**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

FACULTAD DE LENGUAS

# LES ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES À L'ÉCRIT CHEZ LES APPRENANTS MEXICAINS DE FLE : LA PERSPECTIVE DE L'APPRENANT.

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTADA POR

IVÁN PÉREZ MORALES

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

MARIA EUGENIA OLIVOS PÉREZ

PUEBLA, PUEBLA NOVIEMBRE 2021

« LES ERREURS LES PLUS FRÉQUENTES À L'ÉCRIT CHEZ LES APPRENANTS MEXICAINS DE FLE : LA PERSPECTIVE DE L'APPRENANT. »

Après avoir lu ce travail de recherche réalisé par :

IVÁN PÉREZ MORALES

Les membres du jury de 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. María Eugenia Olivos Pérez

Directrice du mémoire

_____ _____

Mme. Stéphanie Marie Brigitte Voisin — Membre du jury

Mme. Monserrath E. Vaquero Martínez — Membre du jury

Facultad de Lenguas.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla de Zaragoza, Puebla, Noviembre 2021.

# Table des matières

**Remerciements** ..... **6**

**Chapitre I : Introduction** ..... **9**

**1.2 Introduction** ..... **10**

**1.3 Délimitation** ..... **14**

**1.4 Justification** ..... **15**

**1.5 Problématique** ..... **16**

**1.6 Questions de recherche** ..... **18**

**1.7 Objectifs** ..... **19**

**1.8 Hypothèse** ..... **20**

**1.9 Synthèse des chapitres** ..... **21**

**Chapitre II :** ..... **23**

**Cadre théorique** ..... **23**

**Introduction** ..... **24**

**2.1 Définition de texte** ..... **25**

**2.2 L'évolution de l'erreur dans l'apprentissage du Français** ..... **27**

**2.3 La définition de l'erreur** ..... **29**

**2.4 La faute** ..... **33**

**2.5 La typologie des erreurs** ..... **36**

**2.5.1 L'erreur lexicale** ..... **37**

**2.5.2 L'erreur sémantique ..... 41**

**2.5.3 L'erreur grammaticale ..... 44**

**2.5.4 L'erreur syntaxique ..... 47**

**2.5.5 L'erreur orthographe ..... 54**

**Chapitre III : La méthodologie ..... 60**

**3.1 Définition ..... 61**

**3.2 Méthodologie ..... 63**

**3.3 Le public ..... 66**

**3.4 La procédure ..... 67**

**3. 5 Type d'approche : étude de cas ..... 68**

**Chapitre IV : Résultats ..... 69**

**4 .1 Introduction des résultats ..... 70**

**4.2 Le semestre et le sexe des répondants (Q1 et Q2) ..... 71**

**4.3 La perception d'erreur et de faute (Q3 et Q4) ..... 73**

**4.4 L'activité langagière la plus importante d'après les étudiants de langue étrangère (Q5 et Q6) ..... 78**

**4.5 L'identification des erreurs selon les catégories grammaticales (Q7) ..... 81**

**4.6 L'importance d'avoir une rédaction parfaite en français (Q8) ..... 86**

**4 .7 Les causes pour lesquelles les apprenants commettent des erreurs en français (Q9 et Q10) ..... 88**

**4.8 Des stratégies d'amélioration de la rédaction (Q11, Q12, Q13, Q15) ..... 91**

**4.9 L'apprentissage à la maison (Q14) ..... 96**

**4.10 Des corrections des phrase avec et sans des erreurs les plus fréquentes (Q16, Q17, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26 et 27) ..... 98**

**4.11 Le démarrage de l'apprentissage à l'écrit (Q28) ..... 113**

**4.12 Des conseils pour que le professeur fasse l'amélioration de la production écrite chez les élèves (Q29, Q30) ..... 115**

**Chapitre V : ..... 120**

**Conclusions ..... 120**

**Conclusions ..... 121**

**Références ..... 126**

**Annexes ..... 130**

**Figure 1: Cuestionario ..... 131**

# Remerciements

La persévérance est l'unique valeur qui nous fait grandir et réaliser nos rêves dans la vie. Aujourd'hui, je voudrais présenter mes remerciements à toutes les personnes qui ont été près de moi pendant tout ce temps où j'ai écrit ce mémoire.

Dieu qui m'a permis d'avoir la santé, les envies et les connaissances nécessaires pour arriver à ce moment de ma vie.

Antes que nada, agradezco a mis padres, mi mamá: Graciela Morales Luna y mi papá Pedro Pérez Parraguirre que me dieron la oportunidad de llegar a este momento de mi vida, les agradezco de todo corazón por haber creído en mí, lo que nos llevó que yo terminará lo que siempre soné desde que yo era un niño, ustedes siempre estuvieron conmigo, y antes de que terminé, la mejor herencia que yo pude haber recibido de ustedes, fue esta oportunidad de darme un estudio con el que yo pudiera ser mejor persona porque el conocimiento nadie me lo quita.

Además, agradezco a mis hermanos quiénes siempre me apoyaron y siempre creyeron en mí, todos ustedes fueron el pilar de que yo fuera mejor persona, siempre serán las personas que querré en mi vida.

Ensuite, je voudrais remercier toutes mes professeurs qui m'ont accompagné pendant la rédaction et la révision de mon mémoire. Je remercie infiniment ma directrice de mémoire qui a été la personne qui m'a conseillé afin de rédiger ce mémoire et, grâce à elle, j'ai réussi à le finir : Madame Maria Eugenia Olivos Pérez, vous êtes l'une de mes meilleures professeures dans la Licence et dans le suivi de mon mémoire, et je vous remercie infiniment d'avoir révisé toutes les

pages écrites afin que les erreurs disparaissent dans le texte. Je sais que ça n'a pas été facile de lire mes lignes en français, cependant j'ai essayé de bien écrire afin que vous compreniez mon texte.

Ensuite, je remercie la professeure Stéphanie Voisin qui m'a accompagné durant le dernier semestre de la licence en « Séminaire II ». Mme. Stéphanie Voisin, je suis éternellement content d'avoir pu travailler avec vous dans ce dernier semestre et en même temps je vous remercie d'avoir accepté d'être une des lectrices de mon mémoire. Je sais que ce sont beaucoup de pages à lire, néanmoins grâce à vos conseils j'ai réussi à bien rédiger mon mémoire.

Puis je remercie la professeure Monserrath E. Vaquero Martínez. Professeure, je suis très content d'avoir été votre élève dans la matière « sociolinguistique » de la licence et votre élève dans le cours de Français 7 au CELE. Par ailleurs, vous m'avez permis de travailler dans votre cours de Français 1 où j'ai dû être le professeur. J'ai appris qu'« être professeur », c'est un métier extraordinaire, je l'ai découvert grâce à vos conseils. De même, je vous remercie d'avoir accepté d'être la lectrice de mon mémoire.

De plus, je remercie toutes les professeurs et les professeures qui m'ont aidé à apprendre la langue française comme la professeur Monica qui m'a aidé à commencer à parler cette belle langue et m'a accompagné pendant le parcours de la licence : vous avez toujours été avec moi dans les moments où j'avais besoin de renseignements ou j'avais des doutes. Et les autres professeurs qui m'ont aidé dans tous les domaines comme les professeurs Vianey, Héctor, Iveth, Iliana, Patricia, Jean-Marc, et d'autres professeurs.

Enfin, je voudrais remercier toutes mes amies et tous mes amis qui ont été près de moi. Je commencerai par toi Cynthia, tu es une de mes meilleures amies de l'université. Ensuite je voudrais parler de Lulu qui est aussi une de mes meilleures amies dans la licence : merci Lulu, tu es arrivée

dans ma vie universitaire. Cibeles et Elsie j'ai passé beaucoup de temps avec vous, des moments et des rires merci à vous aussi. Je ne t'ai pas oublié, Juan.

Juan, TÚ eres y siempre serás mi amigo, gracias por estar siempre conmigo cuando más te he necesitado.

Merci  à tous et à toutes.

# Chapitre I : Introduction

Titre du mémoire :

**Les erreurs les plus fréquentes à l'écrit chez les apprenants mexicains de FLE : la perspective de l'apprenant.**

# 1.2 Introduction

Ce mémoire porte sur le thème des erreurs les plus fréquentes à l'écrit, chez les Mexicains lors de l'apprentissage du FLE, d'après la perspective de l'apprenant. Pour cela il nous faut, tout d'abord, savoir la définition de l'erreur. Cuq (2003 p. 86) considère l'erreur « comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système ». Autrement dit, l'erreur est importante dans l'apprentissage car il s'agit d'une étape de passage pendant l'apprentissage afin de s'approprier du système de la langue étrangère.

L'erreur révèle deux interprétations. Selon Cup (2005 p.86). « Dans le premier cas, il y a défaillance des opérations cognitives ; dans le second, la qualité se traduit comme la quantité des interactions qui ne permettent pas à l'apprenant d'intérioriser de manière satisfaisante les fonctionnements linguistiques ». Autrement dit, l'erreur à l'écrit est considérée comme l'acte de se tromper et de ne pas écrire correctement par rapport aux règles du système qui sont déjà établies.

Ensuite, on peut voir que dans les productions écrites, il existe différents types d'erreurs, et que celles-ci appartiennent au niveau linguistique. On peut trouver trois types d'erreurs : des erreurs grammaticales, des erreurs de lexique et des erreurs d'orthographe. Chaque type d'erreur revêt différentes possibilités de réalisation : à titre d'exemple dans les erreurs orthographiques on

peut trouver des erreurs de graphie, des erreurs d'accent, des erreurs de construction par interférence, entre autres.

Dans le domaine des erreurs du niveau grammatical, nous trouvons les erreurs dans la préposition, l'article, le verbe, l'adjectif et des connecteurs ; le deuxième niveau, celui du lexique, comprend les formes verbales, leur forme erronée et le lexique en général. Le troisième niveau, d'orthographe, englobe l'accent aigu, l'accent circonflexe, l'accent grave et le tréma, entre autres.

Le traitement des erreurs

Il y a différents traitements des erreurs dans l'apprentissage des élèves. Le premier impliqué est le professeur ; pour lui, il s'agit de travailler sur l'erreur comme outil de décision pédagogique. Le deuxième type de traitement est pour l'élève ; pour lui, il s'agit de corriger ses propres erreurs.

Nous devons nous poser quelques questions et établir dans quel but on peut traiter l'erreur. La première question s'oriente vers « Qui corrige ? », cette figure est revêtue par le professeur et l'apprenant, éventuellement un autre élève ou un groupe d'élèves. La deuxième question sera : « Quoi ? » Tout travail doit être contrôlé, tout écrit doit être corrigé, sauf le brouillon. Et la troisième : « Pourquoi ? ». La première révision est faite pour vérifier les résultats attendus, la deuxième pour vérifier l'acquisition des connaissances et la dernière pour analyser les erreurs et y remédier.

Cependant nous devons savoir quand il faut corriger. Dans ce sens, il y a des possibilités selon la situation. Les quatre situations susceptibles de provoquer la correction seront développées par la suite.

Premièrement on corrige pendant l'activité, cette correction ayant deux objectifs : l'un pour l'élève et l'autre pour le professeur. Pour le professeur, elle apporte une aide ponctuelle et corrige

les exercices terminés par certains élèves ; chez l'élève il provoque la réflexion quant à la validité de sa démarche et à ses résultats (incité par le professeur) et il réajuste si nécessaire.

Immédiatement après, le professeur donne le résultat attendu, effectue ou fait effectuer la correction, ainsi il évite de demander de refaire la tâche dans son intégralité et de donner des explications superflues. L'élève se relit, il utilise les outils d'aide à la correction (indicateur de réussite, grilles de correction, dictionnaire...) et confronte ses résultats à la correction effectuée par le professeur.

En différé, le professeur, après la classe, repère les erreurs sur les copies de rédaction et il contrôle et révise les cahiers après avoir signalé (souligné) les erreurs. L'élève effectue alors les corrections demandées par le professeur en prenant appui sur le code utilisé dans la classe pour analyser la nature de ses erreurs et sur les grilles d'indicateurs de réussite et d'évaluation. Où ? Le professeur repère l'erreur dans la production de l'élève, note dans la marge et porte le bilan à la place (case) réservée pour cela (Observations/Appréciations).

Pendant nos deux premières années d'étude de la langue française, nous nous sommes rendu compte des problèmes que nous-même et nos collègues avions au moment de rédiger un petit texte à cause de toutes les erreurs commises. A ce moment-là, nous avons voulu connaitre l'origine de telles erreurs. Nous avons pensé qu'elles étaient dues à la façon de penser des hispanophones.

A partir de ce moment-là nous avons eu un objectif qui était : les erreurs peuvent nous servir comme outils pour améliorer nos productions écrites. Suivant cette prémisse, cette recherche sera faite à la Faculté de Langues et orientée vers les étudiants de langue cible II de la Licence en Enseignement du Français de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Cette recherche utilisera une approche quantitative afin d'identifier les erreurs les plus fréquentes des étudiants de langue cible et leur cause, ceci à l'aide d'une enquête. Nous utiliserons aussi une approche qualitative dans le but d'expliquer l'origine des erreurs à ce niveau, d'identifier les causes considérées comme leur déclencheur, et nous essayerons d'établir une classification des erreurs sur la base des causes. L'étude sera exploratoire et descriptive et elle utilisera l'approche descriptive pour analyser et expliquer les erreurs commises par les étudiants.

# 1.3 Délimitation

Cette recherche s'inscrit dans une université mexicaine, la Benemérita Universidad Autonóma de Puebla qui se trouve dans l'état de Puebla. Dans cette Institution, il existe la Faculté de Langues et nous pouvons y trouver deux licences en enseignement des langues étrangères : la Licence en Enseignement de l'Anglais et la Licence en Enseignement du Français (dorénavant LEF). C'est cette dernière qui constituera le contexte de notre recherche.

Le sujet que nous allons étudier porte sur les erreurs les plus fréquentes chez les Mexicains dans l'apprentissage du FLE. Dans cette licence, les apprenants doivent avoir une certification B2 à la fin de la licence, mais en commençant leurs études la majorité d'entre eux n'ont aucune connaissance du français et ils doivent faire un parcours de six semestres pour y arriver.

Le public qui a été pris comme objet de recherche est celui des niveaux trois et quatre de français langue cible, pendant la période de printemps 2021.

Nous prétendons découvrir les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants des niveaux de Langues Cibles déjà nommés. De plus, nous avons l'intention de chercher des stratégies avec lesquelles les apprenants de ces semestres pourraient éviter la majorité des erreurs qu'ils commettent dans leurs productions écrites, stratégies qui seront créées à partir de leurs points de vue.

# 1.4 Justification

Tout d'abord, cette recherche est très importante pour les étudiants hispanophones apprenant une langue étrangère, dans ce cas la langue française. En effet, ils ont des difficultés à écrire des textes en français à cause de différents facteurs qui y interviennent et qui leur empêchent de rédiger un texte sans erreurs, par conséquent, certaines erreurs de production écrite donnent un sens différent à la langue étrangère.

C'est la raison pour laquelle notre travail de recherche apportera de nouvelles informations comme l'intuition quant à l'origine des erreurs. Dans cette recherche, nous allons aborder la problématique des origines des erreurs d'après la perspective de l'apprenant, et nous pousserons la réflexion pour éviter les erreurs dans les productions écrites en cherchant des stratégies pour que les apprenants améliorent leur capacité de rédaction.

Cette recherche est née d'une expérience personnelle car mes camarades et moi-même, dans les niveaux intermédiaires nous commettions beaucoup d'erreurs dans les travaux de production écrite. Ce problème nous a inquiétés, car, surtout dans notre formation, il est indispensable de bien maîtriser les cinq compétences communicatives (compréhension et expression orale et écrite et la compétence pragmatique), afin de garantir un enseignement de qualité et c'est celui que nous essayons de résoudre.

De plus, la pertinence de cette recherche passe par la démonstration des origines des erreurs, d'après la perspective de l'apprenant, et nous utilisons la métaréflexion afin de mettre en place un apprentissage autonome.

# 1.5 Problématique

Dans la ville de Puebla, il existe beaucoup d'universités où on peut apprendre une nouvelle langue pour ensuite communiquer avec des locuteurs natifs de cette langue ou non natifs mais qui la dominent.

Nous pensons à Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autonoma de Puebla (BUAP) qui est une des principales universités proposant l'étude du français et de l'anglais. Il faut dire que, quand nous apprenons une langue, nous devons développer toutes les activités langagières essentielles afin de mettre en pratique nos connaissances.

Dans cette Faculté, l'apprentissage du Français Langue étrangère a augmenté dans les dernières années, particulièrement dans la Licence en Enseignement du Français qui propose 6 niveaux de français que les étudiants doivent suivre pour obtenir un niveau avancé de maitrise de cette langue et se débrouiller dans la vie professionnelle et quotidienne.

Alors toutes et tous doivent réussir chaque niveau, cependant le français n'est pas une langue facile à apprendre selon le point de vue de certains apprenants. Nous pensons ici aux groupes de la LEF qui se trouvent en 3 et 4 semestres, car ce sont les groupes où nous commençons à acquérir la langue étrangère et à développer l'expression écrite en langue française.

De même, ces deux semestres de niveau intermédiaire nous semblent particulièrement importants car c'est le moment où les apprenants passent d'un niveau débutant à un niveau intermédiaire. Or, nous savons qu'à tous les niveaux les apprenants commettent des erreurs, mais le niveau intermédiaire est un bon moment pour faire réfléchir les étudiants à leur apprentissage grâce aux cours qu'ils ont déjà réussis.

Ce niveau intermédiaire est aussi nommé « le Niveau Seuil » c'est pour cela qu'il faut remarquer que le Niveau Seuil marque certaines caractéristiques très importantes dans l'apprentissage, c'est pourquoi il sera développé ci en bas d'après le dictionnaire Espace Français.

Le Niveau Seuil signale que l'apprenant doit :

- Comprendre les points essentiels d'une discussion quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières au travail, à l'école, aux loisirs, etc.
- Être autonome dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée
- Pouvoir produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt
- Savoir raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée

Par ailleurs, l'expression écrite en langue française n'est pas facile à écrire et nous nous souvenons d'avoir fait beaucoup d'erreurs au moment de rédiger des textes.

Les erreurs commises dans les productions écrites est une situation problématique dans ces semestres de la Licence et c'est pourquoi nous souhaitons identifier ces erreurs et leurs causes ainsi que demander aux apprenants quelles sont les stratégies qu'ils utilisent.

# 1.6 Questions de recherche

- Pourquoi les étudiants du niveau intermédiaire de la langue française commettent-ils beaucoup d'erreurs en production écrite, d'après eux-mêmes ?
- Quelle est l'importance de montrer et d'analyser les erreurs les plus fréquentes des apprenants du niveau intermédiaire en langue française ?
- La méta-réflexion sur la production des erreurs peut-elle aider les étudiants à minorer le nombre des fautes ?
- Pourquoi les étudiants de niveau intermédiaire en langue française commettent-ils des erreurs et des fautes à l'écrit, d'après leur propre perception ?
- Quelles sont les catégories grammaticales et syntaxiques des erreurs les plus fréquentes dans la production écrite en langue française au niveau intermédiaire ?

# 1.7 Objectifs

Notre travail de recherche a pour objectif général d'expliquer les erreurs les plus fréquentes d'après la perspective de l'apprenant.

Parmi les objectifs spécifiques de notre recherche nous pouvons mentionner les suivants :

- Montrer et analyser les erreurs les plus fréquentes d'après l'apprenant pour connaître les faiblesses des apprenants du niveau intermédiaire de la langue française.
- Catégoriser les erreurs syntaxiquement et grammaticalement pour connaître le type d'erreur récurrent en production écrite.

# 1.8 Hypothèse

Le type d'étude est exploratoire et le type d'hypothèse qui sera utilisée est descriptive.

Nous faisons l'hypothèse qu'identifier les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites des étudiants intermédiaire en langue française pourrait aider à diminuer le nombre d'erreurs.

# 1.9 Synthèse des chapitres

À présent, nous décrirons brièvement le contenu de tous les chapitres de notre mémoire. Le travail est constitué de 5 parties : en premier lieu nous avons le protocole où nous exposons le projet de ce travail de recherche. Nous trouvons ensuite le chapitre II qui est le cadre théorique, en troisième lieu nous avons la méthodologie, en quatrième nous avons l'analyse et les résultats des informations collectées et, finalement, nous avons les conclusions. Nous fermons ce travail par la bibliographie et les annexes.

Comme nous l'avons dit auparavant, le premier chapitre de notre mémoire, l'introduction, aborde la délimitation du sujet, puis la justification, la problématique, les questions de recherche, les objectifs et l'hypothèse. Dans ce chapitre, le lecteur trouvera les grands axes qui guident notre étude et comprendra l'organisation du travail.

Ensuite, le chapitre II est le cadre théorique. Dans cette partie, nous concentrons toutes les définitions et concepts qui serviront à soutenir le mémoire. C'est-à-dire que nous parlons de l'histoire de l'étude des erreurs à travers le temps, nous proposons les définitions de faute et d'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous présentons aussi les définitions de chaque type d'erreur et des exemples de violations de la norme. Ce chapitre aidera le lecteur à comprendre l'analyse et les résultats du chapitre 4.

Puis, dans la partie méthodologique, nous présentons le type de méthodologie utilisée dans cette recherche, le corpus, l'instrument et la procédure. Nous détaillons les instruments de base de nos analyses, à savoir une grille d'analyse et un questionnaire, et nous les décrivons sur la base des données théoriques en justifiant leur utilité.

Après, dans la partie des résultats, nous présentons les résultats obtenus lors de l'application de nos instruments et nous analysons ces résultats, ce qui nous permettra de répondre aux questions de recherche posées dans le protocole.

Ensuite, nous avons les conclusions du travail ainsi que quelques suggestions pour l'amélioration de la rédaction des étudiants.

Finalement, le lecteur aura accès à la partie de références bibliographiques à la fin du mémoire qui comporte les liens que nous avons utilisés du début jusqu'à la fin du mémoire. Dans la partie des annexes apparaissent les instruments ainsi que quelques exemples de la production des étudiants.

# Chapitre II : Cadre théorique

# Introduction

Tout d'abord, dans ce deuxième chapitre, nous allons trouver en premier lieu la définition de texte et les types de textes, ensuite les antécédents du terme erreur selon l'histoire, autrement dit l'erreur à travers les années jusqu'à nos jours. Ensuite, nous verrons la définition d'erreur à partir de la généralité jusqu'à l'apprentissage de la langue étrangère qui, dans ce cas, est la langue française.

Nous expliquerons ensuite la définition de la faute de la même façon que celle d'erreur afin d'arriver à la définition de la faute dans l'apprentissage. Finalement, nous montrerons la typologie des erreurs à l'écrit (les erreurs morphologiques, orthographiques, sémantiques, lexicales, etc.) à l'aide d'exemples spécifiques pour chaque type d'erreurs.

# 2.1 Définition de texte

Pour commencer nos définitions du cadre théorique, nous voulons présenter la définition du concept « texte » qui est très important dans notre recherche parce que c'est la base de l'expression écrite qui est notre thème central ; c'est pourquoi les définitions du « texte » et la description des types de textes sont importantes.

Selon le dictionnaire en ligne Espace Français, un texte est une série écrite de mots perçus comme constituant un ensemble cohérent, porteur des sens, utilisant les structures propres à une langue (conjugaisons, constructions et association des phrases etc.). Il n'a pas de longueur déterminée.

Pour écrire un texte, il faut connaître les types de texte qui existent et les caractéristiques de chacun. Les types de textes sont les suivants : le texte narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, informatif, injonctif et expressif. Cependant, pour ce travail nous expliquerons que trois types, dès notre point de vue, les plus pratiqués pendant la licence : le texte narratif, descriptif et argumentatif.

Le premier texte est le narratif raconte un fait, un événement en situant son déroulement dans le temps et dans l'espace et ses caractéristiques sont le temps du récit, les indicateurs du temps et l'emploi de verbes d'action.

