : l'adverbe **trop** a une valeur négative par contre l'adverbe **très** indique un degré élevé.

18	Pour commence	Pour commencer	Orthographe d'usage
----	---------------	----------------	---------------------

Par la **dix-huitième** erreur nous considérons qu'elle appartient à la catégorie de l'orthographe d'usage parce que l'élève fait l'omission de la lettre **r** au moment

d'écrire l'expression pour introduire une description. Nous recommandons au lecteur de lire la phrase complète qui se trouve dans l'annexe 2.

19	J'ai eu	J'avais	Orthographe grammaticale /syntaxe
----	---------	---------	--------------------------------------

La **dix-neuvième** erreur appartient à la catégorie de la syntaxe parce qu'il n'y a pas de concordance des temps et l'apprenant utilise le temps incorrect pour décrire une action, selon la règle d'emploi de l'imparfait et du passé composé que nous déjà vue dans l'analyse de la deuxième erreur.

20	Copin	Copine	Orthographe d'usage
----	-------	--------	---------------------

Pour la **vingtième** erreur nous pouvons observer que l'élève fait une mauvaise transcription du phonème : au moment d'écrire le mot « copine », il fait l'omission de la voyelle et le mot est incorrectement écrit, « copin » n'existant pas dans le dictionnaire.

21	Effectuer	Rédiger	Lexique
----	-----------	---------	---------

Concernant la vingt et unième erreur, nous pouvons observer que l'élève choisit le mot incorrect pour décrire l'action. Nous recommandons au lecteur de lire la phrase complète dans l'annexe 2 et à continuation nous donnerons la définition

de ces mots

**Effectuer.** - mettre à exécution, accomplir.

**Rédiger.** - écrire un texte selon une forme et un ordre voulu : *rédiger un article*. (Larousse, 2012, p.266 et 686)

Par ces définitions nous entendons que le mot que l'élève doit utiliser est *rédiger* et que l'erreur appartient donc à la catégorie du lexique.

22	Correspondents	Correspondants	Lexique
----	----------------	----------------	---------

Pour la **vingt-deuxième** erreur, nous pouvons observer qu'il y a une association avec la langue maternelle qui génère une interférence.

23	Ce	Cette	Orthographe grammaticale
----	----	-------	-----------------------------

La **vingt-troisième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale. À continuation nous donnerons la règle des adjectifs démonstratifs.

### **Les adjectifs démonstratifs**

- On utilise les adjectifs démonstratifs :
  - Pour désigner quelque chose ou quelqu'un  
*Tu as vu **cette** robe ? Elle est jolie.*
  - Pour se rapporter à quelque chose ou quelqu'un déjà mentionné.  
*-Pourquoi tu ne parles pas à Anna ? -Parce que je déteste **cette***

*femme !*

- On accorde les adjectifs démonstratifs en fonction du genre et du nombre du nom qu'ils accompagnent.

	Masculin	Féminin
Singulier	<b>Ce</b> <i>pantalon</i> <b>Cet</b> <i>article</i>	<b>Cette</b> <i>chemise</i> <b>Cette</b> <i>école</i>
Pluriel	<b>Ces</b> <i>pantalons</i> <b>Ces</b> <i>articles</i>	<b>Ces</b> <i>chemises</i> <b>Ces</b> <i>écoles</i>

(Huor-Caumont, Perboyer-Rafele, Poisson-Quinton, 2014, p.20)

À partir de cette information nous pouvons observer que l'élève choisit l'adjectif incorrect car le mot qui précède cet adjectif est féminin.

24	Semain	Semaine	Orthographe d'usage
----	--------	---------	---------------------

La **vingt-quatrième** erreur nous permet d'observer qu'il y a une erreur dans la transcription du phonème (voyelle). L'étudiant fait l'omission de cette voyelle et le mot est incorrectement écrit, raison pour laquelle il appartient à la catégorie de l'orthographe d'usage.

25	Avec	De	Syntaxe
----	------	----	---------

Pour la **vingt-cinquième** erreur nous considérons qu'elle appartient à la catégorie de la syntaxe pour le mauvais choix de la préposition. Il faut mentionner que la préposition *avec*, selon le Larousse, indique une relation de complémentarité, d'accompagnement ou d'accord (Larousse, 2012, p.62)

26	J'espère	J'espère	Orthographe grammaticale
----	----------	----------	--------------------------

La **vingt-sixième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale parce que l'élève met un accent sur le « e », ce qui est incorrect selon la règle - que nous déjà vue dans l'erreur 4- qui stipule que nous devons mettre l'accent grave sur le « e » si la syllabe qui précède comporte un « e » muet.

27	Excellent	Excellent	Orthographe d'usage
----	-----------	-----------	---------------------

Pour la **vingt-septième** erreur nous pouvons observer que l'élève fait l'omission de la consonne « l », ce qui est une erreur de transcription de phonème relevant de la catégorie de l'orthographe d'usage.

