

Université d'El Salvador
Faculté des Sciences humaines
Département des Langues étrangères



Thème de la recherche :

« Explication des causes des erreurs linguistiques commises dans la production orale des étudiants inscrits à la troisième année de la Licence en Langues modernes : spécialité en français et anglais, du Département de Langues étrangères de l'Université d'El Salvador.
Étude de cas : étudiants d'Expression orale en français – semestre I-2016

Chercheurs :

| | |
|--------------------------------|---------|
| Edwin Bladimir Castillo Franco | CF10004 |
| Sonia Esther Nieto Flores | NF09006 |
| Oscar Tejada Meléndez | TM08021 |

« Pour obtenir le diplôme de Licence en Langues modernes :
spécialité en français et anglais »

Sous la direction de

M. José Alfredo López Vásquez

Jury

Mme. Margarita Evelyn Ramírez Fernández

Mme. Claudia Elizabeth Osorio Cruz

Cité Universitaire, le 3 février 2017

Autorités

Recteur

M. Roger Armando Arias

Vice-recteur académique

M. Manuel de Jesús Joya Abregos

Vice-recteur administratif

M. Carlos Villalta

Procureur de l'Université

Mme. Claudia María Melgar de Zambrana

Sécretaire général

Mme. Leticia Zavaleta de Amaya

Faculté des Sciences humaines

Doyen

M. José Vicente Cuchilla Melara

Vice-doyen

M. Edgar Nicolás Ayala

Département des Langues étrangères

Directeur

M. Ricardo Gamero Ortiz

Coordinateur de processus de graduation

M. Mauricio Contreras

Directeur de Mémoire

M. José Alfredo López Vásquez

Jury

Mme. Margarita Evelyn Ramírez Fernández

Mme. Claudia Elizabeth Osorio Cruz

Tableau de Contenus

| | |
|--|--------------|
| Introduction..... | i |
| Remerciements..... | ii |
| Chapitre 1..... | 1-6 |
| Objectifs de la recherche..... | 1 |
| Questions de la recherche..... | 2 |
| Justification..... | 3 |
| Faisabilité de la recherche..... | 5 |
| Conséquences de la recherche..... | 7 |
| Contexte de la recherche..... | 8 |
| | |
| Chapitre 2..... | 9-12 |
| Cadre conceptuel | |
| | |
| Chapitre 3..... | 13-43 |
| Cadre théorique | |
| La langue maternelle : le premier système linguistique..... | 13 |
| Comment l'enfant acquiert-il sa langue maternelle ?..... | 14 |
| Notion de langue étrangère..... | 16 |
| Appropriation de la langue étrangère..... | 17 |
| L'interlangue : un système intermédiaire entre la langue maternelle et la langue cible..... | 20 |
| Quelle est la nature de l'interlangue ?..... | 21 |
| La nature de l'erreur linguistique..... | 23 |
| Faute et erreur : deux termes distincts..... | 25 |
| Différents type d'erreurs..... | 26 |

| | |
|--|----------------|
| Typologie de l'erreur proposée par Jean Pierre Astolfi, Université de Rouen..... | 29 |
| Les erreurs et l'analyse contrastive..... | 33 |
| Explication des erreurs selon Selinker (1972)..... | 37 |
| Explication des erreurs selon Richards (1972)..... | 41 |
| Explication des erreurs selon Jean Picrre CUQ (1996)..... | 42 |
| | |
| Chapitre 4..... | 44 – 57 |
| Méthodologie | |
| | |
| Chapitre 5..... | 58-105 |
| Présentation des données | |
| | |
| Chapitre 6..... | 106-138 |
| Analyse des données | |
| | |
| Chapitre 7..... | 139-148 |
| Conclusions | |
| | |
| Chapitre 8..... | 149-150 |
| Recommandations | |
| | |
| Chapitre 9..... | 151-152 |
| Bibliographie et Sitographie | |
| | |
| Annexes..... | 153-155 |
| | |
| Chronogramme d'activités..... | 156 |

Introduction

« Vous interdisez les erreurs, vous empêchez ainsi la victoire ».

Antoine de Saint Exupéry

Les erreurs constituent un moyen d'apprentissage. Des fois, il est nécessaire de s'égarer pour trouver la bonne voie. À présent, les erreurs ne sont plus perçues de manière négative étant donné que leur commise généralement entraîne une correction, qui permet qu'on évolue vers un état où les difficultés ont été surmontées.

L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus qui comme le chemin de la vie n'est pas exempt de la commise d'erreurs. Afin d'acquérir une langue étrangère, n'importe laquelle ou la difficulté linguistique qu'elle représente, implique aussi la commise de formes déviantes, qui s'écartent de l'utilisation d'une bonne grammaire. Mais, cette situation doit être perçue de manière naturelle. D'où il est nécessaire de guider correctement aux apprenants en leur donnant les moyens nécessaires pour remédier les formes déviantes qui surviennent lors de l'utilisation de la langue cible. Les actions pédagogiques des enseignants s'avèrent très importantes dans ce processus.

Reconnaître que les erreurs sont une partie inhérente non seulement à la vie mais aussi à l'apprentissage d'un nouveau système linguistique, représenté dans ce cas par la langue étrangère, est nécessaire. Pourtant, expliquer les causes qui amènent à la commise de ces erreurs est également important. Cette dernière situation a constitué l'objectif principal de ce travail de recherche, qui s'intitule « Explication des causes des erreurs linguistiques commises dans la production orale des étudiants inscrits à la troisième année de la Licence en Langues modernes : spécialité en français et anglais, du Département de Langues étrangères de l'Université d'El Salvador. Étude de cas : étudiants d'expression orale en français – semestre I-2016 ».

De manière générale, à la fin de cette recherche, il a été possible de répondre trois questions importantes : la langue maternelle constitue un système linguistique qui affecte négativement la production orale de la langue cible, dans ce cas le français, se manifestant dans une commise d'erreurs ? L'incomplète connaissance des règles du système de la langue cible est un autre facteur qui est derrière la commise de formes déviantes ? Finalement, quels processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue cible entraînent la commise des erreurs linguistiques ?

Ainsi, afin de réaliser cette recherche, il a été nécessaire de se baser sur les théories existantes sur l'explication des causes qui amènent à la commise de formes déviantes. D'abord, des termes clés ont été définis tels que langue maternelle, langue cible et interlangue. L'accent a été mis sur la manière dans laquelle on s'approprie des systèmes linguistiques de la langue maternelle et de la langue cible. En plus, les traits qui caractérisent l'interlangue ont été expliqués. Puis, il a été nécessaire d'établir une distinction entre les termes erreurs et fautes, qui ont selon la littérature des significations différentes.

En outre, des auteurs tels que Astolfi de l'Université de Rouen a été cité. Comme on verra, ce pédagogue propose à la littérature une « Typologie des erreurs » qui a été très importante au moment de réaliser les analyses de ce travail. En plus, on a expliqué les erreurs vues dès la perspective de l'analyse contrastive grâce aux apports de F. Debyser (1970) dans son article intitulé « L'analyse contrastive et les interférences ». D'autres linguistes tels que Richards (1970) et son article « A non-contrastive approach to error analysis » ; Selinker (1972) et son étude « Interlangue » ; Corder (1980) est ses articles « Que signifient les erreurs des apprenants ? » et « Dialecte idiosyncratique » ; Jean-Pierre CUQ (1996) et « Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère » ont été importants pour concrétiser cette recherche.

Afin de déterminer les causes qui amènent à la commise des erreurs linguistiques, l'approche qui a été choisie dans cette recherche a été une *approche qualitative*. Ainsi, les instruments qui ont été utilisés pour le recueil des données ont été l'observation des

classes d'Expression orale en français et la réalisation d'entrevues semi-directifs. Ces deux mécanismes ont permis d'obtenir deux types de données : des erreurs linguistiques qui ont apparues dans le discours oral des participants interviewés et des témoignages qui ont permis de déterminer les causes qui entraînent la commise de formes déviantes.

La présentation des données s'est réalisée de cette manière. En ce qui concerne les différentes erreurs qui ont été repérées dans le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français, elles ont été classées selon leur appartenance à un des sous-systèmes de la linguistique, c'est-à-dire il a été déterminé si ces formes déviantes correspondaient à des erreurs syntaxiques, morphologiques, phonétiques ou sémantiques. En plus, les règles de grammaire qui ont été transgressées dans ces différentes formes déviantes ont été décrites et leurs respectives corrections ont été proposées.

À propos des témoignages qui ont été recueillis, ceux-ci ont été organisés dans des thèmes centraux. Ainsi, des informations qui étaient liées à un thème spécifique ont été intitulées de cette manière : manque de pratique orale de la langue cible, continuité de la fluidité du discours oral, correction des erreurs, transferts négatifs, connaissance incomplète du fonctionnement des règles de la langue cible et des facteurs psychologiques. L'analyse des informations qui ont été recueillies ont été étroitement liées avec la théorie qui avait été présentée dans le cadre théorique afin de donner de la validité aux résultats.

Cette recherche représente un travail très important au niveau linguistique, car elle peut contribuer à la compréhension des processus qui interviennent dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère. À partir des résultats qui ont été obtenus, des enseignants du français langue étrangère peuvent connaître les facteurs qui amènent à la commise de formes déviantes dès le cas particulier des étudiants d'Expression orale en français. Elle affirme la littérature que de grands linguistes ont apportée à propos de l'apprentissage des langues étrangères et notamment en ce qui concerne les erreurs linguistiques.

Remerciements

Nous adressons nos remerciements aux personnes qui nous ont aidés dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, nous remercions M^sD. José Alfredo López Vásquez, professeur de Littérature française de la Licence en Langues modernes : Spécialité en français et en anglais à l'Université d'El Salvador. En tant que directeur de notre mémoire, il nous a guidés dans notre travail et nous a aidés à trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

Nous remercions aussi les participants qui ont collaboré avec les processus de recueil de données de cette recherche, les étudiants de la matière d'Expression orale en français qui ont été la source d'inspiration de notre travail.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury, pour l'intérêt qu'ils ont montré vers notre recherche en acceptant d'évaluer notre travail et de l'enrichir grâce à leurs propositions.

Enfin, nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Chapitre 1

1.1 Objectifs de la recherche

1.1.1 Objectif général

Expliquer les causes des erreurs linguistiques commises dans la production orale des étudiants d'Expression orale en français inscrits à la Licence en Langues modernes : spécialité en Français et Anglais du Département de Langues étrangères de l'Université d'El Salvador.

1.1.2 Objectifs spécifiques

- Repérer les erreurs linguistiques commises par les étudiants d'Expression orale en français en analysant leur discours parlé.
- Catégoriser les erreurs linguistiques commises par les étudiants d'Expression orale en français au niveau de la syntaxe, la phonétique, la morphologie et la sémantique.
- Expliquer les phénomènes d'interférence ou les processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue cible qui provoquent la commise d'erreurs linguistiques dans le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français.

1.2 Questions de la recherche

1.2.1 Question générale

Quelles sont les causes qui expliquent la commise d'erreurs linguistiques dans la production orales des étudiants inscrits à la matière d'Expression orale en français du semestre I de l'année 2016 ?

1.2.2 Questions spécifiques

La langue maternelle des étudiants d'Expression orale en français a-t-elle une incidence négative sur la commise d'erreurs linguistiques lors de la production orale en français ?

La commise d'erreurs linguistiques des étudiants d'Expression orale en français peut-elle s'expliquer par une incomplète connaissance du fonctionnement des règles du système de la langue cible ?

Quels processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue cible affectent le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français se manifestant dans une commise d'erreurs linguistiques ?

1.3 Justification

La commise d'erreurs linguistiques est un phénomène qui est inévitable dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans une étude intitulée « Analyse des difficultés rencontrées par des élèves algériens de 1^{ère} A.S. dans l'expression des temps verbaux en français », réalisée par Amara (2001), il a été constaté que les erreurs linguistiques nuisent à la correcte utilisation de la langue cible. En effet, l'un des résultats de la dernière étude révèle que des 458 erreurs repérées par la chercheuse, 18,8% étaient liées à un incorrect emploi des temps verbaux et 17,7% à la terminaison des verbes. Cette étude démontre les difficultés des élèves quant à l'usage de la langue cible.

Les enseignants d'une langue étrangère témoignent de la dernière problématique : la présence de formes déviantes qui s'écartent du correct usage de la langue cible. C'est ainsi qu'identifier ces erreurs linguistiques représente un premier pas pour aboutir à une explication des cause qui amènent à leur commise. L'une des principales raisons pour réaliser cette recherche est étroitement liée à la dernière affirmation. D'une part, il est nécessaire de repérer les erreurs que les apprenants de français commettent au niveau de la syntaxe, la morphologie, la phonétique et la sémantique, mais de l'autre part, il est important de donner une explication à ces formes inappropriées. Les causes derrière une erreur linguistique doivent être expliquées.

En fait, expliquer les causes des erreurs linguistiques vise à un objectif principal : contribuer à une compréhension des processus d'enseignement/apprentissage du français. Richards (1970), dans son étude intitulée « A non-contrastive approach to error analysis », souligne que « les erreurs peuvent indiquer le niveau de compréhension des règles de la langue étrangère de la part de l'apprenant ». Selon cette explication, la commise d'erreurs peut dévoiler que l'apprenant ne maîtrise pas complètement les règles de la langue cible, d'où il est nécessaire que l'enseignant réfléchisse à des pratiques pédagogiques adéquates pour éviter que ses apprenants continuent à commettre des erreurs. Donc, l'explication des erreurs est nécessaire pour une correction *a posteriori*.

Dans cette étude, les chercheurs vont approfondir sur trois concepts principaux, censés être des facteurs qui amènent à la commise d'erreurs. De manière générale, ils sont liés aux interférences de la langue maternelle, à la connaissance interne de la langue cible, c'est-à-dire, si la compréhension déficitaire des règles de la langue d'apprentissage entraîne une commise et finalement à des processus d'erreurs d'enseignement/apprentissage de la langue cible. La connaissance de la relation de ces facteurs avec la commise d'erreurs peut être avantageux, car en sachant si l'enseignant a une incidence négative qui aboutit à une commise d'erreurs, ses actions pédagogiques peuvent être mise en cause, d'où la nécessité de réaliser cette recherche.

Par ailleurs, des étudiants ou des enseignants du FLE qui trouvent nécessaire de donner des explications aux erreurs linguistiques commises lors de la production orale en français pourraient, par exemple, consulter les résultats qui seront obtenus à la fin de tout le processus d'investigation. Ainsi, cette recherche vise à enrichir le matériel bibliographique existant sur l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, notamment sur la commise d'erreurs linguistiques. Elle ne représente pas une étude exploratoire, car la littérature sur le phénomène des erreurs linguistiques est vaste, mais elle pourrait servir à comprendre un cas particulier, celui des étudiants d'Expression oral en français de la Licence en Langues modernes de l'Université d'El Salvador.

1.4 Faisabilité de la recherche

Pour réaliser cette recherche, les investigateurs comptaient avec des connaissances linguistiques et pédagogiques très utiles, acquises lors de leur parcours académique de la Licence en Langues modernes : spécialité en Français et Anglais. En fait, les chercheurs avaient réalisé des études académiques qui leur ont permis d'acquérir des connaissances en grammaire, phonétique, linguistique générale, didactique des langues étrangères, etc. D'ailleurs, ils avaient déjà parcouru le cours d'Expression orale en français, d'où la méthodologie de travail dans ce cours ne leur était pas étrange. C'est ainsi que la mise sur place de ces connaissances a été nécessaire pour la réalisation de cette recherche.

En fait, avant la réalisation de cette étude, les chercheurs avaient eu une expérience académique liée au domaine de l'analyse des erreurs linguistiques. Lors de leurs études de la matière d'Expression orale en français, les chercheurs avaient analysé leurs propres erreurs, commises dans des activités orales que le professeur leur proposait telles que des exposés et des débats. C'est ainsi qu'ils ont enregistré leurs discours parlé, repéré des erreurs linguistiques et les ont expliquées basés sur les différentes théories liées à la commise d'erreurs qu'ils avaient étudiées *a priori*. Cette expérience académique a représenté une base importante pour le développement de ce travail d'investigation.

D'autre part, les permissions pour réaliser les observations des cours, nécessaires pour recueillir les données liées aux erreurs linguistiques des étudiants, ont été facilement obtenues grâce à la compréhension des professeurs en charge des cours d'Expression orale en français. Pour ce faire, les chercheurs ont présenté une lettre formelle où ils indiquaient le thème et l'objectif principal de l'étude aux professeurs en charge de différentes classes. Après ceci, les étudiants d'Expression orale en français ont été informés du travail de recherche que les investigateurs réalisaient. Les chercheurs leur ont demandé leur permission d'écouter leur discours oral et de prendre de notes sur les erreurs linguistiques qu'ils commettaient.

D'ailleurs, les étudiants d'Expression oral en français ont collaboré pour la réalisation des entretiens menés. Il est important de mentionner que la disponibilité pour participer

aux entretiens n'a pas été immédiate, car pour les étudiants, il était nécessaire de s'organiser avec leur emploi de temps. De ce fait, il a fallu de s'adapter à leur disponibilité. En définitive, la volonté de collaborer et de participer à cette recherche des professeurs et des étudiants d'Expression orale en français a été essentielle pour concrétiser cette étude.

1.5 Conséquences de la recherche

L'existence d'études qui expliquent la commise d'erreurs linguistiques est vaste. Par exemple, Selinker (1972) a laissé à la littérature son article nommé « Interlanguage » ; de sa part, Richards (1970) a laissé son étude « A non-contrastive approach of error analysis » ; Corder (1980) a contribué grandement avec ses articles, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », etc. Le matériel bibliographique sur la commise d'erreurs est riche, mais avec cette étude les chercheurs espèrent contribuer à la compréhension du phénomène de la commise d'erreurs linguistiques dès le cas particulier des étudiants d'Expression oral en français inscrits à la Licence en Langues modernes : spécialité en français et en anglais de l'Université d'El Salvador.

Ainsi, cette recherche pourrait être consultée à l'avenir pour s'informer sur les types d'erreurs qui apparaissent plus fréquemment lors de la production orale en français des apprenants, ces erreurs étant liées à la syntaxe, la morphologie, la sémantique et la phonétique. En plus, elle peut constituer un matériel bibliographique qui peut être utilisé par les enseignants ou les étudiants qui souhaitent donner une explication aux facteurs qui provoquent la commise d'erreurs. Les chercheurs espèrent que cette étude aidera à la compréhension de la relation de la langue maternelle, l'incomplète connaissance des règles de la langue cible et les processus pédagogiques avec la commise de formes déviantes. Avec cette compréhension, il est très probable que des actions pour éviter la commise d'erreurs chez les apprenants soient mises sur place.

1.6 Contexte de la recherche

Cette étude s'est réalisée dans le sein de l'Université d'El Salvador. De manière générale, l'échantillon qui a fait partie de cette recherche a été composé de 21 étudiants qui étaient inscrits à la matière d'Expression orale en français, qui fait partie de la charge académique de la Licence en Langues modernes : spécialité en français et en anglais.

En plus, il est important de décrire l'espace temporel dans lequel cette recherche a été réalisée. La recherche a compris une période de neuf mois, elle a été réalisée du mois de mars jusqu'à novembre. Pour le développement de cette recherche, il a été nécessaire de réaliser des observations des cours d'Expression orale et celles-ci se sont effectuées de mai à juin. Mise à part, la réalisation des observations, des entretiens semi-directifs ont été réalisés du 8 jusqu'au 18 août. Après le recueil des données, les chercheurs ont réalisé les analyses respectives pour aboutir à des conclusions. Pour connaître les dates exactes dans lesquelles les différentes parties de cette recherche se sont réalisées, voir le calendrier dans les annexes.

Chapitre 2

Cadre Conceptuel

Dans ce chapitre-ci, quelques concepts clés seront définis afin de faciliter la compréhension de ce travail de recherche. Ces concepts seront aussi approfondis dans les chapitres qui suivent.

Acquisition : Les systèmes linguistiques de la langue maternelle et la langue étrangère sont susceptibles d'être acquis. L'acquisition s'agit de l'appropriation des règles d'un système linguistique, qui dans le cas de la langue maternelle, cette appropriation a lieu de manière « involontaire », mais dans le cas de la langue cible, elle requiert d'un processus « volontaire ».

Apprentissage : Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit le terme apprentissage comme un processus « volontaire », qui permet à l'apprenant d'une langue étrangère de s'approprier des règles de la langue cible. De ce fait, l'apprentissage de la langue cible demande l'établissement « d'objectifs », la mise en œuvre d'une méthodologie d'enseignement adéquate, l'utilisation de ressources et des activités qui permettent l'accomplissement des objectifs établis.

Erreur : Selon Corder (1980), une erreur s'interprète comme une transgression des règles qui appartiennent au système linguistique de la langue cible. En outre, le Dictionnaire pratique du Français langue étrangère de Jean-Pierre Robert, Édition 2008, souligne que la commise d'une erreur linguistique poserait à l'apprenant des difficultés pour être « rectifiée » ou « corrigée » faute de « savoirs linguistiques » adéquats pour ce faire.

Erreurs interlinguales : Richards (1970) soutient que ces erreurs sont à la source d'un transfert des « traits » ou des caractéristiques de la langue maternelle vers la langue cible. F. Debyser (1970) va dans le même sens lorsqu'il affirme que certaines erreurs

commises par les apprenants sont dues à une influence du « système de la langue maternelle » ou à des « habitudes » de la langue source.

Erreurs intralinguales : Selon Richards (1970), il s'agit des erreurs dont l'origine est une incomplète connaissance et une mauvaise application des règles du système de la langue cible. Par rapport à ces erreurs, le linguiste soutient qu'elles dévoilent les processus d'apprentissage des règles de la langue étrangère.

Erreurs morphologiques : Formation de mots tels que des verbes, des articles, des noms, des adjectifs, etc., avec des unités de signification qui s'écartent des règles de langue cible.

Erreurs non systématiques : Corder (1980) appelle ces erreurs comme « erreurs de performance » et il soutient que de facteurs tels que des lacunes de la mémoire ou des « lapsus », la « fatigue », des « faux départs », des « changements d'idées » ou des conditions psychologiques peuvent entraîner la commise des erreurs non systématique. Ainsi, ce type d'erreurs sont liées au concept de « faute », car selon Corder (1980), elles sont susceptibles d'être « remédiées » avec les connaissances linguistiques que l'apprenant possède. Elle s'expliquent alors par des facteurs « psychologiques » qui ont affecté la production de la langue cible.

Erreurs de phonétique : Prononciation incorrecte des mots ou des phrases par rapport aux règles de langue cible.

Erreurs sémantiques : Utilisation des mots ou des phrases avec des sens ou des significations qui ne correspondent pas à celles de la langue cible.

Erreurs syntaxiques : Ces erreurs se caractérisent par l'utilisation des phrases dans un ordre qui s'écarte de celui que le système de la langue cible établit.

Erreurs systématiques : Selon Corder (1980), les erreurs systématiques sont liées à la connaissance que l'apprenant possède des règles du système de la langue cible ; cela

veut dire qu'une phrase peut être considérée « erronée » lorsque l'apprenant viole la grammaire ou les règles de la langue étrangère.

Faute : Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert, édition 2008, souligne que le terme faute se distingue du terme « erreur », car les « fautes » surviennent par des facteurs « psychologiques » et elles peuvent être « rectifiées » ou « remédiées ». Par contre, les erreurs apparaissent, car l'utilisateur de la langue cible ne possède pas les « savoirs » nécessaires pour utiliser correctement les règles de la langue cible.

Fossilisation : Selon Selinker, l'apprenant continue à commettre des erreurs même s'il a déjà reçu des corrections ou connaît les règles de la langue cible pour les éviter.

Input : Selon Krashen (1980), le terme input ou saisi en français fait référence au langage auquel les apprenants sont exposés et il est nécessaire qu'il soit « compréhensible », c'est-à-dire, le langage doit être un degré plus élevé du niveau de langue que les apprenants possèdent à un moment donné.

Interlangue : Selinker (1970) définit ce terme comme un système linguistique intermédiaire entre la langue maternelle et la langue étrangère, composé par les comportements linguistiques que l'apprenant est capable de produire lorsqu'il utilise la langue cible. Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'interlangue peut s'interpréter grâce aux règles qui appartiennent au système linguistique de la langue maternelle et la langue cible.

Langue étrangère ou Langue cible : selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'ASDIFLE, toute langue non maternelle est une langue étrangère. Elle se distingue de la langue maternelle par des écarts « matériels », « géographiques », « linguistiques » et « culturels ».

Langue maternelle : Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association du français langue étrangère ASDIFLE, la langue maternelle

constitue le premier système linguistique acquis par l'enfant, ce qui lui permet de l'utiliser d'une manière « naturelle » et « spontanée ».

Output : Pour Swain (1985), l'output correspond au langage que l'apprenant produit en langue étrangère. Il se distingue de l'input par le fait que ce dernier terme s'agit du langage que l'apprenant d'une langue étrangère comprend et auquel il est exposé (Krashen, 1980).

Surgénéralisation : De différents chercheurs ont défini la surgénéralisation comme l'interférence des connaissances ou des expériences antérieures sur l'usage de la langue étrangère dans une nouvelle situation (Jakobovits, 1969; Richards, 1970). De sa part, Selinker (1972) soutient que l'apprenant utilise des règles de la langue cible dans des contextes qui ne sont pas appropriés.

Transfert : C'est un processus central qui est lié aux interférences linguistiques provenant de la langue maternelle (Selinker, 1972).

Transferts dus à l'enseignement : Selinker (1970) affirme que des techniques d'enseignement peuvent causer la commise des erreurs linguistiques.

Chapitre 3

Cadre théorique

3.1 La langue maternelle : le premier système linguistique

La définition de langue maternelle reste dans l'actualité complexe en raison de certains facteurs que le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association de didactique du français langue étrangère, ASDIFLE, considère des facteurs « familiaux », « sociaux », « culturels » et « politiques ». Selon ce dictionnaire, généralement, la langue maternelle de l'enfant est celle qui parle sa mère. Pourtant, selon sa situation familiale, l'enfant peut acquérir, par exemple, la langue de la personne qui est en charge de l'élever ou avec qui il socialise le plus, qui dans certains cas, celle-ci est représentée par sa nourrice. Dans une situation où les parents parlent chacun de différentes langues, l'enfant est contraint d'acquérir deux systèmes linguistiques et de posséder ainsi deux langues maternelles. Par ailleurs, généralement le terme langue maternelle est associé à la langue officielle d'un pays, mais cette condition n'est pas appropriée pour des communautés qui parlent un système linguistique autre que la langue officielle.

En raison des derniers facteurs, le dictionnaire en didactique du FLE et FLS, au-dessus mentionné, affirme que pour définir le terme langue maternelle, il est nécessaire de tenir en compte qu'elle constitue le premier système linguistique dont l'enfant s'approprie et puis, son utilisation est de manière naturelle et spontanée. Selon ce même dictionnaire, le terme « langue première L1 » est aussi employé par les linguistes afin de rendre la définition de langue étrangère moins complexe. Par ailleurs, en utilisant un terme plus « neutre » tel que langue première L1, il est pratique pour les linguistes de distinguer le terme langue maternelle de celui de langue étrangère ou langue cible.

3.2 Comment l'enfant acquiert-il sa langue maternelle ?

Des chercheurs se sont posé la question sur la manière dans laquelle la langue étrangère est acquise. Dans les années 1950, la réponse à cette question est divisée en deux courants de pensée. L'un des chercheurs qui était à la tête d'une de ces courants était Burrhus Frederic Skinner. Le psychologue et penseur américain a utilisé le terme « conditionnement opérant » pour faire allusion à la manière dont l'être humain apprend des comportements. Selon lui, les conduites présentées par l'enfant peuvent entraîner des conséquences positives ou négatives. Si la conséquence sous-jacente est positive et que l'enfant se trouve dans le même environnement ou circonstance à l'avenir, il est très probable qu'il aura le même comportement qu'il a eu auparavant. Par exemple, un enfant qui fait la vaisselle et qui est complimenté par sa mère pour son bon comportement aura probablement la même conduite grâce à ce renforcement positif. Cette même perspective est liée à l'apprentissage de comportements langagiers.