Le deuxième est le texte descriptif qui s'efforce par les mots d'évoquer une réalité que les lecteurs ne voient pas mais qu'ils peuvent imaginer, et ses caractéristiques sont le temps de la description, des repères spatiaux pour localiser, et pouvoir communiquer ainsi, des informations sur les lieux en employant des adjectifs et des adverbes, par exemple.

Le troisième est le texte argumentatif qui vise à convaincre d'une idée, une pensée, d'un avis en s'appuyant sur des arguments et des exemples qui ont une valeur de preuves. C'est l'idée de défendre son point de vue et ses caractéristiques à partir de l'utilisation du présent de l'indicatif, de termes de liaison et de procédés de persuasion etc.

# 2.2 L'évolution de l'erreur dans l'apprentissage du Français

En ce qui concerne le terme d'erreur dans l'histoire, nous remarquons que ce n'est pas la première fois qu'il est abordé dans un mémoire de français d'une licence de langues ou dans un travail de recherche. En effet, l'erreur peut être montrée comme un outil d'apprentissage du français ou comme un empêchement au moment d'apprendre cette langue.

Cependant, il nous semble primordial de travailler sur ce sujet car la perception de l'erreur a évolué. Comme les auteurs suivants le disent, l'erreur a longtemps été considérée négativement, comme un échec de l'apprentissage. Imputée à l'élève, elle générait des conduites de répétitions magistrales et la reprise de la notion (modèle transmissif). Ces pratiques engendraient forcément du stress chez l'élève et une grande « peur de l'erreur ».

Selon, Marquillo, (2003) :

> Les erreurs sont liées à l'inattention, la fatigue ou le manque de concentration par exemple. De plus, l'élève peut les corriger tout seul, en se relisant notamment, car il connaît la règle même s'il ne l'a pas appliquée dans ce cas. Quant aux erreurs, elles sont liées aux processus mentaux, conceptions, méconnaissances. (p.128)

Actuellement, dans le modèle constructiviste, Cuq souligne que (2003) :

> L’erreur est considérée comme normale et même essentielle dans le cheminement de l’apprentissage. C’est une étape à dépasser pour structurer ses connaissances sur des bases différentes. De plus, l’erreur est riche d’enseignements, elle doit être écoutée, verbalisée par l’élève pour qu’il en prenne conscience, puis soumise à la discussion générale (éventuellement). (p. 87)

Il faut repérer sa cause et la traiter, tout en suivant son évolution par la suite. L’élève doit découvrir une solution, avec ou sans aide du maître (la gestion autonome des erreurs reste aujourd’hui limitée, celle-ci doit être développée même si elle génère du stress). Aujourd’hui, l’erreur entre dans la dynamique des apprentissages.

En résumé, au début l'erreur était considérée comme négative dans l'apprentissage d’une langue étrangère, cependant le concept d’erreur a changé car, dans la méthodologie constructiviste, elle est considérée comme un outil d’apprentissage et, au moment de commettre une erreur, l'apprenant est en train de faire un changement l’amenant à un apprentissage des formes correctes d’expression.

# 2.3 La définition de l'erreur

Nous développons ici la définition du terme « erreur » d'une façon générale, dans le domaine de la pédagogie et dans l'apprentissage des langues. Il est indispensable de connaître le sens de ce terme dans les domaines mentionnés pour bien restreindre sa portée dans cette étude. L'intérêt d'expliquer ce concept en premier lieu est d'avoir une définition plus précise dans notre domaine et puis d'identifier les erreurs les plus fréquentes dans les écrits des apprenants de la langue étrangère.

Tout d'abord, il existe des définitions pour le terme de l'erreur qui l'abordent d'un point de vue général et applicable à différents domaines. Nous avons trouvé dans le dictionnaire Larousse en ligne les définitions ci-dessous et aussi des exemples :

- Fausse opinion ; fausse doctrine. La doctrine de cet homme est pleine d'erreurs.
- Illusion, comme dans l'expression : les erreurs des sens.
- Faute : méprise. Erreur d'une personne ou sur la personne : erreur qui consiste à prendre une personne pour une autre ou à lui attribuer des qualités essentielles qu'elle n'a pas.
- État d'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et réciproquement.
- Différences entre la valeur exacte et la valeur mesurée, calculée ou estimée.

Dans celles-ci nous pouvons apprécier que l'erreur reprend l'idée de faux, imprécis, inexact, en résumé, tout ce qui n'est pas proche de la vérité. Nous avons trouvé que l'erreur est un élément erroné c'est-à-dire quelque chose qui ne sert pas, par exemple : si quelqu'un se trompe, il tombe dans une erreur qui est mal vue par la société.

Cependant, en linguistique on s'oriente plutôt vers l'idée d'aller contre la norme. Suivant cette perspective, nous faisons un bref parcours des définitions appartenant au domaine de l'enseignement des langues.

Nous avons trouvé dans différents dictionnaires la définition d'erreur. Selon Cuq (2003, p. 86) « L'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système ». C'est la première définition de l'erreur dans l'apprentissage de langues, cependant la définition nous donne une autre explication de la définition de l'erreur depuis deux points de vue.

Selon Cuq (2003) :

> L'interactionnisme privilégie le traitement des informations linguistiques par un ensemble d'invariants cognitifs (organisation linguistique en thème et rhèmes, doubles articulations, fonctions, marques spatiales, aspectuelles, temporelles, déixis) et d'opérations cognitives abstraites (inférence, catégorisation, comparaison, hypothèse, transfert et généralisation) constitutifs de l'interlangue. (p.87)

Le second point de vue de Cuq (2003, p. 87) est-ce que « L'interactionnisme sans occulter la dimension cognitive de l'apprentissage l'intègre dans une dynamique effective et rationnelle et

en évidence des comportements de régularisation et de constructions des performances : activités métalinguistiques, corrections, reformulations ».

Ce sont les explications du terme de l'erreur dans l'apprentissage de la langue étrangère, mais dans le système abstrait ou l'activité rationnelle Cuq (2003) mentionne que :

> L'erreur révèle des intentions, dans le premier cas il y a de la défaillance des opérations cognitives ; dans le second ; la qualité et la quantité des interactions ne permettent pas à l'apprenant d'intérioriser de manière satisfaisante les fonctionnes linguistiques. (p. 87)

Ainsi, nous pouvons nous rendre compte que l'erreur dans l'apprentissage des langues fournit un bienfait par rapport à l'apprentissage, mais nous pouvons affirmer aussi que l'erreur est une étape de l'appropriation de la nouvelle langue par laquelle les apprenants doivent passer pour bien saisir la langue et que l'apprenant doit donc laisser de côté sa langue maternelle.

Jusqu'ici, nous avons différentes définitions ; d'une part, les définitions venant des auteurs qui sont spécialistes dans l'enseignement des langues étrangères qui donnent leur propre définition du terme « erreur » ; d'autre part, les autres définitions venant d'un dictionnaire qui n'est pas un dictionnaire des langues ou de pédagogie mais qui donne des définitions générales.

Il est indispensable de connaître les différentes définitions du terme « erreur » car, à partir de celles-ci, nous pouvons faire une comparaison.

Depuis la perspective de la didactique et des auteurs en langues étrangères, l'erreur est considérée comme un outil dans l'apprentissage. Ils pensent qu'il s'agit d'un élément fondamental car ils affirment que l'erreur fait partie des étapes de l'appropriation de la langue étrangère.

Autrement dit, c’est le moment où l’apprenant entame l’étape de laisser la langue maternelle de côté afin de s’adapter à la langue qu’il apprend.

Après avoir fait la comparaison, nous pensons que si nous allons commettre une erreur dans l’apprentissage de langues, nous pouvons dire que nous sommes sur la voie correcte, et que nous sommes en train de passer à l’étape de l’appropriation de la langue. Par ailleurs, les auteurs ont des pensées positives sur l’erreur tandis que le dictionnaire Larousse présente des concepts négatifs. Cela est dû à ce que, en termes généraux, l'erreur s’approche de la fausseté, mais en langues étrangères.

Cependant, il ne s'agit pas toujours d'erreur, car dans la typologie de incorrections nous trouvons une autre catégorie à développer : la faute. Celle-ci, comme nous le verrons plus en bas, c'est une autre modalité de transgression à la norme, avec des traits qui la rendent différente à l'erreur. Pour cela, nous consacrerons une partie de ce chapitre à sa description, puisqu'elle est aussi commise dans cette étape d'interlangue.

# 2.4 La faute

Maintenant, nous allons définir un terme très important pour notre recherche, « la faute ». Il est important de le connaître car, selon Marquillo (2003, paragraphe 4). « Il est possible de dire que, dans notre quotidien, les concepts d'« erreur » et de « faute » et ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre ».

C'est pourquoi nous allons définir le terme de faute et nous allons prendre en compte différentes ressources pour ce concept : d'un côté nous définirons le terme de manière générale et, de l'autre côté, dans l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'avoir un panorama plus complet.

Nous avons trouvé dans le dictionnaire Larousse en ligne les définitions suivantes du terme « faute » :

- Manquement plus ou moins grave à un devoir, à une loi, à une règle, à une convenance.
- (Sport) Violations des règles du jeu.
- Manque : manque de vivres, disette : ex. Vous n'aurez pas faute de gens qui vous le demanderont.
- Manquement contre les règles de l'art ; imperfection dans un ouvrage.

Les définitions que le dictionnaire en ligne nous donne ont un sens de manque, alors nous pouvons définir la faute comme le manquement de quelque chose dans une situation précise. Par ailleurs, dans le jeu nous pouvons apprécier que la faute corresponde à une violation de la règle établie, c'est-à-dire quelque chose qui n'est pas permis dans le jeu. Donc, la faute manifeste un

écart, une dérive quant à la norme et peut entraîner des conséquences coûteuses sur les plans scolaire, professionnel et social.

Nous passons à présent à la partie des définitions de la linguistique ou de l'apprentissage de la langue étrangère. Nous commençons par la définition de faute d'après Cuq (2003, p. 101). Il dit qu'a première perspective systématique dans l'analyse des productions écrites fautives a été la grammaire des fautes de Frei (192, paragraphe 5) qui concevait « les phénomènes fautifs comme des procédés de réparation des irrégularités de la langue selon les deux grandes tendances de l'économie et de l'expressivité ».

Dans cette définition, nous pouvons dire que la faute est la réparation des irrégularités de la langue. Autrement dit, la faute est l'adéquation nécessaire des irrégularités d'avant. Selon Cuq (2003, p. 101). « Le terme de faute en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur ». Il ajoute que :

> Les méthodologies d'enseignement ; la faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage (approches traditionnelles), comme une mauvaise herbe à extirper, une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste), ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approches communicatives ; analyse d'erreurs). Cette dernière position méthodologique relève d'une conception constructiviste et cognitive de l'interlangue. (p. 101)

Les différentes approches ont des points de vue variés car elles ne partagent pas les mêmes conceptions du terme de faute, le temps faisant évoluer la pensée dans ce domaine.

Dans l’approche traditionnelle la faute est considérée comme un point négatif par rapport au bon usage et, dans les méthodes audiovisuelles, nous pouvons aussi observer que la faute est considérée comme une carence, c’est-à-dire un manque de connaissances, tandis que dans l’approche communicative, il s’agit d’un point à faveur. En effet, cette approche la considère comme une étape où l’apprenant est en train de s'approprier la langue étrangère, et c'est un point positif pour l'élève et pour l’enseignant.

Selon Gadet et al. (1986) :

> Faute comme conséquence de la non-conformité à ce qui est standard ou correct. La notion de faute embrasse des faits différents selon que le standard est d’ordre normatif ou descriptif. En termes normatifs, elle qualifie des usages non standards ; c’est en ce sens qu’il faut entendre fautes d’orthographe. En termes descriptifs, la faute qualifie la non adéquation aux règles ou aux schémas de la langue. (p. 122)

Selon ces auteurs, la faute renvoie à ce qui est standard ou correct, donc correspondant â une norme. La faute est considérée comme un outil d’apprentissage dans l'acquisition d’une langue étrangère, mais le fait de commettre une faute dans un écrit est un manque in-intentionnel.

# 2.5 La typologie des erreurs

Si nous parlons des erreurs, en général, il existe différents types d'erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères et les cinq types d'erreurs fondamentales sont : des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ce sont des erreurs d'un point de général, cependant nous allons nous concentrer plutôt dans les erreurs à l'écrit.

À partir de la généralisation des erreurs, nous allons étudier les erreurs à l'écrit qui sont celles qui nous intéressent. Dans les erreurs à l'écrit, nous trouvons des erreurs de contenu, des erreurs de forme et des erreurs de sens. Néanmoins, nous allons nous concentrer sur les erreurs de forme.

Dans les erreurs de forme, nous pouvons inclure les catégories des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques ; par exemple : l'emploi des temps verbaux ; l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire adéquat, etc. Dans cette recherche, nous nous focalisons sur ces erreurs qui seront développées chacune avec des exemples afin de bien les comprendre.

Nous les présenterons de cette façon car, selon Demmane (2011),

> Les erreurs à l'écrit privilégient la cohérence et la cohésion textuelle qui sont proposées pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle lors de la production écrite pour que le massage puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. (p. 10)

# 2.5.1 L’erreur lexicale

À propos des erreurs lexicales, il est indispensable de connaitre la définition du terme « lexique » d’une façon générale. Selon Cuq (2003, p. 155) « le lexique désigne l'ensemble d’unités constituant le vocabulaire d’une langue, d’une communauté linguistique, d’un groupe social (profession, tranche d’âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Alors, le lexique est tout le vocabulaire utilisé par une personne dans une communauté ».

De plus, il y a un point de vue linguistique selon lequel Cuq affirme (2003)

> Qu’en opposition au terme « vocabulaire » réservé au discours, le terme « lexique » renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes ». Alors, le lexique est compris comme l'ensemble de mots et de vocabulaire d’une langue qui appartient à un groupe social, à une communauté linguistique. (p. 155)

Une autre définition selon Anctil (2014, paragraphe 5). « La maîtrise d’un mot (ou d’une expression) implique de connaître une variété de propriétés qui lui sont propres ».

De plus, Anctil, D. (2014) propose deux catégories et d’autres caractéristiques qui sont les suivantes :

> La principale propriété d’un mot est bien sûr son sens, et il faut en avoir une connaissance poussée pour parvenir à l’employer dans des

> contextes appropriés. La deuxième propriété importante des mots, et les enseignants en savent quelque chose, c'est bien entendu leur orthographe. Mais au-delà de ces deux propriétés, plusieurs autres caractéristiques propres à chaque mot sont nécessaires pour l'utiliser à bon escient. Il faut savoir à quelle classe de mots il appartient, s'il relève d'un registre de langue familier, s'il est masculin ou féminin dans le cas d'un nom, s'il est invariable. (Paragraphe 5)

En ce qui concerne les erreurs lexicales dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans ce cas l'apprentissage de la langue française, selon le site internet Alloprof (s/f), ce sont celles qui impliquent l'utilisation incorrecte du lexique. Il ne s'agit pas d'erreurs orthographiques dans lesquelles le mot est mal écrit, mais plutôt des erreurs qui concernent un mot mal employé, inexact, imprécis ou inapproprié. Les erreurs lexicales comprennent aussi les cas où des mots ne sont pas formés à partir du bon préfixe ou du bon suffixe.

Nous disons que les erreurs du lexique sont les mots mal employés dans une phrase ; c'est-à-dire ces mots qui ne sont pas adéquats dans une phrase, qui n'ont pas de relation avec le contexte ou qui ne peuvent pas être utilisés dans la phrase.

Par exemple : Je suis bien / je vais bien.

Dans ces deux phrases, on peut dire que le verbe « être » en français n'est pas utilisé pour dire l'état de santé de la personne alors qu'en espagnol c'est une formule correcte car la langue espagnole utilise le verbe être pour dire l'état de la personne.

Selon le site internet Alloprof (s/f), pour les erreurs lexicales, il est possible de les catégoriser en trois classes :

- L'incompatibilité lexicale
- L'impropriété
- La construction incorrecte d'un mot

Par la suite, nous allons expliquer ces catégories avec des exemples :

**L'incompatibilité lexicale**

L'incompatibilité lexicale survient quand les mots employés ne peuvent pas être combinés.

Par exemple : La cuisinière **verse** les cubes de viande dans la casserole.

Dans cette phrase, nous devons faire remarquer que le verbe **verser** ne peut être employé que pour parler d'un liquide.

De plus, l'emploi d'un verbe avec le mauvais type de complément engendre aussi l'incompatibilité lexicale. Il faut vérifier si le verbe est un verbe transitif direct, transitif indirect ou intransitif pour connaître l'emploi correct de son éventuel complément.

Un autre exemple de l'incompatibilité lexicale est le suivant :

« Les élèves **débutent** leur devoir. »

-Le verbe **débuter** est intransitif et il ne peut donc pas avoir de complément. Il faudrait plutôt employer le terme commencer.

**L'impropriété**

L'impropriété survient quand on emploie un mot dans un sens qu'il n'a pas.

Par exemple : mon cadran a sonné. Il faut plutôt dire : mon réveil a sonné.

Il y a une impropriété dans « j'ai commis une faute d'attention ». Il faut plutôt dire « j'ai commis une faute d'inattention ».

**La construction incorrecte d'un mot**

Un mot est construit incorrectement lorsqu'on lui appose, à tort, un préfixe ou un suffixe.

| Construction incorrecte | Construction correcte |
|---|---|
| Brav**itude** | Brav**oure** |
| Larg**eté** | Larg**esse** |
| **A**compatible | **In**compatible |

En bref, l'erreur lexicale est la mauvaise utilisation d'un mot dans une phrase, c'est quelque chose qui ne va pas selon le contexte ou le sens de la phrase et il ne faut pas confondre l'erreur lexicale avec la mauvaise écriture d'un mot dans la phrase.

# 2.5.2 L’erreur sémantique

Nous sommes dans la partie où le terme “ sémantique” est très important dans l’apprentissage de langues, c’est pourquoi il faut savoir ce qu’est la sémantique. Selon le dictionnaire en ligne Le dico (2004), l’origine étymologique de la sémantique provient d’un vocable grec pouvant être traduit par « l’art de la signification ». Il s’agit de ce qui appartient ou est relatif à la signification / au signifié des mots. Autrement dit, la sémantique est associée au signifié, au sens et à l'interprétation des mots, des expressions ou des symboles.

Le même site le dico (2004), nous montre différents types du terme sémantique qui sont les suivants :

- La sémantique linguistique qui étudie la codification du signifié dans le contexte des expressions linguistiques et qui se divise en deux : la sémantique structurale et la sémantique lexicale.
- La sémantique logique est chargée de l’analyse des problèmes logiques de signification et, pour ce faire, elle étudie les signes comme les variables et les constantes, les prédicats et les règles.
- La sémantique dans les sciences cognitives se centre sur le mécanisme psychique entre les interlocuteurs dans le processus communicatif. La pensée humaine (l’esprit) établit des relations permanentes entre les combinaisons de signes et d’autres facteurs externes introduisant un signifié.

Nous pouvons voir que la sémantique se divise en différents types ayant chacun une fonction dans l'écriture des phrases, des paragraphes, des textes et des livres. Chaque type de sémantique va donc analyser une partie de l'écriture. Pour Cuq (2003, p. 219), « La sémantique est originellement définie comme l'étude scientifique du sens des mots, la sémantique a vu son domaine s'élargir à la phrase et aux conventions de l'usage discursif (pragmatique) ».

De plus, Cuq (2003, p. 219) « La didactique des langues a bénéficié des recherches sur l'analyse sémique et les champs sémantiques (sémantique structurale) ainsi que des recherches sur les traces de l'activité énonciative dans l'énoncé, les normes sociales (registres, stéréotypes) et les actes de langage ».

Les erreurs sémantiques sont celles qui ne font pas partie de la phrase car le sens n'est pas adéquat par rapport à la phrase et au contexte. Selon Anctil (2014, p. 85) « Une erreur lexicale est une erreur linguistique qui ne peut être expliquée qu'en faisant référence à une impropriété spécifique à un mot ; cette propriété peut être, bien sûr, d'ordre sémantique ». Nous pouvons dire que les erreurs sémantiques sont produites à cause des erreurs lexicales.

Selon une étude d'Anctil (2014, p. 85) « les erreurs lexicales les plus fréquentes sont les problèmes sémantiques, dans une proportion de 30 ; la plupart de ces erreurs correspondent à des cas où le mot utilisé présente un lien de sens avec celui visé ». Nous pouvons le voir dans le lien de sens entre compétent et efficace.

**Par exemple :**

A. Cette méthode est plus **compétente « efficace »** pour trouver un emploi rapidement.

Dans cette phrase, il y a une erreur sémantique d'une (impropriété), car l'adjectif **compétent** ne peut s'appliquer qu'à une personne.

En effet, les erreurs sémantiques sont liées à des erreurs lexicales, c'est-à-dire que si nous commettons une erreur du lexique, nous aurons en même temps une erreur sémantique car nous aurons un sens différent dans la phrase, certains mots ne pouvant pas être employés.

# 2.5.3 L’erreur grammaticale

Le dictionnaire des définitions de grammaire nous propose cette définition de ce champ d’étude :

- Art de parler et d'écrire correctement, ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite.
- Linguistique descriptive : Étude objective et systématique des éléments (phonèmes, morphèmes, mots) et des procédés (de formation, de construction, d'expression) qui constituent et caractérisent le système d'une langue naturelle ; en partie, étude de la morphologie et de la syntaxe d'une langue (à l'exclusion de la phonologie, de la lexicologie et de la stylistique).
- Grammaire historique. Étude des variations successives du système grammatical d'une langue au cours de son histoire.

Ces définitions du dictionnaire en ligne nous donnent trois définitions ; la première est une définition de grammaire générale qui est l’art de bien parler et de bien écrire par rapport aux règles conventionnelles, variables selon les époques, et qui déterminent si l’emploi d’une telle structure est correct ou non.

La deuxième définition est liée à la linguistique descriptive et elle nous dit que la grammaire dans la linguistique a une fonction et que la grammaire est l'étude objective et systématique des éléments qui constituent et caractérisent une langue naturelle. De plus, elle va prendre en compte d'autres branches de la linguistique comme la syntaxe et la morphologie.

La troisième définition de grammaire relève de l'étude de variations et de changements dans le temps qui auront un impact dans le bon usage d'une langue.

Si nous voyons la définition d'un dictionnaire de langues, nous trouverons différents points de vue. Selon Cuq (2003) :

> Il y des acceptions pour le concept de grammaire. La première acception est un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. Nous pouvons ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue. (p. 119)

D'après ce même auteur, une autre théorie sur le fonctionnement interne de la langue affirme que l'objet d'observation est ici constitué en fonction de concepts théoriques adoptés : la grammaire générative, la grammaire pédagogique ou la grammaire spéculative.

La dernière définition de Cuq (2003, p.119) mentionne qu'il s'agit d'une « activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement : nous parlons de grammaire d'enseignant ».

Bref, comme nous avons pu l'observer, les différentes définitions de grammaire partagent les mêmes traits, qui peuvent se résumer dans la définition proposée par le Dictionnaire de Didactique de Langues : « la grammaire est l'art de bien parler et bien écrire, en langue maternelle et dans une autre langue étrangère » (p. 119)

De plus, nous pouvons définir le concept de grammaticalité selon Cuq (2003, p. 119). « La notion de grammaticalité renvoie à la conformité d'un énoncé à la composante morphologique ou syntaxique d'une langue. Elle permet de distinguer ce qui est possible ou agrammatical ». Autrement dit, le terme grammatical est la notion de ce qui est possible dans une langue.

Nous pouvons définir les erreurs grammaticales comme ces fautes grammaticales qui apparaissent lorsqu'on introduit un mot non conforme aux règles de la grammaire en vigueur, c'est-à-dire que les erreurs ou les fautes grammaticales sont celles qui ne respectent pas les règles qui ont été établies et qui démontrent un mauvais usage de la langue.

Un cas très courant est, par exemple, l'oubli du « s » au pluriel (par exemple : Les chiens gambadant dans les champs.