28	Experiance	Expérience	Orthographe grammaticale
----	------------	------------	--------------------------

Concernant la **vingt-huitième** erreur, nous pouvons observer que l'élève répète l'erreur numéro 6 sur le même mot et avec la même omission de l'accent ; nous recommandons au lecteur de se reporter à l'erreur déjà mentionnée.

29	Une nouvelle	Nouvelle	Interférence
----	--------------	----------	--------------

La **vingt-neuvième** erreur met en évidence une interférence de l'élève qui écrit un mot en trop, dans ce cas un article indéfini.

30	enterprise	Entreprise	Orthographe d'usage
----	------------	------------	---------------------

Pour la **trentième** erreur nous pouvons observer que l'élève a écrit de manière incorrecte le mot « entreprise », erreur qui appartient à la catégorie de l'orthographe d'usage.

### Sujet 3

#	Erreur	Correction	Type d'erreur
1	Bonjour :	Bonjour,	Ponctuation
2	Je m'appelle Nancy, travaille	Je m'appelle Nancy, et je travaille	Syntaxe
3	Por	Pour	Orthographe d'usage / interférence
4	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
5	Gent	Gens	Lexical
6	L'instalation	L'espace	Lexical
7	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
8	Differents	Différents	Orthographe grammaticale
9	Estres	Stress	Orthographe d'usage
10	Deteste	Déteste	Orthographe grammaticale
11	Estres	Stress	Orthographe d'usage
12	Sent	Sens	Orthographe grammaticale
13	Rapide	Vite	Syntaxe
14	Pour ma cet travaille		

15	Manière	Manière	Orthographe grammaticale
16	Realicer	Réaliser	Orthographe d'usage/Orthographe grammaticale
17	Très tranquile	Tranquillement	Orthographe grammaticale
18	Tout la gent	Tous les personnes	Lexique/Orthographe grammaticale
19	Sans demander rien	Sans rien demander	Syntaxe
20	Pour plaiser		
21	Je les dirai	Je vous dire	Syntaxe
22	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
23	Gent	Personnes	Lexique
24	Pense en faire		
25	Complettement	Complètement	Orthographe grammaticale

La **première** erreur appartient à la catégorie de la ponctuation

2	Je m'appelle Nancy, travaille	Je m'appelle Nancy, et je travaille	Syntaxe
---	----------------------------------	--	---------

Pour la **deuxième** erreur nous pouvons observer qu'elle appartient à la catégorie de la syntaxe parce qu'il y a une omission du connecteur. A continuation nous montrerons la fonction du connecteur « **de** ».

- **et** : on ajoute quelque chose.

*Claire et Anna sont mes deux amies préférées.*

*Je prends ma douche, je m'habille et j'arrive tout de suite.* (Poisson-Quinton, 2014, p.98)

À partir de cette information nous pouvons voir la fonction du connecteur « et » et repérer que l'élève fait l'omission du sujet.

3	Por	Pour	Orthographe d'usage / interférence
---	-----	------	---------------------------------------

Pour la **troisième** erreur, nous pouvons observer qu'elle appartient à la catégorie de l'orthographe d'usage. Au moment de transcrire le phonème, l'apprenant omet la voyelle « u ». Il s'agit également d'une interférence, ce qui est visible du fait que le mot « pour » est écrit comme en espagnol.

4	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
---	------------	------------	-----------------------------

La **quatrième** erreur relève de la catégorie de l'orthographe grammaticale et se manifeste par omission de l'accent. Nous recommandons au lecteur de lire la règle de l'accent aigu qui se trouve dans l'explication de la première erreur du

sujet 1. Selon cette règle, si le **e** se trouve entre deux consonnes nous devons mettre l'accent.

5	Gent	Gens	Lexique
---	------	------	---------

Pour la **cinquième** erreur nous pouvons observer qu'elle appartient à la catégorie du lexique. A continuation nous proposerons la définition des mots.

**Gens.** Personnes en nombre indéterminé : *beaucoup de gens sont venus.*

**Gent.** Race : *la gent canine.* (Larousse, 2012, p.364)

À partir de ces définitions nous pouvons observer que l'élève fait clairement une erreur au moment d'écrire le mot.

6	L'instalation	L'espace	Lexique
---	---------------	----------	---------

La **seizième** erreur appartient à la catégorie du lexique à continuation nous montrerons la définition de chaque mot pour améliorer la compréhension de l'erreur.

**Installation.** Action d'installer. Mise en place d'un appareil, d'un réseau d'appareil : installation électrique.

**Espace.** Étendue indéfinie qui contient tous les objets. (Larousse, 2012, p.430 et 300)

À partir de ces définitions nous pouvons observer que l'élève utilise le mot incorrect aussi le mot a l'omission d'une consonne et l'erreur appartient à la catégorie du lexique pour améliorer la compréhension de cette erreur vous pouvez lire l'annexe 3.

7	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
---	------------	------------	-----------------------------

La **septième** erreur répète l'erreur numéro 4 sur le même mot et avec la même omission de l'accent. Nous recommandons au lecteur de lire ce qui concerne l'erreur déjà mentionnée.