En effet, selon Skinner (1957), la façon dont on apprend des comportements est similaire aux processus qui interviennent dans l'acquisition de la langue maternelle. Le « conditionnement opérant » qu'il a utilisé pour faire référence à l'apprentissage de conduites marche aussi bien pour l'apprentissage du langage. Par exemple, lorsque l'enfant dit l'un de ses premiers mots, ses parents d'ordinaire lui montrent de la joie à travers un sourire ou des compliments, ce qui se traduit dans une conséquence positive ou un « renforcement positif » qui sert comme stimulant pour que l'enfant utilise de nouveau ce même mot. Selon Skinner, pour acquérir des comportements langagiers et non langagiers, des facteurs externes jouent un rôle important.

Pourtant, Papalia, Olds et Fledman (2010), dans leur livre intitulé « Le développement humain », affirment que la théorie de Skinner pose des problèmes pour expliquer l'acquisition du langage. D'abord, ces psychologues soutiennent que le « renforcement » ne suffit pas pour acquérir le langage, car le langage qu'utilise l'enfant dans ses premiers ans et qui est généralement renforcé par ses parents est mal prononcé, incomplet avec des erreurs grammaticales, etc., voire le langage qu'utilisent les adultes et auquel

l'enfant est exposé possède les mêmes inconsistances. Finalement, elles soutiennent que l'enfant produit des fois du langage auquel il n'a jamais été exposé.

En raison de cela, une autre théorie sur l'acquisition du langage a surgi. Celle-ci a été conçue par le linguiste et psychologue Noam Chomsky. Sa théorie reçoit le nom de théorie innéiste. Selon celle-ci, acquérir le langage est une habileté inhérente à l'être humain, c'est-à-dire, elle est une faculté qui est déjà activée dans le cerveau humain et même si l'enfant ne reçoit pas de « renforcements positifs », il parlera toujours une langue. À cet égard, Chomsky (1957, 1972) soutient que l'être humain possède un « dispositif d'acquisition du langage » qui lui permet d'acquérir sa langue maternelle. Cette structure qui se trouve dans le cerveau permet à l'enfant de s'approprier des structures grammaticales et de donner un sens ou une signification au langage auquel il est exposé (Papalia, Olds et Fledman, 2010).

Papalia, Olds et Feldman (2010) appuient la pensée de Chomsky sur l'existence d'un « dispositif d'acquisition du langage ». Les psychologues soutiennent que l'enfant possède l'habileté de discriminer de différents sons, ce qui fait penser à l'existence d'un dispositif spécialisé. En plus, l'enfant parlera toujours une langue en dépit de la difficulté linguistique qu'elle représente. Elles affirment que l'acquisition du langage ne consiste pas seulement à l'imitation et répétition de sons que l'enfant entend. Au contraire, l'enfant est créatif et produit des phrases, mots, etc., auxquels il n'a jamais été exposé. De cette manière, parler une langue est une faculté de l'être humain qui est possible grâce à l'existence de structures spéciales dans le cerveau. Selon elles, tous ces facteurs soutiennent la théorie innéiste de Chomsky.

Par ailleurs, ces psychologues donnent deux exemples d'études qui se sont appuyées sur les deux dernières théories sur l'acquisition du langage : le béhaviorisme de Skinner et la théorie innéiste de Chomsky. La première étude se base sur le cas des enfants sourds dont les parents avaient la même difficulté physique. On y a constaté que ces enfants essaient de reproduire les mêmes gestes qui utilisent leurs parents, ils les imitent. Mais, au début, les gestes produits par les enfants manquent de signification. Au fur et mesure que leur parents renforcent ces gestes et que les enfants ont une majeure exposition au

langage, ils commencent à leur donner une signification. Cette étude est un exemple de l'acquisition du langage basé sur les apports faits par Skinner.

Par contre, au Nicaragua, Sanghas, Kita et Ozyürek (2004), cités par Papalia, Olds et Fledman (2010) ont constaté que des enfants sourds ont développé un langage de geste précis et correct sans avoir une personne à qui imiter. Les chercheurs leur ont appris uniquement à comprendre la lecture labiale et, peu à peu, ils ont commencé à produire un langage grammaticalement correct, ce qui démontre, selon Papalia, Olds et Feldman (2010) la capacité innée d'acquérir le langage. À présent, la majorité de linguistes soutiennent que l'acquisition du langage est due à une combinaison de causes internes comme l'existence du « dispositif d'acquisition du langage » dont Chomsky a parlé et des causes externes comme le « renforcement positif » de Skinner que les enfants reçoivent.

3.3 Notion de langue étrangère

Afin d'éviter des complexités, comme celles retrouvées pour définir le terme langue maternelle, les linguistes s'accordent à dire que « toute langue non maternelle est une langue étrangère » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'ASDIFLE). Pourtant, ce même dictionnaire offre une définition plus précise, selon laquelle, la langue maternelle s'oppose à la langue étrangère en raison de différents écarts « matériels », « géographiques », « culturels » et « linguistiques ». Ainsi, un écart linguistique est plus remarquable entre deux langues qui n'appartiennent pas à la même famille linguistique telles que l'espagnol et le japonais. Quant à l'écart culturel, il est important de mentionner l'étude comparative réalisée par Gudykunst et Kim (1997, p. 65), où ils ont étudié le langage utilisé pour la communication dans des pays dits collectivistes et individualistes. Selon les chercheurs, le langage utilisé dans les premiers pays est moins clair, précis voire confus que le langage utilisé dans des pays censés être individualiste. Cette étude démontre les différences communicatives entre deux systèmes linguistiques qui appartiennent à des cultures distinctes.

3.4 Appropriation de la langue étrangère

Vigotsky (1985), faisant référence à l'appropriation de la langue maternelle, affirme que celle-ci a lieu de manière « inconsciente » et « involontaire ». Il soutient que l'appropriation de la langue maternelle n'implique pas l'apprentissage conscient des règles du système tel qu'il est nécessaire pour la langue étrangère : « L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, l'étude de la grammaire (...) ». Par ailleurs, le psychologue russe considère nécessaire la « collaboration » et « l'interaction » dans l'acquisition du langage (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association de didactique du français langue étrangère, ASDIFLE).

Par ailleurs, Vigotski affirme que « le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas ». Selon lui, la langue étrangère s'entame par l'apprentissage des règles du système à travers un processus conscient et volontaire qui permet à l'apprenant de parler de manière fluide *a posteriori*. Au contraire, les règles du système de la langue maternelle s'acquièrent de manière naturelle et involontaire et ce n'est que plus tard que les écoliers commencent à apprendre consciemment les règles de sa propre langue maternelle dans un milieu institutionnel.

D'autre part, le terme « apprentissage » est utilisé par Vigotski pour faire référence à l'appropriation de la langue étrangère. À cet égard, le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association de didactique du français langue étrangère, ASDIFLE, définit l'apprentissage comme un processus qui est « conscient », « volontaire » et « observable » et qui a lieu dans un milieu « formel » et « institutionnel ». Il implique des actions qui permettent à l'apprenant de développer des habiletés liées à l'usage de la langue étrangère. Selon ce dictionnaire, dites actions impliquent l'établissement d'objectifs d'apprentissage, l'utilisation de ressources ou « d'activités » pour parvenir à leur accomplissement voire une méthodologie qui réponde à la question de comment ces objectifs vont être accomplis et finalement des mécanismes d'évaluation de résultats.

Pourtant, d'autres chercheurs soulignent l'importance de s'approprier d'une langue étrangère de manière inconsciente et naturelle, telle que l'acquisition de la langue maternelle. À cet égard, Krashen (1980) distingue les termes en anglais « subconscious acquisition » et « conscious learning ». Le premier fait référence à l'appropriation d'une langue étrangère de manière naturelle et spontanée et le second à son appropriation à travers un processus organisé, volontaire et conscient, c'est-à-dire, à travers l'apprentissage des règles de la langue cible et du lexique. Le linguiste américain soutient que l'appropriation consciente de la langue étrangère ne se traduit pas dans un usage aisé et fluide de celle-ci. Il soutient que la démarche consciente de l'appropriation d'une langue étrangère ne sert qu'à vérifier que ce qu'on produit en langue étrangère est correct.

D'autre part, la qualité du langage auquel les apprenants d'une langue étrangère sont exposés est déterminante pour l'acquisition (Krashen, 1980). Ce linguiste utilise le terme « input » ou *saisi* en français pour faire référence au langage auquel les apprenants sont exposés et selon lui, il est nécessaire qu'il soit « compréhensible », c'est-à-dire, le langage doit être un degré plus élevé du niveau de langue que les apprenants possèdent à un moment donné. En plus, il doit être reçu dans une ambiance détendue.

Par ailleurs, Krashen distingue deux types de saisis : « roughly-tuned input » et « finely-tuned input ». Le premier peut être comparé au langage auquel les enfants sont exposés pour acquérir sa langue maternelle : l'enfant reçoit des grandes quantités de langage qui est authentique et naturel. Le second, « finely-tuned » input, est du langage dont la difficulté est au même niveau de langue que possède l'apprenant et il est visé à être utilisé pour l'apprentissage et l'enseignement (Harmer, 1991). Selon Krashen, les deux types de saisis combinés ne facilitent pas l'acquisition d'une langue étrangère.

Pourtant, Swain (1985) a réalisé une étude qui met à l'épreuve l'hypothèse de Krashen sur l'acquisition du langage. Swain a étudié le cas des écoliers qui recevaient un enseignement de matières générales telles que les mathématiques et les sciences en langue étrangère, ce qui leur donnait l'opportunité d'écouter et d'être exposés à la langue cible. Pourtant, les habiletés communicatives des écoliers étaient faibles, alors

qu'ils avaient reçu une exposition considérable en langue étrangère. Swein a constaté que cette situation était due à ce que les écoliers n'avaient pas assez d'opportunités pour produire ou communiquer en langue étrangère, car leurs enseignants dominaient la parole. De ce fait, il a formulé une hypothèse parallèle à celle du « comprehensible input » de Krashen, qu'il a nommé « comprehensible output ». Dans son hypothèse, Swein souligne la nécessité de faire parler les apprenants d'une langue étrangère pour rendre possible l'acquisition.

Par ailleurs, il est important de faire référence à la théorie innéiste de Chomsky qui conçoit d'une manière différente l'acquisition de la langue étrangère. En fait, Chomsky, cité par CUQ (1996, p. 49), soutient que l'apprenant va toujours acquérir une langue étrangère et se débarrasser des erreurs qu'il commet de manière naturelle à condition qu'il ait assez d'opportunités pour communiquer en langue étrangère. Il écrit : « Pourvu qu'il y ait d'abondantes occasions de communiquer au moyen de son interlangue et bénéficie d'une riche exposition à la langue cible, utilisée elle-même à des fins de communication naturelle, un apprenant finira toujours par acquérir cette langue et par éliminer graduellement la plupart de ses erreurs, à condition qu'il soit motivé à ce sens... »

Néanmoins, CUQ (1996, p. 49) considère que la dernière conception sur l'acquisition de la langue étrangère est « optimiste » et elle n'accorde pas assez d'importance aux variables pédagogiques qui interviennent dans l'acquisition de la langue cible. CUQ (1996) soutient : « ...ces affirmations manifestent à la fois un bel optimisme sur les qualités d'apprentissage de chacun et manque étonnant de confiance dans l'action pédagogique ... ». Rappelant l'argument de Chomsky sur le fait que l'apprenant acquerra toujours une langue étrangère, CUQ écrit : « ...à quoi bon la présence de l'enseignant s'il est vrai que l'apprenant « finira toujours par acquérir la langue cible et par éliminer graduellement la plupart de ses erreurs ? ».

D'autres théories ont des arguments différents pour expliquer l'acquisition de la langue étrangère. Ainsi, la théorie connue comme « language awareness », citée par CUQ (1996, p. 50), soutient que l'apprentissage organisé de la langue maternelle peut favoriser

l'acquisition de la langue étrangère. CUQ (1996) écrit : « Cette idée selon laquelle lorsqu'il est bien mené, l'apprentissage de la L1 (c'est-à-dire une activité consciente, dirigée, explicite) peut compléter utilement son acquisition naturelle (inconsciente, non explicite) comme une propédeutique à l'apprentissage d'une L2, n'est pourtant pas nouvelle). Selon Adam Czewski (1973), cité par CUQ (1996), l'enseignement de la langue maternelle doit viser à construire les « bases » qui favorisent l'apprentissage des langues étrangères *a posteriori*.

3.5 L'interlangue : un système intermédiaire entre la langue maternelle et la langue cible

Selinker (1972, p. 24) affirme qu'il existe un « système linguistique » intermédiaire entre la langue maternelle et la langue étrangère qu'il nomme « interlangue » et que le langage que l'apprenant produit en langue étrangère constitue ce système intermédiaire. Il écrit : « ... one would completely justify in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm. This linguistic system, we will call interlanguage ». De sa part, Porquier (1986), cité par Jean-Pier CUQ (1996, p. 450), définit l'interlangue comme des « descriptions des productions langagières des locuteurs non-natifs » ou des « systèmes linguistiques intériorisés par les locuteurs non-natifs d'une langue quelconque ».

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association du français langue étrangère, l'interlangue est un « système » qui possède des composantes ou des éléments appartenant à la langue étrangère et la langue maternelle. Corder (1980), faisant référence à Selinker, soutient que l'interlangue est un « dialecte transitoire », qui « partage certains traits de deux dialectes sociaux, ou de deux langues, que ceux-ci aient ou non des traits en commun » (Corder 1980, p. 20). De ce fait, le linguiste soutient que le langage qu'utilise l'apprenant peut être interprété grâce aux règles du système de la langue cible du fait que la plus part du discours ou langage que produit l'apprenant d'une langue étrangère est identique au langage qu'un locuteur natif produit. De sa part, Besse et Porquier (1991) définissent l'interlangue comme un

« système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ».

3.6 Quelle est la nature de l'interlangue ?

Frauenfelder et alii (1980) ont décrit l'interlangue selon différents concepts : « systématisme », « perméabilité », « stabilité », « régression », « fossilisation » et « intercompréhension ».

Systématisme. Frauenfelder et alii (1980), faisant référence à Adjémian (1976), soulignent que l'interlangue est un système composé de « règles » acquises à travers différents processus « cognitifs ». En plus, ils décrivent dites règles comme étant « linguistiques » et « sociolinguistiques ». Par ailleurs, Corder (1980), voir au-dessus, souligne que la langue de l'apprenant est un « dialecte » qui comporte de règles de deux systèmes : la langue maternelle et la langue cible.

Stabilité. La langue de l'apprenant est un système qui évolue continuellement, elle se modifie, mais selon Corder (1973), cette propriété de l'interlangue rend plus difficile son interprétation. De leur part, Frauenfelder et alii soulignent que cette constante modification s'explique par l'apprentissage qu'entreprend l'apprenant. Pourtant, ils soutiennent que l'interlangue peut se « stabiliser », « se figer » ou « se fossiliser » et cela rend moins difficile le travail d'interprétation.

Fossilisation. Selinker (1972) a défini le terme « fossilisation » pour faire référence à des « règles », des « sous-systèmes » ou des « éléments erronés » qui restent ensilés dans l'interlangue. Selon Selinker, ces erreurs continuent à être commises, alors que l'apprenant a déjà reçu des corrections ou connaît les règles de la langue cible pour éviter ces erreurs. Il souligne aussi que ces « formes » se fossilisent dans une « structure psychologique spécifique » faisant partie du cerveau à cause des « interférences » entre la langue première et la langue étrangère.

Régression. Frauenfelder et alii (1980) soutiennent que les apprenants continuent d'habitude à produire des « formes » erronées censées être éliminées lors de l'utilisation de la langue cible, ce que Selinker (1972) a défini comme régression ou « backsliding », pour faire référence à la commise continue des erreurs qui sont fossilisées. Néanmoins, il est important de considérer le point de vue de Frauenfelder et alii (1980) lorsqu'ils affirment que « la réapparition d'erreurs elle-même n'est pas forcément un indice de régression, car la même forme erronée observée à deux stades différents peut, la seconde fois, être la manifestation d'un nouvel état de la LA [l'interlangue], dans lequel, « l'erreur » n'a pas le même statut qu'auparavant ».

Par rapport au phénomène de régression, Selinker (1972) soutient qu'il est provoqué par des facteurs tels que la nouveauté et la complexité de la situation dans laquelle la langue étrangère est utilisée ainsi que par des conditions « d'anxiété » ou même de « décontraction ». De sa part, Frauenfelder et Alii (1980) soulignent aussi que des « conditions psychologiques » ou des « contraintes situationnelles » sont à la surface des formes erronées commises. En plus, ils soutiennent que l'oubli de ce qu'on a déjà appris, c'est-à-dire, le « désapprentissage », le manque d'exposition et d'utilisation de la langue cible peuvent provoquer la commise des formes incorrectes voire une involution de l'interlangue. Corder (1977) cité par Frauenfelder et alii (1980), soutient que l'interlangue s'enregistre dans le cerveau en forme de « strates » et de ce fait, l'apprenant peut revenir à une « strate » inférieure d'utilisation de la langue ou à un « stade plus élémentaire de connaissance ».

Permeabilité. Adjémian (1976), cité par Frauenfelder et alii (1976), soutient que la perméabilité de l'interlangue se caractérise par un changement des règles du système de la langue étrangère. Il écrit : « L'apprenant faisant appel à des stratégies de production, de communication, ou autres, que la perméabilité de son IL laissera violer la systématisme interne, en acceptant des surgénéralisations, des simplifications, ou d'autres modifications d'une fonction linguistique quelconque qui lui est propre ».

D'autre part, Adjémian (1976) considère que le phénomène de « régression », décrit au-dessus, provoque une aggravation de la perméabilité de l'interlangue. Par rapport à ceci,

Supriya Kaffar (2011) affirme que la perméabilité de l'interlangue peut être provoquée par des interférences des règles de la langue maternelle dans la langue cible. Pourtant, il soutient aussi qu'un phénomène inverse peut avoir lieu, c'est-à-dire, le fait que la langue maternelle soit marquée par des règles ou « traces » du système de la langue cible

Intercompréhension. Afin de décrire cette caractéristique de l'interlangue, il est nécessaire de définir le terme « dialecte idiosyncrasique », qui a été employé par Corder (1971) pour faire référence à un langage qui contient des « règles qui n'appartiennent à aucun dialecte social ». Corder (1971) écrit : « Tous les dialectes idiosyncrasiques ont ceci de commun que certaines règles devant entrer dans leur description sont particulières à un individu. Il en résulte, bien sûr, que certaines phrases appartenant à ce dialecte ne sont pas interprétables de manière évidente, car la capacité d'interpréter une phrase implique en partie une connaissance des conventions sous-jacentes ». Corder (1971) considère que les « erreurs » commises par les apprenants représentent de « comportements idiosyncrasiques ».

3.7 L'erreur linguistique

3.7.1 La nature de l'erreur linguistique

Elkouria Chiahou et alii (2009) dans leur article intitulé « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues » soulignent que « l'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage ». Les chercheuses considèrent qu'une bonne partie des enseignants voient les erreurs comme des éléments qui « dérangent », c'est pourquoi ils doivent chercher des stratégies pour les remédier. De ce fait, il est nécessaire que les enseignants possèdent des connaissances théoriques solides pour mieux comprendre la nature de l'erreur et pour pouvoir agir plus efficacement.

Dans la littérature, ils sont nombreux les auteurs qui ont traité le sujet de l'erreur. Parmi eux, il est important de mentionner F. Debyser (1970) et son article « La linguistique contrastive et les interférences » ; Richards (1970) et son étude intitulée « A non-

contrastive approach to error analyse » ; Corder (1980) et ses articles « Que signifient les erreurs des apprenants? » et « Dialecte idiosyncrasique et analyse d'erreurs »; Besse et Porquier (1991), « Grammaire et didactique des langues » ; Marquilló (2003) et « L'interprétation de l'erreur ».

Tel qu'il a été affirmé par Elkouria Chiahou et alii (2009), une grande partie des enseignants voient les erreurs des apprenants comme « dérangeants ». Pourtant de différents chercheurs voient la commise d'erreurs d'une autre manière. Par exemple, Corder (1980), faisant référence à la commise d'erreurs par l'enfant lorsqu'il s'exprime dans sa langue maternelle, souligne que ses formes ne doivent pas s'interpréter comme des formes « déviantes », « fautives » ou « incorrectes ». Le linguiste soutient que les erreurs des enfants sont la preuve qu'ils sont en train d'acquérir un système linguistique et les erreurs font partie de ce processus.

Dans cette même perspective, Brown et Frazer (1964, cités par Corder, 1980) soulignent que la commise d'erreurs linguistiques est nécessaire pour l'enfant, car l'enfant qui ne commet pas d'erreurs se limite justement à répéter le langage de son entourage. Selon Brown et Frazer (1964), la commise d'erreurs indique que l'enfant « possède des règles » qui appartiennent au système linguistique de sa langue maternelle. Brown et Frazer sont de l'avis qu'il est nécessaire pour l'enfant de commettre des erreurs pour s'approprier de sa langue maternelle.

Faisant référence à la commise d'erreurs de la part des apprenants d'une langue étrangère, Corder (1980) dans son article intitulé « Que signifient les erreurs des apprenants ? » affirme que les erreurs sont la preuve que les apprenants « utilisent un système linguistique », celui de la langue étrangère, même si son usage est imparfait. À cet égard, les erreurs des apprenants indiquent l'état actuel de l'interlangue, qui est en train de « transiter » à un état plus proche de celui de la langue cible (Corder, 1980). De même, Richards (1970) considère que les erreurs des apprenants sont « systématiques » et elles peuvent révéler la compréhension des règles de la langue étrangère de la part de l'apprenant.

D'autre part, Besse et Porquier (1991) sont de l'avis que les erreurs montrent aux enseignants les « stratégies d'apprentissage et d'acquisition » d'une langue étrangère utilisées par les apprenants. Besse et Porquier (1991, p. 207) écrivent : « L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre ». En fait, les linguistes se mettent d'accord à nos jours sur le fait que l'erreur jouit d'un statut positif par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, Nehaoua (2010) considère que les erreurs reflètent des entraves dans l'apprentissage, mais l'enseignant peut s'en servir pour améliorer ceci.

3.7.2 Faute et erreur : deux termes distincts

Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert, édition 2008, citant le dictionnaire Le nouveau Petit Robert, définit l'erreur comme un terme provenant du mot latin « error » dont la signification est « s'écarter, s'éloigner de la vérité ». Dans ce même sens, Corder (1980) souligne que lorsque l'apprenant commet une erreur, un écart, interprété comme une violation des règles du système de la langue cible se produit. Dans ce cas, les règles qu'utilise l'apprenant quand il s'exprime dans la langue étrangère ne coïncident complètement pas avec les règles de la langue cible. Corder (1980) considère que lorsque l'apprenant est en train d'acquérir la langue étrangère, il fait des hypothèses par rapport au correct usage de la langue étrangère. Dans ce même sens, le linguiste définit l'erreur comme « une manifestation d'hypothèses fausses ».

Selon le dictionnaire mentionné au-dessus, pour distinguer une erreur d'une faute, il est nécessaire de faire référence aux termes « compétence » et « performance ». Selon Chomsky (1965), la compétence s'agit d'une grammaire intériorisée qui permet d'interpréter et de distinguer les énoncés corrects et incorrects produits dans sa langue maternelle, et de sa part, la performance fait référence au total des énoncés produits, c'est-à-dire, la parole. Selon Chomsky, les personnes sont capables de produire et d'interpréter un nombre infini d'énoncés grâce à sa compétence linguistique. Pourtant, la performance linguistique limite les locuteurs à produire des énoncés infinis ou d'une

grande longueur, car il y a des facteurs tels que des lapsus, lacunes mentales, la fatigue, etc., qui peuvent affecter cette production.

Ainsi, selon le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, mentionné au-dessus, les termes « erreur » et « faute » sont liés aux termes « compétence » et « performance » respectivement. L'erreur indique que l'apprenant ne possède pas les « savoirs nécessaires » sur le fonctionnement des règles de la langue cible, d'où la commise de formes déviantes. De sa part, la faute fait référence à une connaissance des règles de la langue cible, mais la violation ou la transgression de celles-ci s'explique par des facteurs tels que la fatigue, des lapsus, l'angoisse, etc., d'où il y a une liaison entre le terme faute et compétence.

Par ailleurs, CUQ (1996, p. 47) souligne aussi que les termes erreurs et fautes ont des « connotations » distinctes. Par rapport à cette affirmation, le dernier auteur écrit : « Il n'est pas nécessaire de faire une distinction entre erreur et faute. Disons simplement qu'on préfère le premier terme parce qu'il est exempt de connotation « dépréciative ». Du point de vue épistémologique, on s'accorde aujourd'hui à reconnaître la fonction positive de l'erreur... ». En outre, selon le même auteur, les erreurs dévoilent les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants et les enseignants peuvent se servir des erreurs pour déployer un meilleur enseignement. C'est pourquoi, selon CUQ, les erreurs sont valorisées de manière positive à présent.

3.7.3 Différents types d'erreurs

De différents auteurs ont proposé un classement différent des erreurs des apprenants. Ils ont utilisé des termes différents, pourtant les définitions données sont étroitement liées : il y a un point en commun, qui s'interprète comme la violation des règles du système de la langue étrangère, principalement à cause d'une méconnaissance ou à une incompréhension incomplète de ces règles.

Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE classe les erreurs linguistiques en deux types : « erreurs de compétence » et « erreurs de performance ». Ce dictionnaire définit

les premiers comme des erreurs « récurrentes, que l'apprenant ne peut pas rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires ». Le second type d'erreurs est défini comme des erreurs « occasionnelles, assimilables à la faute, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats, d'où ces erreurs sont dues à une distraction passagère ». Selon le dictionnaire, le second type d'erreurs est lié à la définition de faute.

De sa part, Corder (1980) propose un autre type de classement, qui est aussi étroitement lié à la dichotomie erreur et faute. Il distingue les « erreurs systématiques » des « erreurs non-systématiques ».

Erreurs systématiques. Selon Corder (1980), les erreurs systématiques sont liées aux connaissances que l'apprenant possède des règles du système de la langue cible. Le linguiste soutient qu'une phrase peut être considérée « erronée » lorsque l'apprenant viole la grammaire ou les règles de la langue étrangère, il appelle aussi les erreurs systématiques comme « erreurs de compétence ».

Erreurs non-systématiques. Corder (1980) nomme ces erreurs comme « erreurs de performance ». Par rapport à eux, il écrit : « Les erreurs de performance seront par définition non-systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. Selon Corder (1980), les erreurs de performance sont à l'origine de différents facteurs tels que des lacunes de la mémoire ou des « lapsus » mentaux, la « fatigue », des « faux départs », des « changements d'idées » ou des conditions psychologiques qui peuvent provoquer une « émotion forte », etc. Contrairement aux erreurs de compétence, Corder (1980) considère que les erreurs de performance sont susceptibles à être rectifiées de manière « plus ou moins assurée ». Par ailleurs, il souligne qu'il « sera nécessaire d'appeler fautes les erreurs de performance, en réservant le terme erreur aux erreurs systématiques des apprenants... ».

De sa part, Richards (1970) dans son étude intitulée « A non-contrastive approach to error analysis », classifie les erreurs en trois catégories : « erreurs interlinguales », « erreurs intralinguales » et « erreurs développementales ».

Erreurs interlinguales. Par rapport à ce type d'erreurs, Richards (1970) soutient qu'elles sont à l'origine d'un transfert des « traits » ou des caractéristiques de la langue maternelle vers la langue cible. Corder (1980) va dans le même sens lorsqu'il affirme que certaines erreurs commises par les apprenants sont dues à une influence du « système de la langue maternelle » ou à des « habitudes » de la langue source. Dans l'étude mentionnée au-dessus, Richards illustre ce phénomène avec des différents exemples. Ainsi, la phrase produite par un apprenant de l'anglais « he born in England », traduite littéralement en français « il naît en Angleterre », où il est évidente une omission du verbe être, dévoile une interférence de la langue maternelle. En effet, un locuteur espagnol est susceptible de produire une telle phrase, car il est évident qu'en espagnol le verbe « être » n'est jamais utilisé en tant que verbe auxiliaire.

Erreurs intralinguales. Selon Richards (1970), il s'agit des erreurs dont l'origine est une incomplète connaissance et une mauvaise application des règles du système de la langue cible. Par rapport à ces erreurs, le linguiste soutient qu'elles dévoilent les processus d'apprentissage des règles de la langue étrangère. Il écrit : intralingual errors are those which reflect the general characteristics of rule learning, such as faulty generalizations, incomplete application of rules, and failure to learn conditions under which rules apply ». Un exemple trouvé dans l'étude réalisée par Richards (1970) et qui révèle cette incomplète connaissance et mauvaise application des règles de la langue cible est la phrase « He always talk a lot », dont la traduction est « Il parle beaucoup tout le temps ». Cette phrase est incomplète, car l'apprenant a failli conjuguer le verbe « talk » correctement. En plus, l'adverbe « always » est aussi incomplet car il manque le « s » à la fin.