Finalement, Mahollon (2003, paragraphe 8) dit que « la grammaire est l'ensemble des outils inventés par les humains pour qu'ils puissent organiser leur pensée et communiquer entre eux, c'est-à-dire que la grammaire aide à avoir une meilleure compréhension de la langue » et que les bienfaits sont les suivants :

Pour l'inciter à observer sa langue comme un petit grammairien, avec un regard distancié, à examiner un texte ou une phrase comme un objet.

Pour comprendre et non seulement apprendre la grammaire.

Pour l'inciter à adopter et à développer une attitude de réflexion scientifique.

Pour développer son esprit critique.

Pour développer ses capacités d'abstraction.

C'est pourquoi la grammaire est importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

# 2.5.4 L’erreur syntaxique

Les erreurs de syntaxe sont très communes dans les productions écrites de l'apprentissage de la langue française, c’est pourquoi nous voulons définir le terme « syntaxe » de manière générale et pédagogique afin d'avoir un panorama plus complet des erreurs de syntaxe en production écrite.

Tout d’abord, dans le dictionnaire Larousse en ligne le concept de syntaxe consiste à l’origine en une « branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots se combinent pour former des phrases ou des énoncés dans une langue ». Autrement dit, la syntaxe est la science qui étudie les combinaisons des mots dans la construction d’une phrase.

Le site internet du Centre National de Ressources textuelles et lexicales (CNRTL) nous donne trois définitions du concept de syntaxe dans différents contextes.

- La syntaxe est la partie de la grammaire traditionnelle qui étudie les relations entre les mots constituant une proposition ou une phrase, leurs combinaisons, et les règles qui président à ces relations, à ces combinaisons.
- La syntaxe dans la linguistique : Étude, analyse descriptive appliquée à un ensemble d'énoncés et fondée sur des critères explicites (distributions et/ou oppositions ; constituants immédiats), permettant de déterminer les unités qui composent les énoncés et d'établir les relations hiérarchiques que ces unités entretiennent entre elles.

- La syntaxe générative : Partie générative de la grammaire, constituée d'une base donnant les structures profondes des phrases et des transformations donnant les structures superficielles, qui a pour fonction d'engendrer selon des règles formelles toutes les suites de morphèmes considérées comme grammaticales dans une langue donnée et elles seules.

La première définition du terme « syntaxe » se focalise sur l'étude des relations des mots entre eux et qui contiennent une proposition, c'est-à-dire les valeurs des mots dans une phrase, leurs combinaisons et les règles suivies.

La deuxième définition, ciblée sur la linguistique, dit qu'il s'agit de l'analyse descriptive appliquée à l'ensemble d'énoncés. A travers l'analyse, il est possible de déterminer les unités qui font partie d'un énoncé afin de proposer une hiérarchie dans la phrase.

Finalement, la troisième définition est issue de la syntaxe générative qui est une partie de la grammaire qui étudie la base des structures profondes des énoncés et les transformations des structures superficielles.

Par ailleurs, il existe un point de vue pédagogique sur le terme de « syntaxe ». Selon Cup. (2003) :

> La syntaxe est une des composantes de la grammaire d'une langue, dans l'acception traditionnelle, elle contient l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases de la langue, mais la linguistique moderne oppose syntaxe et sémantique sur ce point. (p, 231)

Le site Alloprof nous dit que « la syntaxe traite de toutes les règles reliées à la construction d'une phrase et ses constituants et les règles propres à la syntaxe peuvent affecter trois catégories grammaticales différentes » et complémentaire qui sont les suivants :

- **L'organisation de la phrase : il s'agit de la phrase de base qui doit comprendre les cinq aspects suivants :**
    1. La phrase déclarative : elle ne contient aucune marque d'interrogation, d'exclamation et aucune formulation impérative.
    2. La phrase positive : elle ne comprend aucune marque de négation.
    3. Elle est active : elle est constituée de mots qui, réunis ensemble dans un ordre précis, forment un tout cohérent. Le groupe nominal où le pronom sujet est bien celui qui exerce l'action du verbe principal de la phrase et qui est le donneur d'accord.
    4. Elle est personnelle, c'est-à-dire qu'il y a absence de formulations impersonnelles (comme : il y a, il faut, etc.).

Ce sont les aspects d'une phrase de base qui doit aussi correspondre aux caractéristiques ci-dessous :

1. Elle commence toujours par une majuscule et se termine par un point.
2. Elle est constituée de mots qui, réunis ensemble dans un ordre précis, forment un tout cohérent.
3. Elle est composée, au minimum, des deux constituants obligatoires : le sujet et le prédicat. Ceux-ci doivent se suivre dans un ordre précis : le sujet d'abord et le verbe ensuite.
4. Elle peut contenir un constituant supplémentaire, qui est facultatif : le complément de phrase.

Nous pouvons donc dire qu'une phrase correcte doit avoir les caractéristiques déjà mentionnées et qu'elle doit être structurée de la manière suivante :

**Le sujet, le verbe** et le **complément**. Par exemple : **le garçon joue avec son chien.**

Selon le site internet Alloprof (s/f) :

- **Les groupes de mots :**

Un groupe de mots est une unité syntaxique non autonome à laquelle on attribue une classe et une fonction. Il est organisé autour d'un noyau qui pourrait être accompagné d'une ou de plusieurs expansions. Le noyau donne au groupe le nom de sa classe et commande, sur le plan syntaxique.

**Les groupes de mots sont les suivants :**

1. Le groupe nominal (GN) : Le jeune **homme** qui habite près de chez moi, GN dont le noyau est **homme**. Ses expansions sont le groupe adjectival **jeune** et la subordonnée relative **qui habite près de chez moi**.
2. Le groupe verbal (GV) : **Se cherche** un emploi, GV dont le noyau est **Se cherche**. Son expansion est le groupe nominal d'emploi.
3. Le groupe prépositionnel (GPrép).
4. Le groupe adjectival (GAdj) : ***Heureuse*** qu'elle l'appelle enfin, GAdj dont le noyau est **Heureuse**. Son expansion est la subordonnée complétive **qu'elle l'appelle enfin**.
5. Le groupe adverbial (GAdv).
6. Le groupe infinitif (GInf).
7. Le groupe participial (GPart).

- **La troisième catégorie comporte les fonctions syntaxiques :**

La fonction syntaxique d'un groupe de mots ou d'une subordonnée précise le rôle qu'il ou elle doit jouer dans la phrase. Ce rôle implique un rapport, une relation avec un ou plusieurs autres groupes de mots qui composent la phrase. Cette relation grammaticale a des caractéristiques qu'on peut mettre en évidence par des manipulations syntaxiques et des fonctions qui peuvent être occupées par les groupes de mots ou les phrases subordonnées.

1. **La fonction sujet** est l'un des éléments obligatoires de la phrase. Le sujet précise ce dont il est question dans la phrase.
2. **La fonction attribut du sujet** se trouve dans le groupe verbal. L'attribut donne une caractéristique au sujet de la phrase.

3. **La fonction attribut du complément direct** se trouve dans le groupe verbal. Cet attribut donne une caractéristique au complément direct du verbe.
4. **La fonction complément du nom ou du pronom** se trouve dans le groupe nominal. Ce complément apporte une information supplémentaire à propos du nom ou du pronom.
5. **La fonction complément de l'adjectif** se trouve dans le groupe adjectival. Ce complément apporte une information supplémentaire à propos de l'adjectif
6. **La fonction complément direct du verbe** se trouve dans le groupe verbal. Il est possible d'identifier le complément direct du verbe (autrefois appelé complément d'objet direct) en le remplaçant par « **quelqu'un** » ou « **quelque chose** ».
7. **La fonction complément indirect du verbe** se trouve dans le groupe verbal. Ce complément est souvent introduit par une préposition. Il est possible d'identifier le complément indirect du verbe (autrefois appelé complément d'objet indirect) en le remplaçant, par exemple, par « **à quelqu'un** », « **à quelque chose** » ou « **quelque par**t ».
8. **La fonction complément du verbe impersonne**l se trouve dans un groupe verbal dont le noyau est un verbe impersonnel. Le groupe qui occupe cette fonction complète ce verbe impersonnel.

Après avoir lu les différents points de vue sur le concept de « syntaxe », nous pouvons définir les erreurs syntaxiques : ce sont celles qui n'ont pas la structure principale de la phrase de base ; autrement dit, ce sont celles qui consistent en un manque de sujet, de verbe ou de complément - si le verbe le requiert. De plus, l'erreur de syntaxe est aussi appelée l'anacoluthe et, selon le dictionnaire Antidote, une anacoluthe est « une discontinuité, une rupture dans la syntaxe d'une phrase ».

La phrase : **Parvenus au sommet, une surprise attend les alpinistes** contient une anacoluthe car elle ne respecte pas la règle qui est la suivante : quand une phrase commence par un adjectif (ou un participe passé), ce mot doit être en relation avec le noyau du groupe nominal sujet, c'est-à-dire, **une surprise** constitue le groupe nominal sujet. Or, ce n'est pas la surprise qui est parvenue au sommet, mais bien les alpinistes. Il faudrait par conséquent reformuler la phrase ainsi :

**A. Parvenus au sommet, les alpinistes découvrent (ou reçoivent) une surprise.**

D'autres exemples sont les suivants :

1. Accorder un verbe pronominal : exemple mal écrit : ***je me suis permise de manger des pâtes malgré mon régime***. Cette phrase, nous devons la corriger car : Il suffit de remplacer être par avoir. J'ai permis quoi ? J'ai permis de manger des pâtes. Le COD est placé après le verbe donc on n'accorde pas le participe passé. Correction : ***Je me suis permis de manger des pâtes malgré mon régime***.

# 2.5.5 L’erreur orthographe

Une autre définition que nous voulons développer dans ce mémoire concerne les erreurs d'orthographe mais, avant de commencer, nous voulons présenter un peu d’histoire ainsi que la définition du concept d’orthographe. Nous trouvons dans le dictionnaire Larousse des définitions de ce terme qui sont les suivantes :

- Ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. (On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises).
- Maîtrise, connaissance de ces règles et de ces usages : Avoir une orthographe désastreuse.
- Manière d'écrire les mots : Orthographe phonétique.
- Graphie correcte d'un mot : Il y a deux orthographes possibles pour ce mot.

Ainsi, nous pouvons affirmer que selon le dictionnaire Larousse en ligne, l'orthographe correspond à l'ensemble des règles et des usages qui sont déjà définis et de la manière d'écrire correctement les mots. En ce qui concerne la définition de « mot », selon Cuq (2003, p. 170) c’est « une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d’un ou plusieurs phonèmes et dont la transcription écrite est constituée d’une séquence des signes comprise entre blancs graphiques ».

Cependant, la notion de mot dans la linguistique est remise en question dans l’analyse linguistique en raison de son caractère vague et peu opérationnel, en particulier pour l’analyse des lexèmes complexes ou encore des phénomènes de polysémie.

De plus, Cuq (2003, p.170) nous donne une définition d'un point de vue didactique qui renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de sa langue maternelle ou de la langue étrangère qui lui est enseignée.

Reprenant la définition du concept « orthographe », Cuq (2003, p.184) mentionne que :

> Il faut aborder l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, et écriture idéographique codant le signifié. Ce système semble sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonétique-graphique, principe morphologique et principe historique de différenciation.

De plus, il cite Nina Catach qui mentionne trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème et met en évidence trois zones constitutives du système graphique pour chaque type d'unité (p. 170) :

- Les phonogrammes, qui notent directement les phonèmes et revêtent plusieurs formes : lettre simple, quand une lettre correspond à un son (à = a) ; lettre à signe auxiliaire (-cédille souscrite à c : çà) ; diagramme du groupe de deux lettres correspondant à un phonème (ou pour u dans le loup ; trigramme, groupe des trois lettres notant un phonème (- le pour j dans fille).
- Les morphogrammes, qui sont des marques morphologiques, généralement des marques finales non prononcées, sauf en cas de liaison

de genre (petit/ petite) ou de nombre (petit : petite, ils chant/ ils chantent).

- Les logogrammes, qui constituent des figures des mots, dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot. Ces logogrammes jouent un rôle sémantique dans la mesure où ils permettent de distinguer des homophones (ces/ ses, cahot, cachots). Ces distinctions sont réalisées par le moyen de lettres muettes ou étymologiques (hôtel/ autel). A noter toutefois que toutes les lettres historiques ou étymologiques ne présentent pas une valeur distinctive et que certaines ne jouent aucun rôle dans le système graphique français, ne subsistant que comme des vestiges : tel est le cas pour les consonnes doubles (année, comme), des lettres latines (doigt, digitaux), des lettres grecques (th purement étymologique comme dans le théâtre).

Alors, nous pouvons dire que les erreurs d'orthographe sont des manquements aux normes qui règlent la façon d'écrire un mot dans une langue, autrement dit, ce sont des erreurs où le mot est mal écrit à cause de différentes situations. Il est probable que les erreurs soient causées par l'homophonie, l'influence de l'anglais, l'omission du redoublement de consonnes, le redoublement de consonnes, ou encore l'usage et l'orthographe grammaticale.

Selon le site internet Alloprof (s/f) :

- Les erreurs d'orthographe homophones sont les erreurs issues d'une confusion au moment d'écrire le mot, par exemple :

1. Confusion entre **ce** (adjectif démonstratif et **se** (pronom pronominal utilisé comme complément d'objet d'un verbe).
2. Confusion entre **maire, mer et mère.**
3. Confusion entre **haute, eau, au, os, or** (au pluriel ou **ô**).
4. Confusion entre **seau** et **sceau.**
5. Confusion entre **ça** et **sa.**

- Les erreurs de l'anglais : ce sont les mots qui se ressemblent en anglais et en français et qui peuvent avoir presque la même écriture, mais ce qui fera la distinction sera une seule lettre dans des mots comme les exemples suivants :
    1. **Comp*ani*e** au lieu de **comp*agn*ie**
    2. **Connection** au lieu de **connexion**
    3. **Correspondence** au lieu de **correspondance**
    4. **Dance** au lieu de **danse**
    5. **Default** au lieu de **défaut**
    6. **Example** au lieu d'exemple
    7. **Language** au lieu de **langage**
    8. **License** au lieu de **licence**
- Les erreurs d'omission du redoublement de consonne, dans les mots qui ont deux consonnes en même temps comme les erreurs suivantes :
    1. **Apartement** au lieu d'appartement
    2. **Apartenir** au lieu d'appartenir
    3. **Corolaire** au lieu de **corollaire**
    4. **Envelope** au lieu d'enveloppe

- Les erreurs de redoublement de consonne, qui mettent deux consonnes dans le même mot alors que ces mots ne le requièrent pas :

    1. **Abbréviation** au lieu d'abréviation
    2. **Addresse** au lieu d'**adresse**
    3. **Aggrégation** au lieu d'agrégation
    4. **Aggression** au lieu d'agression
    5. **Ammener** au lieu d'**amener**
    6. **Appercevoir** au lieu d'apercevoir
    7. **Courrir** au lieu de **courir**
    8. **Baggage** au lieu de **bagage**
    9. **Gallerie** au lieu de **galerie**
    10. **Giraffe** au lieu de **girafe**
    11. **Marriage** au lieu de **mariage**
    12. **Traffic** au lieu de **trafic**

- Les erreurs d'usage sont celles qui, dans la manière d'écrire, sont incorrectes selon le dictionnaire, par exemple :

| Sous-catégories | Exemples de mots mal écrits | Correction |
|---|---|---|
| Graphie | Bou**l**verser | Bou**le**verser |
| Majuscule / minuscule | **r**évolution tranquille | **R**évolution tranquille |
| Accent, cédille, tréma, trait d'union, apostrophe. | Fr**ê**re, ma**c**on, astéro**i**de, peu**t** **ê**tre, dira-**t'il** | Fr**è**re, ma**ç**on, Astér**oï**de, peu**t-ê**tre, dira-**t-il** |
| Contraction | **L'h**andicap | **Le ha**ndicap |
| Coupure de mot (à la fin | **oub-** | **ou-** |

| | | |
|---|---|---|
| d'une ligne) | lier | blier |

- Les erreurs d'orthographe grammaticale qui sont les mots ayant une erreur dans la manière d'écrire selon leur rôle dans la phrase.

| **Sous-catégories** | **Mots mal écrits** | **Correction** |
|---|---|---|
| Accord (nom, adjectif, déterminant, pronom) | Les carottes sont **cuite**. Elle voit **tout** ses amis. **Cette** autobus est pleine. | Les **carottes** sont **cuites**. Elle voit **tous** ses amis. **Cet** autobus est plein. |
| Conjugaison | Il **se rappèle** son enfance. Ils **ont bus** une limonade. | Il **se rappelle** son enfance. Ils **ont bu** une limonade. |
| Homophones | Judith fait **ces** bagages. Souhaitons qu'il **est** du succès | Judith fait ses bagages. Souhaitons qu'il **ait** du succès. |

Après avoir consulté plusieurs sources, nous avons pu définir la terminologie des concepts les plus importants pour notre recherche. Ces définitions nous aideront plus tard à faire une identification des erreurs les plus fréquentes d'après les étudiants de la LEF. De plus, comme nous avons ajouté des exemples dans chaque définition des termes ou de chaque terme de la typologie d'erreurs, nous pouvons classer toutes les erreurs en prenant en compte tout ce que nous avons écrit dans les paragraphes précédents.

# Chapitre III : La méthodologie

# 3.1 Définition

Tout d'abord, nous sommes arrivés à une des parties essentielles de notre recherche : la méthodologie. Celle-ci est importante, car elle nous permet de partager le chemin parcouru pour atteindre nos résultats, de façon systématique et cohérente.

Selon un dictionnaire Dico en ligne, : l'étymologie du mot indique que « Méthodologie est un mot composé par trois vocables grecs : metà (« après, qui suit »), odòs («chemin, voie, moyen ») et logos (« étude »). Le concept se rapporte aux méthodes de recherche permettant d'arriver à certains objectifs au sein d'une science ». Le même dictionnaire mentionne que « la méthodologie peut également être appliquée à l'art lorsqu'une observation rigoureuse est effectuée. La méthodologie est donc tout un ensemble de méthodes régissant une recherche scientifique ou dans une exposition doctrinale ».

D'ailleurs, la même source mentionne qu'elle « est une partie de la procédure de recherche (méthode scientifique) qui fait suite à la propédeutique et qui rend possible la systématisation des méthodes et des techniques nécessaires pour l'entreprendre. Il y a lieu d'expliquer que la propédeutique est l'ensemble de savoirs et disciplines nécessaires à la préparation de l'étude d'une matière ».

Autrement dit, la méthodologie est le système qui va nous orienter vers notre but ou notre objectif, en prenant en compte des méthodes scientifiques et des techniques qui vont aider à soutenir notre recherche pour la rendre scientifique.

En résumé, la méthodologie est importante car toutes les informations gérées dans une recherche doivent être vérifiées et traitées de telle manière qu'elles puissent apporter des résultats scientifiques, afin de conduire à une réflexion pertinente et valide du point de vue scientifique.

# 3.2 Méthodologie

Nous allons faire un classement des erreurs commises par les apprenants de certains niveaux de la Licence en Enseignement du Français de l'Université Autonome de Puebla, afin de minorer les erreurs dans les productions écrites.

Ce mémoire est d'orientation descriptive et explicative car nous cherchons à expliquer l'origine des erreurs des apprenants dans leurs productions écrites et, en plus, nous allons recenser les causes des erreurs dans les productions écrites d'après les sujets d'étude eux-mêmes.

Pour commencer à aborder la méthodologie de ce mémoire, nous allons le diviser en 5 parties. Tout d'abord, nous allons rédiger un questionnaire pour l'appliquer aux étudiants de deux semestres, les semestres 3 et 4, qui ont un niveau débutant et intermédiaire (A2-B1). Ces niveaux nous semblent adéquats car il s'agit d'étudiants qui ont déjà une certaine connaissance du français et qui sont en train de construire leur interlangue (un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible, où l'on peut percevoir des erreurs fossilisées, l'application des règles généralisées et même l'utilisation de l'intuition du locuteur pour la construction des formes et structures).

Ce questionnaire prendra comme base la typologie des erreurs que nous avons décrite dans le cadre théorique et sera construit selon le plan suivant : Présentation de l'instrument (intention, thème à aborder, consigne); données générales de l'informateur, comme le semestre où il est inscrit (afin d'associer le type d'erreur au semestre étudié), études préalables du français (avant l'université), ceci afin de savoir si le niveau d'apprentissage correspond ou pas au niveau d'études ou s'il y a un élément à considérer lors de l'analyse des erreurs; connaissances d'autres langues

étrangères afin de savoir s'il faut considérer l'interférence d'autres langues lors de l'apprentissage du français; moyenne dans leurs cours de langue cible afin de comprendre si les résultats de notre recherche se reflètent dans l'évaluation de l'apprentissage.

Ensuite, les questions seront divisées par rapport aux catégories grammaticales. Nous commencerons par une question qui sera la définition d'« erreur », ensuite la définition de faute, et ces deux questions seront ouvertes afin d'obtenir les renseignements souhaités. Cela étant, nous formulons des questions ouvertes parce qu'il est important de savoir quelles sont les catégories dans lesquelles les apprenants commettent des erreurs : catégorie du lexique, de l'erreur sémantique, de l'erreur grammaticale, de l'erreur syntaxique et, finalement, de l'erreur d'orthographe.

Nous avons décidé de construire notre questionnaire sous le format de choix multiple parce que les données que nous voulons obtenir doivent être précises et que les résultats sont ainsi plus faciles à gérer.

Un point très important dans la formulation des questions est qu'elles seront formulées dans la langue maternelle des étudiants car il est indispensable que ceux-ci comprennent bien toutes les questions et qu'ils soient plus à l'aise au moment de répondre. Grâce à la rédaction des questions en espagnol, les apprenants pourront lire et comprendre mieux les questions, et ce sera une économie de temps.

Par ailleurs, à cause de la pandémie, nous utiliserons une plate-forme afin que les apprenants répondent. Pour ce faire, nous utiliserons Google Forms. Cette plateforme permet d'inscrire la question et donne l'opportunité de mettre des réponses à choix multiple ainsi que de poser des questions ouvertes. Le questionnaire est renvoyé aux répondants de cette recherche.

C’est une modalité facile à employer et c’est un instrument aujourd’hui d’usage commun. Les résultats sont aussi traités automatiquement. Nous trouvons que ce programme est parfait pour notre recherche car il permet d’observer toutes les réponses des apprenants sans la nécessité de valider la réponse de chacun d’eux. En plus, il est facilement accessible car nous pouvons le partager avec un lien, et c’est écologique.

# 3.3 Le public

Les personnes avec lesquelles nous travaillons, nous les avons mentionnées plus en haut. La Faculté de Langues est le lieu où notre public se trouve, spécifiquement dans la licence en Enseignement du Français, et il s'agit d'apprenants qui sont en train d'étudier le troisième et le quatrième semestre de la licence. Ces deux semestres visent à permettre aux apprenants d'être capables d'obtenir une maitrise de la langue française correspondant à un niveau B1 selon le Cadre européen Commun de Référence pour les Langues.

Ces deux semestres ont été choisis car ils correspondent à un niveau où les étudiants doivent s'approprier de la langue étrangère et, pour l'acquérir, ils doivent développer les activités langagières dont la plus difficile à développer est la production écrite à cause de certains facteurs. Ils sont alors en train de développer ces activités et au moment de rédiger un texte, ils commencent à réfléchir si ce qu'ils ont écrit est correct ou s'il y a des erreurs dans leurs écrits.

Un autre point très important dans ce niveau de l'apprentissage de la langue étrangère est que les étudiants sont en train de passer d'un niveau débutant à un niveau intermédiaire au cours duquel ils doivent créer des productions écrites un peu plus développées en utilisant beaucoup de mots plus complexes, c'est-à-dire qu'ils sont capables de créer des textes et d'exposer leur point de vue sur un sujet spécifique.