8	Differents	Différents	Orthographe grammaticale
---	------------	------------	-----------------------------

La **huitième** erreur, appartenant à la catégorie de l'orthographe grammaticale, se caractérise par le fait que l'élève fait l'omission de l'accent aigu. Comme nous l'avons déjà vu dans la première erreur du sujet 1, la règle indique que nous devons mettre l'accent aigu quand la voyelle « e » se trouve entre deux consonnes.

9	Estres	Stress	Orthographe d'usage
---	--------	--------	---------------------

La **neuvième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe d'usage, l'élève faisant une erreur de transcription des phonèmes. En effet, il écrit le mot comme en espagnol.

10	Deteste	Déteste	Orthographe grammaticale
----	---------	---------	--------------------------

Concernant la **dixième** erreur, nous pouvons observer que l'élève fait l'omission de l'accent aigu selon la règle que nous avons déjà expliquée dans les commentaires concernant la première erreur du sujet 1. Nous devons mettre l'accent aigu quand la voyelle « e » se trouve entre deux consonnes et, pour cette raison, l'erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale.

11	Estres	Stress	Orthographe d'usage
----	--------	--------	---------------------

Pour la **onzième** erreur nous pouvons observer que l'élève répète l'erreur 9 sur le même mot. Nous recommandons au lecteur de ce travail de lire ce qui concerne l'erreur mentionnée antérieurement.

12	Sent	Sens	Orthographe grammaticale
----	------	------	--------------------------

La **douzième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale

parce que l'élève ne sait pas conjuguer le verbe **sentir** à la première personne. Pour améliorer la compréhension de cette erreur nous recommandons au lecteur de ce travail de lire la phrase complète qui se trouve dans l'annexe 3. À continuation nous proposons la conjugaison correcte du verbe **sentir**.

### **Sentir**

Je sens

Tu sens

Il sent

Nous sentons

Vous sentiez

Ils sentent (Collectif, 2010)

Cette erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale pour la mauvaise conjugaison du verbe.

13	Rapide	Vite	Syntaxe
----	--------	------	---------

Pour la **treizième** erreur nous pouvons observer que l'élève choisit le mot incorrect à continuations nous donnerons la définition de chaque mot.

**Rapide** adj. Qui parcourt beaucoup d'espace en peu de temps.

**Vite** adv. Rapidement, avec vitesse : *courir vite*. En peu de temps : *être vite arrivé*. (Larousse, 2012, p.p. 675 et 866)

L'étudiant aurait dû utiliser le mot *vite* qui appartient à la classe grammaticale des adverbes. Ceux-ci sont des mots qui modifient le verbe de la phrase. Pour faciliter la compréhension de cette erreur nous recommandons au lecteur de ce travail de lire la phrase complète qui se trouve dans l'annexe 3.

14	Pour ma, cet travaille change ma vie	Pour moi, ce travail a changé ma vie	Orthographe d'usage, Orthographe Grammaticale et Syntaxe
----	--------------------------------------	--------------------------------------	--

Concernant à la **quatorzième** erreur nous pouvons observer que l'élève a une confusion au moment d'écrire **ma** en lieu de **moi** nous considérons une erreur d'orthographe d'usage aussi le mauvais choix de l'adjectif démonstratif nous recommandons de lire la règle dans le sujet 2 erreur 23 appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale et la concordance de temps est incorrect et appartient aussi à la syntaxe.

15	Manière	Manière	Orthographe grammaticale
----	---------	---------	-----------------------------

La **quinzième** erreur est produite par omission de l'accent grave sur la voyelle « e », comme nous l'avons déjà vu dans le sujet 2 erreur 4. Reprenons la règle de l'accent grave à partir de cette information : nous devons mettre l'accent sur le « e » qui précède une syllabe contenant un « e » muet et cette erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale.

16	Realicer	Réaliser	Orthographe d'usage/ orthographe grammaticale
----	----------	----------	---

La **seizième** erreur relève de la catégorie de l'orthographe d'usage, l'étudiant ayant écrit de manière incorrecte le mot « réaliser », lors de ce que nous considérons comme une confusion au moment de faire la transcription des phonèmes. Nous pouvons aussi observer qu'il y a omission de l'accent aigu sur le « e ». Selon la règle que nous avons rappelée dans l'analyse de la première erreur du sujet 1, nous devons mettre l'accent aigu sur un « e » qui précède une syllabe sans « e » muet. Cette erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale.

17	Très tranquile	Tranquillement	Orthographe grammaticale
----	----------------	----------------	-----------------------------

Concernant la **dix-septième** erreur, nous pouvons observer que l'élève ne choisit pas l'adverbe correct. Comme nous l'avons déjà vu, l'adverbe peut présenter différentes formes. Nous recommandons au lecteur de lire la règle qui se trouve dans l'analyse de la cinquième erreur du sujet 1 pour identifier cette erreur qui appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale.