Erreurs développementales. Richards (1970) affirme que les erreurs développementales sont liées à la réalisation d'hypothèses sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Corder (1980) soutient que l'apprenant fait des hypothèses pour s'approprier du système de la langue cible. Lorsqu'un apprenant commet une erreur, il fait des « fausses hypothèses » sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, ce type d'erreurs sont commises, car l'apprenant ne possède pas assez d'expérience sur l'utilisation de la langue cible, c'est-à-dire, il méconnaît les règles à utiliser dans certains

contextes. Un exemple de ce type d'erreurs est la phrase produite par un apprenant de l'anglais « she cannot goes », « elle ne peut pas aller », où il est possible de dire que l'apprenant ne possède pas l'expérience nécessaire sur l'utilisation des verbes à l'infinitif après un « modal verb ».

3.8 Explication des erreurs

Dans ce chapitre, de différents auteurs qui ont traité le sujet de l'explication des erreurs vont être cités. Parmi eux se trouvent Jean-Pierre Astolfi, didacticien et professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, qui propose une « typologie des erreurs », sur les différents facteurs qui entraînent la commise d'erreurs. Cette typologie n'est pas directement liée à l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, elle représente une base théorique solide pour expliquer la commise d'erreurs, but principal de cette recherche. D'autre part, il est important de mentionner des auteurs tels que F. Debyser (1970) et son étude « La linguistique contrastive et les interférences » ; Selinker (1972) et son article sur les processus cognitifs qui affectent la production langagière nommé « L'interlangue » ; Richards (1970) et son étude « A-non contrastive approach to error analysis ».

3.8.1 Typologie des erreurs proposée par Jean-Pierre Astolfi

Frédérique Cauchi-Bianchi (2012), dans son article intitulé « Le statut de l'erreur dans la classe et pour les apprentissages » publié dans le Site des lettres de l'Académie de Nice, soutient que l'école est un système où l'erreur est négativement perçue. Il écrit : « L'École est, en effet, un univers régi par l'aversion de l'erreur ». Pour Jean-Pierre Astolfi, Université de Rouen, il existe une « aversion à l'erreur », qui est justifiée par la « représentation de l'acte d'apprendre ». Par rapport à ceci, Cauchi-Bianchi (2012) écrit : «... si l'enseignant explique bien, suit un bon rythme, choisit de bons exemples et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait survenir aucune erreur ».

Étant donné que l'erreur possède généralement une image négative, Jean-Pierre Astolfi, cité par Frédérique Cauchi-Bianchi (2012) dans l'article mentionné au-dessus, propose

un classement d'erreurs qui expliquent les différents facteurs ou situations qui provoquent la commise de formes non conformes aux règles du système. Il est important de dire que cette « typologie d'erreurs » est plutôt liée à la pédagogie de manière générale. Pourtant, les apports faits par Astolfi peuvent être appliqués à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon lui, il existe huit types d'erreurs :

« Erreurs relevant de la compréhension des consignes »

Frédérique Cauchi-Bianchi (2012) souligne que la mauvaise compréhension des consignes ou des instructions peut entraîner la commise d'erreurs. Selon cet auteur, il y a des termes employés par les enseignants que les apprenants ont des difficultés pour comprendre : « analyser », « indiquer », « expliquer », « interpréter », « conclure », etc. L'apprenant peut ne pas comprendre les consignes des enseignants ou avoir une conception différente de ces termes. D'ailleurs, le « vocabulaire rencontré dans les différentes disciplines » peut être une source d'erreurs. Par exemple, le terme « problématique » peut avoir de différentes nuances selon les « disciplines ».

« Erreurs résultant d'un mauvais décodage des règles du contrat didactique »

Yves Chevallard soutient que le « contrat didactique » pousse l'élève à agir et à atteindre les objectifs proposés par les enseignants. De ce fait, si l'apprenant se débrouille sans difficultés dans les cours, c'est parce qu'il y a un correct fonctionnement du contrat didactique. Dans le cas contraire, l'apprenant est susceptible à commettre des erreurs.

« Erreurs témoignant des représentations notionnelles des élèves »

Frédérique Cauchi-Bianchi (2012) affirme : « Dans la vie, comme dans la recherche, les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects, ils amènent à faire des erreurs ». Cela signifie que dans le processus de résoudre un problème, l'apprenant fait appel aux savoir-faire qu'il possède déjà, mais en y trouvant

une solution, l'apprenant peut facilement se tromper. D'ailleurs, Frédérique Cauchi-Bianchi soutient l'importance d'un apprentissage pour l'apprenant, il affirme : « On voit bien ici qu'apprendre n'est pas seulement augmenter son "stock" de savoirs, c'est aussi et peut-être même d'abord transformer ses façons de penser le monde ».

« Erreurs liées à la nature des opérations intellectuelles »

Selon Frédérique Cauchi-Bianchi (2012), l'apprentissage a lieu à travers un ordre ou « étapes successives ». La théorie du développement de Jean Piaget soutient que l'enfant acquiert des différentes habiletés selon l'étape où il se trouve. Ainsi, le stade des « opérations formelles » donne à l'adolescent la capacité de réaliser des « raisonnements hypothético-déductifs » et des « abstractions ». Tenir en compte, les opérations qui correspondent aux différentes étapes de la vie est important. Frédérique Cauchi-Bianchi (2012), expliquant ce types d'erreurs, laisse entrevoir que demander des opérations qui ne sont pas adéquates pour le développement cognitif des élèves peut entraîner la commise d'erreurs.

« Erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves »

Frédérique Chauchi-Bianchi soutient que « certaines productions des élèves sont peut-être trop rapidement étiquetées comme des erreurs alors qu'elles manifestent seulement la diversité des procédures possibles pour résoudre une question posée. On a ici des procédures différentes de la procédure "canonique" attendue ». Selon cet auteur, les procédures que les apprenants utilisent pour la résolution des problèmes entraîne la commise d'erreurs, car des fois, elles ne sont pas adéquates pour ce faire ; elles peuvent « engager davantage d'opération, multipliant ainsi les risques d'erreurs ».

« Erreurs dues à une surcharge cognitive »

Pour la solution d'un problème ou d'une « tâche », l'apprenant doit mettre à l'œuvre des différents « savoirs ». Pourtant, des fois, les élèves ne trouvent pas de solutions globales aux problèmes, ceci est un facteur qui amène à la commise d'erreurs (Frédérique

Cauchi-Bianchi, 2012). Un exemple qui illustre cette situation proposé par le dernier auteur est le cas de la production écrite en français. Dans une épreuve écrite, les apprenants ont tendance à se concentrer davantage sur le contenu que sur la forme, c'est-à-dire, sur ce qu'on veut exprimer que sur la « correction de la langue ». Frédérique Cauchi-Bianchi affirme : « Ce n'est donc pas que leur cerveau n'est pas en mesure d'accueillir un stock en plus, mais qu'il doit mobiliser trop de choses et qu'il en oublie, ou qu'il oublie l'objectif ».

« Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline »

Selon Frédérique Cauchi-Bianchi (2012), un élève qui se trouve confronté à la résolution de deux problématiques qui appartiennent à des disciplines différentes aura des difficultés à trouver les moyens nécessaires pour les résoudre. Il écrit : « En fait, il semblerait qu'un élève aux prises avec 2 situations dans des disciplines différentes soit d'abord sensible à la similarité de leurs traits de surface. Il ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs, du moins pas aussi naturellement que le pensait PIAGET ».

« Erreurs résultant de la complexité propre du contenu »

Ce type d'erreurs est issu des pratiques pédagogiques mises sur place par les enseignants. Frédérique Cauchi-Bianchi (2012) affirme : « L'analyse de ce type d'erreur est typique du travail proprement didactique, qui consiste plus souvent qu'on ne le croit à remettre en cause les contenus théoriques et pratiques de l'enseignement ainsi que les méthodes et procédures qui leur sont classiquement associée. Selon lui, ce type de pratiques, procédures, méthodes, etc., peuvent être « porteuses d'obstacles imprévus ».

Basés sur la dernière typologie présentée par Jean-Pierre Astolfi de l'Université de Rouen, Frédérique Cauchi-Bianchi (2012) considère qu'il est nécessaire de trouver un traitement adéquat de l'erreur, car dans le cas contraire, il peut y avoir des effets négatifs pour les apprenants. Ainsi faisant référence à la « couleur rouge » que les enseignants

utilisent généralement pour repérer des erreurs, il soutient : « On n’imagine sans aucun doute pas ce que certains propos écrits ou commentaires oraux peuvent produire d’humiliation chez les élèves ». Il fait aussi référence à des recherches basées sur la neuroscience pour affirmer que les « propos vexatoires », c’est-à-dire, le dérangement de la part de l’apprenant face à la commise d’erreurs, peut entraîner des effets tels que la « colère » qui « se manifeste par un retrait ou par des mots ou des actes, d’où l’importance d’un correct traitement des erreurs selon l’auteur.

En raison de la dernière situation, l’enseignant doit s’assurer que l’apprenant prenne « conscience » de ses erreurs (Frédérique Cauchi-Bianchi, 2012). Pour ce faire, l’auteur souligne que des « conflits sociocognitifs » ou la « métacognition » sont nécessaires. De sa part, les conflits sociocognitifs font référence « à des activités de groupes dans lesquelles des pairs vont confronter leurs approches, leurs savoirs, et faire interagir leurs compétences ». La métacognition s’agit de la « manière dont on travaille ». Cauchi-Bianchi (2012) souligne que face à la commise d’erreurs, l’enseignant doit être objectif et montrer une attitude de conseiller, c’est-à-dire, il doit montrer à l’apprenant quels sont les savoirs et savoir-faire qu’il possède, mais il doit lui donner des « conseils » ou des « stratégies » d’apprentissage pour améliorer ses défauts.

3.8.2 Les erreurs et l’analyse contrastive

Les années cinquante marquent la naissance de la linguistique contrastive. L’objectif principal de celle-ci, dans le cadre de l’apprentissage d’une langue étrangère, est de comparer deux systèmes linguistiques ou deux « langues » à travers une analyse qui permette de repérer les points en commun entre les deux systèmes linguistiques ainsi que des écarts linguistiques. Dans le cadre de la didactique de langues étrangères cette analyse s’avère très utile pour identifier les difficultés que les apprenants peuvent rencontrer lors de l’apprentissage de la langue cible. La linguistique contrastive soutient que ces difficultés sont dues à des interférences de la langue maternelle (F. Debyser, 1970).

Ainsi, la linguistique contrastive vise à « prévoir », « décrire », « expliquer » et « éviter » de différentes « fautes » commises par les apprenants en raison des

« influences de L1 », celles-ci sont généralement appelées « interférences linguistiques » (F. Debyser, 1970). Elle se nourrit du behaviorisme qui conçoit les erreurs des apprenants comme des mauvaises habitudes ou des « herbes » qu'il faut éliminer après qu'elles sont produites. Par rapport à ceci, F. Debyser (1970) écrit : « le meilleur parcours pédagogique à proposer à l'élève [pour éviter la commise d'erreurs] est en ce cas établi par une progression sans failles, fortement contraignante, où l'on cherche à éviter le contact avec l'erreur ».

Jean-Pierre QUC (1996), dans son livre intitulé « Une introduction à la didactique de la grammaire en Français langue étrangère » va dans le même sens que F. Debyser (1970) lorsqu'il affirme que l'analyse contrastive peut être utile pour réaliser deux actions principales. Dans ces propres mots, le didacticien affirme que l'analyse contrastive est « doublement orientée ». D'abord, on peut en tirer profit pour « pronostiquer » les erreurs des apprenants. Afin d'illustrer cette affirmation, CUQ (1996) souligne qu'un « apprenant arabophone a plus de chance de commettre une erreur sur la syntaxe des relatifs en français qu'un apprenant italophone ». Pourtant, il soutient que « l'analyse contrastive ne sert qu'a posteriori, pour expliquer les erreurs des apprenants, mais pas ou très peu a priori, pour permettre de les faire éviter à l'élève ».

Par rapport aux interférences linguistiques provenant de la langue maternelle, F. Debyser (1970) soutient qu'elles s'expliquent selon trois points de vue différents : « psychologique », « linguistique » et « pédagogique ». Ainsi, d'un point de vue psychologique, le dernier linguiste soutient qu'un comportement négatif peut influencer l'acquisition d'un nouveau comportement, c'est-à-dire, les interférences linguistiques sont dues aux « contacts entre les différentes langues ». Ainsi, des éléments de la langue maternelle de l'apprenant qui sont proches à ceux de la langue cible peuvent entraîner un « transfert positif » dans la production de la langue étrangère. Pourtant, ceux qui gardent une distance linguistique plus grande peuvent provoquer des « transferts négatifs ». Selon un point de vue pédagogique, les interférences provoquent la commise de « fautes » par l'apprenant dues à « l'introduction d'un élément de la langue maternelle dans la langue cible » (F. Debyser, 1970).

D'autre part, F. Debyser (1970) soutient que les interférences linguistiques peuvent provoquer la commise d'erreurs dans la « production » et la « compréhension » de la langue étrangère. Selon lui, la « polysémie relative de L1 » est l'un des phénomènes qui entraîne des interférences linguistiques. Il écrit : « la polysémie relative de L1 est un obstacle à la production ». Par exemple, un apprenant dont la langue maternelle ne possède qu'un seul mot pour distinguer les mots français « fleuve » et « rivière » peut produire des énoncés tels que « La rivière qui traverse Paris s'appelle Seine » ou « Plusieurs fleuves se jettent dans la Loire » (F. Debyser, 1970).

En outre, la « polysémie relative de L2 » est un autre facteur qui provoque des « interférences de compréhension ». F. Debyser (1970) illustre ce phénomène avec l'exemple d'un français qui a compris la phrase en italien « si saliva al tetto per una vecchia scale » comme « on montait au toit par un viel escalier ». Selon cet auteur, la polysémie relative de L1 et L2 sont des phénomènes qui provoquent des interférences directes de la langue maternelle vers langue cible, et elles peuvent affecter la production et la compréhension de la langue étrangère.

F. Debyser (1970) appelle les énoncés erronés dus à des interférences de la langue maternelle comme des « énoncés agrammaticaux de type interférentiel ». Pourtant, selon lui, il est nécessaire de tenir en compte que pas toutes les erreurs sont de ce type. Il considère qu'il y a des erreurs qui sont commises à cause d'un « manque de pratique de la compétence nouvelle ». Une interférence, explique l'auteur, implique l'introduction des éléments ou des « caractéristiques » de la langue maternelle. Il écrit : « L'apprenant prête à L2 des structures profondes de L1 » Un exemple de cette affirmation se trouve dans le livre « Rouge et Noire », où la phrase « Entre Julien et moi, point de contrat... » a été traduite à l'italien comme « Entra Juliano », ce qui veut dire « Julien entre », une claire introduction des éléments de la langue italienne sur la compréhension du français langue étrangère.

Néanmoins, l'analyse contrastive qui essaie d'expliquer la commise des erreurs des apprenants a reçu de différentes critiques. Besse et Porquier (1986) considèrent que les erreurs des apprenants ne peuvent pas s'expliquer uniquement par un transfert des

éléments de la langue maternelle vers la langue étrangère. Lorsque l'apprenant acquiert une langue étrangère, il ne fait pas appel justement à la description de deux systèmes linguistiques, mais l'apprenant utilise aussi des connaissances existantes, c'est-à-dire, la grammaire de sa langue maternelle et les nouvelles connaissances de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir lors de son apprentissage (Besse et Porquier, 1986).

Par ailleurs, Besse et Porquier soutiennent qu'il existe des erreurs qui sont « universelles », ce qui veut dire qu'elles sont commises par des apprenants avec de différentes langues maternelles et par conséquent, ce type d'erreurs sont plus difficiles à éliminer que les erreurs qui sont dues à des transferts négatifs. Selon Besse et Porquier, l'analyse contrastive ne tient pas en compte la dimension cognitive dans l'apprentissage d'une langue étrangère et par conséquent dans la production des erreurs.

D'autre part, il est important de mentionner que pas tous les didacticiens font une analyse contrastive des erreurs, car pour le faire, il est nécessaire qu'il y ait certaines conditions (CUQ, 1996, p. 46). D'abord, selon cet auteur, « l'enseignant doit être bilingue », c'est-à-dire, il doit aussi maîtriser la langue maternelle des apprenants, le cas échéant, une équipe auxiliaire bilingue peut contribuer à effectuer l'analyse contrastive. Puis, il est très important que les classes d'élèves soient « homogènes ». Selon CUQ, ceci est plus fréquent ailleurs qu'en France, c'est-à-dire, dans des pays où le français est enseigné en tant que langue étrangère. Faute de dernières conditions, l'analyse contrastive peut poser des problèmes de mise en œuvre pour les enseignants et les didacticiens.

En dépit des critiques faites à l'analyse contrastive, Jean-Pierre CUQ (1996) soutient que celle-ci ne doit pas être laissée de côté et qu'on doit en tirer profit. En effet, à travers la comparaison de deux systèmes linguistiques, l'apprenant peut connaître quelles sont les restrictions entre les deux langues. Par rapport à ceci, il écrit : « ...l'utilité de confronter deux systèmes linguistiques est de connaître les bornes des interactions inévitables entre les systèmes mis plus ou moins consciemment en présence par l'apprenant ». En plus, selon le même auteur, l'analyse contrastive s'avère nécessaire pour connaître les processus d'apprentissage que chacun des systèmes requiert. Jean-Pierre CUQ écrit :

« Elle est nécessaire pour connaître une typologie des processus d'apprentissage qui sont conditionnés pour les systèmes linguistiques connus par l'apprenant ».

3.8.3 Explication des erreurs selon le point de vue de Selinker (1969), Richards (1970) et Cuq (1996)

À propos du constructivisme, le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association du français langue étrangère, ASDIFLE, affirme que « l'environnement » est un facteur essentiel pour le développement de l'enfant. Selon ce dictionnaire, l'apprentissage ne se fonde pas uniquement sur des « perceptions » et des « enseignements », il est aussi nécessaire que l'enfant découvre. Dans ce sens, Piaget considère que l'interaction avec l'environnement est essentielle pour l'acquisition des connaissances. À propos de l'apprentissage significatif, Ausubel affirme que l'apprentissage a lieu lorsque les connaissances préexistantes chez l'apprenant sont utilisées pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Donc, le constructivisme est basé sur une pédagogie active et dynamique de l'acquisition des connaissances.

Les constructivistes regardent les erreurs des apprenants d'une manière différente de celle des béhavioristes. Pour Besse et Porquier, les erreurs montrent aux enseignants les « stratégies d'apprentissage et acquisition » de la langue cible. Pour Tangliante (1994), les erreurs révèlent que l'apprenant est en train d'activer son « interlangue », elles illustrent le moment présent de l'apprentissage. Besse et Porquier (1991, p. 207) écrivent :

« L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent pour apprendre ». Le constructivisme donne un statut différent à l'erreur par rapport à celui que le béhaviorisme lui octroie : dans le constructivisme l'erreur jouit d'un point de vue positif, elle est nécessaire pour améliorer l'apprentissage.

3.8.3.1 Cinq « processus centraux » qui expliquent la commise d'erreurs selon Selinker (1972)

Selinker (1972) a laissé à la littérature un essai très important sur l'apprentissage des langues étrangères, celui-ci est nommé « Interlangue ». Il décrit de différentes causes ou « processus centraux », comme il les appelle, qui expliquent la commise d'erreurs des apprenants, des processus cognitifs qui ont lieu lors de la production de la langue étrangère de l'apprenant, c'est-à-dire, son interlangue. Dans ces processus centraux, Selinker inclut les suivants : « transferts », qui sont étroitement liés aux « transferts linguistiques » expliqués au-dessus ; « overgeneralization of TL rules », « transfers of training », « strategies of second-language learning » et « strategies of second-language communication ».

Transfer. Ce « processus central » est lié aux interférences linguistiques qui ont été décrites par F. Debyser (1970), voir au-dessus. Selinker (1972) va dans le même sens lorsqu'il écrit : « if it can be experimentally demonstrated that fossilizable items, rules, and subsystems which occurs in IL performance are a result of the NL, then we are dealing with the process of language transfer ». Selinker (1972) soutient que si la recherche sur l'explication des erreurs des apprenants démontre que les formes déviantes commises sont dues à des interférences de la langue maternelle (NL), on parle alors de « transferts ».

Overgeneralization of TL rules ou surgénéralisation. Selinker (1972) donne quelques exemples d'erreurs commises à cause d'une surgénéralisation des règles de la langue cible. La phrase en anglais « What did he intended to say », dans laquelle, l'apprenant a employé le morphème -ed dans la formation d'une question au passé, est l'un de ces exemples. Un autre exemple qui illustre ce phénomène est lorsqu'un apprenant dit « drive a bicycle », où le verbe en anglais « drive » est utilisé pour tous les moyens de transport. De différents chercheurs ont défini la « surgénéralisation » comme l'interférence des connaissances ou des expériences antérieures dans une nouvelle situation (Jakobovits, 1969 ; Richards, 1970), De sa part, Selinker (1972) soutient que l'apprenant utilise des règles de la langue cible dans des contextes qui ne sont pas appropriés.

Richards (1972), qui a fait des recherches à propos des phénomènes linguistiques qui provoquent la commise d'erreurs, dans son étude « A non-contrastive approach to error

analysis », explique également les causes qui provoquent la surgénéralisation. D'une part, il soutient que ce phénomène linguistique est à l'origine d'un comportement de l'apprenant pour « réduire sa charge linguistique » lors de la production de la langue étrangère. Il donne l'exemple d'un apprenant de l'anglais qui n'utilise pas correctement les verbes au présent lorsqu'il omet le morphème « s » dans la phrase « he come from », ou lorsqu'il utilise la forme « was » pour toutes les personnes grammaticales.

D'autre part, Richards (1970) soutient que la surgénéralisation a lieu lorsque l'apprenant est incapable d'opposer deux formes grammaticales de la langue étrangère. Ainsi, lorsqu'il produit une phrase telle que « Yesterday I go to the university and I meet my professor », l'apprenant de l'anglais ne discrimine pas entre le passé et le présent : il utilise les verbes « go » et « meet » au présent pour faire référence à des situations du passé. Dans ce cas, l'apprenant réduit également sa charge linguistique du fait qu'il ne change pas les verbes au passé dans la production des phrases. Par rapport à cet exemple, Richards (1970) écrit : « Thus the learner cuts down the task involved in sentence production ».

Transfer-of-training. Les apprenants peuvent aussi commettre des erreurs linguistiques à cause des processus d'enseignement qu'ils suivent. Selinker (1972) a constaté que les locuteurs du « serbo-croate » qui apprennent l'anglais emploient plus fréquemment le pronom personnel féminin de la troisième personne « elle » pour parler d'un sujet masculin « il ». Ainsi, lorsqu'ils parlent en anglais, ils utilisent le pronom « she » pour parler de « he ». Selinker (1972) affirme que ce type d'erreurs ne s'explique par un « transfert » de L1, car l'emploi des pronoms personnels masculins et féminins est le même en serbo-croate qu'en anglais. De ce fait, il attribue cette déviation au fait que les « enseignants » et les « méthodes d'enseignement » présentent la plus part du temps des exercices avec le pronom personnel de la troisième personne « elle » au détriment de la troisième personne masculine « il ».

Richards (1970) va dans le même sens que Selinker. Il affirme que des « techniques d'enseignement » peuvent causer la commise des erreurs linguistiques. Par exemple, lorsque l'enseignant demande à l'apprenant de transformer la structure « He walks quickly » en « He is walking quickly », il peut produire une phrase telle que « He is

walks », ou lorsqu'on lui demande de transformer la phrase « He sings » en « He can sing », l'apprenant peut se tromper et dire « He can sings ». Selon Richards, ces formes erronées sont dues à des surgénéralisations ainsi qu'un manque de pratique continuelle des formes après qu'elles sont enseignées.

Strategy of second-language learning. Un exemple de ce type d'erreurs illustré par Jain (1969) et cité par Selinker (1972) consiste à rendre plus « simple » l'utilisation de la langue ou à réduire la charge linguistique de la langue cible comme le dirait Richards (1970). Par rapport à ce type d'erreurs, Jain (1969) écrit : « One example of a strategy of second-language learning that is widespread in many interlingual situations is a tendency of the part of learners to reduce the TL to a simpler system » Par exemple, en anglais, le verbe « hear », « entendre » en français, ne peut pas être utilisé dans la forme -ing, mais selon Jain (1969), des indiens qui parlent l'anglais produisent généralement des phrases telles que « Don't worry. I'm hearing him ». Cela s'explique par le fait que l'apprenant emploie la stratégie de rendre moins complexe l'utilisation de la langue et il est évident qu'il ne fait pas assez d'efforts pour appliquer les différentes règles sur l'utilisation du verbe « hear » en anglais.

Strategies of second-language communication. L'apprenant donne plus d'importance au fait de communiquer qu'aux « processus grammaticaux » sous-jacents dans une forme linguistique (Coulter, 1968). De ce fait, il peut produire des erreurs linguistiques telles que « it was nice, nice trailer, big one », où il est évident la suppression du déterminant indéfini « a » avant les adjectifs « nice » et « big ». Pourtant, l'apprenant arrive à communiquer ou à transmettre un message. Ce même phénomène a aussi lieu lorsque l'apprenant produit une forme telle que « I have many hundred carpenter my own » où il est évident que le mot « carpenter » ne se trouve pas au pluriel et il manque la préposition « on » avant « my own ». Selinker (1972), faisant référence à ces erreurs, soutient que l'apprenant, mise à part l'emploi des « stratégies de communication », il utilise aussi des « stratégies d'apprentissage de simplification ».

3.8.3.2 Explication des erreurs selon Jack C. Richards (1970)

Il existe d'autres phénomènes qui expliquent la commise d'erreurs chez les apprenants et qui sont liés à ceux qui ont été expliqués au-dessus. Dans son étude intitulée « A non-contrastive approach to error analysis », mise à part le phénomène de surgénéralisation, les erreurs linguistiques peuvent aussi être commises par des facteurs que Richards (1972) nomme comme « ignorance of rule restrictions », « incomplete application of rules » et « false concepts hypothesized ».

Ignorance of rule restrictions. Des « règles » de la langue cible sont appliquées dans de « contextes » inappropriés (Richards, 1970). Selon cet auteur, ce phénomène est un type de « généralisation », car l'apprenant applique des connaissances qu'il possède déjà dans des situations qui lui semblent être adéquates, mais ceci se traduit dans une commise d'erreurs linguistiques. En outre, l'apprenant applique incorrectement des règles de la langue cible à cause d'une mauvaise compréhension de celles-ci. Richards (1970) affirme que l'apprenant emploie des règles de la langue étrangère par « analogie », mais cette stratégie peut être source de formes déviantes. Par exemple, par analogie à la forme « He showed me the book », l'apprenant de l'anglais peut produire une forme telle que « he explained me the book », où il est évident l'absence de la préposition « to » après le verbe « explain ».

Incomplete application of rules. L'apprenant commet des formes déviantes, car il ne possède pas une « complète connaissance » des règles de la langue cible (Richards, 1970). Selon Richards, l'utilisation de questions dans les cours de langues étrangères est une technique que les enseignants utilisent pour que les apprenants produisent et utilisent la langue cible. Pourtant, les réponses à ces questions peuvent dévoiler une incomplète utilisation des règles de la langue cible. Richards (1970) donne de différents exemples par rapport à ce phénomène. Ainsi, lorsque l'enseignant pose la question

« What does he have to do? », l'apprenant qui ne maîtrise pas bien les règles de la langue cible peut produire une phrase telle que « He have to do write the address », ce qui signifie que l'apprenant de l'anglais ne maîtrise pas bien l'utilisation du verbe « have » et en plus, il a des problèmes pour la formation de phrases cohérentes, il y a un

élément de plus après le verbe « have ». Selon Richards (1970), la « motivation » pour communiquer amène à une commise de formes déviantes.