Les apprenants de ce niveau - plus que dans les niveaux antérieurs - réfléchissent au fonctionnement de la langue car ils ont déjà les connaissances suffisantes de la langue française acquises pendant les cours de Langue cible I et II, pour ceux qui sont en troisième semestre, et pendant les cours de Langue cible I, II et III pour ceux qui sont en quatrième semestre.

# 3.4 La procédure

En premier lieu, nous avons conçu notre instrument, un questionnaire, que nous avons chargé sur la plateforme de Google Forms afin d'en avoir la version numérique. Ensuite, nous avons contacté quelques camarades de l'université pour piloter notre instrument afin d'identifier d'éventuelles lacunes ou défaillances dans la formulation des questions posées.

Après avoir piloté notre instrument, nous avons fait les corrections nécessaires pour que les questions soient claires au public auquel l'instrument serait appliqué, et pour que nous obtenions des résultats pertinents et utiles.

L'étape suivante a consisté à appliquer notre instrument après avoir contacté les enseignants des cours de Langue cible 3 et 4. Nous leur avons demandé l'autorisation de pouvoir appliquer notre questionnaire dans leur groupe de manière numérique sur la plateforme de Google Forms. De plus, nous avons précisé aux étudiants que le questionnaire comportait différentes questions et qu'ils devaient simplement répondre sans inquiétude du fait qu'il n'y avait pas de réponse erronée.

Nous avons insisté sur le fait qu'il était important de répondre à toutes les questions. Après avoir donné les instructions aux apprenants, nous leur avons envoyé le lien du questionnaire et nous avons attendu qu'ils aient tous répondu. Nous avons suivi la même procédure avec les apprenants des autres groupes. Finalement, nous avons révisé la plateforme de Google Forms afin d'observer les résultats obtenus par les étudiants.

# 3. 5 Type d’approche : étude de cas

Cette recherche utilise une approche mixte, c’est-à-dire une méthode qui englobe l’approche qualitative et l’approche quantitative. En effet, la méthode qualitative nous sert à interpréter les résultats de l’instrument que nous avons créé, autrement dit à interpréter les résultats langagiers qui nous sont fournis à partir des mots et des formes de la langue. En ce qui concerne la méthode quantitative, elle est d’utilité pour interpréter les résultats en chiffres, autrement dit sur la base du nombre de récurrences des différents phénomènes.

# Chapitre IV : Résultats

# 4 .1 Introduction des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats recueillis grâce à l'application de notre instrument ; nous en commenterons les données, parfois en particulier, parfois en ensemble lorsque l'interprétation le permet. Étant donné que le questionnaire a été rédigé en espagnol afin que les étudiants comprennent les questions, les réponses ouvertes ont été recopiées littéralement dans cette langue.

Pour la présentation des résultats, nous écrirons la question posée dans le questionnaire et ensuite nous montrerons le graphique correspondant. De plus, le schéma aura au-dessous un texte descriptif afin que le lecteur comprenne un peu plus la signification et l'interprétation de chaque schéma.

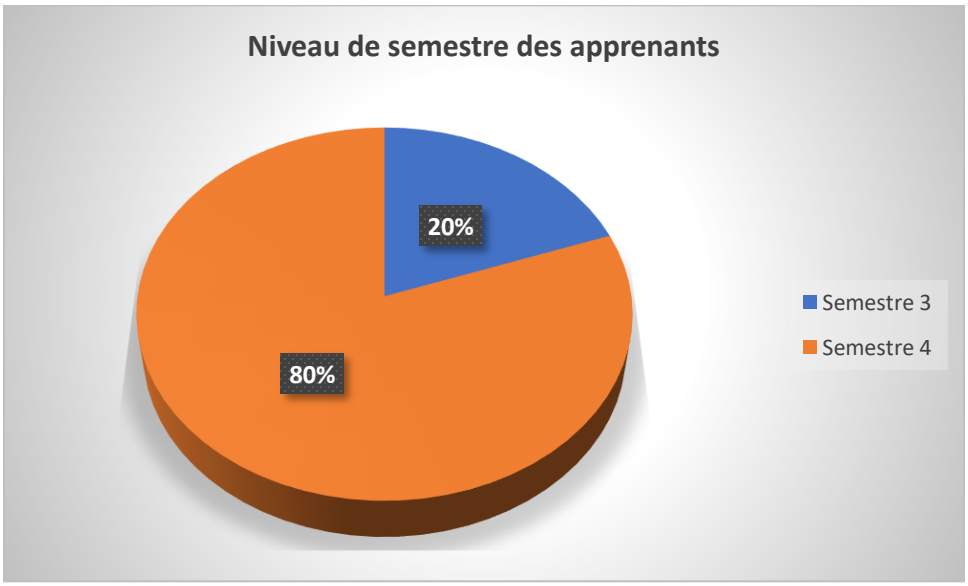
Une fois précisés les renseignements que nous allons toucher, nous allons expliquer les résultats recueillis.

# 4.2 Le semestre et le sexe des répondants (Q1 et Q2)

Dans notre questionnaire, nous avons une première question qui vise à identifier le semestre auquel appartiennent les apprenants, étant donné qu'il s'agit d'une recherche s'intéressant au niveau d'interlangue. Vous pouvez voir ci-dessous la figure 1 de la première question qui est :

***Question 1:*** *«Elegir el semestre: 3 o 4». « Le choix du semestre »*

Figure 1



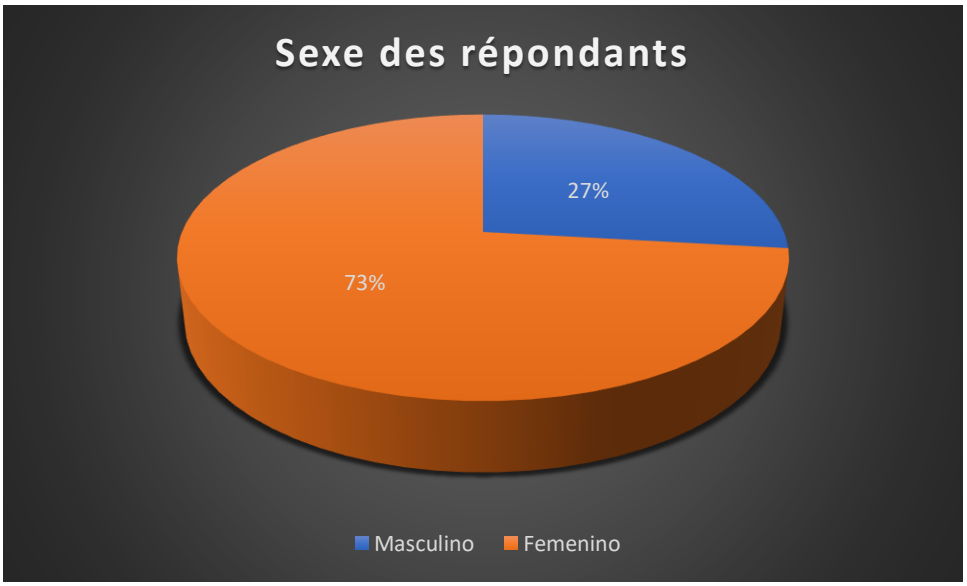

La couleur « bleue » représente les répondants de 3ème semestre et la couleur orange représente les ceux de 4ème semestre.

Au début de notre recherche, nous avons pensé interviewer 50% d'apprenants des deux semestres (la moitié de chaque semestre). Cependant, sur le graphique nous pouvons apprécier que 80% correspondent aux répondants de 4ème semestre et 20% correspondent aux répondants du semestre 3. Il est important de mentionner qu'une cause de la disparité est qu'au moment

d'appliquer l'instrument nous n'avons pas pu avoir l'opportunité de contacter tous les apprenants de 3ème semestre à cause de la situation actuelle de la pandémie de COVID-19. Néanmoins, nous avons contacté la plupart d'élèves de ce semestre. Cela ne modifie pas les résultats puisque les apprenants qui suivent ces semestres ont presque le même niveau de langue puisqu'ils se trouvent au niveau intermédiaire de l'étude du français.

**Question 2**: «Elegir sexo (Mujer / Hombre)»

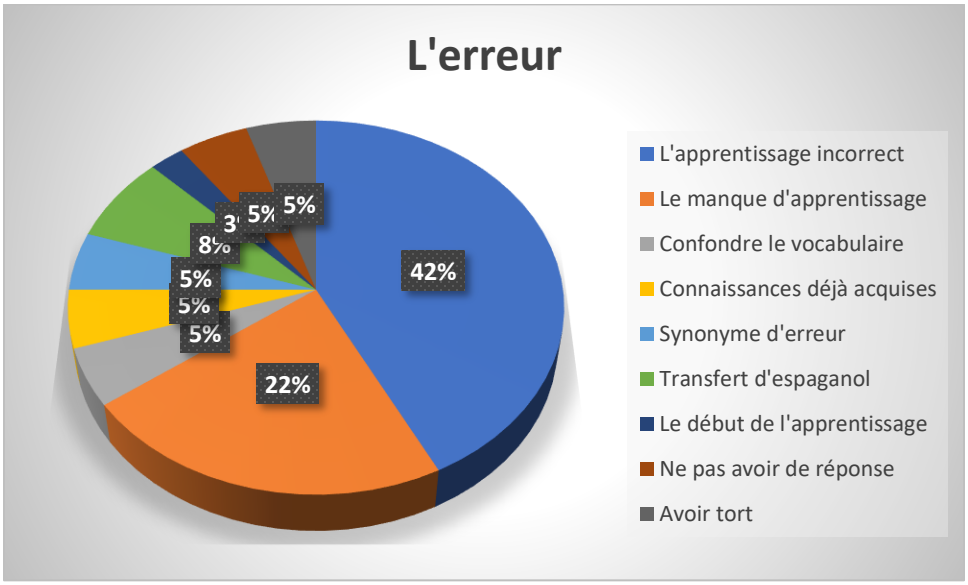
Figure 2




Le total a été de 41 répondants dont nous apprécions la population dans le graphique ci-dessus. 73% correspondent au sexe féminin et 27% correspond aux répondants de sexe masculin. Il y a donc plus de femmes dans notre échantillon d'études, ce qui correspond à une réalité du public de la LEF.

# 4.3 La perception d'erreur et de faute (Q3 et Q4)

**Question 3:** *"Para ti ¿Qué es "error" en el aprendizaje de una lengua extranjera"*




Étant donné que le concept d'erreur est un des plus importants de notre recherche, nous présentons les résultants quant aux perceptions de ce concept selon le point de vue des répondants.

Tout d'abord la figure 3 montre le total d'interrogés et se divise en différents pourcentages selon les réponses : 42% des répondants affirment que, pour eux, le concept d'erreur est « l'apprentissage incorrect ». Autrement dit, l'erreur est un défaut d'utilisation d'une structure ou d'un mot dans un texte ou dans une phrase. Comme nous pouvons l'apprécier dans l'exemple suivant : « **Presentar algo y que sus elementos no estén usados correctamente** ». De même, cette réponse se place en tête des autres réponses avec la majorité d'opinions.

Ensuite, 22% signalent « le manque d'apprentissage », les étudiants identifiant ce concept comme un manque : en d'autres termes, ils reconnaissent le vide dans certains savoirs : « No aprender algo bien ».

Pour 8% l'erreur relève de « L'interférence de l'espagnol » que nous illustrons avec l'exemple suivant : « **Es el reflejo de la lengua madre del estudiante, y se deben a la transferencia negativa** ». Autant dire que ces étudiants affirment que l'erreur est due au transfert de la langue maternelle à la langue étrangère ; s'il y a des lacunes dans l'apprentissage de celle-ci, on continue à utiliser sa langue maternelle comme support pour construire l'autre langue.

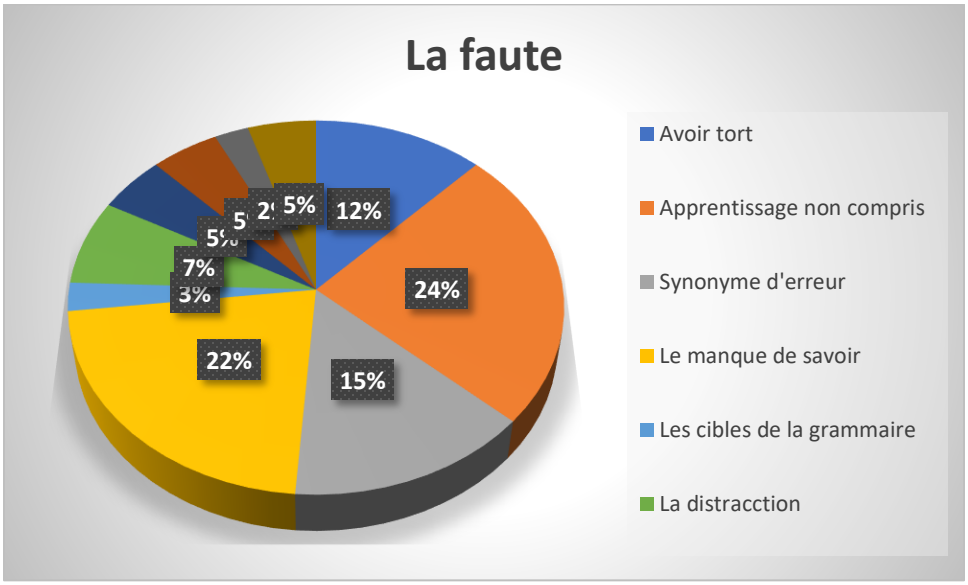
Après, 5 % mentionnent l'« Apprentissage déjà acquis », autrement dit, pour ce pourcentage de la population le concept d'erreur rend compte des connaissances qu'ils ont déjà acquises : « **Como una forma de darnos cuenta de lo que hemos aprendido** ». On pourrait considérer ici un travail d'auto-correction de l'étudiant, pour se rendre compte lui-même des manquements à la norme en contraste avec les savoirs appris.

5% considèrent que ce concept est un synonyme du terme « faute ». Dans les exemples suivants « **que haya alguna falta »** ou **« Cometer una falta »**, il est effectivement utilisé comme un synonyme d'erreur.

De même, 5 % de la population interrogée ont l'idée que l'erreur consiste à « confondre le vocabulaire », ce qui veut dire qu'ils possèdent les connaissances appropriées mais ont des problèmes de réemploi des acquis. Pour d'autres 5 % des enquêtés, l'erreur veut dire « avoir tort » c'est-à-dire avoir tort sur un sujet ou utiliser des termes incorrectement par un savoir mal acquis. Puis 3% font référence « au début d'un apprentissage » caractérisé par la prise de conscience d'un processus en développement qui leur permettra de continuer à construire leur savoir. Les 5 % restants n'ont pas d'opinion à ce sujet.

On voit donc que les erreurs révèlent aussi bien les connaissances déjà apprises avec des lacunes et celles qui n'ont pas encore été apprises. Les 5% ayant parlé de « connaissances déjà apprises, c'est-à-dire que c'est une façon de rendre compte sur le progrès de chaque apprenant.

**Question 4:** *Define «falta» en el aprendizaje de una lengua extranjera*




La définition de « faute » est très variée, comme nous allons le voir. Pour 24% des enquêtés, il s'agit d'un « apprentissage non compris » c'est-à-dire que les connaissances ont été fournies par le professeur mais que les apprenants ne les ont pas comprises ; nous mettrons en évidence l'exemple suivant : « El conocimiento aún no se comprende del todo » et « No aprender la gramática de manera correcta », cette définition se plaçant en tête des réponses. Nous pouvons donc dire que les étudiants devraient consolider leurs savoirs par la pratique et la réflexion.

En deuxième place, nous avons « le manque de connaissances » avec 22% des réponses, c'est-à-dire les connaissances que les participants n'ont pas encore abordées.

En troisième lieu, nous avons « le concept d'erreurs » avec 15 % qui affirment que la faute est synonyme de l'« erreur », les répondants reprenant l'idée d'un concept déjà vu auparavant.

En quatrième place, nous avons « avoir tort » avec 12%. Dans cette définition les étudiants font référence au fait « de se tromper ? » sur quelque chose comme nous le montrons avec l'exemple suivant « **En mi opinión puede ser cuando no estás correcto gramaticalmente** » ; en d'autres termes, l'attention est dirigée vers la grammaire principalement, laissant de côté les autres domaines de la langue aussi instables dans cette étape de l'apprentissage.

En sixième place se trouve «la distraction » avec 7 %. En faisant une analyse des réponses, nous pouvons dire que les étudiants partagent l'idée que la faute dans leur apprentissage est due à une distraction. Regardons les exemples suivants : «**Un error espontáneo por descuido**» «**hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiente comete por fallos o descuidos**». Ces deux répondants mentionnent le mot « **descuidos** » qui font référence à l'état inconscient de l'apprenant.

En septième position, nous avons trois personnes qui signalent « le manque de pratique » et « les croyances ou pensées de l'apprenants » et « sans réponse », avec un même pourcentage de 5%. Les enquêtés considèrent la faute comme un manque de pratique et l'autre partie fait référence à la pensée des apprenants ; la partie restant ne se prononce pas.

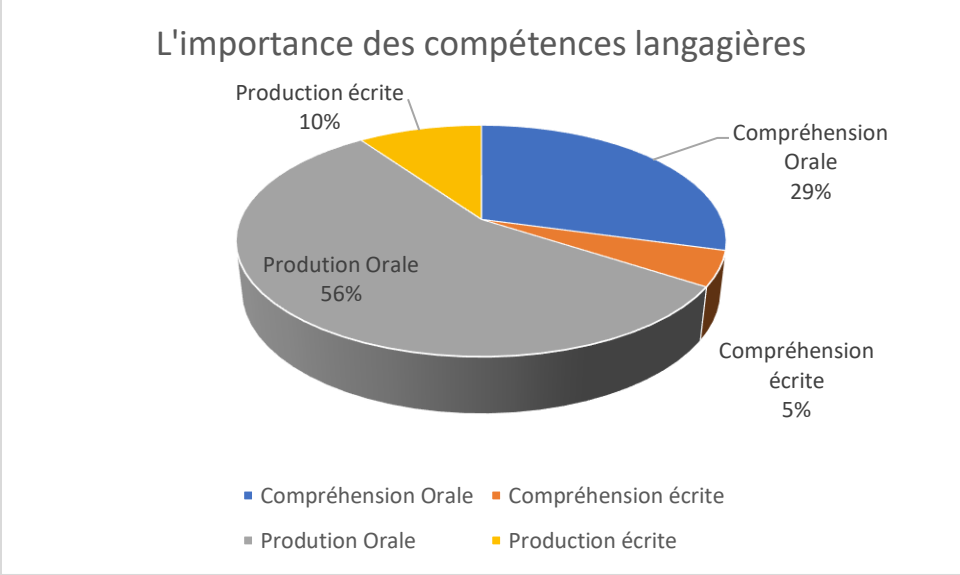
En huitième position, nous avons « les cibles de la grammaire » avec 3% et en neuvième « la comparaison de deux langues ». Ces deux propositions se trouvant dans les dernières places.

En résumé, les définitions sont variées mais l'opinion partagée voyant la faute comme un moment de « **descuido** » au moment de rédiger nous renvoie à ce que Cuq affirme sur la faute en tant qu'étape au cours de laquelle l'apprenant acquiert la langue en commettant des fautes dues à l'inattention.

En résumé, il est très intéressant de remarquer la façon dont les enquêtés prennent en compte la définition de la faute car une partie d'entre eux coïncident avec la définition de Cuq et d'autres créent leur propre définition.

# 4.4 L'activité langagière la plus importante d'après les étudiants de langue étrangère (Q5 et Q6)

**Question 5:** *"De las cuatro habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, ¿Cuál consideras la más importante? (sólo puedes elegir una)."*




Dans cette recherche, il est fondamental d'identifier l'activité langagière la plus importante parmi la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Sur le graphique présenté ci-dessus, nous voyons les pourcentages attribués à chacune. Nous nous rendons compte que l'activité langagière la plus importante est la production orale avec 56%, c'est-à-dire que plus de la moitié des enquêtés ont choisi cette activité comme la plus importante dans leur apprentissage de la langue française.

Au contraire, l'activité de production écrite ne représente que 10% des réponses. La différence est donc de 40% entre ces deux activités langagières engageant la production de discours.

Il faut à présent savoir pourquoi les enquêtés ont donné ces réponses, ce que nous verrons dans les explications suivantes :

**Question 6** : *De acuerdo a la respuesta de la pregunta anterior explica por qué.*

Cette question a été posée afin d'avoir l'explication du choix des réponses données à la question 5.

Les étudiants affirment que la communication orale est essentielle au moment d'apprendre une langue et c'est la première chose qui est mise en pratique lorsqu'on visite un pays ou qu'on rencontre des personnes. Il s'agit donc bien de la communication orale, comme nous pouvons le constater dans les exemples suivants : E5.

> "Considero que en el aprendizaje de una lengua extranjera el objetivo es hablarla, debido a eso me parece de suma importancia desarrollar la E.O. Uno debe comprender que siempre es primero COMUNICAR a PERFECCIÓN, eso quiere decir que uno necesita hablar, comunicar y perder miedo a equivocarse por no hacerlo "perfecto" como nos enseñan en gramática.

Dans ce paragraphe, il est affirmé que l'objectif d'apprendre une langue étrangère est de prendre la parole à l'oral afin de perdre la peur de se tromper dans la langue et qu'il n'est donc pas grave de commettre des erreurs.

D’autres exemples sont donnés: E3: «**Creo que el objetivo principal de aprender un idioma es la comunicación; ser capaz de hablar en ese idioma con otras personas**.»

L’étudiant mentionne « **comunicarse** », afin de partager des idées et qu’il puisse parler sans problème. Un autre exemple: **« Porque participamos frecuentemente en situaciones reales de interacción, como conversaciones** »

En bref, les personnes qui ont choisi l’expression orale soutiennent qu'elle est importante pour communiquer avec des personnes natives de la langue parce que la communication est essentielle dans une société.

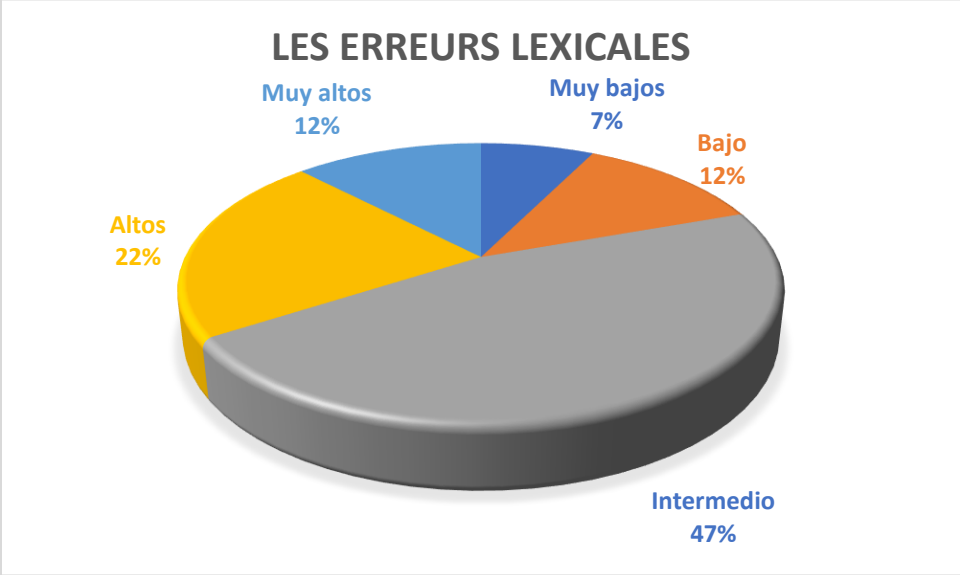
Cependant, l’écriture n’a pas très d’importance : ceux qui l’ont choisie sont à peine 10.

Les apprenants affirment qu’ils la considèrent importante : « **porque de la forma que narras un escrito es como te expresas oralmente**. ». Ici, l’écriture est importante parce que la façon de s’exprimer à l’écrit sera similaire à la façon de s’exprimer à l’oral.

En résumé, l’expression écrite n’a pas d’importance chez les apprenants des semestres 3 et 4, en revanche, l’expression orale est la plus importante pour agir dans des situations de la vie quotidienne.