18	Tout la gent	Toutes les personnes	Lexique/ orthographe grammaticale
----	--------------	----------------------	--------------------------------------

Pour la **dix-huitième** erreur, nous pouvons observer que l'élève ne sait pas comment utiliser les adverbes ***tout, toute, toutes***, dont nous allons ci-dessous donner la règle d'usage.

Tout / toute / toutes.

Les adverbes sont invariables... sauf tout (au sens de complètement, entièrement). Tout s'accorde (en genre et nombre) devant un mot féminin.

- *Son appartement est **tout** petit. Et la cuisine ? elle est **toute** petite aussi !*
- *C'est la même chose pour les chambres, elles sont aussi **toutes** petites !* (Guédon et Poisson-Quinton, 2014, p.98)

En nous appuyant sur cette information, nous pouvons observer l'erreur de l'élève au moment de choisir l'adverbe. Par ailleurs, il commet une deuxième erreur en écrivant « la gent », faisant ainsi incorrectement la construction de cette phrase. Nous proposons en substitution le terme de « personnes » qui est un mot féminin pluriel. L'apprenant doit utiliser l'adverbe selon le genre et le nombre. Cette erreur appartient donc à deux catégories : lexique et orthographe grammaticale.

19	Sans demander rien	Sans rien demander	Syntaxe
----	--------------------	--------------------	---------

La **dix-neuvième** erreur relève de la catégorie de la syntaxe et, pour l'expliquer, à continuation nous donnerons la définition de « rien » et son emploi.

Rien pron. indéf. (avec ne ou précédente sans) aucune chose : il ne fait rien ; sans rien faire.

La définition du dictionnaire Larousse (2012, p.716) indique le mode d'emploi de ce mot, nous indiquant ainsi clairement l'erreur commise par cet étudiant.

20	Pour plâiser	Pour le plaisir	Syntaxe
----	--------------	-----------------	---------

Concernant à la **vingtième** erreur nous pouvons observer que l'élève a une confusion entre le verbe et le substantif et cette erreur appartient à la catégorie de la syntaxe.

21	Je les dirai	Je vous dire	Syntaxe
----	--------------	--------------	---------

La **vingt-première** erreur appartient à la catégorie de la syntaxe, l'apprenant ne sachant pas choisir le pronom qui convient pour exprimer son idée. Or, nous devons prendre en compte que l'élève décrit son expérience.

22	Experience	Expérience	Orthographe grammaticale
----	------------	------------	-----------------------------

La **vingt-deuxième** erreur répète l'erreur numéro 4 sur le même mot et avec la même omission de l'accent. Nous recommandons au lecteur de lire ce qui concerne l'erreur déjà mentionnée.

23	Tous la gent	Toutes les personnes	Lexique/orthographe grammaticale
----	--------------	----------------------	-------------------------------------

En ce qui concerne la **vingt-troisième** erreur, nous pouvons observer que l'étudiant répète l'erreur numéro 18 sur les mêmes mots (voir erreur déjà mentionnée).

24	Qui pense en faire	Qui pensent / veulent faire un bon travail	Orthographe grammaticale
----	--------------------	---	-----------------------------

La **vingt-quatrième** erreur appartient à la catégorie de l'orthographe grammaticale parce que le verbe n'est pas conjugué correctement.

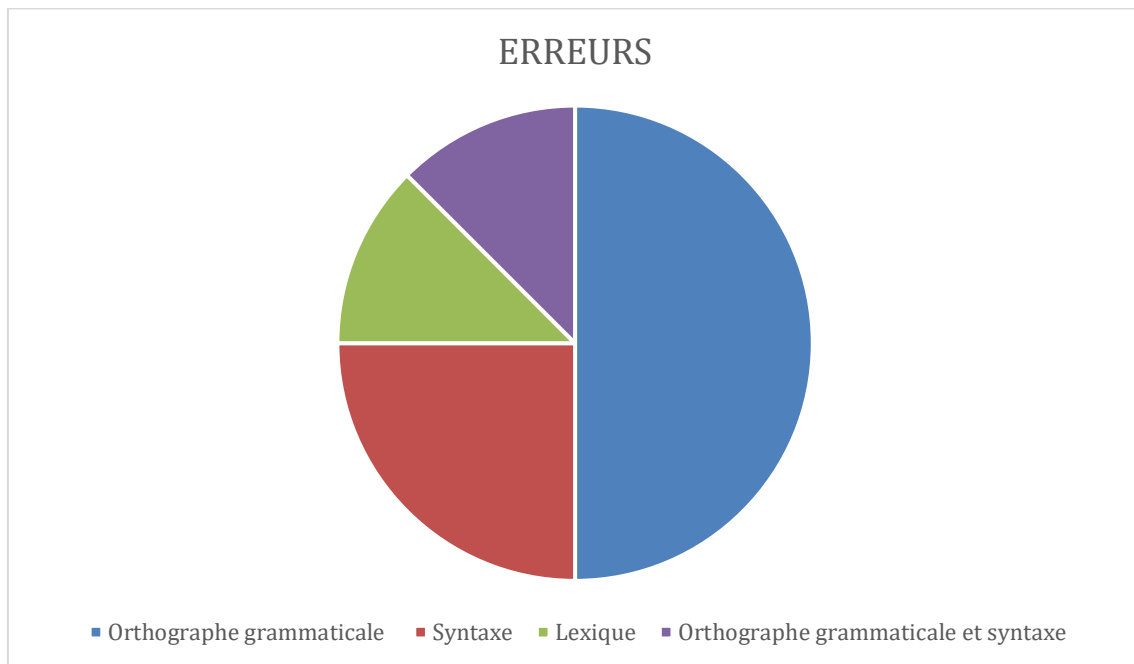
25	Complettement	Complètement	Orthographe grammaticale
----	---------------	--------------	-----------------------------