False concepts hypothesized. L'apprenant commet des erreurs linguistiques à cause d'une incorrecte distinction des structures de la langue cible. Richards (1970) affirme que la façon dont les différentes structures de la langue cible sont présentées est à l'origine de ce phénomène. Pour la formation du passé en anglais, généralement les enseignants font référence à la forme « was » et « were », d'où la commise d'une forme telle que « He was happended ». Par ailleurs, le fait que les enseignants et les méthodes d'apprentissage présentent la forme « ing », appelée en anglais « présent continuous », pour parler des actions qui se déroulent au moment présent provoque une tendance de la part des apprenants à utiliser ce temps grammatical d'une manière narrative quand le présent ou « simple present » en anglais est le temps adéquat (Richards, 1970). Selon Richards (1972), l'incorrecte compréhension des règles de la langue amène à la commise de formes déviantes.

3.8.3.3 Typologie des erreurs de Jean-Pierre CUQ (1996)

Jean-Pierre CUQ (1996, p. 55-58), a apporté à la littérature sur l'apprentissage des langues étrangères une « typologie des erreurs » qui explique les causes des formes déviantes commises à « l'oral et à l'écrit » par des élèves de collège de nationalité tunisienne. Selon le dernier didacticien, cette typologie a un but spécifique : « Montrer que chaque erreur témoigne qu'une partie au moins de l'apprentissage a été effectuée par l'élève, c'est-à-dire que celui-ci se trouve dans une phase intermédiaire d'apprentissage ». Cette typologie des erreurs est décrite de cette manière.

Hypercorrection. Selon Cuq (1996, p. 56), l'hypercorrection est une manifestation d'erreurs commises de manière « volontaire » : « l'élève la commet [l'erreur] en croyant éviter une autre erreur dont il a appris à se débarrasser ». Un exemple d'erreurs manifestant du phénomène d'hypercorrection est la forme « une travailleuse fille ». Dans ce cas, l'élève a appris qu'en français, il existe de certaines formes où l'adjectif qualificatif est placé avant le nom comme par exemple « un gros chien ». De ce fait, l'apprenant commet l'erreur de dire « une travailleuse fille » croyant que placer l'adjectif après le

nom est incorrect. En fait, « Fort de principe, l'élève débutant privilégie la structure « adj. + nom », avant que l'usage ne le rende apte à différencier les cas d'antéposition et de postposition en français » (Cuq, 1996, p. 56).

Véritables phases intermédiaires. Selon Cuq (1996, p. 56), il existe des erreurs qui relèvent d'une incomplète acquisition des formes grammaticales, c'est-à-dire, l'apprenant utilise des formes qui possèdent encore des traits qui indiquent un incorrect usage de la langue. Cuq écrit : « ... une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir ». Un exemple présenté par ce didacticien est la phrase « il a si mangé qu'il est tombé malade », dont la forme correcte doit être « il a tellement mangé qu'il est tombé malade ». L'explication donnée par Cuq (1996, p. 57) à propos de cette erreur est la suivante : « L'élève montre qu'il a acquis la structure corrélatrice de l'expression de la conséquence mais il ne fait pas la différence entre « si + adjectif » et « tellement + verbe ».

Appropriation incomplète. L'apprenant connaît les règles de la langue cible, mais ce n'est pas toujours qu'il va les employer correctement. A propos de ceci, Cuq (1996, p. 57) écrit : « L'élève a acquis des structures correctes mais pas au point de les employer toujours à bon escient ou d'en percevoir le sens particulier ». Un exemple présenté par le même didacticien est la phrase « il n'a dormi pas ». À propos de cette erreur, Cuq explique : « Ici, il ne s'agit plus de l'acquisition d'un lexème mais d'une structure : la négation corrélatrice « ne...pas », dont l'élève ne connaît pas les conditions particulières d'emploi avec les verbes conjugués à un temps composé ».

Chapitre 4

Méthodologie

Dans le chapitre dernier, on a présenté le cadre théorique qui fait référence aux explications que de différents linguistes ont faites à propos de l'acquisition de la langue maternelle, la langue cible et à propos des causes qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques. Ces théories ont été importantes pour la réalisation de cette recherche. Dans ce chapitre-ci, il est nécessaire de décrire la méthodologie qu'on a utilisée afin d'obtenir les données qui ont permis d'établir les conclusions de cette recherche. Dans cette partie du travail, de différents aspects seront décrits tels que l'approche, les atteintes et le design de la recherche ainsi que les procédés réalisés pour la sélection de l'échantillonnage, les instruments et les techniques employées pour le recueil de données et la manière dans laquelle l'analyse de ces données s'est effectuée. Dans les paragraphes qui suivent, ce qui vient d'être mentionné sera expliqué de manière plus précise.

4.1 Approche de la recherche : une étude qualitative

L'approche utilisée dans cette recherche est du type *qualitatif*. Elle est basée sur le cas particulier des étudiants d'Expression orale en français, inscrits à la Licence en Langues modernes : spécialité en français et en anglais pendant le premier semestre académique de l'année 2016. En plus, l'explication du phénomène de la commise des erreurs linguistiques a été basée sur les interprétations que les participants interviewés ont données lors des entretiens semi-directifs qu'on a réalisés. D'ailleurs, les techniques qui ont été employées pour le recueil de données étaient l'observation des cours d'Expression orale en français et des entretiens semi-directifs. Tous ces éléments font que cette étude s'agisse d'une recherche qualitative.

4.2 Atteintes de la recherche : une étude descriptive et explicative

Les atteintes de cette recherche ont été deux : décrire et expliquer. D'une part, les formes déviantes ou des erreurs linguistiques commises par les participants dans leur discours oral ont été décrites selon leur appartenance à un des sous-systèmes de la linguistique, c'est-à-dire, les chercheurs ont déterminé si ces formes déviantes étaient du type syntaxique, morphologique, phonétique ou sémantique. Puis, cette étude avait aussi comme objectif principal d'expliquer les causes ou les facteurs qui amènent à la commise des erreurs linguistiques. Ces deux objectifs ont constitué les axes principaux de cette recherche.

4.3 Type d'étude

Les étudiants d'Expression orale en français sont dans le processus de maîtriser la langue française en perfectionnant le discours parlé. C'est ici où les étudiants commencent à développer des arguments plus structurés et ordonnés. Alors, ils doivent utiliser des structures grammaticales plus complexes et adéquates aux exigences de la matière. Dans ce scénario, les étudiants commencent à laisser en évidence leurs difficultés dans le discours oral.

En considérant l'information précédente, les chercheurs ont décidé de réaliser une étude de cas parce qu'on va centrer l'investigation sur des particularités linguistiques établies par les chercheurs et définies ci-dessous exprimées par quelques étudiants d'Expression orale en français. De cette façon, on peut approfondir dans le phénomène des erreurs des étudiants inscrits dans le cours d'Expression orale en français de la Licence en Langues modernes et en même temps vérifier si les théories et les modèles scientifiques utilisés dans cette recherche peuvent aider à trouver l'origine ou les causes des erreurs.

4.4 Conception de la recherche

La conception de cette recherche a été du type « Théorie ancrée », terme pris du livre « Méthodologie d'investigation » de Sampieri et alii (2006, p. 667). Selon les derniers

auteurs, la Théorie ancrée s'agit des « processus systématiques qualitatifs pour générer une théorie qui explique conceptuellement une action, une interaction ou un domaine spécifique. Cette théorie est appelée « substantive » ou de « demi-rang », et elle s'applique à un contexte concret ». Dans le cas de cette recherche, il a été possible de « générer » des explications sur les facteurs qui amènent à la commise de formes déviantes dans le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français, et étant donné que l'étude s'est basée sur le cas concret des étudiants mentionnés, la conception de cette recherche est du type «Théorie ancrée».

4.5 Univers

L'univers de cette recherche été composé par tous les étudiants qui appartenaient aux cours d'Expression orale en français. Pendant le semestre I de l'année académique 2016, cet univers a été formé par ces groupes :

Groupe 1 : lundi et mercredi à 6h00 – 8h00

Groupe 2 : lundi et mercredi de 13h00 – 15h00

Groupe 3 : mardi et jeudi de 15h00 – 17h00.

Groupe 4 : mardi et jeudi de 15h00 – 17h00

Il est important de mentionner que les classes qui ont été observées ont été les groupes 2, 3 et 4 et l'échantillonnage de cette recherche a été aussi composé par ces groupes-ci (voir au-dessous).

4.6 Procédés pour la réalisation de la recherche

4.6.1 Immersion dans le champ d'étude

Afin de réaliser cette étude, les chercheurs se sont rendus sur le champ de travail, c'est-à-dire, les cours d'Expression orale en français, ce qui visait à réaliser des observations de ces cours-ci. Celles-ci se sont effectuées en forme d'écoute attentive du discours parlé

des étudiants, ce qui a abouti à un repérage des erreurs linguistiques qui étaient commises lors des interventions orales dans les cours. D'autre part, la visite des cours a permis aux chercheurs de composer l'échantillonnage de cette recherche.

Avant de se rendre dans les cours d'Expression orale, des démarches administratives ont été réalisées par les investigateurs. En fait, il a été nécessaire d'obtenir des permissions pour observer les différents cours de la part des enseignants en charge de ceux-ci. Les chercheurs ont présenté une lettre, rédigée et signée par le professeur tuteur de cette recherche, où il était demandé aux enseignants leur consentement d'observer leurs cours. En plus, les investigateurs ont expliqué les objectifs principaux des observations, qui étaient d'analyser le discours oral des apprenants afin de repérer des erreurs linguistiques et identifier des étudiants pour former l'échantillonnage de cette recherche. C'est ainsi que les professeurs en charge ont accepté la réalisation des observations de leurs cours.

Une fois, les chercheurs ont obtenu le consentement des enseignants, ils se sont présentés dans les cours d'Expression orale en français et de la même manière, ils ont décrit les objectifs de la recherche aux différentes classes. Les chercheurs leur ont expliqué que l'objectif d'observer leurs cours était d'écouter leurs participations orales et de repérer des erreurs linguistiques qui apparaissaient dans leurs interventions. Les étudiants ont été encouragés à participer activement dans les cours.

D'autre part, l'importance de réaliser cette recherche a été expliquée aux étudiants. Certes les chercheurs allaient repérer des erreurs linguistiques commises dans leur production orale, mais le plus important était l'explication des facteurs qui amènent à leur commise afin de mieux comprendre les processus qui affectent négativement l'apprentissage d'une langue étrangère. En clarifiant toutes ces informations, les étudiants ont donné leur consentement aux chercheurs d'observer les cours et ont aussi accepté de participer aux entretiens qui seraient réalisées *a posteriori*. C'est de cette manière que les chercheurs ont entamé les observations de cette recherche.

4.6.2 Recueil des données

Après cette première immersion, le recueil des données a été entamé, mais pour ce faire, certaines techniques ont été utilisées. Tel qu'il a été décrit au-dessus les chercheurs ont utilisé l'*observation* comme l'une des techniques de recueil des données, mais aussi, la réalisation d'*entretiens semi-directifs* a été nécessaire. De manière générale, les observations ont servi dans cette étude à deux fins : le repérage d'erreurs linguistiques et la sélection de l'échantillonnage, c'est-à-dire, les étudiants qui allaient participer aux entretiens semi-directifs pour l'obtention des informations qui expliquent les causes qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques.

4.6.2.1 Observations des cours

Les observations que les chercheurs ont réalisées avaient une caractéristique principale : elles se sont réalisées en forme d'écoute attentive et neutre du discours parlé des étudiants d'Expression orale en français. Ceci veut dire que les chercheurs n'intervenaient absolument pas dans la performance orale des étudiants ni dans le déroulement des cours. Lors de ces observations les chercheurs ont pris des notes sur les erreurs linguistiques que les étudiants commettaient dans leurs interventions orales, c'est-à-dire, les formes qui s'écartaient du correct usage du français étaient identifiées et écrites dans un cahier de bord. Ces procédés ont permis aux chercheurs d'accomplir l'un des objectifs de cette recherche : *repérer les erreurs linguistiques commises par les étudiants d'Expression orale en analysant leur discours parlé.*

4.6.2.2 Sélection de l'échantillonnage

Tel qu'il a été expliqué en haut, l'une des nécessités de réaliser des observations était l'identification des étudiants ou des participants qui allaient faire partie de l'échantillonnage de cette étude. La sélection de ses étudiants a été nécessaire pour réaliser des entretiens, qui ont permis aux chercheurs d'obtenir des explications sur les facteurs qui entraînent la commise d'erreurs linguistiques dans leur discours parlé. Les critères pour la sélection de l'échantillonnage ont été les suivants :

En premier lieu, les participants devaient avoir une participation active dans le déroulement des cours d'Expression orale en français. Ce critère a été établi sous la croyance que les étudiants qui participaient plus dans les cours apporteraient plus de données au moment de réaliser les entretiens, c'est-à-dire, du langage en langue étrangère qui serait analysé en identifiant les formes déviantes commises. Pourtant, les chercheurs ont aussi décidé de sélectionner des étudiants qui participaient moins dans les cours sous la croyance que ces étudiants n'avaient pas un rôle actif dans les cours faute de connaissances solides de la langue française, ce qui leur amènerait à commettre plus de formes déviantes.

4.6.2.3 Réalisations des entretiens

Après la sélection de l'échantillonnage, dont le nombre a été de 21 étudiants, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Ces entretiens visaient principalement à obtenir des explications de la part des étudiants d'Expression orale en français à propos des facteurs qui leur amenaient à commettre des erreurs linguistiques. Avec ces entretiens, les chercheurs sont parvenus à accomplir un des objectifs de cette étude, établi de cette manière : *expliquer les phénomènes d'interférence ou les processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue cible qui provoquent la commise d'erreurs linguistiques dans la production orale des étudiants d'Expression orale en français.*

4.6.2.4 Instrument

Afin de réaliser les différents entretiens, les chercheurs de cet étude ont utilisé un instrument qui leur a permis d'obtenir des informations sur les processus qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques, c'est-à-dire, les causes des formes déviantes qui nuisent à l'usage d'une langue étrangère, dans ce cas, le français. Les questions de l'instrument ont été étroitement liées à trois concepts principaux que les chercheurs, basés sur la théorie des erreurs, ont considéré être des sources importantes des erreurs linguistiques. Ces concepts sont les suivants :

Interférences de la langue maternelle.

La théorie veut que des traits ou des règles qui appartiennent au premier système linguistique acquis par l'enfant, c'est-à-dire, sa langue maternelle, peuvent être adoptés et nuire ainsi à la correcte utilisation de la langue étrangère (F. Debyser, 1970). Tenant en compte cette affirmation, des questions comme les suivantes ont été incluses dans l'instrument utilisé :

- Croyez-vous que la manière dont vous écrivez ou parlez en espagnol, affecte la façon dont vous vous exprimez en français en commettant des erreurs ?
- Prononcez-vous des mots en français avec des traits phonétiques de votre langue maternelle ? Votre prononciation en français est-elle influencée par le système de prononciation de votre langue maternelle ?
- Faites-vous la traduction mot à mot des phrases en espagnol afin de vous exprimer en français ?

Incomplète connaissance du fonctionnement des règles de la langue française.

Des facteurs tels que l'utilisation incorrecte des règles de la langue cible, l'application de ces règles dans des contextes inappropriés, la méconnaissance des règles de la langue cible, etc., peuvent provoquer la commise d'erreurs (Richards, 1970). Les chercheurs ont adopté ce concept en considérant que les derniers facteurs peuvent également expliquer la commise d'erreurs chez les étudiants d'Expression orale en français. Les questions suivantes incluses dans l'instrument de recherche sont liées à ce concept :

- Quand vous commettez une erreur, vous êtes conscient de la règle grammaticale ou de prononciation, etc., que vous avez transgressée ?
- Vous pouvez expliquer la règle grammaticale que vous avez violée ?

- Si vous connaissez la règle que vous avez violée, quels facteurs vous amènent à commettre des erreurs ?
- Vous commettez des erreurs, car vous ne comprenez pas parfaitement l'usage des règles grammaticales du français ?
- Etc.

Processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue cible

La commise d'erreurs linguistiques peut être influencée par des facteurs liés à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tels que le manque de stratégies de correction des erreurs, le manque de pratique orale de la langue, la mauvaise compréhension des règles de la langue cible, l'application de stratégies d'apprentissage inadéquates, la fatigue, etc. Les questions suivantes sont liées à ce concept :

- Croyez-vous que le manque de pratique des règles grammaticales, de prononciation, etc., dans les cours de français, vous amènent à commettre des erreurs ?
- Les fois que vous avez commis des erreurs, votre professeur de français vous a corrigé ?
- Pour vous, il est plus important de communiquer que de parler correctement, c'est-à-dire, avec une bonne grammaire ?

Les chercheurs ont approfondi dans les derniers concepts décrits au-dessus lors des entretiens afin de connaître les différents facteurs qui provoquent qu'un étudiant d'une langue étrangère produise des formes linguistiques qui s'écartent du correct fonctionnement de la langue cible. L'instrument complet, c'est-à-dire, l'ensemble des questions posées lors des entretiens se trouve dans la section des annexes.

4.6.2.5 Procédés pour la réalisation des entretiens

4.6.2.5.1 Avant la réalisation des entretiens

Après la sélection de l'échantillonnage, il a été nécessaire de continuer avec les entretiens. C'est ainsi que les investigateurs ont parlé personnellement avec les étudiants repérés dans les observations réalisées et les ont invités à participer dans ce second procédé pour le recueil de données. Tel qu'il a été décrit au-dessus, des étudiants avec une participation active dans les cours et ceux qui intervenaient moins ont été choisis. D'ailleurs, le nombre d'étudiants qui ont participé dans les entretiens a été de 21 sujets et ce recueil de données s'est réalisé du 8 au 18 août de l'année académique 2016.

Il est important de clarifier que les entretiens ne se sont pas réalisés les jours après que les chercheurs ont parlé avec les étudiants sélectionnés, sinon à la rentrée du semestre II de l'année académique 2016, c'est-à-dire, dans le mois d'août. Ceci s'explique par le fait que les étudiants d'Expression orale ont manifesté qu'ils possédaient peu de disponibilité de temps pour la réalisation des entretiens, car ils se trouvaient dans la dernière semaine du semestre, d'où ils devaient passer des examens et rendre des devoirs académiques. Les chercheurs ont réfléchi à cette situation en considérant que le manque de temps pouvait affecter les résultats des entretiens, car elles risquaient de se faire à la hâte. D'où, les chercheurs ont demandé aux étudiants sélectionnés de collaborer avec les entretiens à la rentrée, ce qui a été bien accepté.

Étant donné que les étudiants repérés comme cibles pour participer aux entretiens devaient partir en vacances, il a été nécessaire de leur demander leur coordonnées, numéro de téléphone et e-mail, pour les contacter à la rentrée. À la rentrée, les chercheurs sont parvenus à faire des rendez-vous pour commencer avec le processus des entretiens, en total quatre ont été établis. Pourtant, il fallait contacter la plus part des participants. Heureusement, les premiers interviewés ont donné aux chercheurs des renseignements sur les cours que prenaient le reste d'étudiants. Les chercheurs ont visité ces cours-ci et ont parlé avec les professeurs qui en étaient en charge, heureusement, ces derniers ont permis aux étudiants de faire les entretiens. Les enseignants ont compris le

travail de recherche qu'on réalisait, c'est pourquoi ils ont permis aux étudiants de sortir un par un pour réaliser les entretiens.

4.6.2.5.2 Description des entretiens

Avant d'entamer les entretiens, les chercheurs ont remercié les participants pour leur collaboration, car chaque entretien a eu une durée de 20 minutes. En fait, ceux-ci étaient composés de deux parties (chacune avec une durée de 10 minutes) qui se sont déroulées de la manière suivante :

La première partie s'agissait d'une discussion en français sur des questions de la vie quotidienne, la réalité nationale, thèmes d'économie, politique, etc. Cela visait à la réalisation de deux procédés. Le premier était d'obtenir du langage oral de la part des étudiants d'Expression orale en français, en particulier du discours oral affecté par des erreurs linguistiques. Les chercheurs ont eu des rôles différents lors de cette première partie : un d'eux menait la discussion orale et les autres deux repéraient des formes linguistiques incorrectes. Le second procédé était de faire conscience aux participants de leurs erreurs linguistiques, car généralement, il est difficile d'apercevoir ses propres erreurs lorsqu'on s'exprime dans une langue étrangère.

D'ailleurs, les chercheurs ont encouragé les différents participants à se sentir à l'aise et ne pas permettre que des facteurs psychologiques tels que l'angoisse leur affectait. Cette recommandation a été donnée, car sous les effets de l'angoisse, il était très probable que les étudiants pouvaient avoir du mal à s'exprimer en français. En fait, les chercheurs ont clarifié que la discussion en français ne s'agissait pas d'une évaluation de leur niveau langagière. Au contraire, ils ont expliqué qu'il fallait regarder les erreurs qui surgissaient lors des entretiens comme un phénomène normal et sain de l'apprentissage d'une langue étrangère, tenant en compte que les linguistes regardent les erreurs comme quelque chose de positif.

C'est ainsi que les chercheurs ont entamé la discussion en français, qui comprenait des questions de la vie quotidienne, de la réalité nationale, l'économie, la vie politique, etc.

Les questions suivantes ont servi comme guide pour le déroulement de cette discussion. Pourtant, selon le rythme que celle-ci prenait, l'attitude du participant, la quantité du langage produit par l'interviewé, d'autres questions ont été demandées. D'autre part, les questions étaient assez ouvertes pour donner plus d'opportunités aux participants de produire plus de langage.

- Présentez-vous.
- Pourquoi avez-vous choisi d'étudier la Licence en Langues modernes ?
- Que voulez-vous faire après la fin de vos études ?
- Quelle est votre opinion par rapport à l'économie d'El Salvador ?
- Que pensez-vous de la vie politique de notre pays : hommes et partis politiques, le gouvernement, etc. ?
- Que pensez-vous de l'éducation au Salvador ?
- Pouvez-vous parler d'une expérience intéressante vécue dans le passé ?
- Donnez un conseil aux jeunes qui sont mêlés dans la délinquance dans notre pays?

Suite à la discussion en français, la deuxième partie des entretiens a été entamée, celle-ci consistait à trouver des explications des facteurs que les participants considéraient être les sources de leurs erreurs linguistiques. Avant de donner la parole aux interviewés, les chercheurs ont pris quelques minutes pour analyser les erreurs qui étaient les plus communes lors de la discussion en français. En guise d'explication, lors de l'écoute attentive de cette discussion, les chercheurs sont parvenus à observer des tendances ou des types d'erreurs qui étaient les plus communes. Ainsi, pour quelques participants, les erreurs de conjugaison de verbes apparaissaient plus fréquemment dans leur discours.

L'identification de cette tendance a été nécessaire pour que les questions posées lors des entretiens visaient à trouver des explications sur les facteurs qui provoquaient la commise de formes déviantes.

Après avoir identifié les erreurs linguistiques, la discussion sur les facteurs qui amènent à la commise d'erreurs a eu lieu. Il est important de clarifier que celle-ci s'est déroulée en espagnol en raison des explications suivantes. D'abord, les chercheurs ont considéré que les participants se sentiraient plus à l'aise en s'exprimant dans leur langue maternelle et puis, l'objectif principal des entretiens était d'obtenir des explications riches et complètes, ce qui risquait de ne pas être atteint si la discussion avait été menée en français, sachant que généralement quelques étudiants ont des difficultés pour développer des arguments complexes, même s'ils se trouvent dans la troisième année de la Licence en Langue modernes. C'est pourquoi les chercheurs ont demandé aux participants de donner des explications en espagnol.

C'est de cette manière que la seconde discussion a été réalisée. Les chercheurs ont posé directement la question générale : « pourquoi croyez-vous que vous commettez des erreurs de grammaire, de prononciation, de conjugaison de verbes, etc., lorsque vous parlez en français ? ». Cette question a déclenché des explications qui ont varié selon les participants. Pourtant, les chercheurs ont trouvé chez chaque étudiant une source sur laquelle ils mettaient l'accent ; par exemple, le manque de pratique en classe, les interférences de la langue maternelle ou de l'anglais, la méconnaissance de règles, etc. De ce fait, les chercheurs ont essayé d'approfondir sur ces facteurs afin d'obtenir des informations complètes.

En plus, il est important de mentionner l'effet positif que les entretiens ont entraîné chez les participants. D'une part, la méthodologie des entretiens a donné les résultats que les chercheurs attendaient, c'est-à-dire, des explications sur les causes qui sont derrière la commise des erreurs. De l'autre part, le repérage des erreurs et le fait de les utiliser comme des exemples lors des entretiens a provoqué que les participants se rendaient compte des erreurs dont ils n'avaient jamais pris conscience, ce qui les a aussi encouragés à améliorer des aspects linguistiques de la langue pour éviter la commise

d'erreurs linguistiques à l'avenir. Bref, les entretiens réalisés ont représenté pour les participants une expérience d'apprentissage et la méthodologie utilisée, la discussion en français et en espagnol, ont contribué grandement à recueillir des données profondes sur les déclencheurs des erreurs linguistiques.

4.6.2.6 Analyse des données

Suite au recueil des données, il a fallu entamer l'analyse des informations obtenues. Les chercheurs trouvent nécessaire de rappeler les objectifs principaux de cette recherche afin de mieux expliquer la manière dans laquelle l'analyse des données s'est effectuée.

- Repérage des erreurs linguistiques.
- Classements de ces erreurs selon leur appartenance à un des sous-systèmes de la linguistique, c'est-à-dire, déterminer si les formes erronées correspondent à des erreurs de syntaxe, morphologie, sémantique, etc.
- Explication des causes qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques.

Ainsi, pour réaliser le classement des erreurs linguistiques repérées, il a été nécessaire de procéder de cette manière. D'abord, il a été nécessaire de recueillir toutes les erreurs qui avaient été repérées dans les différentes observations des cours d'Expression orale. En plus, les chercheurs ont aussi écouté attentivement les enregistrements des discussions en français réalisées lors des entretiens, ce qui leur a permis d'obtenir plus d'exemples d'erreurs linguistiques. Suite à cela et après une analyse de chacune des formes déviantes, les chercheurs ont déterminé leur appartenance à un des sous-systèmes de la linguistique. Ensuite, ils ont décrit chacune des erreurs selon les règles de la langue française qui avaient été transgressées, c'est-à-dire, il a été déterminé s'il existait un défaut de concordance entre le sujet et le verbe, incomplète formation de la phrase, ordre incorrect de la phrase, etc.

D'autre part, l'analyse des entretiens en espagnol sur les causes qui amènent à la commise des erreurs s'est effectuée de cette manière : après une écoute attentive des entretiens, les chercheurs sont parvenus à trouver des thèmes principaux sur lesquels les sujets interviewés mettaient l'accent, c'est-à-dire, quelques participants considéraient,

par exemple, que des interférences de la langue maternelle ou de l'anglais, méconnaissance du fonctionnement de certaines règles du français, manque de pratique de la langue, etc. étaient des causes qui provoquaient la commise d'erreurs dans leur discours oral. Pour mieux expliquer, les chercheurs ont trouvé des tendances, c'est-à-dire, les thèmes qui étaient traités par la plus part des participants ont été considérés comme des causes importantes pour les chercheurs. Pourtant, les thèmes qui ne marquaient pas de tendances ont été pris en considération, car ils sont aussi importants pour une partie des participants.

Chapitre 5

Présentation des données

Suite au recueil des données, il est nécessaire de présenter les différentes informations qui ont été obtenues dans les observations des cours d'Expression orale en français et dans des entretiens semi-directifs réalisés. Dans une première partie, un échantillon des erreurs linguistiques que les étudiants d'Expression orale en français ont commises dans leurs interventions orales en cours va être présenté. Ces erreurs-ci ont été recueillies lors des observations des classes réalisées. Puis, les erreurs qui ont été repérées dans la discussion en français réalisée dans des entretiens semi-directifs seront aussi décrites. Toutes ces erreurs vont être présentées dans des tableaux, où elles seront classées selon leur appartenance à un des sous-systèmes de la linguistique (erreurs de syntaxe, morphologie, phonétique et sémantique). En plus, les règles qui ont été transgressées par les participants ainsi que la correction de ces formes déviantes seront présentés.