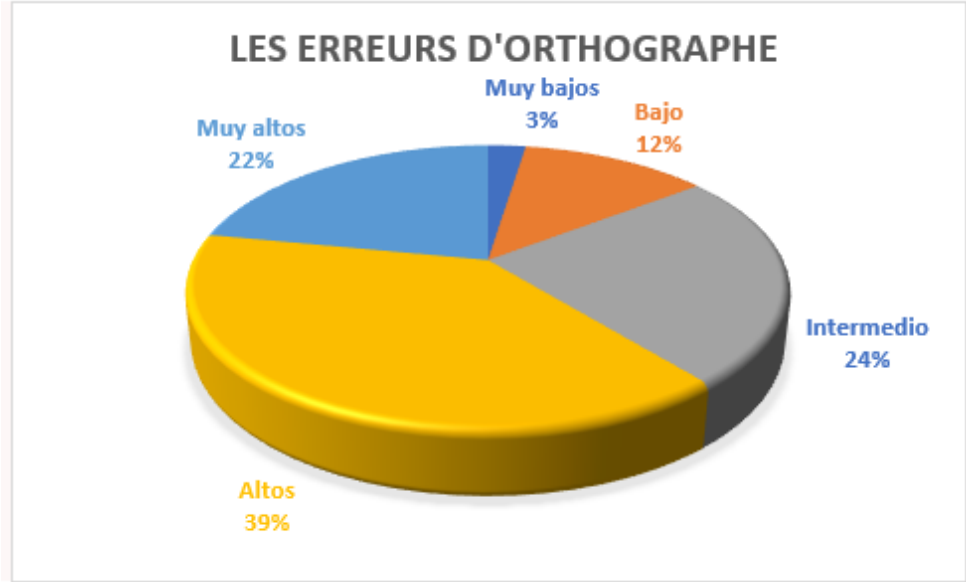
# 4.5 L'identification des erreurs selon les catégories grammaticales (Q7)

**Question 7:** *Si consideramos como "infracción" a las violaciones a la regla (error y falta), señala en qué categorías gramaticales de la redacción son más frecuentes. Usa una escala de 1 a 5, calificando con 5 a las más frecuentes, y con 1 las menos frecuentes (se puede repetir la evaluación):*

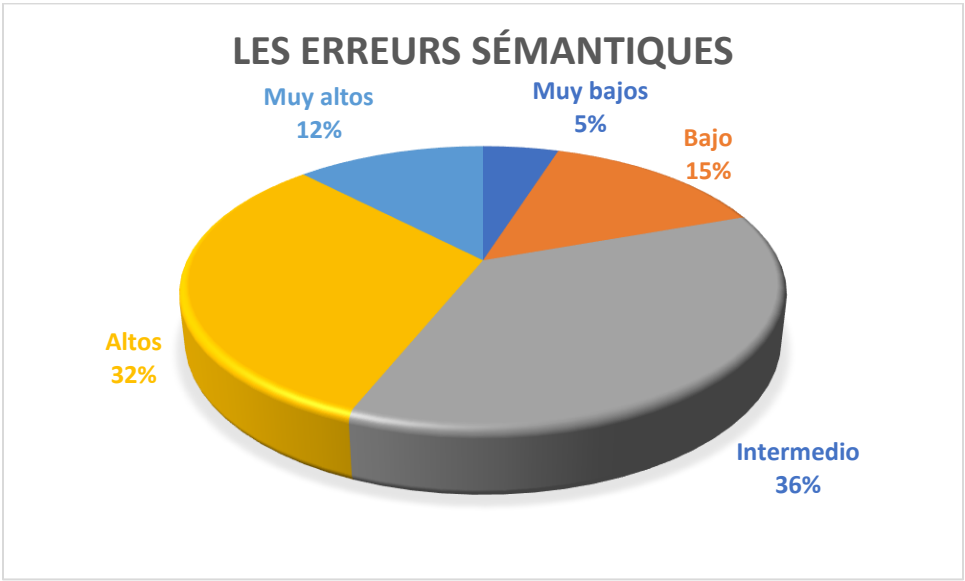



Les erreurs lexicales : ce sont les mots qui sont mal employés dans une phrase ou dans un texte. Le graphique ci-dessus montre que pour 47% des enquêtés les erreurs lexicales se produisent assez fréquemment, 22% déclarent que ces erreurs sont fréquentes et 12% les considèrent très fréquentes. Seuls 19% estiment que ces erreurs se produisent rarement.

En bref, les erreurs lexicales se trouvent dans une place intermédiaire, ce qui nous fait penser que cette catégorie ne représente pas un obstacle à la production écrite des étudiants.

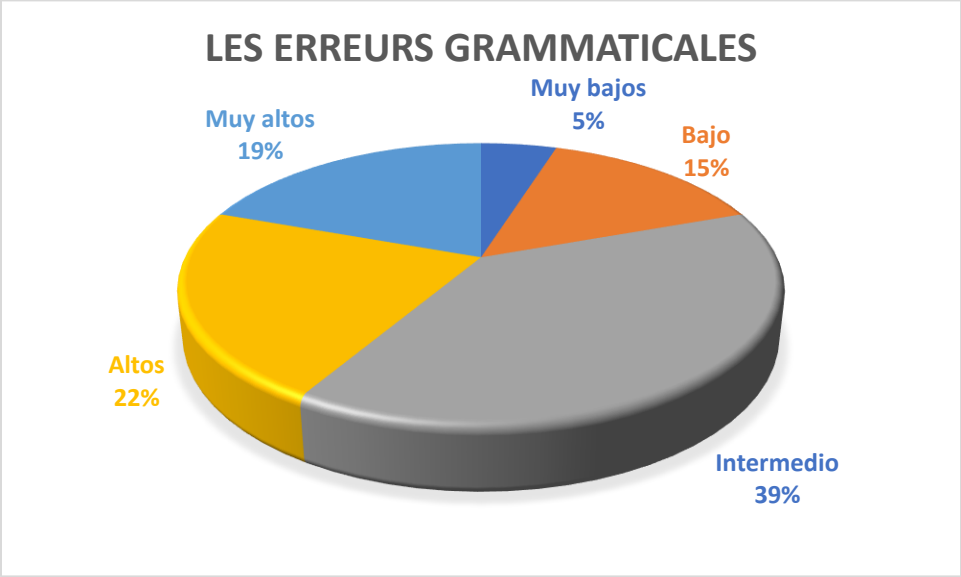



Les erreurs d'orthographe sont fréquentes (39%) voire très fréquentes (22%). C'est-à-dire que les erreurs de cette catégorie sont communes pour les apprenants en langue française même si 24 % affirment que ces erreurs se trouvent à un niveau intermédiaire de fréquence et que 15 % affirment que ce type d'erreur se produit peu. En bref, les erreurs d'orthographe sont plus fréquentes que celles des autres catégories.

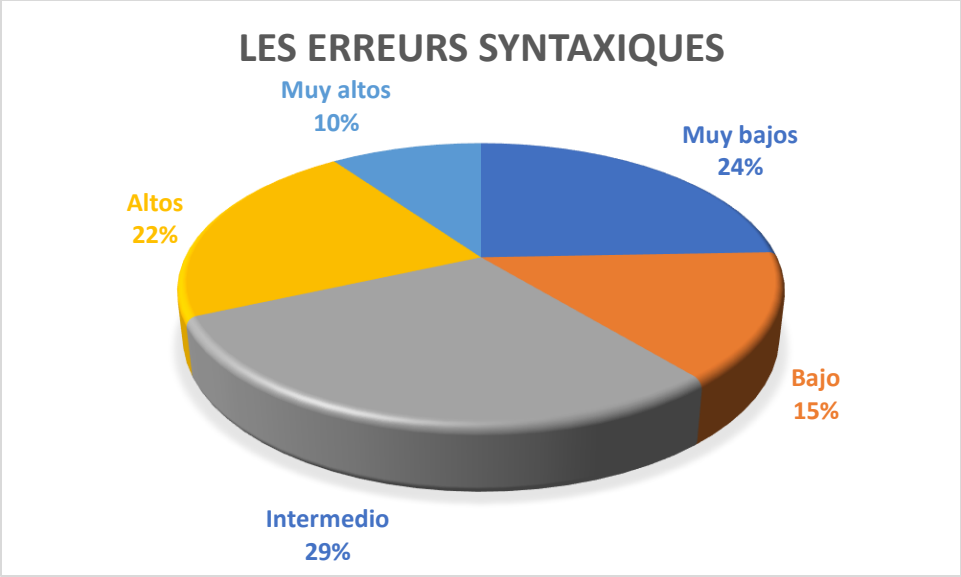


Ensuite, pour les erreurs sémantiques, la plupart des enquêtés considèrent qu'elles relèvent d'une fréquence intermédiaire (36%) ce qui veut dire que ce n'est pas un grand problème. Cependant, 32% considèrent ces erreurs comme fréquentes et 12% comme très fréquentes, ce qui nous indique que ce type d'erreur est souvent commis en production écrite.

Ce type d'erreur semble être important d'après l'appréciation des étudiants, car il faut remarquer que 44 % d'enquêtés affirment que ce type d'erreur se trouve dans un niveau haut et qu'elle est très commise dans les production écrites, par contre 20 % d'enquêtés affirment que ce type d'erreur n'est pas très important dans leurs productions écrites.




Les erreurs grammaticales occupent une place importante voire très importante dans la rédaction pour 41 % des répondants, mais se trouvent dans un niveau intermédiaire, de la même manière que les erreurs lexicales et sémantiques, pour 39% des enquêtés. L'auto-connaissance du savoir acquis est un stade important pour l'amélioration dans l'apprentissage.




Les erreurs syntaxiques se trouvent au niveau intermédiaire avec 29% des réponses. Par ailleurs, comme nous pouvons l'apprécier dans la figure ci-dessus, 24 % affirment que les erreurs commises dans cette catégorie sont très peu nombreuses et 22 % considèrent au contraire que ces erreurs ont une haute fréquence. Les perceptions sont donc très diverses en ce qui concerne le poids des erreurs syntaxiques dans les productions écrites.

En résumé, nous venons de montrer les schémas qui représentent les catégories lexicale, sémantique, grammaticale, orthographique et syntaxique, qui sont prises en compte pour déterminer quelle catégorie, d'après les étudiants, exige plus d'efforts pour améliorer leur niveau de langue.

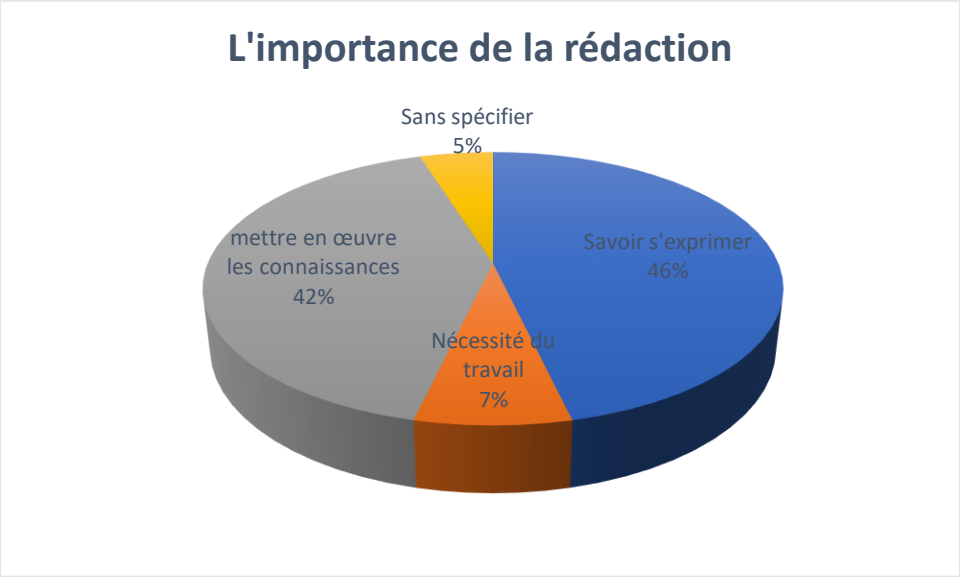
A partir des schémas présentés auparavant le pourcentage des erreurs lexicales est de 47% à un niveau intermédiaire, c'est-à-dire que dans cette catégorie les apprenants de niveau intermédiaire ne commettent pas beaucoup d'erreurs, de même que dans les catégories des erreurs sémantiques et orthographies. Ces deux catégories se trouvent donc à un niveau intermédiaire.

Le pourcentage des erreurs lexicales est de 47%, ensuite le pourcentage des erreurs grammaticales est de 39%, puis le pourcentage des erreurs sémantiques est de 36 du total de 100%, et finalement le pourcentage des erreurs syntaxiques est de 29%. Nous affirmons que ces quatre catégories se trouvent à la troisième place. Cependant, la catégorie d'erreur orthographe occupe la première place avec 39% dans le niveau « fréquentes et très fréquentes ».

Enfin, nous concluons que dans la catégorie où les apprenants de niveau intermédiaire commentent la majorité de leurs erreurs est dans **« la catégorie des erreurs d'orthographe »** puisqu' elle se trouve dans la position 4 qui est la plus haute. Ces erreurs portent sur les accents (circonflexe, grave et aigu), les lettres majuscules dans certains mots, les mots qui sont homophones, la graphie, etc.

# 4.6 L'importance d'avoir une rédaction parfaite en français (Q8)

**Question 8:** La question suivante était: *« Para ti, ¿Cuál es la importancia de una correcta redacción en francés ? »*




Maintenant nous pouvons voir le schéma qui représente l'importance de l'activité langagière de production écrite. Nous avons divisé en quatre domaines l'importance de cette activité langagière.

Nous observons que **« savoir s'exprimer correctement »** correspond à 46% des réponses. En effet, grâce à une bonne rédaction les apprenants peuvent avoir une bonne communication avec les natifs du français, par exemple :

«**Cuando dominas lo escrito y todo lo que conlleva puedes ser capaz de comunicarte al oral»** et l'autre exemple «**Es muy importante porque si no podemos expresarnos oralmente podemos utilizar la redacción con el sentido correcto que queremos interpretar. Puede ser formal o informal dependiendo de nuestra necesidad** ».

Ensuite, la deuxième raison pour laquelle la production écrite est importante est la suivante : **« mettre en œuvre les connaissances »** avec 42%. De même, nous affirmons que ceci est considéré important pour leur apprentissage car, pour avoir une bonne rédaction, il faut utiliser toutes les connaissances déjà acquises dans les cours de français : « **Comprender la forma en la que conjugamos y formamos nuestra idea en francés.** » «**Que tenga el verbo bien conjugado, que tenga coherencia y pueda ser bien entendido**».

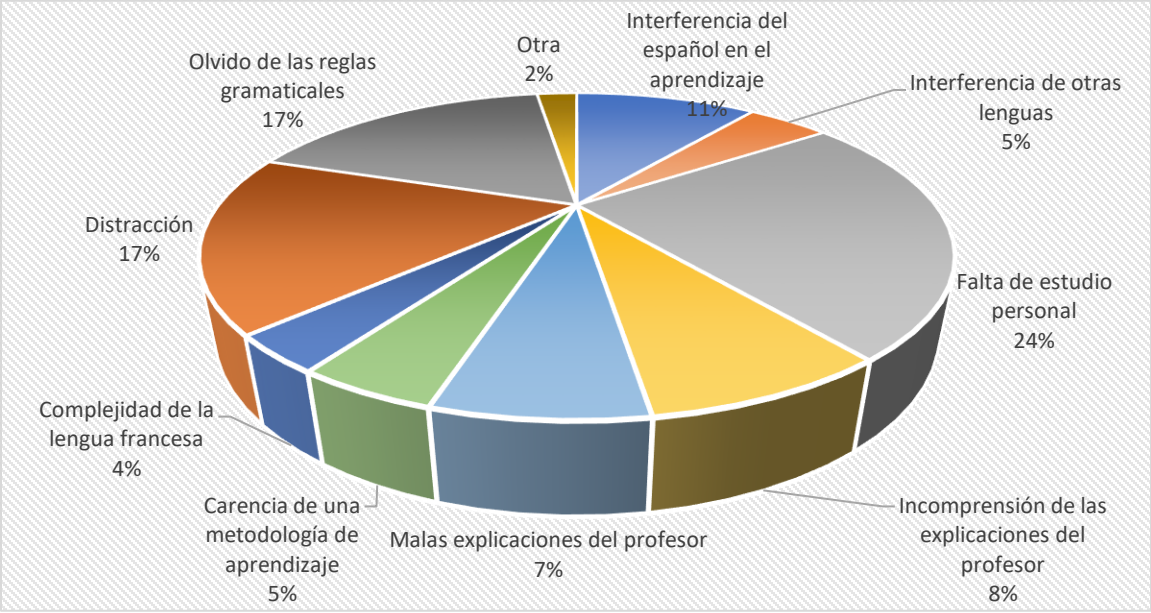
Les deux autres raisons sont beaucoup moins importantes : « **le besoin du travail** » (7%) et « **sans spécifier** » (5%), sans doute car les répondants sont en train d'acquérir la langue et ils ne sont pas encore à la recherche d'un travail.

En effet, l'activité langagière de production écrite est importante dans différents domaines selon les enquêtés, mais en générale l'expression et la communication sont les objectifs primordiaux afin de pouvoir parler dans une situation de la vie quotidienne ou au travail.

# 4 .7 Les causes pour lesquelles les apprenants commettent des erreurs en français (Q9 et Q10)

**Question 9:** *En tu opinión, ¿Cuáles son las causas que llevan a cometer errores? Califica con una escala de 1 a 5, donde 5 son las causas más frecuentes y 1 las menos frecuentesget*

**Question 10:** *Si tu respuesta de la pregunta anterior es "otra" escríbela en el siguiente espacio.*




Commettre des erreurs en production écrite est souvent un problème récurrent du niveau intermédiaire, et il est important d'en identifier les causes. Selon 24% des enquêtés, les erreurs commises sont dues au manque d'étude personnelle. Pour 17% la distraction est en cause, à égalité

avec l'oubli des règles grammaticales qui montre que si les apprenants connaissent les règles d'usage, ils tendent à les oublier. Nous en déduisons que l'oubli des règles est une conséquence du manque d'étude personnelle.

11% des erreurs sont produites à cause de l'interférence de l'espagnol, étant donné qu'il existe des mots qui se ressemblent que ce soit au niveau de la prononciation ou de l'écriture. Les répondants se trompent à cause de leur langue maternelle du fait que ce sont des langues qui ont la même origine.

Un autre problème des étudiants apprenant le français est en relation avec les explications du professeur. Autrement dit, les apprenants ne réussissent pas à comprendre le professeur ni les stratégies utilisées, ou celui-ci parle vite et sans reformuler ses explications, problème correspondant à 8% des réponses.

Des causes ayant obtenu le même pourcentage sont l'absence de méthodologie et l'interférence d'autres langues (5%). Nous confirmons que la structure du français et très complexe et que la création des textes requiert une structuration précise afin d'obtenir une certaine cohérence. Par ailleurs, l'interférence d'autres langues comme l'anglais, qui est principalement appris avant d'entrer à l'université, est source de confusions.

4% affirment que « **la complejidad de la lengua francesa** » est une cause pour laquelle il est inévitable de commettre des erreurs.

De même, certains apprenants mettent en évidence les éléments suivants : « **Falta de vocabulario** », « **La costumbre de hablar un idioma** », «**Situaciones personales, emocionales del alumno** », « **Problemas externos fuera de clase (ruido, internet)** », « **Falta de tiempo** », «

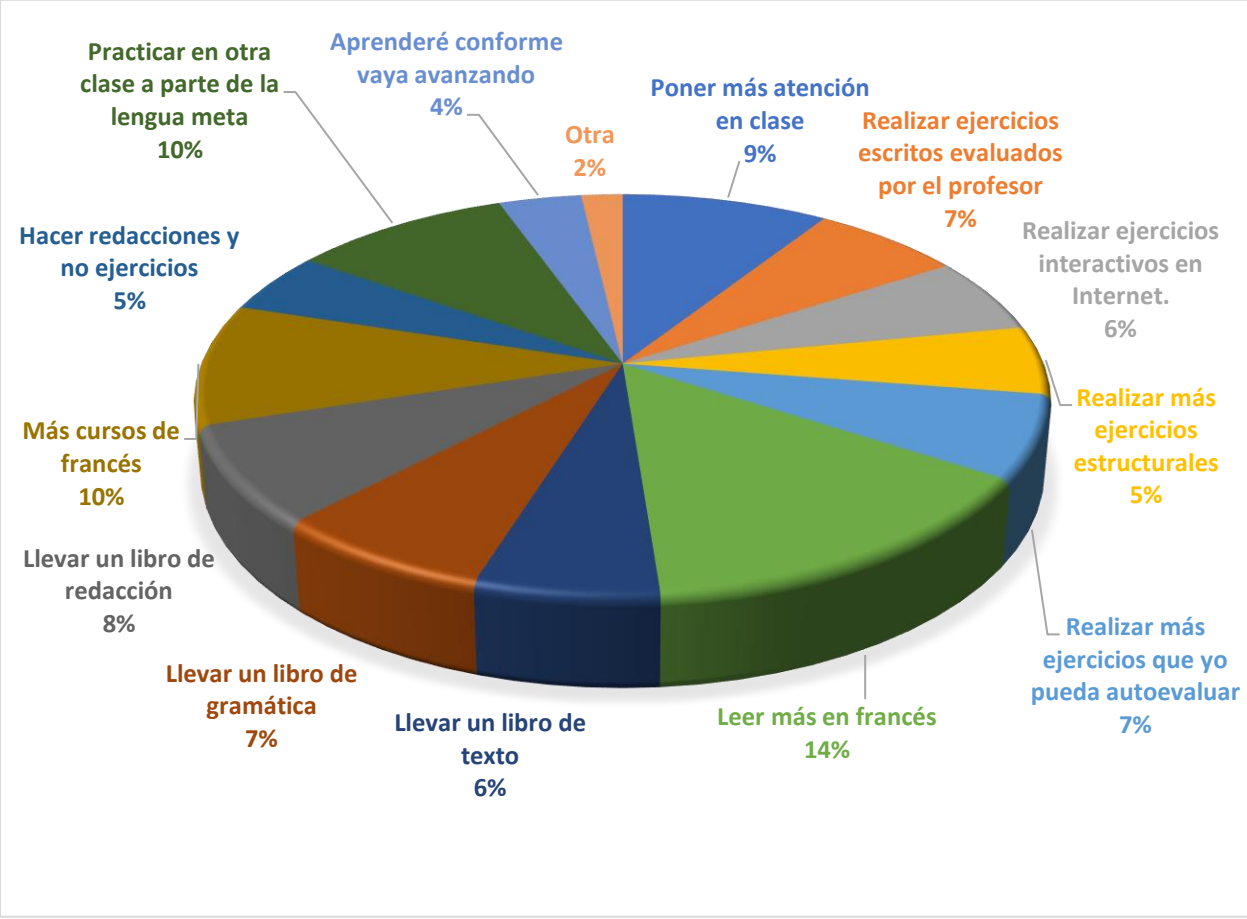
**problemas de aprendizaje** », « **Confundir mucho las palabras**», « **querer traducir literalmente**».

En somme, la principale cause d'erreurs est l'absence de travail personnel, les étudiants ne révisant pas leurs notes de classe et tendant à se distraire au lieu d'étudier. Les raisons pour lesquelles ils n'étudient pas à la maison sont : les devoirs d'autres matières de la licence, le manque de temps pour les personnes qui habitent loin de l'université, le manque d'internet, etc., par conséquent ils commettent des erreurs qui empêchent un développement satisfaisant dans leur apprentissage de la langue française.