Pour la **vingt-cinquième** erreur, nous pouvons observer que l'élève fait l'omission de l'accent grave, comme nous l'avons déjà mentionné (erreur 4 du sujet 2) et, en vertu de la règle correspondante, nous devons mettre l'accent grave sur « e » quand il précède une syllabe contenant un « e » muet. Nous pouvons caractériser cette erreur comme appartenant à la catégorie de l'orthographe grammaticale.



À continuation nous présenterons des graphiques qui illustrent la perception des erreurs qui se présentent dans les différents sujets et, postérieurement, nous ferons la classification des interférences.

### Sujet 1



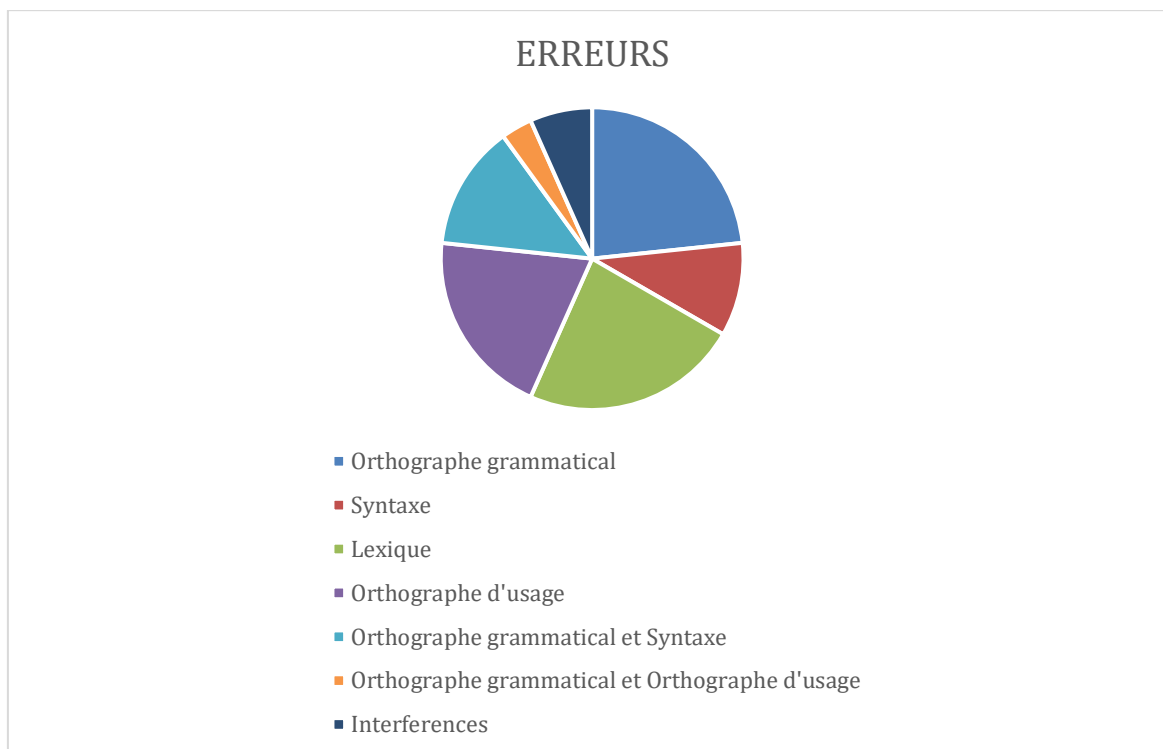
Concernant le premier sujet, nous pouvons observer que la majorité des erreurs appartiennent à la catégorie de l'orthographe grammaticale avec un total de 8 erreurs pour le manque d'application de règles grammaticales. La catégorie suivante est la syntaxe avec 4 erreurs et les dernières catégories sont le lexique avec un total de 2 erreurs et l'orthographe grammaticale et la syntaxe avec un total de 2 erreurs. Finalement, le sujet 1 a un total de 16 erreurs dans sa production écrite.