Dans une seconde partie, les témoignages qui expliquent les causes qui amènent à la commise de formes déviantes seront présentés. Après une écoute attentive des différentes réponses obtenues lors des entretiens, des informations importantes, par rapport aux facteurs qui provoquent la commise d'erreurs linguistiques, ont été recueillies. Lors de cette écoute, les chercheurs ont remarqué que plusieurs participants mettaient l'accent sur des causes similaires, c'est-à-dire, certaines explications données par les participants marquaient des thèmes centraux. Parmi ces informations se trouvent le manque de pratique orale de la langue cible, la continuité du discours oral, des transferts négatifs provenant de la langue maternelle et l'anglais, la correction des erreurs et des facteurs psychologiques. Les données liées à ces thèmes centraux seront présentées dans ce chapitre-ci.

**Échantillon des erreurs linguistiques repérées lors des observations des cours
d'Expression orale en français**

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|--|---|---|--|
| Syntaxique | <p>-Manque de « pas » pour la formation de la négation</p> <p>-Manque des articles partitifs</p> <p>-Manque de préposition « de »</p> <p>-Utilisation de la préposition « de » dans un contexte inapproprié</p> <p>-Ordre incorrect de l'adjectif</p> | <p>-Ils ne la vont – utiliser.</p> <p>-Si nous avons – internet,...</p> <p>-Il y a la nécessité d'avoir – internet</p> <p>-Trafique animaux</p> <p>-On se rendra compte de que l'utilisation de Facebook...</p> <p>-Le suffisant argent</p> | <p>-Ils ne la vont pas utiliser.</p> <p>-Si nous avons de l'internet,...</p> <p>-Il y a la nécessité d'avoir de l'internet.</p> <p>-Trafique d'animaux.</p> <p>-On se rendra compte que l'utilisation de Facebook...</p> <p>L'argent suffisant</p> |
| Morphologique | <p>-Mauvaise utilisation des articles contractés</p> <p>-Manque de contraction entre la préposition « de » et le nom qui suit</p> <p>-Auxiliaire incorrect au passé composé</p> | <p>-à les choses -à les humains</p> <p>-Les montées de eau</p> <p>-Cette application a besoin de une connexion wi fi.</p> <p>-WhatsApp a devenu une application plus populaire.</p> | <p>-aux choses -aux humains</p> <p>-Les montées d'eaux</p> <p>-Cette application a besoin d'une connexion wifi.</p> <p>-WhatsApp est devenu une application plus populaire.</p> |

| | | | |
|-------------------|---|---|---|
| | <p>-Manque de concordance entre le genre du nom et l'article défini et indéfini</p> <p>-Manque de concordance entre l'adjectif possessif et la personne de référence</p> | <p>-Le plus part des personnes -Une virus -Une bonne travail -Une manque -Une progrès</p> <p>-Ils utilisent ses peaux, sa viande, son travail</p> | <p>-La plus part des personnes -Un virus -Un bon travail -Un manque -Un progrès</p> <p>-Ils utilisent leur peaux, leur viande et leur travail</p> |
| Phonétique | <p>-Prononciation du « s » à la fin du mot</p> <p>-Manque de nasalisation de la dernière syllabe</p> <p>-Prononciation de la syllabe « ou » comme « o »</p> <p>-Manque de liaison</p> <p>-Prononciation de « ent » à la fin du verbe conjugué à la troisième personne plurielle</p> | <p>-Mesures</p> <p>-Salvadoren /salvadɔrjɛn/</p> <p>Retrouver /R(ə)trɔvɛ/</p> <p>C'est une</p> <p>Ils voyagent</p> | <p>-Salvadorien /salvadɔrjɛ̃/</p> <p>Retrouver /R(ə)truve/</p> <p>-C'est une</p> <p>-Ils voyagent</p> |
| Sémantique | <p>-Utilisation de la préposition « sur » avec un sens qui ne lui correspond pas</p> | <p>-Penser sur</p> | <p>-Penser à, en</p> |

Dans les tableaux suivants, on présente les erreurs linguistiques qui ont été repérées lors de la discussion en français réalisée dans des entretiens semi-directifs. Ces discussions ont été sur des thèmes de la vie quotidienne, la société, l'économie, la politique, etc. Et lors de celles-ci, des erreurs ont été identifiées. Le nombre de participants de ces entretiens ont été 22.

Participant 1

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|--|---|
| Phonétique | <p>-Manque de liaison</p> <p>-Manque de l'apostrophe pour enchaîner la particule « ne » avec « ont »</p> <p>-Prononciation incorrecte du mot</p> | <p>-Une chose très importante</p> <p>Ils ne ont pas une vie...</p> <p>Seulement /sœlmât/ Effort /efɔrt/ Apprentissage /aprãdisaʒ/</p> | <p>Ils n'ont pas une vie...</p> <p>/sœlmã/ /efɔr/ Apprentissage /aprãtisaʒ/</p> |
| Morphologie | <p>-Utilisation incorrecte des prépositions de lieu</p> <p>-Omission de la conjugaison du verbe « vendre »</p> <p>-Manque d'accord entre le pronom personnel et l'adjectif possessif</p> | <p>-Au Chalatenango</p> <p>Des personnes qui vendre</p> <p>-Ils sont intéressés à ses propres intérêts</p> | <p>-À Chalatenango</p> <p>-Des personnes qui vendent</p> <p>Ils sont intéressés à leurs propres intérêts</p> |
| Sémantique | - Incohérence | -La réaction des fous les personnes | La réaction des personnes folles |

| | | | |
|-------|-------------------------------------|--|-----------------|
| | -Utilisation d'un mot inapproprié | Les politiques pour parler des hommes politiques | Les politiciens |
| Autre | -Utilisation d'un mot de l'espagnol | Renta | Rente |

Participant 2

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|---|--|
| Syntaxique | -Manque de la particule « pas » dans la négation | -Je suis timide avec les personnes que je ne connais √ trop. | Je suis timide avec les personnes que je ne connais pas trop. |
| Phonétique | -Prononciation incorrecte du mot | Argent / arʒât / Dépend / depen / | /arʒã/ /depã/ |
| Morphologique | -Manque d'accord entre le genre du nom et l'article défini -Incorrecte conjugaison du verbe « venir » au passé composé -Utilisation incorrecte du morphème final du mot -Conjugaison | -La manque -Quand j'ai veni à l'université... À niveau cultural | -Le manque -Quand je suis venue à l'université... -À niveau culturel |

| | | | |
|--|------------------------------------|---------|----------|
| | incorrecte du verbe « étudier » | J'étude | J'étudie |
|--|------------------------------------|---------|----------|

Participant 3

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|--|
| Syntaxique | <ul style="list-style-type: none"> -Utilisation de la particule « de » dans un contexte inapproprié -Manque de la particule « de » -Manque de la particule « pas » dans la négation | <ul style="list-style-type: none"> -J'espère d'être un professeur. Il n'avait pas √ famille. -Nous ne pouvons √ participer. | <ul style="list-style-type: none"> -J'espère devenir professeur. -Il n'avait pas de famille. -Nous ne pouvons pas participer. |
| Phonologique | <ul style="list-style-type: none"> -Prononciation du r à la fin des verbes à l'infinitif du premier groupe -Prononciation d'une syllabe muette -Prononciation incorrecte du mot | <ul style="list-style-type: none"> -Travailler /travaj^r/ -Choses /ʃoz^{əs}/ -Tout le monde /m^õdo/ -Amour /am^{oR}/ -amitié /amite/ | <ul style="list-style-type: none"> /travaje/ /ʃoz/ /m^õd/ /amur/ /amitje/ |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|---|
| <p>Morphologique</p> | <p>-Manque d'accord entre le genre du nom et l'adjectif</p> <p>-Conjugaison erronée du verbe au présent de l'indicatif</p> <p>-Utilisation incorrecte du verbe « sélectionner »</p> <p>-Incorrecte utilisation d'une préposition de lieu</p> <p>-Morphème incomplet « quel »</p> | <p>J'aime toutes les sports.</p> <p>-Ils n'étudions pas</p> <p>-Il y a beaucoup de personnes qui n'a pas un travail.</p> <p>-Quand je suis selecte dans la première fois ici à l'université.</p> <p>-Aller à l'Argentine</p> <p>Nous ne savons pas que sont nécessités.</p> | <p>J'aime tous les sports.</p> <p>-Ils n'étudient pas.</p> <p>-Il y a beaucoup de personnes qui n'ont pas de travail/ qui sont au chômage.</p> <p>-Quand j'ai été sélectionnée la première fois, ici à l'université.</p> <p>-Aller en Argentine</p> <p>Nous ne savons pas quelles sont leurs nécessités.</p> |
|-----------------------------|--|---|---|

Participant 4

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|--|--|
| <p>Syntaxique</p> | <p>-Manque du pronom impersonnel « il »</p> | <p>-Dans le sac, V avait trois poussins.</p> | <p>-Dans le sac, il avait trois poussins.</p> |
| <p>Morphologiques</p> | <p>-Manque de conjugaison du verbe « choisir » au présent de l'indicatif</p> | <p>-Nous sommes qui choisir le président.</p> | <p>-Nous sommes qui choisissons le président.</p> |

| | | | |
|-------------------|---|--|--|
| | <p>-Utilisation incorrecte de l'auxiliaire au passé composé</p> <p>-Manque d'enchaînement</p> <p>-Utilisation du verbe « se rappeler » suivi de la préposition « de »</p> | <p>-Elle a rentrée chez moi.</p> <p>De analyser</p> <p>Se rappeler de</p> | <p>Elle est rentrée chez moi.</p> <p>D'analyser</p> <p>Se rappeler</p> |
| Sémantique | -Utilisation du verbe « mettre » avec un sens différent à celui qui lui correspond | -On doit mettre attention. | -On doit faire attention. |
| Autre | -Utilisation d'un mot de l'espagnol | Bolsa | Sac |

Participant 5

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|--|---|
| Syntaxique | -Utilisation non nécessaire du pronom « en » | -Il y en a des personnes. | -Il y a des personnes... |
| Phonétique | -Prononciation incorrecte des mots. | <p>Façon /fesõ/ Ou /ɔ/ Dans / dãs/ Dangereuse /dãzryz/</p> | <p>/ fasõ/ /u/ /dã/ /dãzrøz/</p> |

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| | <p>-Manque d'enchaînement</p> <p>-Manque de prononciation du r final d'un verbe à l'infinitif du troisième groupe</p> <p>-Prononciation des terminaisons des verbes conjugués à la troisième personne plurielle au présent de l'indicatif</p> | <p>-Informer /,ɪnfɔʁme/</p> <p>-Que^v on /ke ð/</p> <p>-On va choisir- /ʃwazi/</p> <p>-trouvent /truvɑ̃/</p> <p>continuent /kɔ̃tinɥɑ̃/</p> | <p>/ɛfɔʁme/</p> <p>/kɔ̃/</p> <p>/ʃwaziʁ/</p> <p>/truʋ/</p> <p>/kɔ̃tinɥ/</p> |
| Morphologique | <p>-Manque de concordance entre l'adjectif et le genre du nom</p> <p>-Utilisation du verbe « communiquer » en tant que forme réflexive</p> <p>-Changement des particules du mot</p> | <p>-Criminel dangereuse</p> <p>-Je me communique.</p> <p>-Bachelauréat</p> <p>-contrabande</p> | <p>-Criminel dangereux</p> <p>-Je communique.</p> <p>Baccalauréat</p> <p>Contrebande</p> |
| Sémantique | <p>-Utilisation de la préposition « pour » dans une locution adverbiale inappropriée</p> <p>-Expression incorrecte du temps</p> <p>-Utilisation de mots</p> | <p>-Pour ma part</p> <p>Dans les années avant</p> <p>-La poblation</p> | <p>De ma part</p> <p>Dans les dernières années</p> <p>Population</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>inappropriés</p> <p>-Utilisation du verbe « quitter » avec un sens qui ne lui correspond pas</p> | <p>-les politiques pour parler des hommes politiques</p> <p>-Se quitter la vie</p> | <p>Politiciens</p> <p>Finir avec sa vie</p> |
|--|---|--|---|

Participant 6

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|--|
| Syntaxique | -Emploi incorrect de la négation avec le pronom « personne » | -Une situation que personne pense à... | -Une situation à laquelle personne ne pense. |
| Phonologique | <p>-Manque de liaison</p> <p>-Manque d'enchaînement</p> <p>-Prononciation incorrecte des mots</p> | <p>-C'est une /sɛ yn/</p> <p>De avoir /də avwar/</p> <p>-tous /tu/</p> <p>Travail /travajl/</p> <p>Ville /vijj/</p> <p>Vont /vɔ̃t/</p> <p>La côte /kotet/</p> <p>Besoin /bɛzwɛ̃t/</p> | <p>-/sɛtyn/</p> <p>-/davwar/</p> <p>/tus/</p> <p>/travaj/</p> <p>/vil/</p> <p>/vɔ̃/</p> <p>/kot/</p> <p>/bɛzwɛ̃/</p> |
| Morphologique | <p>-Manque de concordance entre le genre du nom et l'adjectif qualificatif</p> <p>-Pluralisation incorrecte du nom</p> | <p>-Un pays chaleureuse</p> <p>-des journals</p> | <p>-Un pays chalereux</p> <p>-des journaux</p> |

| | | | |
|-------------------|--|-------------------------------|---|
| Sémantique | Utilisation du mot « conscience » dans un contexte inapproprié | -Ils sont conscience . | -Ils sont conscients de quelque chose. |
|-------------------|--|-------------------------------|---|

Participante 7

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|--|---|
| Syntaxique | -Emploi de la préposition « de » dans un contexte qui ne correspond pas | -Ils n'ont pas d'un travail formel. | -Ils n'ont pas un travail formel. |
| Phonétique | -Prononciation du « r » des verbes à l'infinitif -Prononciation incorrecte des mots | Aller /aler/ -Trouver /truver/ -Travailler /travajer/ -Penser /pāser/ -Rappeler /rap(ə)le/ -Gaspiller /gaspijer/ -Parler /parle/ -Voitures /vwytyrs/ -Week-end /wikānd/ -Veulent /vœlǎ/ | /ale/ /truve/ /travaje/ /pāse/ /rap(ə)le/ /gaspije/ /parle/ /vwytyr/ /wikend/ /vœl/ |
| Morphologique | -Utilisation incorrecte des prépositions de lieu -Emploi incorrect des partitifs -Manque de | -Travailler dans l'Université -Travailler dans l'école - De le problème -Il était très | Travailler à l'Université -Travailler à l'école - Du problème -Il était très dangereux . |

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| | <p>concordance entre le pronom personnel « il » et l'adjectif qualificatif</p> <p>-Omission de la particule « se » avant le verbe « passer » et utilisation incorrecte du pronom « il »</p> | <p>dangereuse.</p> <p>-Ils ne savent pas qu'est-ce qu'elle passe avec le peuple</p> | <p>-Ils ne savent pas qu'est-ce qu'il se passe avec le peuple.</p> |
| Sémantique | <p>-Utilisation du mot « économie » avec un sens inapproprié</p> <p>Incohérence</p> | <p>Les économies pour parler des économistes</p> <p>Nous spectations</p> | <p>Les économistes</p> <p>Nous spectations</p> |
| Autre | <p>-Utilisation d'un mot de l'espagnol</p> | <p>Diploma</p> | <p>Diplôme</p> |

Participant 8

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|---|
| Morphologique | <p>-Mauvaise conjugaison des verbes au passé composé</p> <p>-Utilisation incorrecte du temps verbal</p> <p>-Manque de concordance entre le genre du nom et l'article défini</p> <p>-Nombre incorrect</p> | <p>-Nous n'a pas fait rien.</p> <p>-Nous avait arrivé en retard.</p> <p>-Elle tout le temps nous avait invités à parler.</p> <p>- La matin</p> <p>-Vingt-un ans</p> | <p>-Nous n'avons rien fait.</p> <p>-Nous sommes arrivés en retard.</p> <p>-Elle nous invitait à parler tout le temps.</p> <p>- Le matin</p> <p>-Vingt-et-un ans</p> |

| | | | |
|-------------------|--|---|--|
| Syntaxique | <p>-Placement incorrect du complément adverbial</p> <p>-Omission de l'article défini « les »</p> <p>-Négation incorrecte</p> | <p>-Elle tout le temps nous avait invités à parler.</p> <p>-J'aime travailler avec √ enfants.</p> <p>-Nous n'a pas fait rien</p> | <p>-Elle nous invitait à parler tout le temps.</p> <p>-J'aime travailler avec les enfants.</p> <p>- Nous n'avons rien fait.</p> |
| Phonétique | <p>-Manque d'enchaînement</p> <p>-Mauvaise prononciation du mot</p> | <p>-Je aide /ʒə ed/</p> <p>-Étudiant /etydã/</p> | <p>-J'aide /zed/</p> <p>-Étudiant /etydjã/</p> |
| Sémantique | Incohérence dans la phrase | -J'aimerais étudier les études de langues mais en les choses légales. | -J'aimerais faire des études en droit dans une autre langue. |

Participant 9

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|--|---|
| Syntaxique | <p>-Manque du partitif « du » après le verbe « faire »</p> <p>-Négation incorrecte</p> | <p>-Aller faire √ camping</p> <p>-Je n'ai pris pas pratiquement rien</p> | <p>-Faire du camping</p> <p>-Je n'ai pratiquement rien pris</p> |

| | | | |
|-----------------------------|--|--|---|
| <p>Morphologique</p> | <p>-Emploi incorrect des prépositions de lieu</p> <p>-Manque de concordance entre le sujet et le verbe et utilisation de « il » dans un contexte inapproprié</p> <p>-Omission de la conjugaison du verbe « aller » au présent de l'indicatif</p> <p>-Préposition inappropriée dans la locution adverbiale</p> <p>-Temps verbaux inappropriés</p> <p>-Changement du morphème final du mot</p> | <p>-Au forêt -Au rivière -Au El Savador -À niveau mondial</p> <p>-Toutes les personnes, il est en train de perdre la confiance.</p> <p>-Si on aller aux entreprises et chercher un travail, on peut le trouver.</p> <p>-À nos jours</p> <p>-Quand je suis étudiant au baccalauréat -Mes professeurs ne sont pas capables de nous donner la connaissance suffisante.</p> <p>Niveau éducational</p> | <p>-À la forêt -À la rivière -En El Salvador -Au niveau mondial</p> <p>-Toutes les personnes sont en train de perdre la confiance.</p> <p>-Si l'on va aux entreprises pour chercher un travail on peut l'obtenir.</p> <p>-De nos jours</p> <p>-Quand j'étais un étudiant au lycée -Mes professeurs n'étaient pas capables de nous donner les connaissances nécessaires.</p> <p>Niveau éducatif</p> |
| <p>Phonétique</p> | <p>-Prononciation incorrecte des mots</p> | <p>- baccalauréat /bakɔlɔrea/ -Pendant /pendɔ̃/ -Famille /famil/</p> | <p>- /bakalɔrea/ - /pãdã/ - /famij/</p> |

| | | | |
|-------------------|---|------------------------------------|----------------------|
| | | -Magnifique /ma gn ifik/ | -/ma pn ifik/ |
| Sémantique | -Utilisation du mot « interpréteur » avec un sens qui ne lui correspond pas | Interpréteur pour dire interprète | Interprète |

Participant 10

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|--|
| Syntaxique | <p>-Manque de la préposition « de » après le verbe « être ».</p> <p>-Omission du pronom « on »</p> <p>-Oublie de la particule « pas »</p> <p>-Utilisation incorrecte des prépositions de temps</p> | <p>-Un de mon désirs est vobtenir un travail.</p> <p>-Il faut soit intelligent.</p> <p>-Si on n'étude v...</p> <p>-Je laisse (le travail) autour 20hrs.</p> | <p>-Un de mes désirs est d'obtenir un travail</p> <p>-Il faut qu'on soit intelligent.</p> <p>-Si on n'étude pas...</p> <p>-Je laisse (le travail) peu après à 20hrs.</p> |
| Morphologique | <p>-Manque de concordance entre le nom et l'adjectif possessif</p> <p>-Utilisation incorrecte de préposition</p> | <p>-Un de mon désirs</p> <p>-Au cause</p> | <p>-Un de mes désirs</p> <p>-À cause</p> |

| | | | |
|-------------------|--|---|--|
| | <p>-Conjugaison incorrecte des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif</p> <p>-Emploi incorrect du nombre 20</p> <p>-Changement des particules du nom</p> | <p>-Vous me demande</p> <p>-Si vous regarde</p> <p>-Si on n'étude ...</p> <p>J'ai vingt-un ans</p> <p>-Pizze</p> | <p>-Vous me demandez</p> <p>-Si vous regardez</p> <p>-Si on n'étudie pas</p> <p>J'ai vingt-et-un ans</p> <p>-Pizza</p> |
| Phonétique | -Prononciation incorrecte des mots | <p>-Carrière /karjø/ Enfants / enfã/- Science /sjens/ -Tout /tut/ -Penser /pense/</p> | <p>-/karjɛr/ -/ãfã/ /sjãs/ /tu/ /pãse/</p> |
| Sémantique | <p>Incohérence dans la phrase</p> <p>-Utilisation du verbe « laisser » avec un sens qui ne lui correspond pas</p> | <p>-Je suis une étudiante de la Langue moderne.</p> <p>-Je laisse (le travail) autour 20hrs.</p> | <p>Je suis une étudiante de la Licence en Langues modernes.</p> <p>-Je quitte (le travail) peu après à 20hrs.</p> |

Participant 11

| Sous-système de la linguistique | Règles transgressées | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|---|---|
| Syntaxique | <p>-Ordre incorrect des mots</p> <p>-Négation incorrecte, manque de la particule « pas »</p> <p>-Utilisation de</p> | <p>-Pour faire-le</p> <p>-Des personnes qui n'ont ∨ l'opportunité d'étudier.</p> <p>-Ils ne se rendent ∨ délinquants.</p> <p>-C'est un rêve que</p> | <p>-Pour le faire</p> <p>Des personnes qui n'ont pas l'opportunité d'étudier.</p> <p>-Ils ne deviennent pas de délinquants.</p> <p>C'est un rêve</p> |

| | | | |
|----------------------|---|---|--|
| | <p>« que je » dans un contexte inapproprié</p> <p>-Utilisation de la préposition « à » dans un contexte inapproprié</p> | <p>je avoir une école</p> <p>-J'espère avoir mon académie et à travailler comme une prof de français.</p> | <p>d'avoir une école.</p> <p>J'espère avoir mon académie et travailler en tant que prof de français.</p> |
| Morphologique | <p>-Manque de concordance entre l'article indéfini et le nom</p> <p>-Manque de concordance</p> <p>-Changement de consonnes du nom</p> | <p>-Je suis un étudiante. -Un école</p> <p>-Ma académie</p> <p>Le peuble</p> | <p>Je suis une étudiante. -Une école</p> <p>Mon académie.</p> <p>Le peuple</p> |
| Phonétique | <p>-Prononciation du « r » des infinitifs</p> <p>-Prononciation du morphème « ent »</p> <p>-Changement de consonne</p> | <p>-Commencer r /kɔmãser/ -Travailler r /travajer/... -Étudier /etydjer/ -aller /aler/ -Veulent /vœlen/</p> <p>Le peuble</p> | <p>-/kɔmãse/ - /travaje/ - /etydje/ - /ale/ - /vœl/</p> <p>Le peuple</p> |
| Sémantique | <p>-Emploi du verbe « se rendre » avec un sens qui ne lui correspond pas</p> | <p>-Ils ne se rendent √ délinquants.</p> | <p>-Ils ne deviennent pas de délinquants.</p> |

Participant 12

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|--|---|
| Syntaxique | <ul style="list-style-type: none"> -Omission de la particule « de » -Omission du partitif « des » -Négation incorrecte | <ul style="list-style-type: none"> -J'adore faire √ la natation. -J'ai commencé à donner √ classe. -Il n'y a de la manière pour se communiquer. | <ul style="list-style-type: none"> -J'adore faire de la natation. -J'ai commencé à donner des cours. -Il n'y a aucune façon de communiquer. |
| Morphologique | <ul style="list-style-type: none"> -Manque de concordance entre le nom et l'article défini et indéfini -Conjugaison incorrecte des verbes -Omission du morphème « er » -Utilisation du verbe « communiquer » en tant que forme réflexive | <ul style="list-style-type: none"> -J'ai vu mon nom dans le journaux. -Une ministère -On devez -Si vous ne comprend pas -pour travail- -Se communiquer | <ul style="list-style-type: none"> -J'ai vu mon nom dans le journal. -Un ministère -On doit -Si vous ne comprenez pas -Pour travailler -Communiquer (qch à qqn) |
| Phonétique | <ul style="list-style-type: none"> -Prononciation incorrecte des mots -Prononciation du morphème « ent » -Manque d'enchaînement | <ul style="list-style-type: none"> -Beaucoup / bɥku/ -Cours /kurs/ Ils disent /dizen/ Que√ on /kə ð/ | <ul style="list-style-type: none"> -Beaucoup / boku/ -Cours /kur/ Ils disent /diz/ Qu'on /kɔ̃/ |
| Sémantique | Incohérence dans la phrase | J'aimerais mariage avec quelqu'un. | -J'aimerais me marier avec |

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| | <p>-Manque de cohérence</p> <p>-Utilisation du mot « classes » avec un sens qui ne lui correspond pas</p> | <p>Il y a un ministère qui c'est pour des personnes qui n'ont pas parlé.</p> <p>-J'ai commencé à donner √ classe.</p> | <p>quelqu'un.</p> <p>Il y a un ministère que c'est pour des personnes qui ne peuvent pas parler.</p> <p>J'ai commencé à donner des cours.</p> |
| Autres | -Utilisation de mots de l'espagnol et de l'anglais | <p>Suficiente</p> <p>Lenguaje de señas</p> <p>Church</p> <p>Biblia</p> | <p>Suffisant</p> <p>Langue des signes</p> <p>Église</p> <p>Bible</p> |

Participante 13

| Sous-système de la linguistique | Règles transgressées | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|---|
| Syntaxique | -Manque d'éléments dans la phrase | -Je voudrais être √ guide touristique. -Créer √ nouvelles lois | -Je voudrais être un guide touristique. -Créer de nouvelles lois |
| | -Omission de la particule « pas » | -Les parents qui n'ont √ fait beaucoup d'attention aux enfants | -Les parents qui n'ont pas fait beaucoup d'attention aux enfants |
| | -Utilisation d'éléments qui ne sont pas nécessaires dans la phrase | -Ils auront le temps pour étudier et non pas pour faire d'autres choses mauvaises. | -Ils auront le temps pour étudier et pas pour faire d'autres choses mauvaises. |
| | | -On peut apprendre à la culture de différents pays. | -On peut apprendre la culture de différents pays. |

| | | | |
|----------------------|---|--|---|
| Morphologique | -Changement de la morphologie du mot | -Se dediquer - Inversionistes | -Se dédier - Investisseurs |
| Phonétique | -Prononciation incorrecte du mot -Prononciation d'un mot de l'espagnol avec des traits phonétiques de l'espagnol | Peu / pu / -Inversion | / pø / |
| Sémantique | -Utilisation du mot « inversión » avec un sens qui ne lui correspond pas | - Inversión pour parler des investissements | Investissement |
| Autre | -Utilisation d'un mot de l'espagnol | -Campos | Champs/ domaines |

Participant 14

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|--|--|--|---|
| Morphologique | -Utilisation d'un temps grammatical incorrect -Changement de la morphologie du mot « relaxant » | -La première fois que je venais à l'université a été difficile. -C'est un peu relax. | -La première fois que je suis venue à l'université a été difficile. -C'est un peu relaxant . |
| Sémantique | -Utilisation du mot « musique » avec un sens qui ne correspond pas dans la phrase | -J'aime quelques musiques du reggaeton. | -J'aime quelques chansons du reggaeton. |

| | | | |
|--------------|--|---|--|
| | -Utilisation du mot application avec un sens que ne lui correspond pas | -J'ai fait une application à l'université. | -J'ai présenté candidature à l'université. |
| Autre | -Utilisation d'un mot en espagnol | -Promover | -Promouvoir |