# 4.8 Des stratégies d'amélioration de la rédaction (Q11, Q12, Q13, Q15)

**Question 11:** De las siguientes posibles soluciones a las infracciones a la norma escrita (error y falta), califica con una escala de 1 a 5 donde 1 es la menos eficaz y 5 la más eficaz:

**Question 12:** Si tu respuesta de la pregunta anterior es "otra" escríbela en el siguiente espacio:



Le graphique ci-dessus montre les pourcentages de toutes les propositions qui pourraient aider les apprenants à améliorer leur production écrite. En premier lieu, nous avons « **leer en francés** » avec 14%, car en lisant les apprenants cherchent le vocabulaire inconnu et apprennent les structures grammaticales de la langue française.

Puis, « **Más cursos de francés** » et « **Prácticar en otra clase a parte de la lengua meta** » qui sont placés en deuxième place avec 10%, suivis de « **Poner más atención en clase a las explicaciones del profesor** » avec 9 %.

En quatrième position, 7% mentionnent «**Llevar un libro de gramática**» «**Realizar más ejercicios interactivos en Internet, como dictados o copiar canciones, de sitos de enseñanza**,» «**Realizar más ejercicios escritos que sean evaluados por el profesor**», qui servira à eviter de commettre des erreurs.

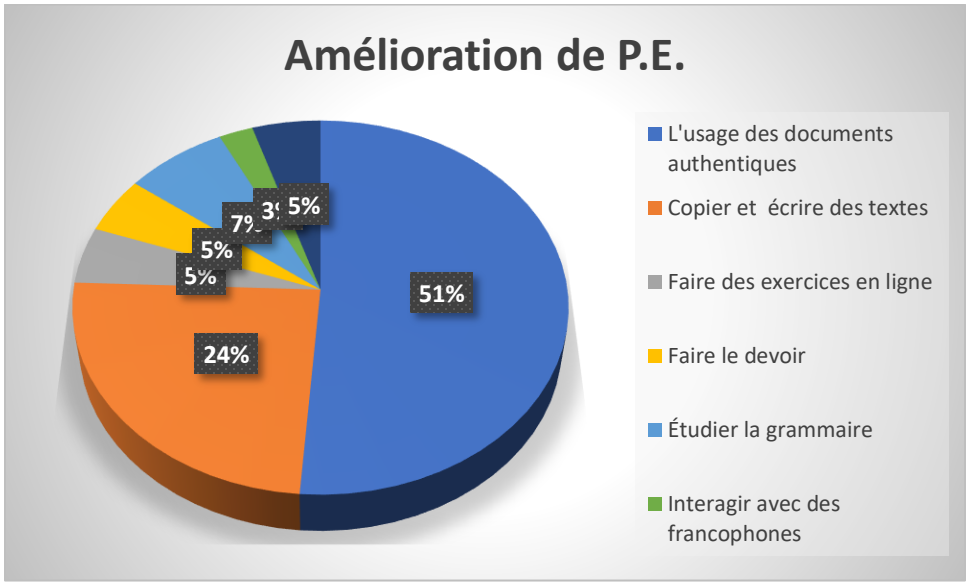
6% affirment que « **llevar un libro de texto** » est une bonne stratégie pour l'expression écrite, 5% optent pour « **Realizar más ejercicios estructurales** » et « **Más cursos de francés** » pour l'amélioration de l'apprentissage et 4% affirment « **Aprenderé conforme vaya avanzando».**

Finalement, 2% partagent d'autres stratégies: « **practicar la expresión escrita con compañeros de clase, por ejemplo si solemos hablar con algún compañero por mensaje, podríamos tratar de manejar solo francés** », « **Aprender de forma creativa », « aprender el sentido de las palabras o expresiones** », « **estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua.** », « **Redactar, leer y practicar con nativos**.»

Ce sont les propositions des personnes pour lesquelles les étudiants ont voté afin d'avoir une meilleure rédaction en français. De plus, un apprenant a repris la stratégie de lire et d'écrire à des natifs de la langue française.

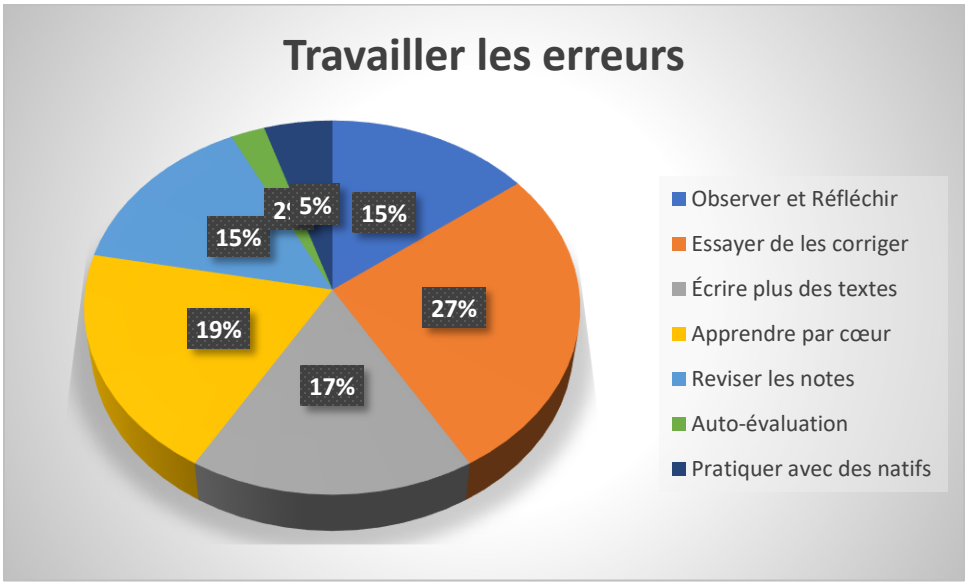
Enfin, nous avons un éventail d'activités reconnues comme productives et utiles. Quelques-unes dépendent seulement du professeur, tandis qu'il y en a d'autres qui dépendent entièrement des étudiants.

**Question 13:** *Personalmente, en este nivel de lengua ¿de qué manera intentas mejorar tu producción escrita?*




D'après les étudiants, les deux principales activités permettant l'amélioration de la production écrite sont l'usage de documents authentiques (51%) comme le journal, des livres, des magazines, des transcriptions de vidéos sur You Tube ou Instagram, etc. La deuxième la plus utilisée est « copier et écrire des textes « (24%), en troisième lieu 7% soutiennent qu'« étudier la grammaire est une bonne option » ; en quatrième place se trouvent des options comme « faire des exercices en ligne », « faire les devoirs » et « utiliser le traducteur » qui aide à minorer les erreurs en production écrite (5% chaque proposition). Finalement 3% affirment qu'interagir avec des natifs permet d'avoir une meilleure approche de la production écrite.

**Question 15:** *¿Cómo trabajas con los errores que te señala tu profesor de lengua meta en las redacciones que haces?*



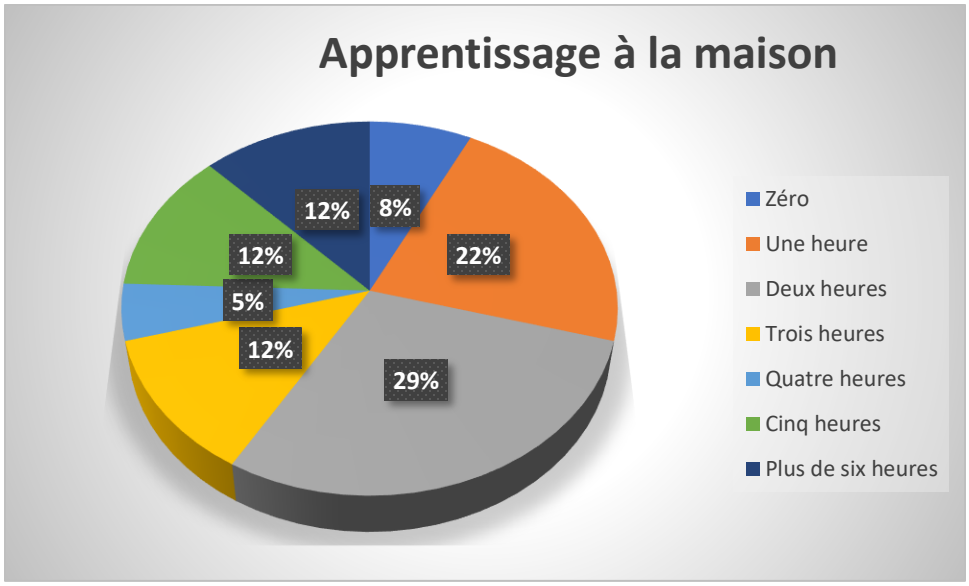

Pour corriger leurs erreurs de production écrite, les apprenants utilisent des stratégies variées : 27% essaient de les corriger en utilisant les connaissances acquises et en cherchant dans les livres.

19% apprennent par cœur les réponses correctes des erreurs commises en production écrite, 17% écrivent des textes sur des sujets différents, 15% observent et analysent leurs erreurs mais n'essaient pas de les réécrire, 15% révisent leurs notes afin de se remettre en mémoire les connaissances apprises, 5% pratiquent le français avec des natifs de la langue et 2% pratiquent l'auto-évaluation.

En bref, si nous voulons corriger les erreurs nous devons utiliser des méthodes plus efficaces. D'après les apprenants, il s'agit de se corriger en mettant en œuvre les connaissances acquises et en les pratiquant. Autrement dit, la responsabilité de l'amélioration repose sur les épaules des étudiants.

# 4.9 L'apprentissage à la maison (Q14)

**Question 14 :** *En promedio, por semana ¿Cuánto tiempo en horas dedicas a la práctica de la redacción en francés?*




L'apprentissage en autonomie est très important pour l'acquisition d'une nouvelle langue. Sur le graphique, nous trouvons le nombre d'heures au cours desquelles les apprenants pratiquent leur production écrite en autonomie.

C'est ainsi que 29% font de la production écrite deux heures par semaine, 22% une heure par semaine, 12% trois heures, le même pourcentage correspondant à cinq heures et à plus de six heures par semaine. Enfin, 5 % des enquêtés consacrent 4 heures de leur temps à travailler sur leur rédaction en français et finalement 8% avouent ne pas rédiger en français.

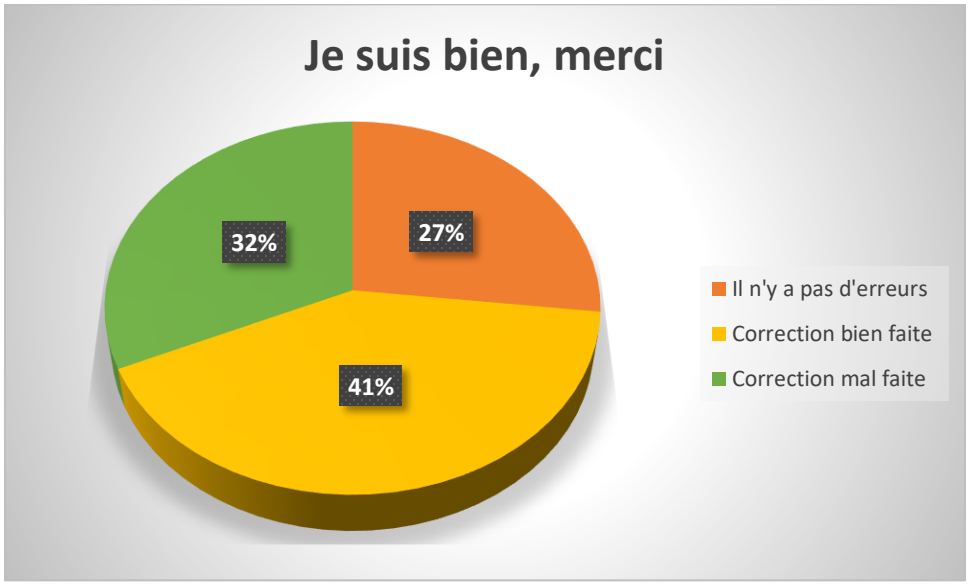
En résumé, l'apprentissage est un peu difficile à optimiser car tous les apprenants ne consacrent pas le temps nécessaire au travail en autonomie. Néanmoins, la plupart des apprenants étudient régulièrement pour l'amélioration de leur production écrite. Nous pensons qu'il est

nécessaire de faire des activités pour améliorer leur production écrite au moins 2 heures par semaine pour garantir un apprentissage régulier.

# 4.10 Des corrections des phrase avec et sans des erreurs les plus fréquentes (Q16, Q17, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26 et 27)

**Question 16:** *Lee las siguientes oraciones. Identifica el o los errores en la oración y si los hay reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

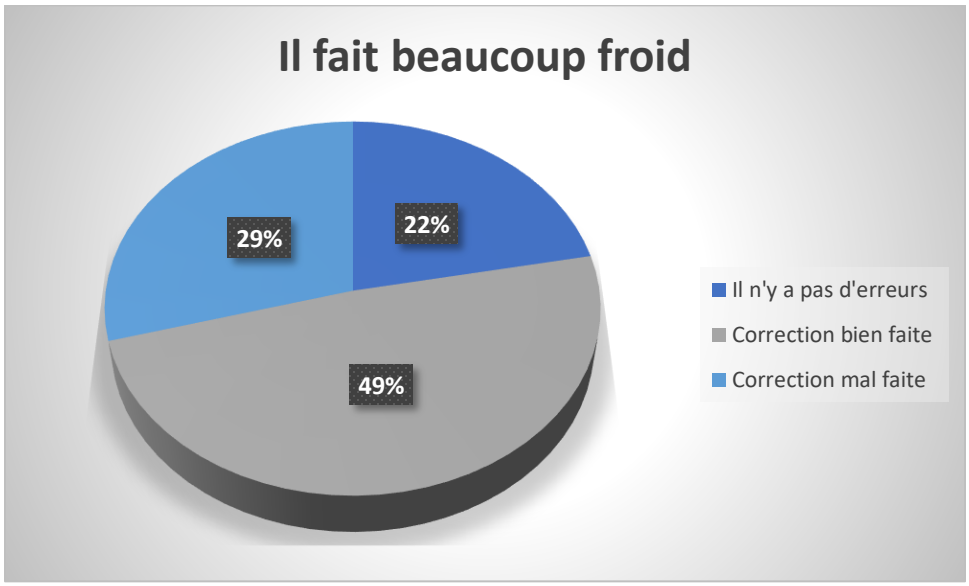
**Je suis bien, merci**




Dans cette la phrase : « Je suis bien, merci » 41% ont fait une correction en remplaçant « suis » par « vais » puisqu'en français on ne doit pas utiliser le verbe « être », sinon le verbe « aller ». En revanche, 32 % ont fait une mauvaise correction en continuant à employer le verbe « être » comme élément à corriger. Enfin, 27% affirment qu'il n'y pas d'erreurs dans cette phrase. Un certain nombre d'enquêtés ignorent cette formule élémentaire en langue cible et ne sont pas en mesure de voir ni de corriger l'erreur. Moins de la moitié des étudiants ont su identifier l'erreur et la corriger, ce qui est étonnant pour des étudiants de niveau intermédiaire.

**Question 17:** *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

**Il fait beaucoup froid**

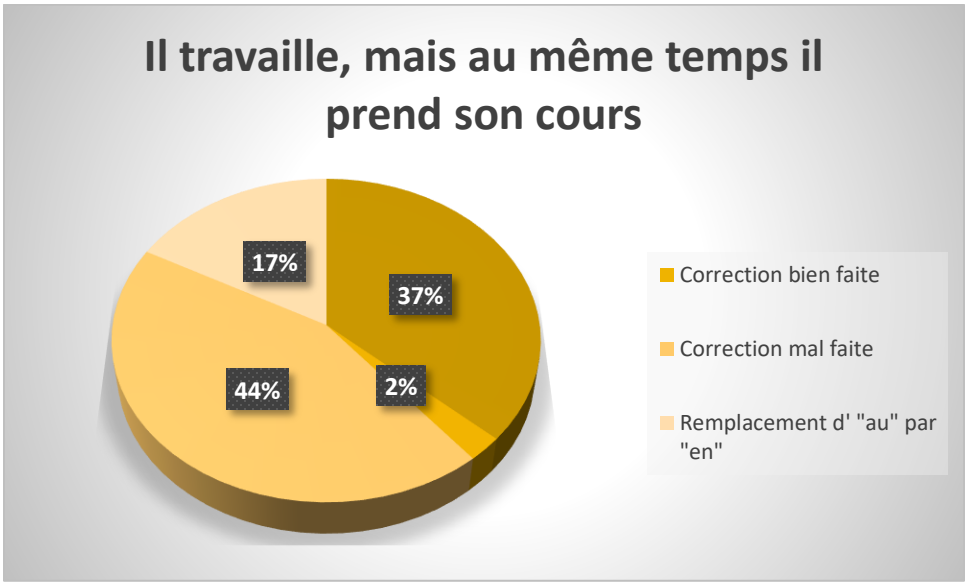



Une autre erreur que les répondants devaient identifier dans cette phrase était « beaucoup » car en français il est impossible d'utiliser l'adverbe de quantité « beaucoup » dans cette expression, l'adverbe « très » devant être employé avec le substantif « froid » qui ne se mesure pas. 49% affirment que l'adverbe « beaucoup » n'est pas correct dans cette phrase, en revanche 29% savent qu'il y a une erreur mais en commettent une autre en ajoutant à l'adverbe « beaucoup » la préposition « de » pour arriver à la formulation incorrecte : « il fait beaucoup de froid ». En analysant les autres propositions, 22% affirment qu'il n'y a pas d'erreurs dans cette phrase et qu'elle est bien rédigée.

En résumé, moins de la moitié des participants connaissent la phrase correcte et sont capables de corriger l'erreur.

**Question 18**: *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

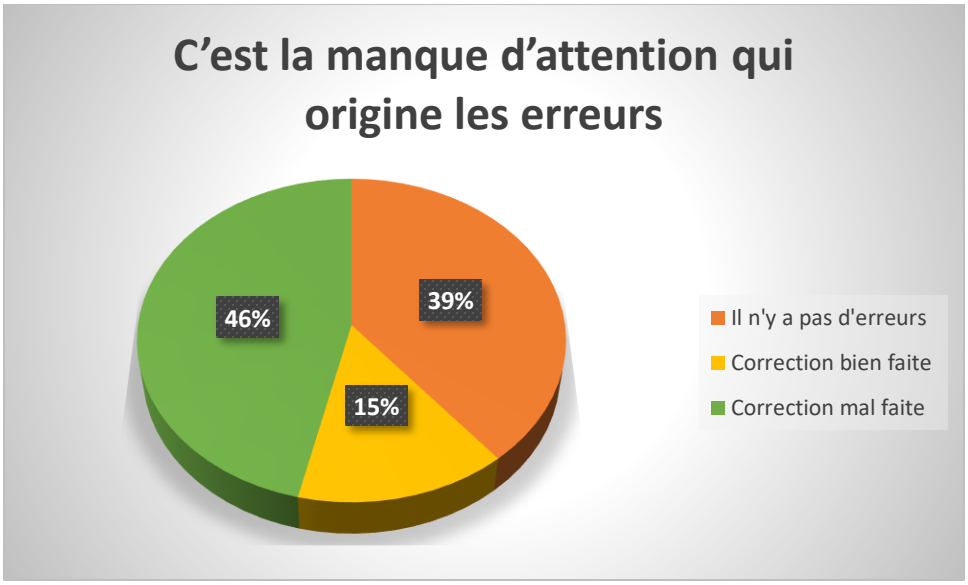
**Il travaille, mais au même temps il prend son cours**




L'exemple présenté sur le schéma montre une erreur dans l'expression « en même temps ». 44% ont proposé une correction erronée en reprenant la structure « au même temps ». Seuls Cependant 17% ont fait une bonne correction en remplaçant «au » par « en » qui est la forme correcte. 37 % n'ont vu aucune erreur dans cette phrase. Enfin, 2% ont fait une bonne correction en utilisant le gérondif, changeant ainsi la structure grammaticale de la phrase mais en obtenant un énoncé correct. En bref, une grande majorité des répondants ne connaissent pas cette expression française ou la confondent avec son équivalent en espagnol « al mismo tiempo », tandis qu'en français cette expression utilise la préposition « en ».

**Quistión 19:** *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

**C'est la manque d'attention qui origine les erreurs**

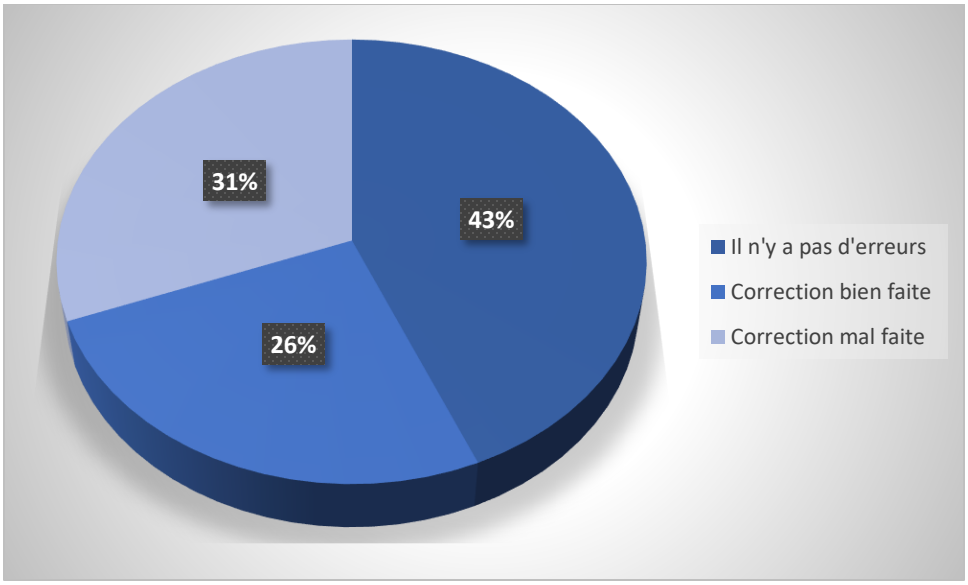



L’erreur dans cette phrase porte sur le genre du substantif « manque » qui est féminin en espagnol et masculin en français. 46% ont fait une correction erronée en mettant le même article au féminin. De même 49% affirment qu’il n’y a pas d’erreur dans la phrase, sans doute à cause de l’interférence de l’espagnol. Seuls 17% ont su identifier l’erreur et la corriger.

En effet, c’est une erreur qui est causée par l’interférence de l’espagnol, car en espagnol ce mot est féminin, par conséquent l’article défini sera mis au féminin alors que le français utilise ce mot au masculin. Cette erreur est fréquente avec d’autres mots qui sont féminins en espagnol et masculins en français : « le lit », « le mot », « l’erreur », « la saveur » et en espagnol « la cama » et « la palabra » « el error », « el sabor », etc. Ce sont de petits exemples des mots pouvant entrainer ce type d’erreurs sur le genre des mots en français et en espagnol.

**Question 20:** *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

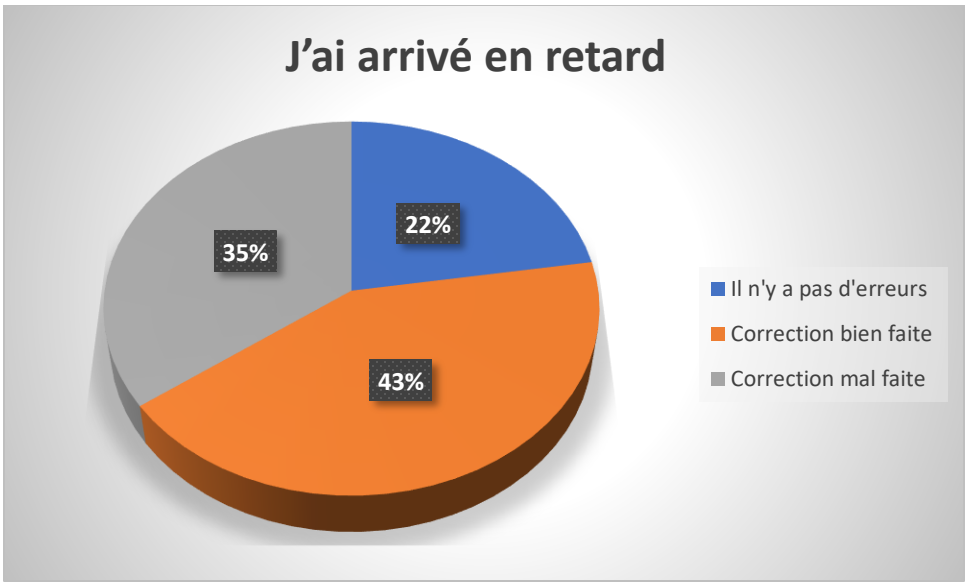
**Á ce moment  il a réalisé que sa femme le trompait**




L'erreur qui s'était glissée dans cette phrase portait sur l'accent à placer sur la lettre « A », présentée avec un accent aigu au lieu d'un accent grave. 43% ont affirmé qu'il n'y avait pas d'erreur dans cette phrase, et 31% ont fait une correction erronée car l'accent aigu sur « A » n'a pas été remplacé par l'accent grave. Par ailleurs, 26% ont fait une bonne correction. En outre, certains répondants ont remplacé le verbe « se réaliser » par le verbe « se rendre compte » comme dans l'exemple suivant : « **À ce moment il s'est rendu compte que sa femme le trompait** ». En bref, les accents en français sont indispensables pour avoir une bonne rédaction mais, du fait de l'existence de plusieurs types d'accents graphiques, les répondants font des erreurs d'orthographe lexicale.