À continuation nous montrerons la classification des interférences qui se trouvent dans la production écrite du premier sujet. A partir de l'information que nous présentons, nous pouvons conclure que la majorité des interférences sont de

type diastratiques car nous pouvons observer le contraste entre des niveaux de langue différents. Autrement dit, le sujet 1 ne peut pas appliquer les connaissances grammaticales correspondant à son niveau d'apprentissage. Rappelons que les exercices ont été appliqués aux étudiants de langue cible 4 et, selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les apprenants doivent être capables de produire un discours simple et cohérent sur divers sujets. Cependant, dans le cas du sujet 1, nous pouvons observer différents types d'erreurs présentes dans cette production écrite principalement dans la catégorie de l'orthographe grammaticale et syntaxe, et nous relevons des erreurs liées à une lecture erronée de la consigne et qui font que l'objectif ne soit pas atteint dans la production. Nous pouvons également repérer des interférences diatopiques qui correspondent à la coexistence d'éléments qui n'ont pas la même aire géographique ; par exemple l'élève a écrit *reçours*, ce qui nous permet de voir clairement l'interférence avec l'espagnol où on écrit *recursos*, correspondant en français à *ressources*. Enfin, l'utilisation incorrecte des accents est une interférence diatopique du fait qu'en espagnol il existe un seul type d'accent.

Pour conclure, la majorité des interférences dans le cas du sujet 1 sont de type diastratiques et il existe quelques interférences diatopiques.

## Sujet 2



Pour l'analyse du sujet 2, nous pouvons observer qu'il existe divers types d'erreurs et que la quantité d'erreurs commises par ce sujet est supérieure au sujet 1. Le sujet 2 a fait 30 erreurs dont la majorité relève de la catégorie de l'orthographe grammaticale, 7 erreurs pour la catégorie du lexique suivie de l'orthographe d'usage avec 6 erreurs, puis l'orthographe grammaticale et la syntaxe avec 4 erreurs, la syntaxe avec 3 erreurs, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage avec 1 erreur et, finalement, il y a deux interférences très perceptibles.

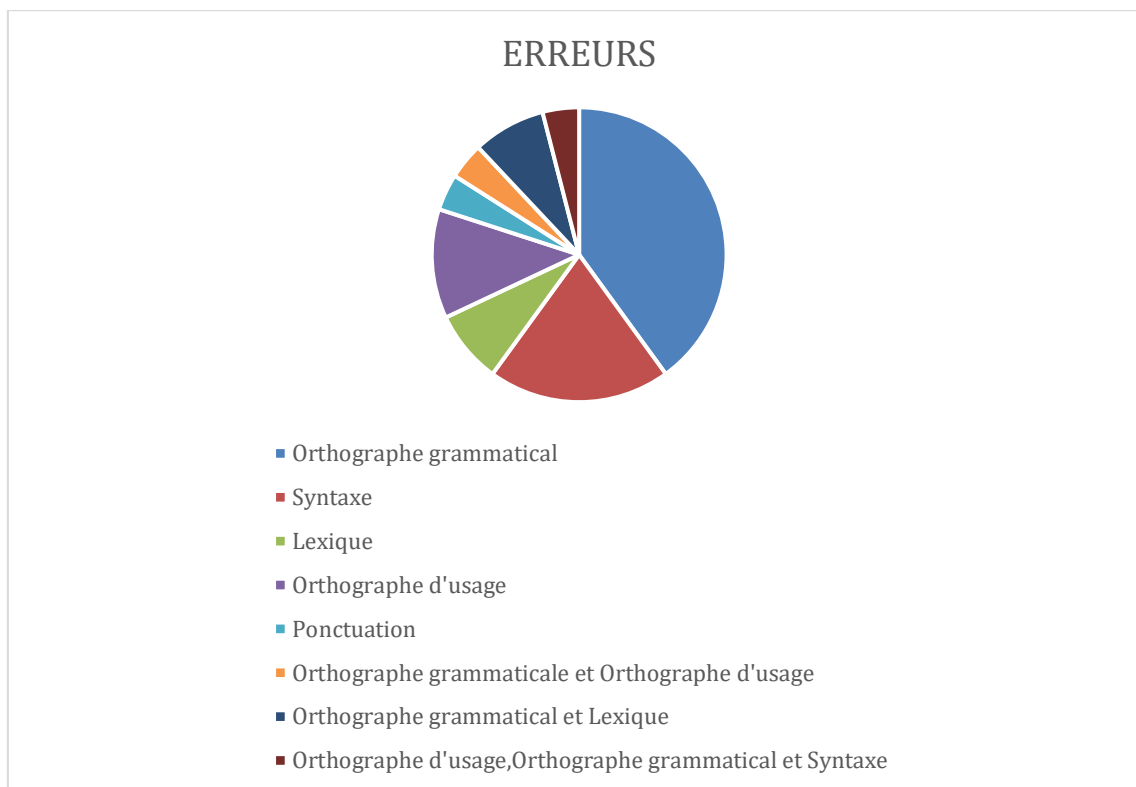
À continuation nous montrerons la classification des interférences qui se présentent et nous commencerons par expliquer les interférences perceptibles. La première est visible quand l'élève écrit le mot *perioiste* alors qu'en français cela s'écrit *journaliste* : nous pouvons ici repérer l'interférence du fait qu'en

espagnol on écrit *periodista*, cette interférence appartenant à la catégorie diatopique. De la même manière, quand l'apprenant écrit *section policière*, nous pouvons observer une interférence de la même catégorie doublée d'une interférence culturelle, car en France il n'existe pas une telle section dans les journaux.