Participant 15

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|--|---|
| Syntaxique | -Omission de la préposition « de » après « beaucoup » | -Ils ont beaucoup √ problème -Il y a beaucoup √ familles | -Ils ont beaucoup de problème -Il y a beaucoup de familles |
| Morphologique | -Manque de concordance entre le genre du nom et l'article défini | -Une problème | -Un problème |
| Phonétique | -Prononciation du « s » à la fin du nom -Manque de liaison -Manque d'enchaînement -Mauvaise prononciation des mots | -Langues /lãgs/ -Ils ont /il õ/ -Je aime /ʒə em/ -Par /pɔR/ -En construisant /õ kõstruõõ/ -En améliorant /õ ameljørõ/ | -/lãg/ -/ilzõ/ -/ʒem/ -/par/ -/ã kõstruõã/ -/ã ameljørã/ |
| Sémantique | -Utilisation de la préposition « des » | -Jouer des cartes | -Jouer aux cartes |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>dans un contexte inapproprié</p> <p>-Utilisation du verbe « fermer » avec un sens qui ne correspond pas</p> <p>-Utilisation de la préposition « pour » dans un contexte inapproprié</p> <p>-Utilisation du verbe « s'appeler » avec un sens qui ne correspond pas</p> | <p>-Vous pouvez être fermé.</p> <p>-Il manque beaucoup pour faire.</p> <p>-Je m'appelle.</p> | <p>-Vous pouvez être emprisonné.</p> <p>-Il y a beaucoup à faire.</p> <p>-Je me rappelle.</p> |
|--|--|---|--|

Participant 16

| Sous-système de la linguistique | Règles transgressées | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|---|--|
| Syntaxique | -Utilisation de la préposition « à » dans un contexte inapproprié | -aider à les jeunes | -aider les jeunes |
| Morphologique | <p>-Mauvaise utilisation du pronom relatif « que »</p> <p>-Emploi de préposition inappropriée</p> <p>-Utilisation de temps verbal inapproprié</p> | <p>-C'est l'adjectif que peut décrire l'état de notre pays.</p> <p>-Ils ne pensent pas dans les autres</p> <p>-Quand je finis la carrière,</p> | <p>-C'est l'adjectif qui peut décrire l'état de notre pays.</p> <p>-Ils ne pensent pas aux autres</p> <p>-Quand je finirai la carrière,</p> |

| | | | |
|-------------------|---|----------------------------|--------------|
| Phonétique | -Prononciation incorrecte du mot « informatique » | -Informatique /infɔrmatik/ | /ɛ̃fɔrmatik/ |
|-------------------|---|----------------------------|--------------|

Participant 17

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|--|---|
| Syntaxique | <ul style="list-style-type: none"> -Utilisation de la préposition « à » dans un contexte inapproprié -Omission de la préposition « dans » -Utilisation de la préposition « de » dans un contexte inapproprié -Formation incorrecte de la négation | <ul style="list-style-type: none"> -J'aimerais aller à une autre pays... -Aller ∇ une autre pays -Le gouvernement doit de faciliter l'éducation basique. -Il n'y a pas quelqu'un prête. | <ul style="list-style-type: none"> J'aimerais aller dans un autre pays... -Aller dans un autre pays -Le gouvernement doit faciliter l'éducation de base. - personne n'est prête. |
| Morphologique | <ul style="list-style-type: none"> -Manque de concordance entre le genre du nom et l'article indéfini -Conjugaison incorrecte du verbe « étudier » | <ul style="list-style-type: none"> J'aimerais aller à une autre pays... J'étude | <ul style="list-style-type: none"> J'aimerais aller dans un autre pays... J'étudie |
| Phonétique | -Prononciation du « r » des infinitifs | <ul style="list-style-type: none"> -Aller /aleR/ -Développer /dev(ə)lɔpeR/ -Travailler /travajeR/ -Changer /ʃɑ̃ʒeR/ -Donner /dɔneR/ | <ul style="list-style-type: none"> /ale/ /dev(ə)lɔpe/ /travaje/ /ʃɑ̃ʒe/ /dɔne/ /fasilite/ |

| | | | |
|-------------------|---|--|----------------------|
| | | -Faciliter /fasiliter/ | |
| Sémantique | -Incohérence dans la phrase -Utilisation du verbe « être » pour exprimer l'âge | Les jeunes doivent prendre l'envisage de chacun. -Je suis 25 ans | J' ai 25 ans. |

Participant 18

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|--|
| Syntaxique | -Manque de partitifs dans la phrase -Omission de « ça » -Utilisation de « un » dans un contexte inapproprié | -J'étais en train d'étudier √ physiothérapie. J'ai √ problèmes avec l'argent. -Je sais que √ sera difficile. -Quand j'étais un petit... | -J'étais en train d'étudier de la physiothérapie. J'ai des problèmes financiers. -Je sais que ça sera difficile. -Quand j'étais petit... |
| Morphologique | -Manque de concordance entre le genre du nom et l'article défini -Utilisation de temps verbal inapproprié -Changement de la morphologie du nom | - La mémoire pour dire « le mémoire » pour se diplômer - La vissage -J' avais un accident de voiture. -Phenomen on Un moins | - Le mémoire - Le vissage -J' ai eu un accident de voiture. - Phénomène - Un mois |
| Phonétique | -Prononciation du morphème « ent » | Veulent /vœ len / | /vœ l / |

| | | | |
|-------------------|--|--|---|
| | -Manque d'enchaînement -Mauvaise prononciation des mots | -Que on /kə ð/ -conjoncture /kðʒuntɪr/ Autour /otɔr/ | /kð/ /kðʒðktɪr/ /otɪr/ |
| Sémantique | -Incohérence | -J'espère éviter la mémoire. -Éviter qu'on finit volé | J'espère ne pas faire le mémoire pour me diplômer. -Éviter d'être volé |
| Autres | -Utilisation de mots de l'espagnol | -En alto Maras | -En haut -Gangs |

Participant 19

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|--|---|---|
| Morphologique | -Conjugaison incorrecte du verbe « avoir » -Changement de la morphologie du mot | -Les personnes n'a pas de ressources. Practiquer | -Les personnes n'a pas de ressources -Les personnes n'ont pas de ressources. -Pratiquer |
| Phonétique | -Mauvaise prononciation des mots | Practiquer /praktike/ Payer /peje/ | Pratiquer /pratike/ /peje/ |
| Sémantique | -Utilisation du verbe « faire » avec un sens qui ne lui correspond pas | -Je voulais faire un professeur de français ou d'anglais. | -Je voulais être un professeur de français ou d'anglais. |

Participant 20

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|---------------------------------|---|--|--|
| Syntaxique | <p>-Phrase incomplète</p> <p>-Négation incorrecte</p> | <p>-Il faut confiance.</p> <p>-On peut réduire le problème mais pas disparaître.</p> <p>-Les personnes ne gagnent suffisant argent.</p> | <p>-Il faut avoir confiance.</p> <p>-On peut réduire le problème mais pas le disparaître.</p> <p>-Les personnes ne gagnent pas assez d'argent.</p> |
| Morphologique | <p>-Manque de concordance entre le genre du nom et l'article indéfini et l'adjectif démonstratif</p> | <p>Un idée</p> <p>-cette problème</p> | <p>Une idée</p> <p>-ce problème-ci</p> |
| Phonétique | <p>-Prononciation incorrecte des mots</p> | <p>Sœur /sɛR/</p> <p>Gouvernement/govɛrnəmã/</p> | <p>/sœR/</p> <p>/govɛrnəmã/</p> |
| Sémantique | <p>-Incohérence dans la phrase</p> <p>-Utilisation de la préposition « dans » et l'adjectif « grande » avec un sens qui ne leur correspond pas.</p> | <p>-El Salvador, ce n'est pas un pays qui ne l'ai pas.</p> <p>-On a beaucoup de maladies, plus dans les enfants et dans les personnes grandes.</p> | <p>-El Salvador n'est pas l'exception.</p> <p>-On a beaucoup de maladies, surtout chez les enfants et les personnes âgées</p> |

| | | | |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| Autre | Utilisation de mots de l'espagnol | -Terremoto -Bolsitas plásticas | -Tremblement de terre -Des sacs plastiques |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|

Participant 21

| Sous-système de la linguistique | Règle transgressée | Exemple | Correction |
|--|-----------------------------|--|---|
| Syntaxique | -Négation incorrecte | -On peut ni sortir ni travailler. | -On ne peut ni sortir ni travailler. |
| Sémantique | -Incohérence dans la phrase | -On a peur de se faire tuer. Le participant voulait exprimer qu'il avait peur d'être tué par quelqu'un. | -On a peur d'être tué. |

Témoignages des participants

Explication des causes des erreurs linguistiques

Manque de pratique orale de la langue

Lors des entretiens, certains participants ont expliqué que l'une des causes par lesquelles ils commettaient des erreurs était le manque de pratique de la langue en jeu, c'est-à-dire le français. Lorsque les chercheurs ont posé la question à l'une des étudiantes, identifiée avec le numéro 7, « *En générale, pourquoi vous commettez des erreurs quand vous parlez en français ?* », elle a répondu de cette manière :

« Bon, dans mon cas personnel, c'est le manque de pratique, et je crois que l'Université nous enseigne dans les salles de classe, mais hors de celles-ci, c'est notre obligation de

pratiquer ce qu'on a appris. Mais, ce n'est pas toujours qu'on trouvera quelqu'un pour pratiquer ce qu'on a appris. Probablement, tu as l'objectif d'apprendre et pratiquer, mais souvent, il n'y a pas quelqu'un qui soit disponible pour t'aider à pratiquer. On s'approche d'un ami, on lui parle en français, mais il te parle en espagnol, il te dit qu'il ne se sent pas à l'aise de parler dans la rue ou dans le bus, alors on ne peut pas pratiquer, au moins la partie orale [de la langue] ; peut-être ; on peut pratiquer la partie écrite, mais la partie orale est nécessaire pour éviter des erreurs, car c'est en forgeant qu'on devient forgeron ».

Cette étudiante a mis l'accent sur le manque de pratique de la langue française qu'elle éprouve hors les cours de français. De même, le participant 17 a donné une réponse qui va dans le même sens : *« Je pense que c'est pour le manque de pratique. Quand on est en cours, on reçoit l'enseignement nécessaire, mais quand on sort de la salle de classe, on parle en espagnol et on ne parle pas constamment le français »*. De sa part, l'étudiant 3 a argumenté de cette manière : *« Lorsqu'on est en vacances, on n'a pas l'habitude de pratiquer parce que par exemple, chez moi, il n'y a personne et je ne suis pas près de mes copains parce que j'habite à Sonsonate... De même, je n'ai pas tout le temps d'internet, alors il n'y pas assez de facilités pour pratiquer »*. À propos des vacances où évidemment, il y a un arrêt des études, le participant 9 a témoigné que *« Lorsqu'on finit le semestre, on a la mémoire disponible [pour apprendre], mais à la rentrée, il est difficile de se mettre au jour, de se souvenir du français et de tout ça »*.

Si les derniers participants ont souligné que la pratique orale de la langue cible dehors les salles de classes était déficitaire, d'autres étudiants ont témoigné d'une espèce de paresse académique, qui rend cette situation plus difficile. De sa part, l'étudiante 11 a donné les informations suivantes : *« Je crois que c'est le manque de pratique... Bon, de fois, on n'essaie pas de connaître plus de vocabulaire. Je sens qu'il me manque beaucoup de vocabulaire et c'est parce qu'il y a pas de monde avec qui pratiquer, alors, si je commence à chercher des mots, je me dis, c'est ennuyant, alors c'est ça »*. En plus, cette participante a souligné que même si en tant qu'étudiants, ils possèdent des opportunités pour pratiquer le français, des fois, ils n'en profitent pas : *« De fois, on*

nous laisse seuls [dans la salle de classe], et on se met à parler en espagnol, ce n'est pas vrai qu'on va pratiquer le français ».

Par ailleurs, d'autres participants ont mis l'accent sur la forme dans laquelle les cours ou la charge académique de la Licence en Langues modernes étaient structurés, ce qui ne leur permettait pas d'obtenir assez de pratique. Par exemple, l'étudiante 11 a témoigné que des fois les professeurs se concentraient plus dans l'enseignement de la grammaire que dans la pratique orale du français : « *Très souvent, les professeurs oublient ça [la pratique]. Des fois, la grammaire est importante, mais elle doit être à côté de [la pratique]. De même, la participante 12 a parlé de ce facteur : « Après qu'on finit avec français I, II et III, on étudie des matières où l'on ne parle pas, sinon on lit, on connaît de nouveau vocabulaire, mais celui qu'on avait, on le laisse de côté, j'aimerais parler plus [le français] ».*

D'ailleurs, lorsque les chercheurs ont demandé à l'étudiant identifié avec le numéro 15 pourquoi il commettait des formes déviantes, il a souligné que le facteur travail était déterminant, car ceci ne lui permettait pas d'avoir assez de pratique orale du français : « *Je sens que le fait de travailler et étudier m'affecte. Je n'ai pas le même temps pour pratiquer le français que les autres étudiants. Chaque jour, c'est une opportunité pour travailler dans les matières de français et quand je n'ai pas de temps, je ne peux pas le faire, et ceux qui ne travaillent pas peuvent le faire et améliorer leur français ».*

Dans les dernières informations, les participants ont mis l'accent sur le rôle que le manque de pratique orale de la langue française a sur la commise des erreurs linguistiques. En fait, certains participants ont expliqué que quelques erreurs, repérées par les chercheurs lors de la discussion en français, étaient issues de ce phénomène. L'une des erreurs linguistiques identifiée dans le discours parlé de la participante 2 a été l'utilisation de l'article féminin « la » avec le mot manque, donnant ainsi à l'expression « la manque ». L'explication donné par l'étudiante 2 a été que « *dans un exposé, elle l'avait cherché [le genre du mot manque]. Pourtant, il n'y a pas eu assez de pratique, et ceci est ignoré, on dit les mots rapidement...».*

Une autre relation a été établie entre la commise d'erreurs qui affectent la conjugaison des verbes de la langue cible et le manque de pratique. Lorsque les chercheurs ont demandé à la participante 2 les raisons pour lesquelles elle rencontrait des difficultés dans cet aspect de la langue, elle a répondu de cette manière : « *Oui, je dirais que c'est surtout avec quelques participes, car ils sont rares et ont des terminaisons [déclinaisons] qu'on n'étudie presque jamais comme [le verbe] prendre quand je veux le conjuguer au présent* ». La participante 7 a aussi parlé de cette même relation, elle a souligné que l'incorrecte utilisation de la double négation en français était issue d'un déficit de pratique de la langue cible : « *Quand je parle en français, je dis « je ne regarde la TV », mais tout de suite, je corrige ; c'est difficile ; pour ne pas pratiquer, je ne parle pas de manière naturelle* ».

De sa part, le participant identifié avec le numéro 18 a donné des informations importantes qui vont dans le même sens que les témoignages des participantes mentionnées dans le paragraphe au-dessus : « *Il me manque pratiquer les conjugaisons, parce qu'en ce qui concerne les verbes du troisième groupe, je sens que leurs conjugaisons changent radicalement* ». D'autre part, ce même participant a souligné la nécessité de pratiquer avec une autre personne : « *...Je mets l'accent sur le thème de la pratique, le fait de trouver quelqu'un avec qui pratiquer. Mais je crois qu'il doit être quelqu'un qui connaisse [la langue], diplômé, et qui maîtrise les structures, même s'il commet des erreurs, mais il sait les corriger immédiatement* ».

D'autres participants ont parlé de la même cause à propos de la conjugaison des verbes en français. C'est le cas de l'étudiant 12 qui a donné les informations suivantes : « *C'est la même chose, c'est parce que je n'y réfléchis pas, je dois pratiquer plus, je connais [le verbe], pourtant, je commets des erreurs lorsque je parle* ». De sa part, la participante 13 a également expliqué les raisons pour lesquelles, elle avait des difficultés dans cet aspect de la langue : « *... Étant donné que la plus part des verbes en français sont irréguliers, il n'y a une autre manière pour les apprendre qu'en les mémorisant. Des fois, on les oublie ou on a tendance à les confondre, c'est principalement pour ça* ».

Dans les dernières informations, les participants ont témoigné que l'une des causes par lesquelles ils commettaient des erreurs linguistiques était le manque de pratique orale de la langue française. En plus, ils ont souligné que de différentes situations provoquaient ce déficit dans la pratique orale de la langue : le fait de ne pas trouver un autre étudiant avec qui pratiquer dehors les salles de classe, étant un facteur commun. De même, ce manque de pratique orale se manifeste dans un usage déficitaire de la langue cible, principalement en ce qui concerne la conjugaison des verbes. Les participants ont fait la liaison entre les erreurs qu'ils commettent quand ils s'expriment en français à l'oral et le fait de subir un manque de pratique de la langue.

Continuité du discours oral

Si le manque de pratique orale de la langue française a été un thème traité avec une importance considérable par les participants mentionnés dans les paragraphes au-dessus, les chercheurs ont également obtenues des informations qui révèlent qu'il existe un autre facteur qui déclenche la commise de formes déviantes, il s'agit du maintiens du discours oral, c'est-à-dire, quelques étudiants ont tendance à s'inquiéter pour transmettre un message en français en détriment du correct usage des règles de la langue cible. Comme il sera décrit dans les paragraphes au-dessous, ces participants indiquent qu'ils sont conscients de connaître les règles qu'ils transgressent, mais afin de ne pas arrêter une idée commencée ou qu'ils sont en train de développer, ils commettent des erreurs linguistiques. C'est ainsi que mise à part le manque de pratique décrit dans la dernière partie de ce chapitre, la préservation du discours oral en français est un autre facteur sur lequel les participants ont mis l'accent.

À propos de ce qui vient d'être expliqué, la participante identifiée avec le numéro 12 a donné les informations suivantes : « *En première année, on disait qu'il ne fallait pas traduire, penser à comment on dit [les phrases] en français ; il semble qu'on commence à adopter ça, on se laisse influencer, on parle [le français] et on a confiance en soi, et c'est là où on commet peut-être l'erreur* ». En plus, cette étudiante a souligné que les professeurs qu'elle a eus lui ont encouragé à utiliser cette stratégie d'apprentissage : « *Il y a eu deux professeurs qui ont dit qu'il n'était pas nécessaire de faire la traduction de*

ce qu'on dit, c'est le fait de le parler de manière naturelle ». Et à propos de cette stratégie, elle a aussi souligné que son utilisation était plus fréquente dans les premières années de sa carrière : *« Peut-être avant oui, mais à nos jours, non »* Elle a continué de cette manière : *« Dans la première année, je sens qu'on traduit parce qu'on ne se sent pas sûr si on utilise bien les mots... »*.

La participante identifiée avec le numéro 14 est allée dans le même sens que la dernière interviewée. Elle a donné les données suivantes : *« Beaucoup de fois, je ne pense pas à ce que je dis, je dis les choses pour m'en sortir, pour conserver la fluidité, c'est là où je commets des erreurs... parce que je ne pense pas à la structure [de la langue] »*. En plus, cette participante a avoué qu'elle a tendance à remarquer ces erreurs après qu'elle les a déjà commises : *« Je ne pense pas à ce que je dis, je parle justement..., quand je me mets à y réfléchir, c'est là où je trouve mes erreurs..., j'ai dit ça et ce n'était pas comme ça, c'est incorrect, alors je m'en rends compte après »*.

D'ailleurs, pour cette même participante, le maintien de la fluidité est important en face de son professeur : *« Il y a peu de temps, j'ai commencé à converser [en français] avec une amie, je lui ai demandé de ne pas parler en espagnol pour le pratiquer, alors, quand je m'aperçois [d'une forme déviante], je le corrige, mais dans une évaluation avec un prof, c'est plus difficile, car je pense à la fluidité, alors je parle justement et commets beaucoup d'erreurs »*.

D'autres participants ont soutenu que la commise d'erreurs, en particulier dans la conjugaison des verbes, était issue d'un manque de temps pour réfléchir à comment utiliser correctement les verbes de la langue cible. C'est par exemple le cas du participant identifié avec le numéro 6, qui a souligné que ce manque de temps pour penser à comment utiliser les structures était important : *« Tout le monde peut savoir comment conjuguer les verbes, mais mettre ça en œuvre d'une manière fluide, quand on n'a pas assez de temps pour réfléchir [à la conjugaison des verbes] ou on n'est pas dans une épreuve [écrite], où il y a assez de temps pour se souvenir [des verbes], ou quand la réponse [qu'on nous demande] doit être immédiate, c'est un défi »*. L'étudiant identifié avec le numéro 10 est allé dans le même sens que le dernier interviewé : *« ...pour écrire,*

je n'ai pas de problèmes parce que j'ai plus de temps pour réfléchir [aux structures], mais pour parler...les phrases doivent s'exprimer rapidement, je n'ai pas beaucoup de temps pour y réfléchir ».

En outre, la préservation de la fluidité du discours oral, dont les dernières étudiants ont parlé, amène aussi à la commise d'erreurs de prononciation. C'est le cas de la prononciation du « er » des verbes à l'infinitif. À propos de ceci, le participant identifié avec le numéro 3 a donné les informations suivantes : « *Dans cette situation, c'est l'anxiété de parler de manière fluide, on se laisse influencer, et on imagine comment on écrit [les mots], alors on voit le « r » et on le prononce* ». De sa part, l'explication donnée par l'étudiante 7, qui a commis la même erreur lors de la discussion en français, a été celle-ci : « *On nous l'avait déjà expliqué [le fait de ne pas prononcer le r des infinitifs], mais au moment de parler, ça se passe* ». Ces participants ont souligné que le maintien de la fluidité du discours oral provoque la commise de formes déviantes. Des fois, les règles sur l'utilisation de la langue cible sont connues, mais à l'oral, elles sont transgressées.

De même, la participante 7 a expliqué la cause pour laquelle elle a utilisé le partitif « des » après l'adverbe « beaucoup », erreur repérée lors de la discussion réalisée en français. Elle a donné ces informations : « *Je l'ai peut-être oublié, je crois qu'essayer de transmettre un message me fait oublier les règles...et puisqu'on ne pratique pas, ces erreurs apparaissent* ». Un autre interviewé a commis les erreurs de dire : « *il y en avait des personnes* » et « *il y en avait des problèmes* », c'est-à-dire, le pronom « en » a été utilisé dans des phrases où il n'était pas nécessaire, car les noms à substituer par ce pronom ont été mentionnés. Pour expliquer ces erreurs, la participante a donné ces informations : « *C'est une sorte de tic du langage qu'on utilise... On pense qu'on parle bien et on se laisser influencer, ça s'entend bien, mais ce n'est pas comme ça...* ».

Dans les dernières informations, les participants ont mis l'accent sur l'un des facteurs qui affecte leur discours oral. C'est le fait de maintenir un discours oral continu, mais affecté par l'apparition d'erreurs linguistiques. Quelques expressions qui ont été mentionnées lors des explications données ont été « *je ne pense pas à ce que je dis* »,

« *je me laisse influencer* ». En plus, quelques participants ont souligné qu'ils connaissaient les règles qu'ils avaient transgressées. D'ailleurs, le fait de ne pas avoir assez de temps pour réfléchir à ce qu'on doit dire est un facteur qui favorise la commise de formes déviantes. Selon les témoignages, cette situation entraîne des problèmes linguistiques qui affectent la conjugaison des verbes de la langue cible, la prononciation du « r » à la fin des infinitifs et des problèmes de construction de phrases.

Correction des erreurs

La correction des erreurs a été un autre thème traité avec une grande importance par les participants lors des entretiens. En guise d'explication, les interviewés ont souligné que le manque de correction des erreurs linguistiques de la part des enseignants, par exemple, après qu'elles avaient été commises jouait un rôle important dans l'apparition des erreurs linguistiques. Les participants ont soutenu que généralement les erreurs linguistiques restent dans leur schémas mentaux, c'est-à-dire, le manque de correction provoque que les mêmes formes déviantes continuent à apparaître dans leurs discours oraux. En plus, certains participants ont souligné que des fois, leurs professeurs créent de la confusion chez eux par rapport à l'utilisation des règles de la langue cible, ce qui est aussi important dans la commise d'erreurs. Dans les paragraphes suivants, les interviewés font une liaison entre les erreurs qu'ils commettent et le manque de correction de la part de leurs enseignants.

En fait, l'étudiant identifié avec le numéro 8 a donné les informations suivantes à propos de ce qui vient d'être expliqué dans le dernier paragraphe: « *Au début, je sentais que ça allait bien, mais dû à l'arrivée d'un professeur qui n'était pas exigeant, on a perdu la pratique, et dans un autre semestre, on a pris des cours avec une autre professeur, et elle était exigeante en français, spécialement dans les exposés ; si l'on prononçait mal un mot, elle approfondissait dans chaque mot. C'est bien qu'on nous exige ; mais puisque des fois le professeur ne parle même pas en français, on oublie les choses* ». De même, le participant identifié avec le numéro 14 est allé dans le même sens : « *... aussi, dans les évaluations orales, des fois, on ne nous donne pas les résultats, on ne te dit pas où tu as des erreurs, on reste toujours comme ça* ».

De même, quelques participants ont utilisé le terme *fossilisation* pour faire référence au phénomène linguistique, décrit par Selinker (1972). Selon lui, ce phénomène provoque l'apparition d'erreurs même si l'apprenant d'une langue étrangère a déjà reçu des corrections, mais il semble que quelques erreurs restent enracinées dans le cerveau. C'est ainsi que la participante 7 a souligné la nécessité de compter sur quelqu'un qui corrige ses erreurs pour que la fossilisation n'ait pas lieu : « *Des fois, on commet une erreur et on essaie de pratiquer, mais à la fin, on fossilise l'erreur, car on a besoin de quelqu'un pour recevoir des critiques constructives...* »

De sa part, le participant 4 a souligné aussi l'importance que quelqu'un d'autre corrige ses erreurs pour éviter des fossilisations, il a dit : « *C'est quelque chose que j'ai toujours admiré d'ici [dans l'université], on te corrige dans le moment [précis], et j'aime ça parce que comme ça l'erreur ne devient pas fossilisée, et dans mon cas, quand on corrige [mes erreurs], on m'encourage à améliorer ça, et si je me trompe, par exemple, avec la prononciation des nasales [les sons], qu'il se passe avec un autre mot, pas avec celui qu'on m'a déjà corrigé, j'essaie d'améliorer ça et je suis conscient que c'est mieux* ».

Le témoignage de l'étudiante 2 va dans le même sens que celui des participants qui ont été mentionnés au-dessus. Lorsqu'on lui a posé la question « *en général, pourquoi commettez-vous des erreurs quand vous parlez en français ?* », elle a donné ces informations : « *C'est le fait de répéter à plusieurs reprises l'erreur, dès le début [de la carrière] et que personne ne l'ait corrigé dans le moment où il fallait le faire, et comme ça, on commet les mêmes erreurs, et on continue à commettre des erreurs même à la fin de la carrière* ». Les derniers participants ont informé qu'il était nécessaire une correction des erreurs de la part de quelqu'un d'autre, qui n'a pas été explicitement précisé, mais leurs informations laissent penser qu'il s'agit de quelqu'un avec une connaissance linguistique supérieure, comme par exemple un professeur.

Dans l'exemple suivant, le participant identifié avec le numéro 15 illustre comment la correction de ses professeurs peut contribuer à éviter la commise d'erreurs linguistiques. Les chercheurs lui ont demandé si la correction des erreurs faite par son enseignant était

positive, d'où il a répondu de cette manière : « *Oui, ça m'aide à corriger les erreurs ; par exemple, quand j'ai étudié un thème avec un professeur X, je ne savais pas que la prononciation de l'article défini « les » était ouvert, je commettais l'erreur de prononcer ça avec les lèvres fermés, mais après qu'il m'a corrigé plusieurs fois, je ne l'ai plus commise* ». Ces informations témoignent de l'effet positif qui peut avoir la correction des erreurs de la part des professeurs.

Dans les derniers paragraphes, il a été souligné l'importance de la correction des erreurs linguistiques faite par les enseignants. Pourtant, des fois les apprenants ont tendance à que leurs erreurs restent fossilisées, faute d'efforts à eux pour les éviter. La participante identifiée avec le numéro 1 va dans ce sens : « *Pendant la carrière, on voit les erreurs et on les laisse de côté, alors elles restent dans la mémoire ; quand on parle, elles apparaissent de nouveau à cause de ne pas se consacrer à leur correction...ça m'arrive très souvent* ».

Cette même participante a donné des informations qui dévoilent l'existence de deux types d'enseignants, ceux qui corrigent les formes déviantes des étudiants et ceux qui ne le font pas : « *Pendant le premier semestre [de la carrière de licence], on ne nous corrigeait pas, parce c'était perçu comme quelque chose de normal... oui, quelques professeurs nous corrigent, indiquent la forme correcte ; une manière que nous avons apprise a été... on nous a enregistré et on nous a demandé de corriger les erreurs que nous avons, alors ça aide ; mais il y a quelques professeurs qui justement laissent tomber ; à la fin, on va corriger [disent-ils] et ils ne le font pas* ».