**Question 21** : *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

**J'ai arrivé en retard**



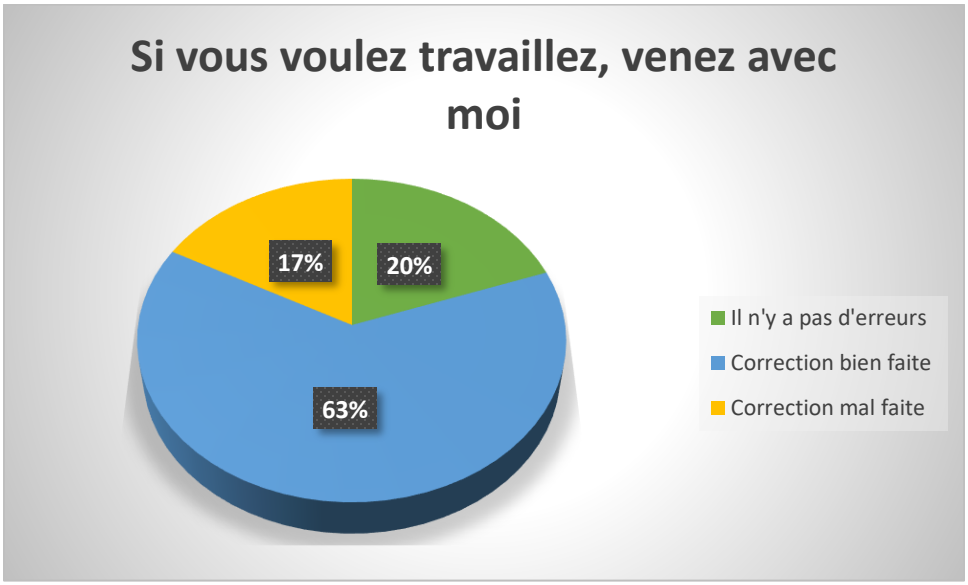

A partir du graphique ci-dessus, nous pouvons nous rendre compte que les apprenants ont essayé de mettre la réponse correcte. Cependant, 35% se sont trompés dans la correction car l’erreur dans cette phrase relève de l’utilisation de l’auxiliaire « avoir » avec un verbe qui utilise l’auxiliaire « être » pour former le passé composé ; cependant, certains apprenants ont changé le verbe « arriver » par le verbe « être » comme verbe principal et d’autres ont laissé le même auxiliaire dans la phrase.

Cependant, 43% ont bien corrigé la phrase en substituant l’auxiliaire « être » à l’auxiliaire « avoir ». Enfin, 22% ont affirmé qu’il n’y avait pas d’erreurs dans la phrase présentée.

En bref, il est visible que les apprenants n’ont pas bien acquis les connaissances du passé composé en utilisant les auxiliaires corrects selon les règles grammaticales de la langue française ou qu’ils se sont trompés à cause d’une distraction comme ils l’ont affirmé dans les causes des erreurs.

**Question 22:** *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

**Si vous voulez travaillez venez avec moi**




La phrase « **si voulez travaillez, venez avec moi** » possède une structure bien faite car en français quand nous utilisons une hypothèse, elle peut être introduite par « **si** », mais il y a plusieurs façons de la faire et dans cette phrase la structure est la suivante : **si + sujet + verbe à l'indicatif** et la deuxième partie : « **impératif + complément »**, ce qui en fait une phrase correcte en prenant en compte la structure française. Cependant, il y a une erreur d'orthographe puisque dans la première phrase, « si vous voulez travaillez », car dans phrase, il y a deux verbes conjugués, et cela est interdit en français, une phrase simple ne peut pas porter deux verbes conjugués à moins que ce soit une phrase subordonnée.

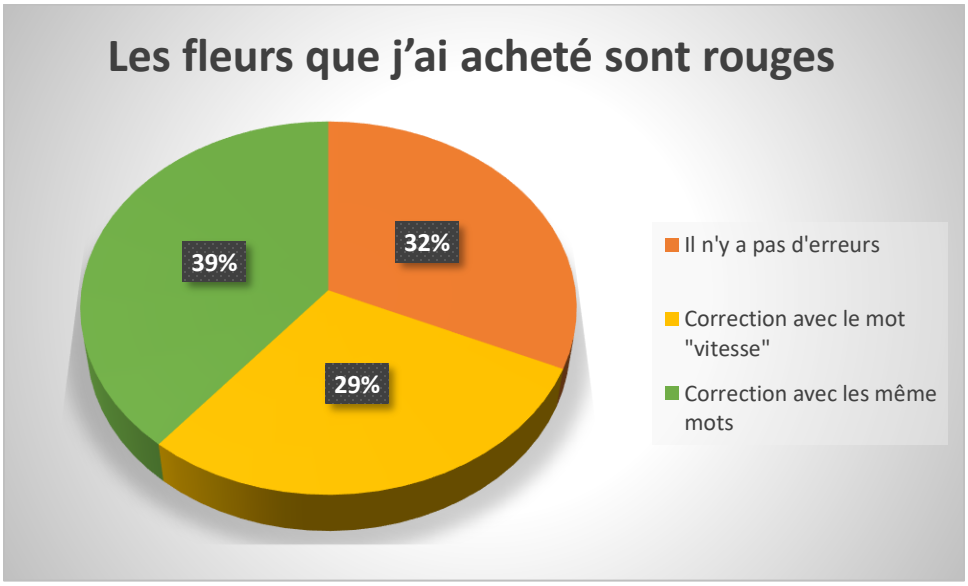
63% d'enquêtés ont fait une bonne correction de la phrase présentée au début, ce qui montre qu'ils ont pu identifier la structure de cette phrase, car les enquêtes ont bien écrit le deuxième verbe ce qu'ils ont remplacé « z » par « r » afin de mettre le verbe à l'infinitif. 20 % affirment qu'il n'y a pas d'erreurs dans la phrase, ce qui est vrai. Cependant 17% ont fait une correction erronée en ajoutant « vous » avant le verbe à l'impératif ou en changeant un autre mot comme dans les

exemples suivants « **Si vous voulez travaillez, vous venez avec moi** », « **Si vous voulez travaillez, venniez avec moi** ».

En effet, le problème que nous avons trouvé dans la phrase, c'est la phonétique qui perturbe la terminaison car au moment de faire une conjugaison avec le pronom sujet « vous » la prononciation est aussi la même qu'à la forme d'un verbe à l'infinitif. Les deux productions, celle qui est correcte et celle qui est incorrecte, ont la même prononciation.

**Question 23:** *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

**Les fleurs que j'ai acheté sont rouges**




Cette phrase a une erreur en ce qui concerne la concordance en genre et en nombre. En effet, la règle de concordance au passé composé stipule que l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » ne s'accompagne pas de l'accord du participe passé avec le sujet, sauf lorsque le complément d'objet direct va avant le sujet : dans ce cas le participe passé doit suivre la règle de concordance en genre et en nombre avec son antécédent.

39% des étudiants ont proposé une mauvaise correction car ils ont reproduit la même erreur, par exemple « **Les fleurs que j'ai achetés sont rouges** » où, bien que l'apprenant ait mis « s » pour faire la concordance il oublie que le complément « les fleurs » est au féminin pluriel.

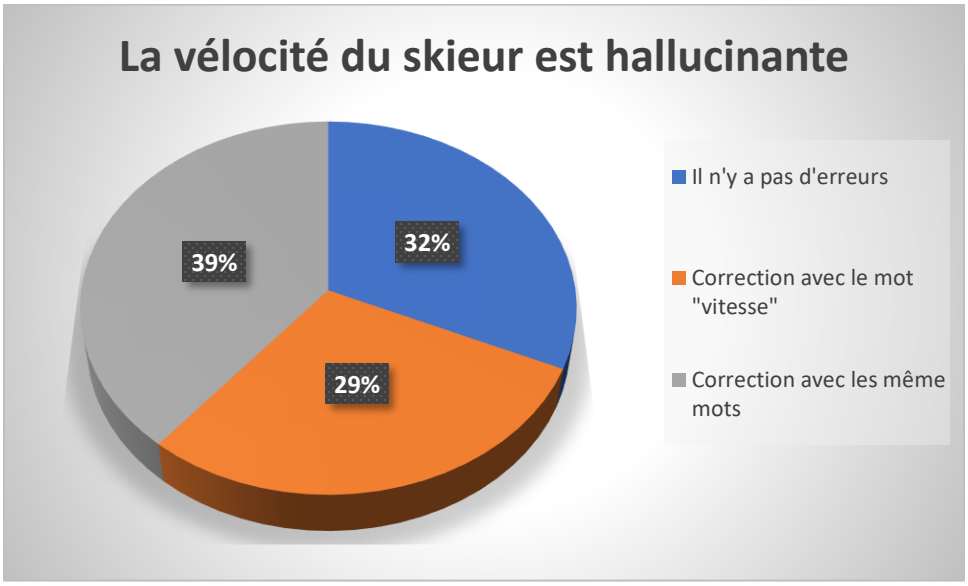
En revanche, 32% affirment qu'il n'y pas d'erreurs dans cette phrase. On peut supposer qu'ils connaissent la règle générale de l'auxiliaire « avoir » mais pas ses exceptions.

Au contraire, 29% ont proposé une bonne correction en ajoutant « es » afin de faire l'accord en genre et en nombre : « **les fleurs que j'ai achetées sont rouges** ». En bref, plus de la moitié

des apprenants commentent des erreurs de ce type à cause du manque de connaissances des règles grammaticales d'usage courant ou de leur oubli.

**Question 24:** Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

**La vélocité du skieur est hallucinante**

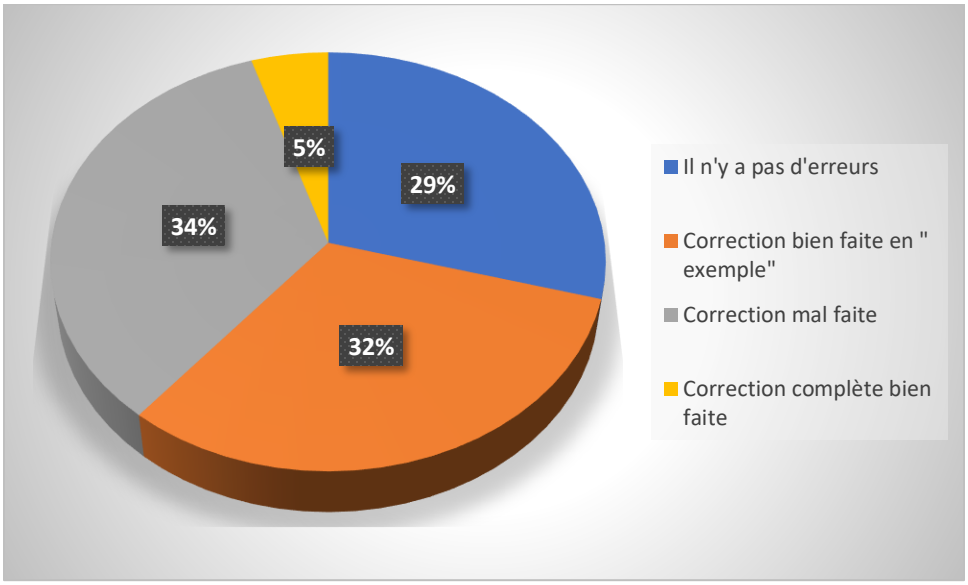



Dans la phrase suivante, 39% des enquêtés ont fait une correction en utilisant les mêmes mots et 29% ont remplacé « vélocité » par « vitesse ». Cependant dans cette phrase il n'y a pas d'erreur de structuration sinon des registres lexicaux distincts : « vélocité » et « hallucinante » ne partagent pas le même registre car « vélocité » fait partie d'un registre soutenu tandis que le mot « hallucinante » appartient au registre informel.

32% des enquêtés affirment qu'il n'y a pas d'erreurs dans la phrase, ce qui nous permet d'affirmer que les apprenants n'identifient pas les différents registres.

**Question 25:** Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

**Tu dois accentuer les participes passés, par example, le verbe “aimer” et “étudier” ont un accent**




Dans la phrase suivante **« Tu dois accentuer les participés passés, par example, le verbe « aimer » et « étudier » ont un accent »,** l’erreur apparaît dans le mot **« example »** car en français on l’écrit avec un « e ».

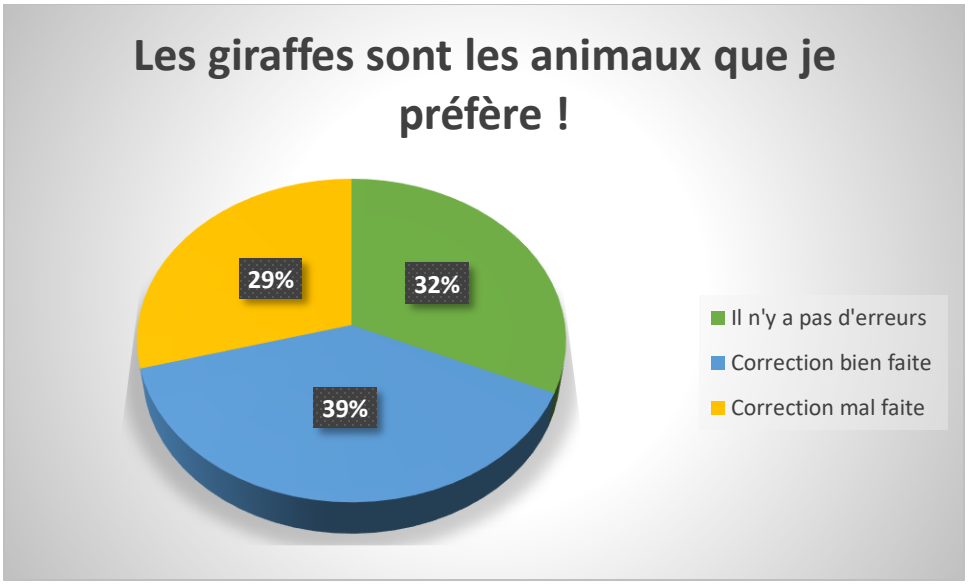
Pour cette phrase, 34% des sujets de notre échantillon ont fait une mauvaise correction dans le mot « example » car en français ce mot est écrit avec « e », cependant dans notre proposition il est écrit en anglais qui porte un « a » ; de plus, l’accord de l’article avec le nom n’a pas été fait.

29% affirment qu’il n’y pas d’erreurs dans cette phrase, c’est-à-dire qu’ils n’ont identifié ni l’erreur d’orthographe d’« exemple » ni l’absence de concordance de l’article avec le nom, alors que 2% ont fait une bonne correction : « **Tu dois accentuer les participes passés réguliers, par exemple, les verbes "aimer (aimé)" ou "étudier (étudié)" ont un accent à la fin** ».

En résumé, les erreurs de concordance sont fréquentes chez les apprenants alors qu’il s’agit d’une caractéristique très importante de la langue française, même si à l’oral elle n’est pas toujours évidente, car les dernières lettres sont muettes et donc, elles ne se prononcent pas.

**Question 26:** *Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:*

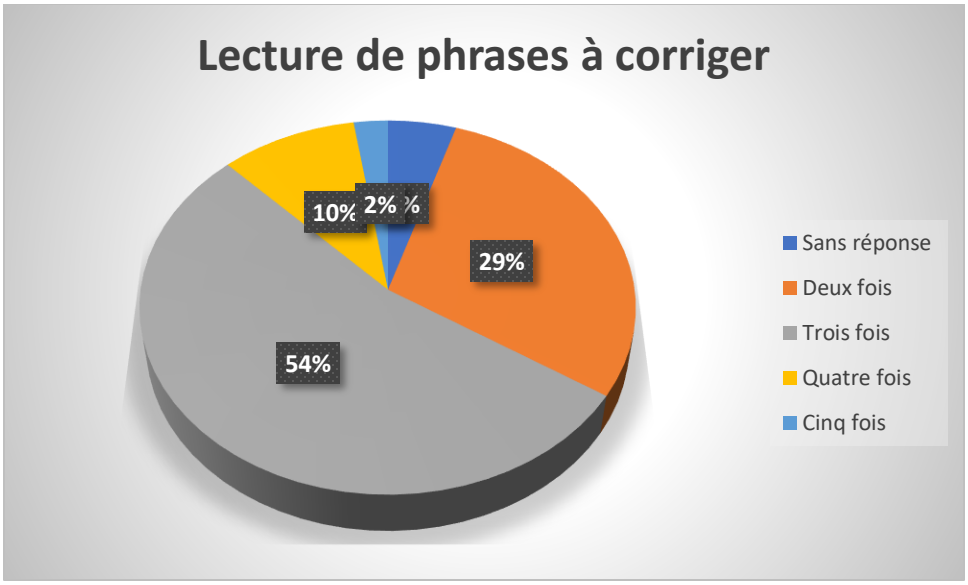
**Les giraffes sont les animaux que je préfère !**




Dans la suivante phrase « **les giraffes sont les animaux que je préfère !** » le nom de l'animal est mal écrit car il comporte en réalité un seul « f » et pas deux « ff » comme en anglais. Cela peut donner lieu à une erreur commise par interférence de la première langue apprise au collège ou au lycée, qui est régulièrement la langue anglaise.

Étant donné que l'erreur vient d'une interférence de l'anglais, 29% en ont proposé une mauvaise correction. 32% ont affirmé qu'il n'y avait pas d'erreurs dans la phrase mais les résultats montrent que 39% de notre population d'étude savent orthographier le mot « girafe » en français et ne le confondent pas avec le mot en anglais. Si nous ajoutons les pourcentages de la correction mal faite (29%) et de la non-identification de l'erreur (32%), nous nous rendons compte que 61% des répondants tendent à subir des interférences avec l'anglais.

**Question 27***: En promedio, ¿cuántas veces leíste cada oración de la pregunta anterior para verificar su redacción?*

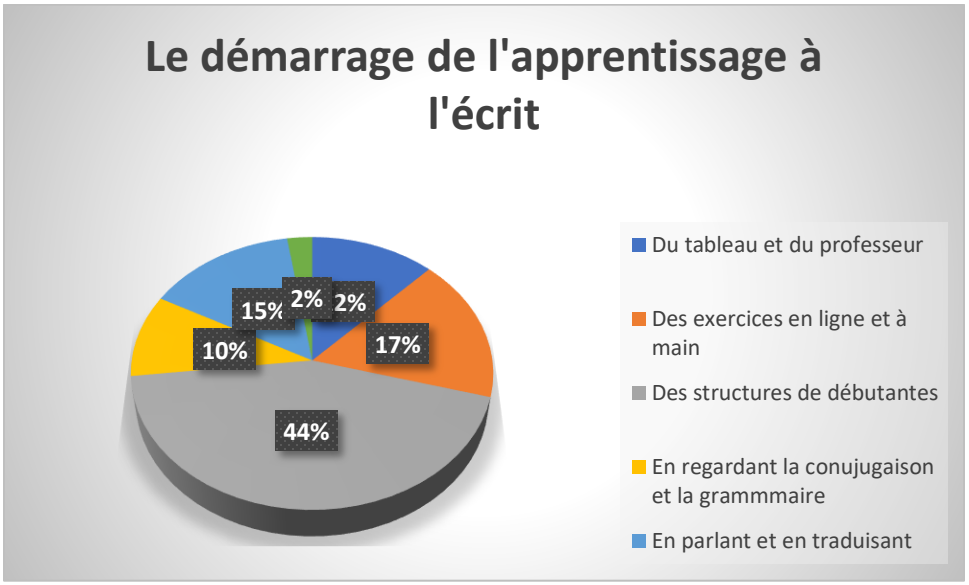



En général, les phrases présentées dans chaque question ont été lues trois fois d'après les étudiants de cette licence avec 54% des voix. 29% affirment avoir lu deux fois les questions afin de trouver l'erreur dans chaque phrase et nous pensons que ce sont des apprenants qui n'ont pas beaucoup de problèmes de rédaction. En revanche, certains enquêtés ont dû lire plus de quatre fois les phrases (10%) et certains ont lu 5 fois les énoncés (2%), ce qui nous montre que certains apprenants ont besoin d'être très attentifs au discours écrit et à ses caractéristiques.

En raison des résultats obtenus, nous affirmons que les apprenants doivent lire un peu plus en français afin de comprendre les structures françaises, différencier le vocabulaire soutenu du vocabulaire informel, apprendre les mots homophones du français et utiliser le lexique adéquat dans chaque phrase.

# 4.11 Le démarrage de l'apprentissage à l'écrit (Q28)

**Question 29:** *Cuéntame de qué manera empezaste a hacer oraciones en francés*




Le démarrage de l'apprentissage est différent pour chaque étudiant mais il est important de pouvoir identifier certaines orientations générales pour pouvoir guider leur apprentissage.

Comme nous le montre le graphique ci-dessus, il y a plusieurs façons d'apprendre la langue française selon le point de vue des apprenants : 44% disent avoir commencé à faire des phrases suivant la structure sujet, verbe et complément « **identifiqué primero sujeto, verbo y el complemento** » et d'autres ont appris des phrases figées « **De forma muy simple, en clase, con cosas personales o del entorno próximas, como je m'appelle... je suis mexicaine... la porte est ouverte.** ». Ce sont des exemples avec lesquels les apprenants commencent à apprendre cette langue, donc nous pouvons dire qu'ils ont appris par le biais d'un modèle vu en classe.

17 % des étudiants ont partagé leur expérience d'apprentissage de la rédaction à partir de petites phrases en français, en faisant des exercices en ligne et à la main afin d'identifier les constructions grammaticales, comme nous le voyons dans l'exemple suivant : « **en línea con unos ejercicios que dejaba de tarea una profesora** ». Le répondant a donc appris à faire des phrases grâce à internet tout en recevant l'aide de son professeur.

15% des apprenants affirment qu'ils ont appris à écrire des phrases en parlant et en traduisant de l'espagnol au français.

12% ont appris en copiant du tableau des informations et en demandant des renseignements au professeur de langue cible : « **Mi profesora enfatizaba la construcción de oraciones simples ; sujeto+verbo+complemento. Poco a poco aprendí conectores »** ; on voit ici que, grâce à la professeure, l'étudiant a pu construire des phrases en français.