Les interférences suivantes appartiennent à la catégorie des diastratiques, principalement parce que la majorité des erreurs portent sur l'orthographe d'usage et lexicale et que, selon le CECRL, à ce niveau d'apprentissage, l'apprenant doit être capable de faire des discours simples avec cohérence, raconter un événement, des expériences, comprendre des points simples. Cependant, dans le cas du sujet 2, nous pouvons observer que l'étudiant ne comprend pas la consigne de la production écrite. De plus, il y a beaucoup d'erreurs concernant l'utilisation de mots, d'articles, ainsi qu'une mauvaise utilisation des règles grammaticales, de la concordance des temps, etc. Le niveau du sujet ne correspond donc pas au niveau requis en langue cible 4.

En conclusion, nous pouvons dire que le sujet 2 présente énormément d'erreurs et des interférences diastratiques et diatopiques et que son niveau de maîtrise de la langue est inférieur à ce qui est prescrit par le CECRL.

### Sujet 3



Concernant le sujet 3, nous pouvons observer dans le graphique ci-dessus qu'il présente une majorité d'erreurs dans la catégorie de l'orthographe grammaticale avec 10 erreurs, suivie de la syntaxe avec 5 erreurs, puis de l'orthographe d'usage avec 3 erreurs, du lexique avec 2 erreurs, de l'orthographe grammaticale et du lexique avec 2 erreurs et, pour la dernière catégorie, 1 seule erreur.

La classification des interférences du sujet 3 nous montre que la majorité de celles-ci sont diastriques et s'expliquent par le fait que l'étudiant a un niveau de langue inférieur au B1. Nous pouvons voir des interférences diatopiques : par exemple dans l'erreur 3 où l'apprenant a écrit *por* en lieu de *pour*, l'erreur 5 *gent* en lieu de *gens*, et les erreurs 9, 11, 12, 16, 18 et 23 qui sont des erreurs qui appartiennent à cette catégorie parce que l'apprenant fait des associations avec l'espagnol ; de la même manière toutes les absences d'accent en français

relèvent de cette catégorie, c'est-à-dire les erreurs 4, 8, 10, 15, 22 et 25.

En conclusion, nous pouvons dire que le sujet 3 commet de nombreuses erreurs et qu'il existe des interférences diastratiques et diatopiques ajoutées au fait que le niveau de maîtrise de la langue est inférieur au niveau B1.

# Chapitre 5.

## Conclusions

A partir de ce travail de recherche, nous avons pu obtenir des définitions et d'autres types d'informations qui nous ont permis d'identifier, de comprendre et de peaufiner le classement des erreurs présentes dans les productions écrites des sujets qui constituent notre échantillon, afin de réussir à déterminer la présence d'interférences. Nous allons à continuation répondre à nos questions de recherche.

Qu'est-ce qu'une interférence ?

Rappelons que l'interférence est un phénomène qui se présente de manière naturelle au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, puisque l'apprenant prend pour références les structures grammaticales de sa langue maternelle. Les interférences ainsi produites sont susceptibles de provoquer des erreurs de différents types pouvant être classées suivant les caractéristiques qui se présentent. En l'occurrence, dans notre travail de recherche, dans les trois cas décrits ont été relevées des interférences diastratiques dans lesquelles le degré d'acquisition du français contraste avec le niveau de maîtrise de la langue maternelle.

Quelles en sont les caractéristiques générales ?

En ce qui concerne les caractéristiques générales de l'interférence mentionnées ci-dessus, elles renvoient à l'apparition de divers types d'erreurs au cours de la réalisation d'une production écrite.

L'analyse de ces erreurs déterminera le type d'interférence apparaissant dans la situation à évaluer, raison pour laquelle nous avons mené une recherche conceptuelle avant de passer à l'analyse correspondante, dans l'intention d'aider les apprenants à éviter de nombreuses erreurs en utilisant les stratégies adéquates.

Quelles sont les caractéristiques de l'interférence en production écrite ?

On peut observer ces caractéristiques au moyen de l'analyse des erreurs et leur classification. Dans nos trois cas d'étude, les erreurs que nous avons identifiées appartiennent à la catégorie des erreurs interlangagières, autrement dit celles qui proviennent de la langue maternelle, qui se produisent lorsque les apprenants tentent de calquer les structures ou le lexique de la langue étrangère sur ceux de la langue maternelle.

L'interférence en production écrite est-elle toujours négative ?