En outre, lors de la discussion en français, les chercheurs ont repéré une autre erreur de prononciation chez cette même participante qui consistait à prononcer le « t » des mots tels que « seulement » et « effort ». Son explication a été la suivante : « *Généralement, on ne les corrige pas, et des fois, on ne remarque pas ça* ».

De sa part, la participante 8 a mis l'accent sur la confusion que les enseignants peuvent créer chez les apprenants lors de la correction des erreurs. À propos de cette affirmation, cette étudiante a donné les informations suivantes : « *J'ai remarqué une particularité,*

j'ai eu des enseignants qui disent « maintenant » en prononçant le « t » et il y a d'autres qui ne le prononçaient pas. On suppose qu'on peut le prononcer de deux manières, mais il y a des enseignants que si l'on prononçait le « t », ils se fâchaient, et si l'on prononçait de l'autre manière, ils disaient que ce n'était pas comme ça, alors on reste... comment ça se prononce ? Des fois, je pense que ce que dit le professeur a une grande influence ». Avec cette expérience, l'interviewé a fait remarquer comment les enseignants peuvent influencer les étudiants à propos de l'utilisation des règles de la langue cible, ce qui peut être déterminant dans la commise de formes déviantes.

Dans les derniers paragraphes, les participants ont mis l'accent sur le manque de correction de la part des enseignants ou même le manque d'effort de leur part pour remédier leur formes déviantes. En plus, des fois, la correction des erreurs peut être négative lorsque les enseignants créent de la confusion chez les étudiants à propos de l'utilisation de quelques aspects linguistiques de la langue cible. Mais, dans d'autres cas, la correction est positive, car elle allume les étudiants quand ils ont des doutes sur la compréhension de quelques règles du français. Bref, les participants ont considéré que le manque de correction entraîne l'apparition d'erreurs linguistiques voire la fossilisation de formes déviantes.

Transferts négatifs

Mis à part la correction des erreurs, les participants interviewés ont également mis l'accent sur un autre thème ou un autre facteur, que selon eux, il affecte leur production orale en français, celui-ci s'agit des interférences d'une langue autre que la langue française, notamment la langue maternelle et une deuxième langue d'apprentissage, que dans ce cas, il s'agit de l'anglais langue étrangère. Les linguistes soutiennent que des traits linguistiques de la langue maternelle ou d'une autre langue peuvent nuire à la production de la langue cible se manifestant dans une production d'erreurs (F. Debyser 1970 ; Corder, 1980). À propos de ce phénomène linguistique, le participant identifié avec le numéro 6 a donné les informations suivantes lorsque les chercheurs lui ont demandé si sa langue maternelle affectait sa production orale :

« De manière consciente ou inconsciente, oui, car les deux langues se ressemblent beaucoup en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire, et le fait d'automatiser notre langue maternelle fait que celle-ci se mêle [dans la langue étrangère]. C'est là qui est important l'automatisation du français, le fait de changer de cassette, le fait de changer notre mentalité à une autre langue, ce qui serait parfait, mais c'est difficile, car on parle l'espagnol dès qu'on était enfants et on ne nous a pas enseigné le français avant, on a parlé une seule langue toute notre vie, et apprendre une autre langue devient difficile ».

Ce même participant a fait référence à l'utilisation d'une stratégie d'apprentissage de la langue étrangère, c'est-à-dire, la traduction de la langue maternelle, qui lui affecte lorsqu'il s'exprime en français : *« Peut-être, l'une des choses les plus difficiles au moment d'apprendre et de parler une langue étrangère est d'organiser les idées de manière immédiate pour s'exprimer d'une meilleure forme. Dans cette étape [de l'apprentissage] et aussi quand on commence à parler une langue étrangère, on nous enseigne une structure, [on nous dit] d'utiliser cette structure-là dans les phrases, on doit la prononcer de cette manière, mais en tant que locuteurs non natifs de la langue, on veut traduire ou penser à notre langue maternelle, c'est là où le conflit survient, d'où beaucoup de fois, on commet des erreurs, soit de grammaire soit de prononciation ».*

De sa part, l'interviewée identifiée avec le numéro 7 a parlé de l'influence qu'a l'environnement dans lequel on apprend une langue étrangère : *« On vit au Salvador, tout se trouve en espagnol ou en anglais. On n'écoute presque jamais de chansons en français, c'est pourquoi, on est influencé par l'espagnol ou l'anglais. On a cette influence, on pense en espagnol, d'où au moment de parler, on traduit tout ; cette influence est permanente, même pour la prononciation »* En plus, l'interviewée a indiqué que le fait de traduire était une habitude qu'elle utilisait principalement dans les premières années de la carrière : *« ça m'arrivait dans les premières années, peut-être à présent pas trop parce que je possède plus de vocabulaire et de structures, donc il n'est pas trop nécessaire de traduire ».*

Le participant 15 a aussi mis l'accent sur l'influence négative que l'espagnol a sur la production en français : « *Le français n'est pas notre langue maternelle. Il se ressemble à l'espagnol, mais ce n'est pas la langue avec laquelle j'ai grandi. C'est pourquoi je commets des erreurs de grammaire* ». Ce participant a aussi indiqué qu'il avait une tendance à espagnoliser la langue française dans les premières années de la licence : « *Quand j'ai commencé à apprendre la langue, c'était plus visible, mais petit à petit, ça se passe moins ; je le fait encore, mais ce n'est pas aussi visible qu'il était en première ou deuxième année [de la licence]* ».

En fait, le dernier participant a commis une erreur lors de la discussion en français dans laquelle il a dit le mot espagnol « *inversión* » pour dire « *investissements* » avec des traits phonétiques du français, c'est-à-dire, il a prononcé la première syllabe du mot « *in* » avec le son nasal /*ẽ*/, ce qui révèle une influence du système phonétique du français vers l'espagnol. Dans ce cas, le mot « *inversión* » a été utilisé par l'interviewé, car il a souffert de lapsus mentaux : « *Je ne m'en souvenais pas, je l'avais déjà étudié, mais je me rappelle que... je crois que c'est automatique, je l'ai dit automatiquement en français ; quand je m'en suis aperçu, je l'avais déjà dit* ». De même, le témoignage du participant identifié avec le numéro 9 dévoile le même problème : « *Quand j'essaie de me souvenir d'un mot en espagnol et de sa traduction en français, peut-être, c'est là où on a plus de difficultés, on interrompt la phrase* ».

D'autre part, l'étudiante 5 a avoué qu'elle faisait appel à sa langue maternelle lorsqu'elle subissait d'un manque de vocabulaire pour s'exprimer. Ainsi, lorsque les chercheurs lui ont demandé d'expliquer, de manière générale, pourquoi elle commettait des erreurs, elle a répondu : « *Principalement, parce que des fois, le vocabulaire n'est pas varié, alors [quand] je souhaite exprimer mes idées, peut-être, je les ai dans la tête, mais des fois, le [manque de] vocabulaire n'aide pas [à ce faire] ; donc ce qu'on utilise, c'est la langue maternelle, je fais des modifications et ça donne le français ...*» De même, lors de la discussion en français, cette participante a commis des erreurs dont les causes sont étroitement liées à son témoignage. C'est le cas de l'utilisation du verbe « *communiquer* » comme verbe réflexif, c'est-à-dire, la participante a dit « *je me*

communiqué ». Lorsque les chercheurs lui ont demandé une explication, elle a répondu que « *c'est parce qu'en espagnol, on dit « yo me comunico* ».

D'ailleurs, la même participante a commis une autre erreur où on peut voir une influence de la langue maternelle. Dans cette occasion la participante a dit « *se quitter la vie* » lorsqu'elle voulait exprimer que beaucoup de jeunes se suicident à présent. Ici, on remarque une influence de l'espagnol, car dans cette langue, la forme employée est généralement « *quitarse la vida* ». À propos de cette erreur, la participante a avoué qu'elle ne connaissait pas la forme correcte de le dire ; elle a témoigné de cette manière : « *c'est toujours l'espagnol qui m'affecte* ». De même, une erreur presque semblable a été commise par la participante 10. Dans ce cas, elle a utilisé la phrase « *laisser le travail* » pour dire « *quitter le travail* ». La participante a attribué cette erreur à une influence de l'espagnol, car dans cette langue, les locuteurs disent « *dejar el trabajo* », dont la traduction littérale est « *laisser le travail* ».

De sa part, le participant identifié avec le numéro 6 a souligné que l'influence de l'espagnol nuisait aussi à la prononciation de la langue française : « *Naturellement, nous savons que le français a beaucoup de sons que l'espagnol ne possède pas et d'ailleurs, nous ne prononçons pas bien l'espagnol. Alors, habituer tout notre système phonologique devient un peu compliqué à cause de l'effort mental et physique que ceci requiert, physique dans le sens de l'articulation et d'autres aspects phonologiques ; donc c'est logique que nous allons commettre des erreurs. Dans mon cas personnel, je vois la prononciation du français comme un défi, car il faut habituer notre système phonologique et [prononcer] des sons que nous n'avons pas naturellement.*

À propos de la prononciation en français et l'adoption d'habitudes de la langue maternelle, le participant 18 a donné ces informations : « *Les professeurs de l'université ne nous influencent pas d'une manière négative, mais ils préservent leur accent espagnol* », d'où il a traité le thème des profs natifs : « *Avoir des profs natifs marquerait une différence, soit dans la prononciation soit dans la compréhension de la langue, parce qu'en ce qui concerne la compréhension orale, on va entendre les choses de la*

même manière comment il [le locuteur natif] les a prononcées dès qu'il était enfant, alors ça fait un changement important dans l'apprentissage d'une langue étrangère ».

Mis à part, l'influence négative de l'espagnol dans la production orale en français, celle de l'anglais langue étrangère représente aussi un facteur sur lequel les participants interviewés ont mis l'accent avec une importance considérable. C'est par exemple le cas de la participante 10 qui a donné les informations suivantes à propos de ce phénomène linguistique : *« Je peux dire que quand je viens de [finir] les cours d'anglais et que je vais dans les cours de français, il y a des mots de l'anglais que je rappelle dans les cours de français, mais c'est parce [le changement de cours] se passe d'un moment à l'autre; à supposer qu'on avait un peu plus de temps [pour changer], 3 ou 4 heures, je crois que l'anglais ne m'affecterait pas ».*

De même, la participante 12 a témoigné que lorsqu'elle s'exprimait en français, sa langue maternelle ou l'anglais pouvait lui affecter négativement : *« Des fois, c'est parce que dans ce moment, je pense à l'anglais et je bloque complètement. Dans quelques occasions, quand je me trouve dans les cours de français, je dis des mots en anglais, ou [quand] je me trouve dans les cours d'anglais, je dis des mots en français ; mais je me rends compte [de l'erreur] et je corrige l'erreur. Malgré tout, il est beau d'étudier les deux langues au même temps. Le participant 24 a indiqué que le même phénomène lui arrivait lorsque les chercheurs lui ont demandé pourquoi il commettait des erreurs linguistiques : « D'abord, c'est parce que je pense toujours en espagnol et je fais toujours la traduction de l'espagnol au français, alors je crois que c'est difficile ».*

L'étudiant 14 est allé dans le même sens que les derniers participants : *« Quand je parle en français, je pense à des mots en anglais, il m'arrive toujours ; et des fois, je les ai même prononcés et, étudier les deux langues devient confus. Il y a des personnes qui commencent la carrière [de Langues modernes] avec un niveau avancé [d'anglais], alors pour eux, il est moins difficile parce qu'ils se concentrent justement en français, mais dans mon cas, je n'avais pas un niveau avancé en anglais, j'avais un niveau de base... étudier les deux langues est difficile parce qu'on apprend toutes les deux, ça demande plus de temps et de pratique ».* Par contre, le participant 15 a donné des

informations opposées à celles de l'interviewé 14 lorsque les chercheurs lui ont demandé si des langues autres que le français lui affectaient : « *Dans mon cas particulier, non, parce qu'elles sont différentes. Il y a des copains qui ont tendance à mélanger le français avec l'anglais, mais je pense qu'il faut prendre soin de ce qu'on dit* ».

De sa part, le participant 18 a avoué avoir des difficultés avec l'utilisation des articles définis en français : « *Des fois, je confonds le masculin avec le féminin* ». Lorsque les chercheurs lui ont demandé de donner une explication à ce phénomène, il a donné ces informations : « *En français, il y a toujours des mots masculins et féminins. Par contre, en anglais, il n'y a pas ça, ça n'existe pas si c'est féminin ou masculin, le mot s'écrit comme ça, on ne met pas un article, ni rien qui définisse le mot* ». De sa part, la participante 7 a avoué trouver des difficultés avec l'utilisation de la double négation « ne...pas », où elle oublie d'habitude le deuxième élément. Elle a attribué cette problématique à une influence de sa langue maternelle : « *La double négation a été toujours difficile pour moi, du commencement, dû au fait qu'en espagnol, même en anglais, on n'a pas la double négation, alors se souvenir du « pas »...j'oublie* ».

De même, la participante identifiée avec le numéro 4 a souligné qu'elle faisait appel à l'anglais lorsqu'elle trouvait des difficultés pour s'exprimer en français : « *...Quand je parle en français, peut-être mon cerveau demande de l'aide pour résoudre les difficultés en français à l'anglais, il pense en anglais; je ne sais pas pourquoi la grammaire de l'anglais est enracinée, peut-être parce que c'est ce qu'on nous enseigne à l'école; quand mon cerveau trouve des problèmes en français, il pense en anglais, alors puisque le deux grammaires sont différentes, c'est là le problème* ». Afin d'illustrer ce témoignage, il est nécessaire de présenter une erreur que la participante a commise lors de la discussion en français. Elle a dit « *il faut mettre attention* » pour dire « *il faut faire attention* ». Elle a attribué cette erreur à une influence de l'espagnol ou de l'anglais : « *...En espagnol on dit « poner atención » et en anglais « pay attention* ».

Lorsque les chercheurs ont demandé à l'étudiant 17 de se présenter, il a dit la phrase « *je suis 25* » afin d'exprimer son âge. Également, lorsque les chercheurs lui ont demandé de donner une explication à cette forme erronée, l'interviewé a été capable de la corriger, et

en plus, il a donné ces informations : « *Peut-être j'ai pensé en anglais* », où l'utilisation du verbe « être » est utilisé pour exprimer l'âge. D'autre part, lors de la discussion en français, ce même participant a eu tendance à prononcer le « r » des verbes à l'infinitif et lorsqu'on lui a demandé d'indiquer les facteurs qui lui ont amené à commettre cette erreur, il a expliqué qu'il s'est souvenu des graphies des mots : « *Je crois que c'est la pratique et pour me souvenir de comment s'écrivent [les mots]* ». D'ailleurs, il a témoigné qu'il pensait « *d'habitude* » aux graphies des mots et que ses professeurs lui ont « *toujours* » corrigé cela.

Dans les dernières paragraphes, les interviewés ont fait allusion à l'influence que la langue maternelle ou l'anglais peut avoir dans la production orale du français, aboutissant à une commise d'erreurs linguistiques. D'habitude, lorsque les étudiants s'expriment en français, ils font appel à des connaissances existantes dans leurs schémas mentaux, c'est-à-dire, les structures linguistiques appartenant à leur langue maternelle et l'anglais langue étrangère. Ainsi, les participants ont dit des phrases telles que « *on a cette influence, on pense en espagnol, d'où au moment de parler, on traduit tout* », faisant référence à l'influence de l'espagnol ; « *des fois, c'est parce que dans ce moment, je pense en anglais et je bloque complètement* » et « *je peux dire que quand je viens de [finir] les cours d'anglais et que je vais dans les cours de français, il y a des mots de l'anglais que je rappelle dans les cours de français* ». Les informations obtenues dévoilent l'existence des transferts négatifs dans la performance en français.

Connaissances incomplètes de la langue

Pourtant, la performance de la langue cible peut être aussi affectée par l'apparition d'erreurs linguistiques dont la source est l'état des connaissances que l'apprenant possède sur les règles qui gouvernent la langue en jeu, et en plus, le degré de maîtrise qu'il possède à propos de l'emploi de ces règles. Richards (1970) soutient que la connaissance déficitaire des règles de la langue cible, l'ignorance de celles-ci ou le phénomène linguistique de surgénéralisation sont des déclencheurs d'erreurs linguistiques. C'est ainsi que lors des entretiens réalisés, un autre thème de discussion traité par les participants a été le manque de connaissances solides sur l'utilisation des

règles de la langue cible. En plus, certaines erreurs linguistiques repérées dévoilent cette situation. Dans les paragraphes présentés au-dessous, les informations sur ces facteurs vont être présentées.

En fait, la participante identifiée avec le numéro 13 a indiqué les raisons pour lesquelles elle avoue avoir des difficultés dans la compréhension des règles de la langue française : « *La vérité, c'est que je ne suis pas bonne en grammaire, ce n'est pas mon atout, alors des fois, les règles sont confuses, surtout parce que la grammaire française est très compliquée, c'est ça* ». De sa part, la participante 12 a aussi témoigné qu'elle avait des difficultés avec l'utilisation des verbes : « *On se trompe, on pense que [le verbe] c'est irrégulier, mais il ne l'est pas vraiment* ». Ces deux participants ont témoigné qu'elles trouvaient des conflits linguistiques pour utiliser correctement les verbes en français, car leur fonctionnement leur semblait confus.

À propos des entraves que la conjugaison des verbes pose pour certains apprenants, le participant 6 a expliqué que ces difficultés étaient à l'issue des connaissances déficitaires avec lesquelles les étudiants entamaient l'apprentissage du français : « *La conjugaison de verbes sera toujours un cas spécial, je pense que dans toutes les langues. Je l'associe beaucoup avec le fait qu'on est pas habitués à la conjugaison des verbes, ce qui est normal dans n'importe quelle langue, surtout dans notre langue [maternelle]. Au collège, on nous enseigne les temps grammaticaux de l'espagnol, mais la plus part d'entre nous ne fait même pas attention à cela et en plus, le système éducatif fait que ce type de cours ne soient pas enseignés sérieusement. C'est un problème dont l'origine est dans notre propre langue* ».

De sa part, la participante 4 a commis une erreur qui est liée à la conjugaison déficitaire des verbes, dont les étudiants mentionnés au-dessus ont parlé. Elle a utilisé la préposition « *de* » avec le verbe « *se rappeler* », ce qui a donné à « *se rappeler de* ». L'explication donnée aux chercheurs a été la suivante : « *Je me souvenais du verbe « se souvenir de », c'est pour ça que j'ai fait le mélange des verbes* ». De sa part, la participante 5 a aussi commis une erreur qui dévoile des connaissances déficitaires sur l'utilisation des règles de la langue cible. Cette forme déviante s'agit de l'emploi du

verbe « *communiquer* » en tant que forme réflexive. Elle a dit « *je me communique* », et son explication a été la suivante : « *Je doutais, des fois, on connaît le verbe, mais on ne sait pas s'il prend l'objet direct ou pas, ou des choses comme ça, s'il prend une préposition, tel que [le verbe] aider aux autres, on suppose que ce verbe ne prend pas [de préposition]. Il faut étudier plus les verbes de manière séparée et voir s'ils prennent des prépositions ou pas* ».

Dans le cas suivant, il est aussi possible de remarquer que la participante interviewée possède des connaissances déficitaires sur le correct usage des verbes en français. C'est le cas de la participante 10 qui a utilisé le verbe « *réussir* » sans la préposition « à », et lorsque les chercheurs lui ont demandé de donner une explication à cette forme erronée, elle a indiqué qu'elle méconnaissait la préposition qui suit le verbe réussir : « *J'imagine qu'il faut utiliser une préposition, mais je ne sais pas laquelle. Il me semble que [le verbe] nécessite quelque chose de plus, mais j'en suis pas sûre* ».

De sa part, la participante 16 a utilisé l'indicatif après l'adverbe « *quand* », d'où elle a dit « *quand je finis la carrière* ». De ce fait, les chercheurs lui ont demandé de corriger l'erreur, mais elle a dit une autre forme déviante. Elle a utilisé le subjonctif dans cette autre occasion, donnant à « *quand je finisse* ». Donc, les chercheurs lui ont montré la forme correcte, « *quand je finirai, la carrière* », et lui ont aussi demandé de donner une explication à cette erreur, d'où elle a répondu : « *Souvent, quand j'oublie les règles, je parle et parle ; je ne pense pas aux règles, à comment on conjugue les verbes* ». D'ailleurs, cette même participante a commis l'erreur d'utiliser le verbe « *aider* » suivi de la préposition « à », donnant à « *aider à les personnes* ». Dans ce cas-ci, il est aussi visible que l'étudiante a des entraves pour utiliser correctement les articles contractés. À propos de l'utilisation de cette forme, la participante a avoué qu'elle a toujours employé le verbe aider comme « *aider à quelqu'un* ».

De sa part, la participante 14 a indiqué les causes pour lesquelles elle commet des erreurs dans la conjugaison des verbes : « *Des fois, j'oublie comment on conjugue [les verbes]. Je me trompe dans les conjugaisons et des fois j'oublie aussi les terminaisons [déclinaisons des verbes]* ». D'ailleurs, lors de la discussion en français, cette même

participante a utilisé le mot « *application* » pour parler de démarches académiques à l'université ; elle a dit : « *J'ai fait une application* » pour dire « *J'ai fait une demande d'inscription à l'université* ». Lorsque les chercheurs lui ont demandé de corriger l'erreur, elle n'a pas été capable, car elle a employé le mot « *solicitud* », ce qui est distant de ce qui elle voulait exprimer et dévoile aussi des transferts négatifs de la langue espagnole, car dans cette langue le mot « *solicitud* », est aussi utilisé pour parler de démarches administratives.

D'autres erreurs sur l'utilisation du vocabulaire ont été repérées, et elles démontrent également le déficit dans l'utilisation de la langue française décrit dans les paragraphes au-dessus. De sa part, le participant 9 a utilisé le mot « *interpréteur* », pour faire référence aux projets qu'il avait à l'avenir, le fait de devenir *interprète*. Le dictionnaire Larousse définit le mot « *interpréteur* » comme un logiciel d'interprétation ; pourtant, le participant a employé ce mot pour faire référence à un métier. Selon le participant, il n'était pas sûr de l'utilisation de ce mot.

Facteurs psychologiques

Mise à part, le déficit sur l'utilisation de la langue cible que quelques participants ont témoigné dans les derniers paragraphes, il existe d'autres causes traitées lors des entretiens. Celles-ci sont étroitement liées à des facteurs psychologiques tels que l'angoisse sous-jacente à l'apprentissage d'une langue étrangère, le fait d'avoir peur de commettre des erreurs lorsqu'on s'exprime en français ainsi que de la fatigue mentale que les changements des cours d'anglais vers les cours de français peuvent provoquer. Dans les paragraphes au-dessous, les témoignages liés à ces causes psychologiques vont être présentés.

Les informations suivantes, données par le participant 3, sont liées à ce qui vient d'être expliqué. Ce participant a souligné que la nouveauté de la situation dans laquelle il faut s'exprimer en français pouvait lui affecter de manière négative. Selon ce participant, la présence de personnes inconnues lui causait de l'anxiété, dans ce cas, il a fait référence aux chercheurs qu'il n'avait jamais rencontrés : « *L'angoisse est toujours présente,*

surtout quand il s'agit de personnes inconnues comme vous, et puisque c'est la première fois qu'on parle, alors, il y a plus d'influence [de commettre d'erreurs] pour moi ».

Également, lorsque les chercheurs ont posé la question suivante à la participante 8 « *De manière générale, pourquoi commettez-vous des erreurs quand vous parlez en français ?* », elle a donné ces informations : « *C'est surtout pour l'angoisse de se trouver en face d'une personne et savoir qu'on m'écoute, parce que des fois, on est avec ses amis, et on parle n'importe comment, mais on voit comme une autorité à l'autre personne, et tout de suite, on commence à parler en espagnol et on se demande... ça se prononce comme ça ou pas, ou on reste bloqué* ». Elle a aussi souligné que lorsqu'elle se trouvait dans un état de calme, elle ne subissait pas d'effets négatifs : « *Si je ne suis pas angoissée, je sens que je pense tranquillement et je parle de manière naturelle, mais quand je me trouve sous pression, je commence à penser justement au passé ou au présent* ».

Une réponse presque similaire a été obtenue de la part du participant 9, qui a témoigné que la peur de se tromper lui entraînait des difficultés pour s'exprimer : « *D'une certaine manière, je deviens anxieux, c'est la principale raison ; dans les exposés, je deviens aussi angoissé, c'est surtout pour ça... C'est la peur de commettre des erreurs ou de dire quelque chose qui n'est pas bien, je crois que c'est principalement pour ça, la peur de commettre des erreurs en public et de penser à ce que l'autre personne va dire...* ». Ce même participant a aussi témoigné que lorsqu'il pratiquait la langue avec ses « amis », il se sentait à l'aise de parler, ce qui positif pour lui : « *Très souvent quand je me trouve avec mes amis, on pratique ; quand on commet une erreur, on a l'habitude de se corriger, mais peut-être c'est la confiance, c'est plus fluide, on trouve des idées plus facilement* ».

De sa part, le participant 13 a donné des informations qui témoignent aussi de la peur de se tromper et de recevoir des évaluations négatives d'autrui : « *La cause est aussi le manque de pratique et l'angoisse. Puisque [le français], c'est une langue qu'on apprend, on a peur de se tromper et peur de ce que les autres vont dire quand nous nous trompons, surtout avec la grammaire, qui est l'aspect où j'ai plus de difficultés; peut-*

être, c'est pour la peur d'entendre, oh il fait des cours avancés et il se trompe dans quelque choses de facile...»

En outre, la participante numéro 2 a fait référence à la fatigue que le changement de cours, c'est-à-dire, passer des cours de français aux cours d'anglais sans avoir un repos pouvait provoquer. Elle a souligné que cette situation pouvait déclencher des erreurs : *« Ce qui m'aide à éviter des erreurs, c'est d'avoir un contact [avec la langue]...si j'ai un exposé en anglais, ça m'aide d'écouter des « short films » pour que mon cerveau change de cassette et je puisse dire, maintenant c'est temps de commencer à parler en anglais. Le fait de changer d'une langue à l'autre provoque que le cerveau se fatigue et qu'il ne soit pas capable de donner le changement qu'on veut...je reste muette, mon cerveau trouve justement les mots en espagnol et je me trouve en anglais...il faut donner un espace au cerveau pour qu'il se détende et lui donner l'ordre, maintenant on va faire ça et après ça ».*

Dans les paragraphes au-dessus, les participants ont témoigné des situations psychologiques qui pouvaient leur amener à commettre des erreurs linguistiques. Ils ont souligné que la nouveauté de la situation était un facteur important : *« L'angoisse est toujours présente, surtout quand il s'agit de personnes inconnues comme vous...»* ; la peur d'être évalué de manière négative par quelqu'un d'autre a été aussi mentionnée par quelques participants : *« ...peut-être, c'est pour la peur d'entendre, oh il fait des cours avancés et il se trompe dans quelque choses de facile »* ; en plus, ils ont parlé de la fatigue que le changement des cours de français vers les cours d'anglais pouvait provoquer. Basés sur ces témoignages, il est possible de dire que l'anxiété, l'insécurité, la fatigue sont des déclencheurs des erreurs linguistiques.

Chapitre 6

Analyse de données

Dans le dernier chapitre, les différentes informations obtenues dans les observations des cours et les entretiens semi-directifs réalisés dans le recueil des données ont été présentées. D'abord, on a décrit les erreurs linguistiques, repérées dans les interventions orales des étudiants d'Expression orale en français, selon leur appartenance à un des sous-systèmes de la linguistique et selon la règle grammaticale transgressée. En plus, les chercheurs ont présenté les témoignages sur les facteurs qui déclenchent la commise d'erreurs linguistiques, et ces informations ont été organisées selon des thèmes centraux : manque de pratique de la langue orale, maintien de la fluidité du discours oral, correction des erreurs, etc. À présent, il est nécessaire de réaliser une analyse des données recueillies.

Dans ce chapitre-ci, les chercheurs vont présenter une analyse approfondie des données obtenues dans les entretiens réalisés afin d'expliquer de manière objective les causes qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques dans le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français. Ainsi, les chercheurs vont répondre les trois questions de la recherche conçues au début de cette étude. Ces questions sont les suivantes :

Question 1 : La langue maternelle des étudiants d'Expression orale en français a-t-elle une incidence négative sur la commise d'erreurs linguistiques lors de la production orale en français ?