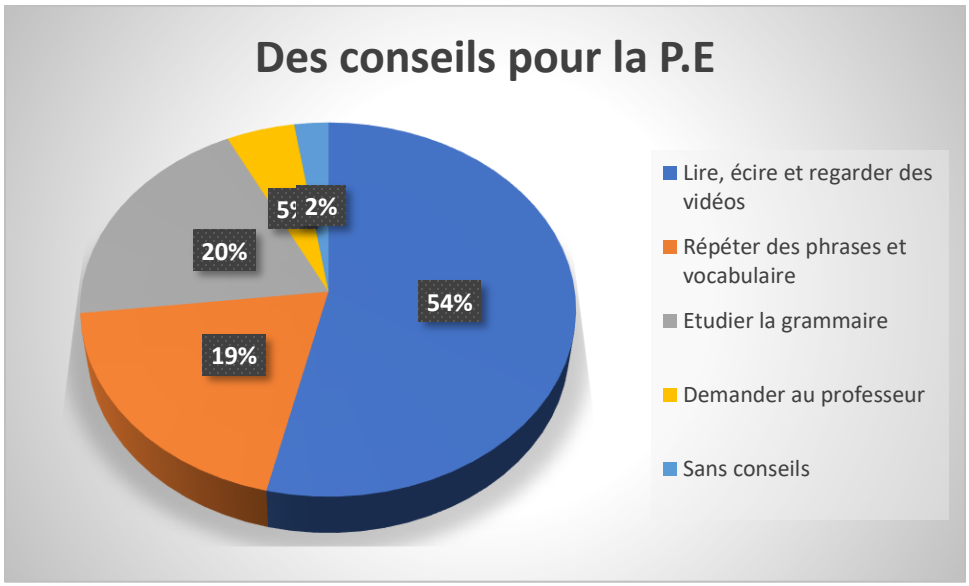
10% de nos enquêtés déclarent qu'étudier la grammaire est une manière de commencer à construire des phrases «**Veía las estructuras en libros y después empezaba a hacer oraciones parecidas con diferentes palabras después hacía lo mismo con preguntas y poco a poco con otros tiempos**.»

Finalement, 2% des étudiants n'ont pas répondu à la question.

En général, il semble que la meilleure façon de démarrer l'apprentissage consiste à apprendre de petites phrases en identifiant le sujet, le verbe et le complément.

# 4.12 Des conseils pour que le professeur fasse l'amélioration de la production écrite chez les élèves (Q29, Q30)

**Question 29:** *Qué consejos le darías a alguien que te pide ayuda para mejorar su expresión escrita (menciona por lo menos tres)*




Il existe beaucoup de conseils pour apprendre le français, spécialement pour améliorer sa production écrite et réduire ses erreurs. Les répondants ont ainsi fait des suggestions pour que les autres étudiants puissent les lire et les mettre en œuvre.

Les conseils les plus mentionnés (54%) sont : « lire », « écrire » et « regarder des vidéos ». C'est-à-dire que les documents authentiques sont des outils facilitateurs de l'apprentissage de l'écrit. Les apprenants conseillent de lire, notamment, des livres de niveau débutant-intermédiaire, le journal, des magazines sur différents sujets, et pour l'écriture ils recommandent l'envoi de petits

messages, la construction de phrases incluant des connecteurs, ou encore de regarder des vidéos sur internet sur des sujets de leur intérêt.

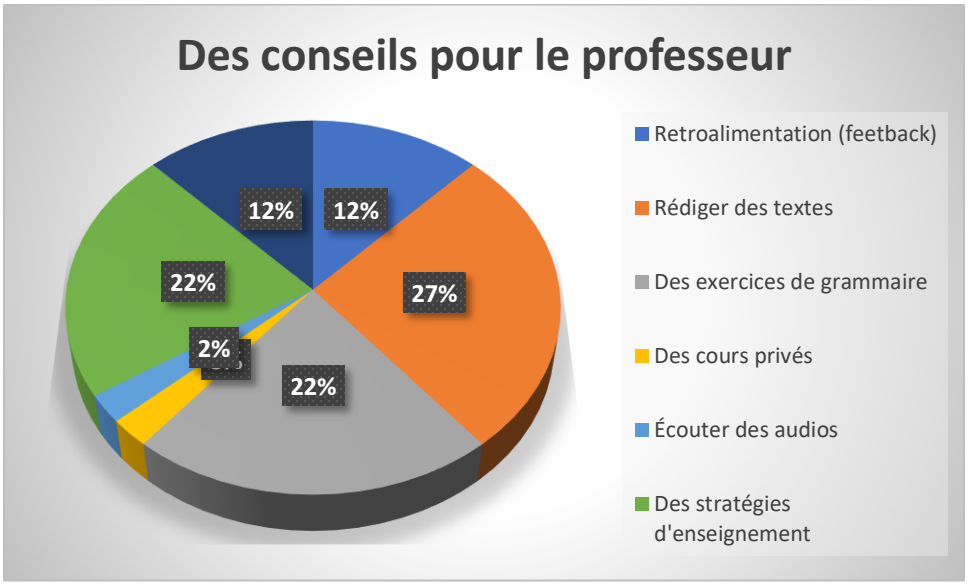
Les documents authentiques sont donc les plus indiqués pour améliorer la production écrite, comme nous le montre la proposition suivante : « **Leer mucho, textos cortos y luego un poco más largos, que sean de tu interés y luego de diferentes ámbitos de la vida. 2.- Escribir tus recados o notas en francés, si debes hacer tareas, hacer las compras, lo que sea pero en francés 3.- Hablar con francófonos, ayuda bastante ».**

Un autre conseil (20%) est d'« étudier la grammaire française ». Les répondants affirment qu'étudier la grammaire est une façon d'éviter de commettre des erreurs dans les productions écrites puisque la grammaire française est très compliquée à maîtriser. Il faut donc étudier pour la comprendre et, grâce à la maîtrise de la grammaire, il est plus facile d'écrire des structures correctes en français qu'écrire des structures grammaticales sans avoir de connaissances de la grammaire française.

Le conseil de 5% des enquêtés est de « demander au professeur de l'aide ». Il s'agit d'un bon conseil puisque, l'enseignant ayant plus de connaissances que l'apprenant, il pourra donner de meilleures explications et mettre en évidence les erreurs commises par l'apprenant. Enfin, 2 % des répondants n'ont pas voulu prodiguer de conseils.

En bref, tous ces conseils sont excellents, cependant l'usage de documents authentiques est ce qui nous semble le plus efficace pour améliorer les productions écrites des étudiants, puisque tout est écrit ou reproduit en français par des natifs de la langue ou par des francophones qui dominent les subtilités de la langue française.

**Question 30**: *¿Qué solicitud le harías a tu profesor de lengua meta para ayudarte a mejorar tu redacción en francés*




Le professeur étant la personne chargée des groupes d'apprenants, il faut le prendre en compte puisque c'est lui qui enseigne à ses étudiants le développement de l'expression écrite et la maitrise de la langue cible.

Le conseil principal est de « rédiger des textes », ce qui est une bonne stratégie pour entraîner les apprenants à la production écrite. Cela implique que le professeur mette en évidence les erreurs pour les éviter : « **Que deje más redacciones de tarea** ». Ce conseil a été proposé par 27% des enquêtés car l'aide du professeur joue un rôle important.

Ensuite, 22 % conseillent de « faire des exercices de grammaire ». Quelques répondants affirment que la grammaire française est compliquée, c'est pourquoi ils recommandent de faire des exercices afin d'avoir une explication en même temps car les doutes apparaissent au moment d'apprendre un sujet.

22 % disent que le professeur doit utiliser différentes activités pour que les étudiants développent leurs aptitudes en production écrite.

12% sont favorables à « la rétro alimentation (feedback) consistant à faire des rédactions en français pour que le professeur les révise en remarquant toutes les erreurs commises, en donnant un feedback afin qu'ils évitent les erreurs, comme l'exemple suivant la montre : **« Que deje un ejercicio corto de redacción cada semana y que lo revise y nos retroalimente** ». En effet, le professeur est la personne indiquée pour faire une rétroalimentation enrichissante à l'apprenant et lui proposer des stratégies à utiliser pour améliorer ses performances.

Cependant, 12% de la population ne demandent rien au professeur et certains enquêtés affirment que le professeur est excellent dans la classe.

Enfin, 3% de la population d'étude affirment que les cours particuliers sont efficaces pour travailler la production écrite, surtout dans le cas des apprenants qui ont des problèmes personnels, et 2% suggèrent d'écouter des enregistrements.

Nous sommes arrivés à la fin de la présentation de nos résultats. En résumé, nous nous sommes rendu compte que les apprenants ont différentes perceptions des concepts de « faute » et d'« erreur » dans leur apprentissage. Si certains pensent que ce sont des synonymes, d'autres estiment qu'ils renvoient tous deux au fait de se tromper, en l'occurrence de ne pas bien écrire dans la langue apprise.

Ensuite, nous avons vu que les erreurs les plus fréquentes sont répertoriées dans la catégorie de l'orthographe qui englobe tous les mots mal écrits, alors que dans les autres catégories se situe dans le niveau « intermédiaire », en d'autres mots, les erreurs dans ces catégories ne sont pas très graves, néanmoins, elles sont commises par les apprenants.

Les étudiants interrogés partagent l'idée que ces erreurs sont commises à cause du manque d'apprentissage automne car ils ne révisent pas les notes de classes et ne consacrent pas ou très peu de temps à étudier. De plus, la distraction est un facteur déterminant des erreurs en production écrite.

Néanmoins, les apprenants peuvent apprendre à corriger leurs erreurs en lisant des livres, en réfléchissant (métacognition) ou en regardant des vidéos sur Internet etc.

Pour conclure, nous nous sommes rendu compte que, même si différents facteurs amènent les apprenants à commettre des erreurs en production écrite, il existe des stratégies qu'eux-mêmes utilisent pour réduire voire résoudre leurs difficultés de rédaction, que ce soit comme devoir ou comme plaisir. En outre, le professeur joue un rôle important dans cette activité langagière en prodiguant des conseils qui pourra les orienter dans la classe et dans leurs activités en autonomie.

# Chapitre V : Conclusions

## Conclusions

Nous sommes arrivés à la fin de notre recherche qui aborde le sujet de l'« erreur » dans l'apprentissage d'une langue étrangère, plus particulièrement à la perspective de l'erreur d'après les étudiants de la LEF.

Pour ce faire, nous avons présenté une révision théorique de l'erreur en nous appuyant sur différents auteurs afin de soutenir notre problématique présentée au début de notre recherche. Nous avons ensuite développé la méthodologie et l'instrument que nous avons ensuite appliqué et qui nous a permis d'identifier les erreurs les plus fréquentes et la perception de l'erreur d'après les étudiants, notre recherche se centrant sur le point de vue des apprenants.

L'interprétation des résultats obtenus nous a permis de répondre à nos questions de recherche, que nous rappelons à continuation.

Pour la première : Pourquoi les étudiants de niveau intermédiaire de la langue française commettent beaucoup d'erreurs en production écrite, d'après eux-mêmes ?

A partir des réponses à cette question, nous pouvons affirmer qu'il y a beaucoup de raisons pour lesquelles les apprenants commettent des erreurs, la cause principale étant d'après eux-mêmes « le manque d'étude personnelle », ce qui met en évidence que les apprenants ne veulent pas étudier en autonomie, si bien qu'ils ne font pas d'exercices en ligne et ne révisent pas la prises de notes faites en classe etc.

Une autre cause d'erreurs est « la distraction » du fait qu'ils peuvent ne pas faire attention en classe à cause de quelques situations de la vie quotidienne comme les bruits extérieurs, le

manque d'internet et d'autres problèmes qui se présentent pendant les classes présentielles et virtuelles.

De même, « l'oubli des règles grammaticales » est un facteur qui amène à commettre des erreurs en langue française. Les étudiants enquêtés affirment qu'à cause du manque d'étude personnelle, les règles vues en cours sont oubliées.

Ces opinions élargissent l'hypothèse répandue que les erreurs sont causées par le manque de connaissances d'un apprenant.

Deuxième question : Quelle est l'importance de montrer et d'analyser les erreurs les plus fréquentes des apprenants de niveau intermédiaire en langue française ?

L'importance d'analyser les erreurs les plus fréquentes renvoie à la remédiation des erreurs de production écrite, c'est-à-dire que l'analyse des erreurs et sa diffusion mènent à la métaréflexion pour les éviter ou les réduire

En troisième lieu, nous avons la question suivante : La métaréflexion sur la production des erreurs peut-elle aider les étudiants à minorer le nombre de fautes ?

En demandant aux apprenants la manière dont ils corrigent les erreurs, nous en concluons que la métaréflexion aide à minorer et à corriger les erreurs commises. En effet, ils affirment qu'en réfléchissant ils se rendent compte des erreurs commises, mettant ainsi en œuvre des procédés de métacognition.

En quatrième place, nous avons la question suivante : Quelles sont les catégories grammaticales et syntaxiques des erreurs les plus fréquentes dans la production écrite en langue française au niveau débutant ?

Catégoriser les erreurs commises en production écrite est essentiel. Il apparait que la catégorie dans laquelle les apprenants commettent la plupart des erreurs est celle de l'orthographe, du fait qu'ils confondent parfois la façon d'écrire les mots, à cause d'une prononciation semblable, du système phonétique proche de celui de l'espagnol ou d'interférences de l'orthographe de l'espagnol ; mentionnons aussi les mots qui portent des diphtongues et les lettres qui ne se prononcent pas à l'oral.

Cela signifie que les apprenants doivent faire attention à ce type d'erreur afin de les éviter, ou qu'ils doivent apprendre par cœur les mots qui sont difficiles à écrire.

Dans notre recherche, nous avons établi un objectif général consistant à expliquer les erreurs les plus fréquentes d'après la perspective de l'apprenant.

Cet objectif a été atteint par la correction de phrases, par les étudiants, dans lesquelles il y avait des erreurs syntaxiques, morphologiques, orthographiques et lexicales. L'identification ou l'absence d'identification des erreurs, nous a permis de tester les connaissances des étudiants appliquées à la correction.

En ce qui concerne nos objectifs spécifiques, le premier visait à montrer et analyser les erreurs les plus fréquentes d'après l'apprenant pour connaître ses faiblesses au niveau intermédiaire de la langue française.

Cet objectif a été atteint puisque nous avons identifié les raisons pour lesquelles les apprenants de niveau intermédiaire commettent des erreurs, par exemple le manque d'étude personnelle, la distraction, l'oubli des règles grammaticales, ou encore l'interférence de la langue maternelle ou de la langue anglaise. Quelques exemples d'erreur sont : l'accord du participe passé au passé composé quand le complément objet direct est situé avant le verbe, le genre de quelques

mots qui dans la langue maternelle sont féminins et en français sont masculins, la confusion des mots homophones, etc.

En connaissant leurs faiblesses, les apprenants pourraient éviter ou minorer beaucoup d'erreurs à l'écrit en utilisant les conseils qu'ils ont eux-mêmes donnés !

Le deuxième objectif spécifique avait pour fonction de catégoriser les erreurs de syntaxe, d'orthographe, de grammaire et d'autres pour connaître le type d'erreur le plus récurrent en production écrite.

En prenant en compte les résultats de notre questionnaire, nous avons pu observer que cet objectif a été atteint car, en premier lieu, nous avons obtenu la catégorie dans laquelle les apprenants commettent le plus grand nombre d'erreurs. Il s'agit de la catégorie de l'orthographe, par conséquent il faut que les apprenants fassent plus attention à cette catégorie qu'aux autres lors des activités de production écrite.

En résumé, les objectifs proposés au début de notre recherche ont été atteints grâce à la pertinence et à l'efficacité du questionnaire utilisé, ceci en dépit des problèmes que nous avons eus pendant le processus de notre recherche.

Notre travail nous a servi à nous rendre compte que, dans la LEF il y a beaucoup de problèmes à résoudre pour améliorer les activités langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. De plus, les erreurs commises en production écrite aident à réfléchir davantage sur le processus d'apprentissage pour déterminer si les apprenants requièrent une remédiation. Par ailleurs, cette recherche nous a servi à réfléchir à nos propres erreurs en production écrite, à un niveau B2.

Finalement, nous estimons qu'une recherche n'est jamais finie car chaque sujet abordé possède d'autres branches à développer, par exemple les stratégies pour minorer les erreurs en

production écrite, les changements méthodologiques pour améliorer l'enseignement-apprentissage de la production écrite, le travail personnel à la maison, le temps à consacrer à la rédaction en français, entre autres thèmes.

Ce sujet nous a passionné et nous souhaitons que le lecteur partage le même sentiment. Si cette recherche peut être considérée comme un travail initial sur lequel d'autres études peuvent être construites, nous le mettons avec plaisir à disposition de nos lecteurs pour des recherches à venir.

# Références

Alloprof, (s/f). *Les erreurs lexicales fréquentes*.https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/les-erreurs-lexicales-a-eviter-f1574

André, U. (2009). Apprendre par les erreurs, ou le courage de l'approche rogérienne. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche, 2* (10), p. 29 - 44.

Astolfi, J.P. (2009). Typologie des erreurs. *L'erreur, un outil pour enseigner*. http://infos-fcp.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/ASTOLFI_typologie_des_erreurs_tableau.pdf

Bouarfa, N. (2019). L'analyse des erreurs en production écrite. L'art de bien écrire en français http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/14053/1/bouarfa-nourel-houda.pdf

Fernandez, C. (2007). Pour écrire un texte sans fautes. *Article de l'écriture*. Volumen 13(4), p. 129-134.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (14, mars 2018) *La Guide essentiel des termes techniques langue français.* www.lalanguefrancaise.com/general/guide-essentiel-des-termes-techniques-langue-francaise/

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique de langue du français*. CLE international. https://doi.org/10.1177/0004944117729514

Fawzi, D. (2011). *Différents types d'erreurs dans la production écrite*. (29 avril 2011, 17 :42 pm). http://lebonusage.over-blog.com/article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-72813073.html

Ferreira, C. (2010). L'analyse de l'erreurs. *Revue di Brésil de linguistique appliquée*. Université du Brésil.

Goutant, S. (2010). *L'erreur ou l'imaginaire du sujet capable*. Dans Le Télémaque 2010/1 (n° 37), pages 111 à 124. https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2010-1-page-111.htm

Groult, N. (2017). En*seigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : un casse-tête*. Université UNAM, 1 (1). 123 124. https://gerflint.fr/Base/Mexique7/groult_lopez.pdf

Marc, F. (2018). Les erreurs à éviter pour la rédaction. *Les grands écrivains de Télérama*. https://www.mysmartcontent.co/7-erreurs-a-eviter-redaction-dun-article-de-blog/

Marquilló, L. (2003 ; 2004). L'interprétation de l'erreur. *Typologie des erreurs et des difficultés dans l'apprentissage du Français par les hispanophones.* Linguistique appliquée, *12*(1) 34-**35.** https://gredos.usal.es/handle/10366/132716

Larousse (2010). *Définitions générale*s Fr. CLE international.

Les zexperts FLE, (2015), Comment utiliser l'erreur pour apprendre. L'apprentissage de langues L'apprentissage. https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-utiliser-lerreur-pour-apprendre/

Mackey, H. (1976). *Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangèr*e., p.414 https://gerflint.fr/Base/Algerie9/lounis.pdf

Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Sy*nergies, Algérie, 9. 83*-91.

Vazquez, J. (2010). L'anti-fautes de français. *Pédagogie pour les élèves*. p.34-39

Vogel, K. (1995). *Interlangue ou interface et enseignement du français*. http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf

# Annexes

**Figure 1: Cuestionario**

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE LENGUAS**

**LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

**El presente instrumento forma parte de una investigación para tesis profesional sobre los errores en la expresión escrita de estudiantes de francés de la Licenciatura en Enseñanza del Francés. El cuestionario tiene varios formatos de pregunta, por tanto, solicito responder de acuerdo al tipo de pregunta.**

**Agradezco la participación.**

**Semestre:**

- **3**
- **4**

**Sexo:**

**hombre / mujer**

1. Para ti ¿Qué es "**error**" en el aprendizaje de una lengua extranjera?

2. Define "**falta**" en el aprendizaje de una lengua extranjera:

3. De las cuatro habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, ¿Cuál consideras la más importante? (sólo puedes elegir una)
    a) comprensión oral
    b) comprensión escrita
    c) expresión oral
    d) expresión escrita

4. De acuerdo a tu respuesta de la pregunta anterior explica ¿Por qué?

5. Si consideramos como "infracción" a las violaciones a la regla (error y falta), señala en qué campos de la redacción son más **frecuentes.** Usa una escala de 1 a 5, calificando con 5 a las más frecuentes, y con 1 las menos frecuentes (se puede repetir la evaluación):
    a) lexicales (palabras inventadas, palabras mal empleadas)
    b) Ortográficas (palabras mal escritas)
    c) semánticas (palabras cuyo significado no es el adecuado en el contexto donde se utilizan)
    d) gramaticales (palabras que no respetan las reglas de gramática del francés, como el uso de un auxiliar equivocado o la falta del acuerdo en el pasado)
    e) sintácticas (oraciones mal estructuradas, que no tiene los elementos básicos de una oración como: sujeto, verbo y complemento)

6. Para ti, ¿Cuál es la **importancia** de una correcta redacción en francés?

7. En tu opinión, ¿Cuáles son las **causas** que llevan a cometer errores? Califica con una escala de 1 a 5, donde 5 son las causas más frecuentes y 1 las menos frecuentes:
    a) Interferencia del español en el aprendizaje
    b) Interferencia de otras lenguas
    c) Falta de estudio personal
    d) Incomprensión de las explicaciones del profesor
    e) Malas explicaciones del profesor
    f) Carencia de una metodología de aprendizaje
    g) Complejidad de la lengua francesa
    h) Distracción
    i) Olvido de las reglas gramaticales
    j) Otra _____

8. De las siguientes posibles **soluciones** a las infracciones a la norma escrita (error y falta), califica con una escala de 1 a 5 donde 1 es la menos eficaz y 5 la más eficaz:
    a) poner más atención en clase a las explicaciones del profesor
    b) realizar más ejercicios escritos que sean evaluados por el profesor
    c) realizar más ejercicios interactivos en internet, como dictados o copiar canciones, de sitios de enseñanza, entre otros
    d) Realizar más ejercicios estructurales
    e) realizar más ejercicios que yo pueda autoevaluar (copiar textos, hacer listas de palabras, hacer tarjetas de palabra con significado, etc.)
    f) Leer más en francés

g) Llevar un libro de texto
h) Llevar libro de gramática
i) Llevar libro de redacción
j) Más cursos de francés
k) Hacer redacciones y no ejercicios
l) practicar en otras clases a parte de la de lengua meta
m) aprenderé conforme vaya avanzando en los semestres
n) Otro

9. Personalmente, en este nivel de lengua ¿de qué manera intentas mejorar tu producción escrita?
10. En promedio, por semana ¿Cuánto tiempo en horas dedicas a la práctica de la redacción en francés?

11. ¿Cómo trabajas con los errores que te señala tu profesor de lengua meta en las redacciones que haces?
12. Lee las siguientes oraciones. Identifica el o los errores en la oración y si los hay reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Je suis bien, merci**

13. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Il fait beaucoup froid**

14. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Il travaille, mais au même temps il prend son cours**

15. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **C'est la manque d'attention qui origine les erreurs**

16. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Á ce moment-là il a réalisé que sa femme le trompait**

17. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **J'ai arrivé en retard**

18. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Si vous voulez travaillez, venez avec moi**

19. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Les fleurs que j'ai acheté sont rouges**

20. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **La vélocité du skieur est hallucinante**

21. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Tu dois accentuer les participes passés, par example, le verbe "aimer" ou "étudier" ont un accent**

22. Lee la siguiente oración. Identifica el o los errores en la oración y si lo o los hay, reescribe la oración correctamente, en caso contrario pasa a la siguiente oración:

    **Les giraffes sont les animaux que je préfère!**

23. En promedio, ¿cuántas veces leíste cada oración de la pregunta anterior para verificar su correcta redacción?

24. Cuéntame de qué manera empezaste a hacer oraciones en francés

25. Qué consejos le darías a alguien que te pide ayuda para mejorar su expresión escrita (menciona por lo menos tres).

26. ¿Qué solicitud le harías a tu profesor de lengua meta para ayudarte a mejorar tu redacción en francés?

Le lien du questionnaire sur la plateforme :

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=x8fjOlHq3kaVQBL0EQ6sm8opZUkTKaVKgxu4WE673hhUMllXQUU0WkwwNjBRUVBGTTFSM1hQVFdYTiQlQCN0PWcu