Dans les trois cas que nous avons étudiés, l'interférence est négative du fait que le niveau d'acquisition de la langue étrangère qui est démontré dans la production écrite ne correspond pas à celui que les étudiants devraient avoir atteint. C'est la raison pour laquelle il faut envisager l'application de différentes stratégies pour que ces erreurs soient corrigées voire complètement éliminées.

Combien de types d'interférence peuvent être identifiés dans les activités de

production écrite ?

Selon l'analyse des résultats, le type d'interférence que nous avons repéré est diastratique, les deux langues en contact faisant l'objet d'une comparaison.

Comment peut-on déterminer qu'un étudiant a des interférences lorsqu'il rédige un texte ?

A partir de la révision des textes produits, il est possible d'identifier les erreurs en fonction des règles en vigueur dans la langue étrangère et qui ne sont pas respectées lors de la production dans cette langue. De plus, ces erreurs peuvent être classées dans différentes catégories permettant de déterminer leur origine. Dans les cas mentionnés, la majorité des erreurs entraînent dans la catégorie des erreurs interlangagières. Cela a été établi sur la base de l'analyse d'éléments tels que la syntaxe, l'orthographe grammaticale, le lexique, l'orthographe d'usage et la ponctuation.

Quelles sont les causes de l'interférence dans le domaine de la production écrite ?

Les sujets de notre échantillon présentaient en majorité des erreurs d'orthographe grammaticale liées à un usage incorrect des adjectifs, au manque d'accord des verbes ou des substantifs en genre et en nombre, ou encore à l'utilisation erronée du passé composé, entre autres exemples. Ces erreurs apparaissent par manque de pratique de la langue étrangère dont l'acquisition est en construction. Or, cette pratique qui devrait être constante et progressive requiert de la part de l'apprenant une grande motivation et un grand sens des

responsabilités vis-à-vis de son apprentissage. En effet, les étudiants, surtout à l'université, doivent faire preuve d'autonomie et de rigueur dans la construction de leurs compétences communicatives.

Finalement, nous pouvons affirmer que ce travail de recherche est utile aux futurs enseignants de Français Langue Étrangère car il vise à renforcer leur engagement quant à la recherche de la qualité dans l'enseignement-apprentissage de cette langue, tant au niveau linguistique et communicatif qu'au niveau pédagogique, par l'application de stratégies variées et efficaces visant à optimiser et faciliter l'acquisition du français.

Si nos lecteurs sont étudiants, nous espérons qu'ils prennent conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère requiert de la pratique, des efforts et un certain engagement pour réussir à maîtriser les activités langagières communicatives efficacement. En tant que futurs enseignants et facilitateurs d'apprentissage, ils devront avoir un haut degré de connaissance et de maîtrise de la langue cible pour l'enseigner de manière optimale et promouvoir la langue et la culture françaises dans divers contextes professionnels.

## Bibliographie

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique: pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. Cle.

Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier/Didier.

BOULEMIA, M., & MAHIDDINE}, N. (2015). *Analyse des erreurs interferentielles dans la production écrite* [Tesis de maestria]. UNIVERSITE LAARBI TEBESSI TEBESSA.

Chaif, I. (2015). *L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage*. gerflint.fr.  
<https://gerflint.fr/Base/Algerie22/chaif.pdf>

Collectif. (2010). *Bescherelle La conjugaison pour tous: Ouvrage de référence sur la conjugaison française*. Hatier.

Collective, & Larousse. (2012). *Larousse de poche 2013*. Larousse Kingfisher Chambers.

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Cle.

Cuq, J., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition). PUG.

Da Silva Gomes C, H. M., & Dorcasberro, A. S. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*.

Guédon, P., & Poisson-Quinton, S. (2014). *La grammaire du français, niveau B1*. Editions Maison de Langues, Paris.

Huor-Caumont, C., Perboyer-Rafele, F., & Poisson-Quinton, S. (2014). *La grammaire du Français, niveau A2*. Editons Maison de Langues, Paris.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*.

*Le guide de l'usage des accents en français*. (2022, 1 julio). La Langue Française. <https://www.lalanguefrancaise.com/articles/le-guide-de-usage-des-accents-en-francais>

Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*.

Nadia Duchêne, N. (2013). La compétence rédactionnelle en langue française du futur traducteur hispanophone. *Cédille*, 9, 1699-4949. <https://cedille.webs.ull.es/9/09duchene.pdf>

Poisson-Quinton, S. (2014). *La grammaire du Français, niveau A1*. Editions Maison de Langues, Paris.

Rebollo, A. M., & Martínez, V. V. (2014). *Apprentissage-Acquisition de la langue étrangère*. <https://doi.org/10.6018/editum.2389>

Signoret Dorcasberro, A. S. D., Helena María Da Silva Gomes C., & Da Silva Gomes C., H. M. (2011). *L'acquisition d'une langue seconde*. UNAM, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Wlosowicz, T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes. *gerflint.fr*, 3, 159-170. <https://gerflint.fr/Base/Espagne3/wlosowicz.pdf>