La langue maternelle représente un système linguistique dont l'utilisation se fait de manière spontanée et naturelle (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde de l'Association du français langue étrangère), d'où il y a des possibilités que cette situation privilégiée nuise à la production de la langue étrangère. De sa part, le participant identifié avec le numéro 6 a souligné que des traits linguistiques de la langue maternelle peuvent « *se mêler* » avec ceux qui appartiennent à la langue cible, dans ce cas particulier la langue française. Ce participant-ci a témoigné de cette manière : « *le*

fait d'automatiser notre langue maternelle fait que celle-ci se mêle [dans la langue étrangère] ». L'utilisation du verbe « se mêler » peut être interprétée, dans ce cas particulier, comme la combinaison de traits de la langue maternelle dans le système de la langue cible.

En fait, les linguistes soutiennent que la langue maternelle peut « se mêler » dans la production de la langue étrangère, ce qui est étroitement lié à ce que le participant 6 a témoigné au-dessus. Par exemple, F. Debyser (1970) souligne qu'il peut y avoir des « interférences linguistiques » dues au « contact entre différentes langues ». En plus, ces interférences s'expliquent par des facteurs « psychologiques », « linguistiques » et « pédagogiques ». F. Debyser soutient qu'il existe un procédé dans lequel « l'apprenant prête à la L2 des structures profondes de L1 ». Dans les lignes qui suivent ce chapitre, on va présenter des évidences qui témoignent des interférences de la langue maternelle vers la langue cible.

Mais, avant tout, il est important de souligner qu'il y a une idée générale de la part des étudiants sur le fait que parler la langue maternelle dès l'enfance peut être négatif, car ce système linguistique peut entraîner des difficultés pour l'apprentissage d'une langue étrangère. À propos de ce qui vient d'être exposé, il est important de faire référence au témoignage du participant 6 : «...on parle l'espagnol dès qu'on était enfants et on ne nous avait pas enseigné le français avant, on a parlé une langue toute notre vie, et apprendre une autre langue devient difficile ». Ce participant n'a pas donné des exemples spécifiques de comment la langue maternelle peut affecter la langue cible, mais il a créé un lien direct entre la langue maternelle et les difficultés pour apprendre une langue étrangère.

D'ailleurs, les étudiants ont donné des informations qui révèlent d'une certaine manière les procédés utilisés pour que des transferts négatifs provenant de la langue première affectent la langue cible ; il s'agit de la stratégie de la traduction. À propos de cela, la participante 6 a donné ces informations : « On vit au Salvador, tout se trouve en espagnol ou en anglais. Presque jamais, on n'écoute de chansons en français, c'est pourquoi, on est influencé par l'espagnol ou l'anglais. On a cette influence, on pense en

espagnol, d'où au moment de parler, on traduit tout, cette influence est permanente, même pour la prononciation ». Ces informations témoignent que la traduction représente un procédé linguistique qui affecte la production de la langue cible «...d'où au moment de parler, on traduit tout... ». Cette traduction peut s'interpréter comme un appel aux connaissances linguistiques que les étudiants possèdent déjà, dans ce cas particulier, elles sont liées au premier système linguistique acquis, c'est-à-dire, la langue maternelle.

Les chercheurs ont trouvé des évidences dans lesquelles la traduction de la langue maternelle vers la langue cible n'a pas abouti à un usage correct de la langue cible. C'est l'exemple repéré dans le discours parlé de l'étudiante identifiée avec le numéro 10. Dans ce cas, cette participante a voulu utiliser l'expression « quitter son travail », c'est-à-dire partir du lieu de travail en fin de journée, mais elle a utilisé l'expression « laisser le travail » : « *Quand je laisse le travail*¹ », ce qui est sémantiquement incorrect. Alors, on peut remarquer une traduction directe du verbe « dejar », qui est utilisé en espagnol pour parler du moment quand on quitte le travail, ce qui a donné comme résultat l'utilisation du verbe « laisser ». Cet exemple spécifique illustre une « interférence linguistique » provenant de la langue maternelle.

En outre, le participant 17 a dit « *Il n'y a pas quelqu'un prête*² » ; dans ce cas-ci, on peut remarquer que le participant a fait la traduction directe du mot en espagnol « alguien », mais il n'a pas employé la forme correcte de la double négation, que dans ce cas, elle devrait être « personne n'est prêt ». D'autres exemples de transfert direct d'un mot ou d'une phrase de l'espagnol au français sont : « *Il manque beaucoup pour faire*³ », qui est une traduction directe de la phrase en espagnol « *falta mucho por hacer* », mais ce que le participant 21 a voulu exprimer, c'est « *qu'il y a beaucoup à faire (remarquer changement de préposition)* ». En plus, le participant 1 a dit dans son discours : « *Ils [les politiciens] sont intéressés à ses propres intérêts*⁴ ». Ici, il a eu une utilisation erronée de l'adjectif possessif « ses », mais cela s'explique parce que l'adjectif possessif de la troisième personne pluriel en espagnol « sus » est presque pareil à celui de la troisième

¹ Voir tableau Participante 10, erreurs sémantiques

² Voir tableau Participant 17, erreurs syntaxiques

³ Voir tableau Participant 21, erreurs sémantique

⁴ Voir tableau Participant 1, erreurs morphologiques

personne singulier en français « ses ». Dans ce cas, la forme correcte de le dire est : « Ils sont intéressés à *leurs* propres intérêts ».

Un autre exemple qui dévoile des interférences de la langue maternelle vers la langue cible est le suivant. La participante identifiée avec le numéro 5 voulait exprimer que quelques jeunes décident de se suicider, le thème du suicide ayant été traité dans la discussion en français. Mais pour parler de cela, elle a employé l'expression « *se quitter la vie*⁵ », ce qui dévoile une interférence directe de la langue maternelle vers la langue cible, car en espagnol, les locuteurs hispanophones utilisent l'expression « *quitarse la vida* ». Dans ce cas des traits linguistiques de la langue maternelle ont aussi affecté l'utilisation de la langue cible, en particulier des nuances sémantiques de l'espagnol y ont été transportées.

Pour continuer avec l'idée que des traits de la langue maternelle vont se transférer à la langue cible, il est nécessaire de prendre l'exemple repéré dans le discours parlé de l'étudiante 5, dans lequel elle a utilisé le verbe « *communiquer* » en tant que verbe réflexif ; elle a dit ainsi « *je me communique*⁶ ». Dans ce cas, la participante a informé qu'elle faisait appel à sa langue maternelle lorsqu'elle rencontrait des entraves pour s'exprimer en français : « *...des fois le vocabulaire n'est pas varié, alors [quand] je souhaite exprimer mes idées, peut-être, je les ai dans la tête, mais des fois, le [manque de] vocabulaire n'aide pas [à ce faire]; donc ce qu'on utilise, c'est la langue maternelle, je fais des modifications et ça donne le français ...* » Dans ce cas particulier, la participante a fait des modifications morphologiques, car elle a employé le verbe *communiquer* en tant que forme réflexive, ce qui est correct en espagnol, mais pas en français.

En plus, cette liaison entre la langue maternelle et la commise d'erreurs est aussi évidente au niveau de la phonétique, c'est-à-dire, en tant qu'apprenants d'une langue étrangère, on possède des habitudes phonétiques et articulatoires de la langue maternelle qui peuvent affecter également l'acquisition de la langue cible. Cette affirmation est

⁵ Voir tableau Participante 5, erreurs sémantiques

⁶ Voir tableau Participante 5, erreurs morphologiques

basée sur l'un des témoignages obtenu de la part du participant 6 : « *Naturellement, nous savons que le français a beaucoup de sons que l'espagnol ne possède pas et d'ailleurs nous ne prononçons pas bien l'espagnol. Alors habituer tout notre système phonologique devient difficile à cause de l'effort mental et physique que ceci requiert, physique dans le sens de l'articulation et d'autres aspects de la phonologie, donc c'est logique que nous allons commettre erreurs* ». Basés sur ces informations, l'interprétation suivante peut être réalisée : le processus d'acquisition des sons de la langue française peut être affecté par les habitudes linguistiques, articulatoires, phonétiques et phonologiques, appartenant à la langue maternelle.

Pourtant, on a trouvé des évidences qui dévoilent une influence à l'inverse, c'est-à-dire, des interférences phonétiques provenant du système linguistique du français se transfèrent à la prononciation des mots de l'espagnol. De sa part, la participante identifiée avec le numéro 13 a dit le mot en espagnol « *inversión*⁷ », pour dire « *investissements* », avec des traits phonétiques de la langue française. Dans ce cas, la première syllabe du mot « *inversión* » a été nasalisée, c'est-à-dire, elle a été prononcée avec le son /*ẽ*/, ce son n'existant naturellement pas en espagnol. Ce cas dévoile en réalité que les interférences linguistiques peuvent aussi venir dès la langue cible vers la langue maternelle.

D'autre part, en espagnol, toutes les lettres qui composent un mot sont prononcées, ce qui ne se passe pas d'habitude en français, dont quelques graphies en fin des mots ne se prononcent pas ; par exemple, l'adverbe « *seulement* » contient non seulement un « e » muet, mais aussi le « t » en fin du mot ne se prononce pas. Pourtant, dans les erreurs repérées lors de la discussion en français, il a été découvert que quelques participants ont tendance à prononcer quelques graphies muettes, ce qui peut être lié à une influence de la langue maternelle, car en espagnol toutes les lettres sont prononcées. C'est le cas de l'étudiant 17 qui a prononcé à plusieurs reprises le « r » des infinitifs et son explication a été la suivante : « *Je crois que c'est la pratique et pour me souvenir de comment*

⁷ Voir tableau Participant 13, erreurs phonétiques et sémantiques

s'écrivent [les mots]⁸ ». Les cas repérés dans le discours oral lors des entretiens semi-directifs, dans lesquels l'étudiant 17 a prononcé le « r » des infinitifs sont les suivants : aller, /aler/; développer, /dev(ə)lɔper/; travailler, /travajer/; changer, /ʃãzer/; donner, /dɔner/; faciliter, /fasiliter/.

Dans ce même sens, et en analysant les audios des entretiens, il faut remarquer que beaucoup de participants ont la tendance de prononcer les terminaisons des verbes conjugués à la troisième personne pluriel comme par exemple « ils *trouvent* » comme /truven/. Ce phénomène phonétique, on peut le trouver aussi chez les participants 7, 11, 18⁹. Ce type de problème n'est pas seulement dû à qu'en espagnol, toutes les lettres du mot sont prononcées, mais aussi au fait que les étudiants veulent différencier ou remarquer qu'ils parlent de la troisième personne pluriel et pas de la troisième personne singulier.

En plus, il y a eu des participants qu'au moment de s'exprimer lors de la discussion en français, ils ont pris des mots de la langue maternelle et ils les ont combinés avec le français. Par exemple, la participante 11 a dit le mot *peuble* /pœbl/ pour dire « *peuple* »¹⁰. Dans ce cas, le participant a remplacé le troisième phonème [p] par [b] à cause de l'influence du mot en espagnol « *pueblo* ». Cette même tendance, on peut la trouver chez le participant 1 : *apprendissage* /aprãdisaz/ (es. *aprendizaje*) au lieu d'*apprentissage* /aprãtisaz/¹¹ et le participante 22 : *practiquer* /praktike/ (es. *practicar*) au lieu de *pratiquer* /pratike/¹².

Influence de l'anglais langue étrangère

D'autre part, les évidences démontrent que la langue anglaise a aussi une influence importante dans la commise d'erreurs linguistiques. La langue maternelle des apprenants peut être déterminante, mais les interférences négatives peuvent aussi s'expliquer par

⁸ Voir tableau Participant 17, erreurs phonétiques

⁹ Voir tableaux Participants 7, 11, 18, erreurs phonétiques

¹⁰ Voir tableau Participant 11, erreurs phonétiques

¹¹ Voir tableau Participant 1, erreurs phonétiques

¹² Voir tableau Participant 22, erreurs phonétiques

d'autres facteurs. À propos de cela, Frédérique Cauchi-Bianchi (2012) faisant référence à Astolfi, Université de Rouen, soutient que « Dans la vie, comme dans la recherche, les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects, ils amènent à faire des erreurs ». De sa part, l'apprenant peut faire appel à des connaissances qu'il possède déjà dans son « stock », dans le cas particulier de cette étude, ces connaissances s'agissent non seulement des règles de la langue maternelle mais aussi de celles de l'anglais.

Quelques témoignages des participants font référence à l'explication au-dessus, c'est-à-dire, quelques interviewés ont souligné qu'ils font appel à des connaissances existantes et dans ce cas, celles-ci sont liées à l'anglais langue étrangère, qui représente pour eux une deuxième langue d'apprentissage, mise à part le français. C'est par exemple le témoignage de la participante 14 : « *Quand je parle en français, je pense à des mots en anglais, il m'arrive toujours...* » De sa part la participante 10 a donné ces informations : « *...il y a des mots de l'anglais que je rappelle dans le cours de français...* » Également, l'étudiante 12 a donné des informations qui vont dans le même sens : « *...je pense en anglais et je bloque complètement* ». Les dernières informations témoignent d'un recours à des connaissances déjà présentes dans le « stock » des participants.

Ce recours à des connaissances existantes peut indiquer une stratégie d'apprentissage d'ordre cognitif que les participants ont tendance à utiliser à fin de résoudre les difficultés linguistiques qu'ils peuvent rencontrer lors de l'utilisation de la langue cible. Le témoignage de la participante 4 va dans ce sens : « *...Lorsque je parle en français, peut-être mon cerveau demande de l'aide pour résoudre les difficultés en français, il pense en anglais, je ne sais pas pourquoi la grammaire de l'anglais est enracinée, peut-être c'est ce qu'on nous enseigne à l'école...* ». De sa part, la participante 12 a dit qu'elle bloquait des fois « *Des fois, c'est parce que dans ce moment, je pense à l'anglais et je bloque complètement* ». Cette participante n'a pas spécifié les causes de ce blocage, mais il peut indiquer qu'elle fait appel à des connaissances existantes afin de trouver un mot dans des lapsus mentaux expérimentés.

C'est ainsi que les interférences de l'anglais se manifestent dans une commise d'erreurs de même que les interférences provenant de l'espagnol. Par exemple, quelques participants ont souligné que des fois ils ont dit des mots qui appartiennent à la langue anglaise. La participante identifiée avec le numéro 12 a avoué avoir déjà subi ce phénomène linguistique : « *Dans quelques occasions, quand je me trouve dans le cours de français, je dis des mots en anglais, ou [quand] je me trouve en anglais, je dis des mots en français* ». En fait, cette participante lors des entretiens a dit le mot en anglais « church », car elle ne trouvait pas l'équivalent en français.¹³ De sa part, l'étudiante 14 est allée dans le même sens que la participante 12 : « *Quand je parle en français, je pense à des mots en anglais, il m'arrive toujours ; et des fois, je les ai même prononcés...* ». Donc, l'apparition de mots en anglais est un phénomène qui se présente des fois dans le discours oral de quelques participants.

Si la prononciation de mots en anglais se manifeste dans le discours oral des étudiants, il est aussi possible l'apparition de phrases en français avec une nuance sémantique de l'anglais. C'est le cas de la phrase « *il faut mettre attention* », dite par la participante identifiée avec le numéro 4. Selon elle, cette phrase s'explique par une influence de l'anglais – un anglophone va dire « *pay attention* » ou « *mettre attention* » pour « *faire attention* »¹⁴. Un cas similaire s'est produit dans le discours parlé du participant 17 qui a dit « *je suis 25* », pour exprimer son âge¹⁵. À propos de cette erreur, il a expliqué qu'il s'agissait probablement d'une interférence de l'anglais, car dans cette langue, le verbe « être » et pas « avoir » est utilisé pour exprimer son âge : « *Peu-être, j'ai pensé en anglais* ». Certes, le participant a hésité lorsqu'il a dit « *peut-être* », mais son explication peut s'interpréter comme une interférence directe de l'anglais.

D'autre part, quelques participants ont témoigné que la grammaire de l'anglais leur affectait d'une manière telle qu'ils appliquaient des règles de la grammaire de cette langue. C'est le cas de la participante 14 qui a souligné ces informations : « *Des fois, je confonds le masculin avec le féminin* », ce qui a été expliqué de cette manière : « *En*

¹³ Voir tableau Participante 12, autres erreurs

¹⁴ Voir tableau Participante 4, erreurs sémantiques

¹⁵ Voir tableau Participant 17, erreurs sémantiques

français, il y a toujours des mots masculins et féminins. Par contre en anglais, il n'y a pas ça, ça n'existe pas si c'est féminin ou masculin, le mot s'écrit comme ça, on ne met pas un article, ni rien qui définisse le mot ». Ici, il est important de remarquer que cette participante a oublié qu'en anglais, on utilise l'article « *the* », pour définir les mots; c'est justement le fait que l'utilisation de « *the* » est plus simple que celle des articles définis, « *le* », « *la* » et « *les* », du français; dans ces cas, il est possible de dire que des règles de l'anglais, apparemment moins difficiles à utiliser, vont être inconsciemment employées.

De même, la participante identifiée avec le numéro 7 a témoigné que des règles de l'anglais ou de l'espagnol étaient transférées lorsqu'elle s'exprimait en français. Ceci s'agit de l'utilisation de la double négation en français, qui est formé de deux éléments essentiels *ne* et *pas*. Dans le cas de la participante mentionnée, elle oublie le second élément, d'où elle a argumenté qu'il s'agissait d'une influence de sa langue maternelle et l'anglais : « *La double négation a été toujours difficile pour moi, du commencement, dû au fait qu'en espagnol, même en anglais, on n'a pas la double négation, alors se souvenir du « pas »...j'oublie* ».

À partir des cas qu'on vient d'exposer, il est possible de dire que les interférences dues à une influence de la langue anglaise s'expliquent par une évocation à des règles de ce système linguistique. Ceci peut aussi arriver avec la langue espagnole : les étudiants font appel à des connaissances de leur premier système linguistique. Les témoignages obtenus sont liées à la théorie des interférences linguistiques de la langue maternelle de F. Debyser (1970), la Typologie de l'erreur d'Astolfie, Université de Rouen, qui souligne que l'évocation des connaissances existantes dans le « stock » des apprenants peut amener à la commise d'erreurs linguistiques. En définitive, les témoignages présentés dévoilent des interférences non seulement de la langue maternelle, mais aussi de la langue anglaise.

Question 2

La commise d'erreurs linguistiques des étudiants d'Expression orale en français peut-elle s'expliquer par une incomplète connaissance du fonctionnement des règles du système linguistique de la langue cible ?

Les informations obtenues indiquent de manière générale qu'une situation doublement orientée peut avoir lieu. D'abord, quelques étudiants donnent des évidences qu'ils possèdent des connaissances sur le fonctionnement des règles de la langue française, mais la maîtrise de ces règles reste encore incomplète, car ils continuent à commettre des formes déviantes. Ainsi, lorsqu'ils disent une de ces formes, ils seront capables d'identifier où se trouve la faille, la règle de grammaire, de prononciation, transgressée. Puis, d'autres étudiants commettent des erreurs lorsqu'ils s'expriment en français, mais à différence du premier groupe, ces étudiants sont incapables d'expliquer la règle qu'ils n'ont pas respectée. Cette situation peut donc révéler l'importance de faire la distinction entre deux termes linguistiques essentiels : *erreur* et *faute*.

La capacité que possèdent quelques participants pour faire référence à la règle grammaticale qu'ils ont transgressée peut s'expliquer par les connaissances linguistiques de la langue française qu'ils ont acquises avant la réalisation de cette recherche. En fait, les étudiants d'Expression orale en français se trouvent dans la troisième année de la Licence en Langues modernes : spécialité en français et en anglais, ce qui veut dire qu'ils ont déjà étudié des matières telles que Français intensif I, II, III, Français avancé et Grammaire française I. Ceci indique que les participants possèdent une compétence communicative en français, qui leur permet d'utiliser la langue française pour discuter de différents thèmes de la vie quotidienne, la société, etc., mais aussi une « composante linguistique » (Cadre commun européen de référence pour les langues), c'est-à-dire, des connaissances syntaxiques, morphologiques et phonétiques de la langue. Pourtant la maîtrise de ces connaissances n'est pas assurée pour quelques participants.

Ainsi, quelques témoignages démontrent que certains interviewés sont capables d'identifier leurs formes déviantes après qu'ils les ont commises. C'est le cas de la participante 14 : « *Je ne pense pas à ce que je dis, je parle justement..., quand je me mets à y réfléchir, c'est là où je trouve mes erreurs..., j'ai dit ça, et ce n'était pas comme ça, c'est incorrect, alors je m'en rends compte après* ». Le témoignage de cette étudiante indique qu'elle est capable de remarquer les formes déviantes commises même si c'est *a posteriori*, puis la commise de ces formes survient, des fois, de manière inconsciente,

mais les connaissances linguistiques qu'elle possède lui permettent de les faire remarquer : « *je m'en rends compte après* ».

En plus, d'autres informations décèlent que quelques participants possèdent les connaissances linguistiques nécessaires pour expliquer une forme déviante, mais au moment de parler, elles ne sont pas mises en œuvre correctement. C'est le cas de la participante 7 qui avait tendance à prononcer le « r » des infinitifs¹⁶, même si elle connaissait déjà que ceci ne s'applique pas en français : « *On nous l'avait déjà expliqué [ce qui indique qu'elle connaissait la règle transgressée], mais au moment de parler, ça se passe* ». En plus, elle a utilisé « *des* » après l'adverbe « *beaucoup* »¹⁷, et son explication a été la suivante : « *Je l'ai peut-être oublié, je crois qu'essayer de transmettre un message me fait oublier les règles...et puisqu'on ne pratique pas, ces erreurs apparaissent* ». Si la participante a oublié les règles, ceci indique qu'elle les connaissait déjà, mais le maintien de la fluidité dans le discours parlé lui a entraîné des entraves linguistiques.

Dans les paragraphes au-dessus, il a été souligné que les participants cités ont été capables au moins de reconnaître où ils avaient commis des formes déviantes ; par exemple, l'étudiante 7 a souligné qu'elle connaissait que le « r » des infinitif ne se prononçait pas, mais au moment de parler, ceci lui arrivait. De ce fait, il est important d'expliquer que selon les auteurs, les formes déviantes que les participants sont capables d'expliquer seront appelées d'une manière spéciale. Corder (1980) nomme ces formes déviantes comme *erreurs non-systématiques* ou *erreurs de performance* ou d'ailleurs *fautes*. Il a écrit que les erreurs de performance sont susceptibles à être rectifiées de manière « plus ou moins assurée » et qu'il « sera désormais d'appeler fautes les erreurs de performance... ». Selon ces explications, les formes déviantes qui peuvent être expliquées seront considérées comme *fautes*.

Éclaircir le terme faute est très important, car sinon, on pourrait considérer toutes les formes déviantes commises par les étudiants comme des *erreurs*. Ce dernier terme

¹⁶ Voir tableau Participante 7, erreurs phonétiques

¹⁷ Voir tableau Participante 7, erreurs morphologiques

possède selon la littérature une connotation différente, principalement en ce qui concerne l'utilisation des règles de la langue cible. Ainsi, selon le Dictionnaire de didactique du FLE de Jean-Pierre Robert, édition 2008, l'erreur représente une forme déviante que l'apprenant est incapable de « rectifier », faute d'une connaissance des règles de la langue cible. Selon cette explication, si l'on demandait à un apprenant d'expliquer pourquoi il a commis une certaine erreur, il ne serait pas prêt à le faire en raison du déficit linguistique qu'il possède, ce qui n'arriverait pas dans le cas d'une faute. Et en fait, les causes par lesquelles les fautes sont commises s'expliquent, selon le même dictionnaire, par une « distraction passagère ». De sa part Corder (1980) soutient que les fautes sont dues à des facteurs tels que la fatigue, des lapsus, l'angoisse, etc.

C'est ainsi que les exemples suivants démontrent que les formes déviantes commises par les participants s'agissent d'erreurs linguistiques, car les sujets interviewés ont été incapables d'expliquer la règle qu'ils avaient transgressée ou de leur donner une explication adéquate. De sa part, la participante 5 a commis l'erreur de dire « *je me communique* »¹⁸, c'est-à-dire, l'utilisation du verbe communiquer en tant que forme réflexive, et son explication démontre qu'elle n'était pas certaine de la règle qu'elle avait transgressée : « *Je doutais ; des fois, on connaît le verbe, mais on ne sait pas s'il prend l'objet direct ou pas, ou des choses comme ça...* ». En outre, l'exemple de la participante 16 dévoile aussi qu'elle ne connaissait pas complètement les règles qu'elle avait violées, car elle n'a pas été capable de corriger correctement la phrase « *quand je finis la carrière...* »¹⁹, utilisation de l'indicatif présent après l'adverbe quand. Elle a corrigé de cette manière : « *quand je finisse* », utilisation dans ce cas du subjonctif. Elle a avoué qu'elle oublie souvent les règles de la langue française, mais la correction donnée dévoile aussi qu'elle possède des connaissances non adéquates sur l'utilisation de la langue cible. C'est pourquoi, son cas s'agit d'une erreur et pas d'une faute.

D'autre part, la même participante a dit l'expression « *aider à les jeunes*²⁰ », ce qui dévoile deux situations : l'utilisation incorrecte du verbe aider, car son structure est

¹⁸ Voir tableau Participante 5, erreurs morphologiques

¹⁹ Voir tableau Participante 15, erreurs morphologiques

²⁰ Voir tableau Participante 16, erreurs syntaxiques

aider quelqu'un à faire quelque chose, et aussi, le mauvais emploi des articles contractés. L'étudiante a témoigné qu'elle a toujours utilisé le verbe « *aider* » de cette manière. Dans un autre cas, la participante 10 a employé le verbe « *réussir* » sans la préposition « *à* » et elle a informé qu'elle méconnaissait quelle préposition employer : « *J'imagine qu'il faut utiliser une préposition, mais je ne sais pas laquelle. Il me semble que [le verbe] nécessite quelque chose de plus, mais j'en suis pas sûre* ». Ces exemples témoignent des erreurs linguistiques concernant l'usage des prépositions.

De même, l'exemple suivant illustre une erreur liée à l'usage du vocabulaire. Lors de la discussion en français, la participante 14 a utilisé le mot « *application*²¹ » pour dire qu'elle avait présenté candidature à l'Université d'El Salvador. Elle a dit « *j'ai fait une application* ». Dans ce cas, le mot « *application* » a été pris de l'espagnol, où il a le sens que la participante souhaitait exprimer, mais en français, selon le dictionnaire Larousse, le mot *application* a trois connotations distinctes : « *Action d'appliquer quelque chose, de poser, d'étendre une chose sur une autre pour qu'elle adhère (1); Action d'employer quelque chose à une fin déterminée ou de le mettre en pratique (2) et qualité de quelqu'un qui apporte soin et attention à ce qu'il fait (3)* ». L'utilisation du mot « *application* » par la participante s'écarte des dernières définitions, et ceci représente une erreur, car au moment de corriger le mot, la participante a employé un autre terme : le mot « *solitud* », étant incapable de rectifier ceci.

Un autre phénomène qui s'est présenté lors de la discussion en français et qui décèle aussi un usage déficitaire des règles de la langue cible a été la commise d'erreurs à cause d'un procédé que certains linguistes appellent « *overgeneralization of the TL [Target Language] rules* » ou « *surgénéralisation* ». Les chercheurs définissent le procédé de surgénéralisation comme l'interférence des connaissances ou des expériences antérieures sur l'usage de la langue étrangère dans une nouvelle situation (Jakobovits, 1969 ; Richards, 1970). De sa part, Selinker (1972) soutient que lorsque la surgénéralisation se produit, l'apprenant d'une langue étrangère utilise des règles de la langue cible dans des contextes qui ne sont pas appropriés.

²¹ Voir tableau Participante 14, erreurs sémantiques

En outre, Richards (1970) nomme les formes déviantes commises par une application des règles de la langue cible dans des contextes inappropriés comme *erreurs intralinguales*. Selon lui, les erreurs intralinguales s'agissent de formes déviantes où l'origine est la manière dans laquelle les règles de la langue cible ont été apprises, ce qui amène à l'application de celles-ci dans des « contextes inappropriés ». Ce types d'erreurs se distinguent des erreurs où il y a des évidences que la langue maternelle affecte la production de la langue cible, tel qu'il a été constaté dans les analyses présentées dans la première question. Richards (1970) définit le dernier type d'erreurs comme des « erreurs interlinguales ».

C'est ainsi que quelques participants ont témoigné de ce phénomène qui vient d'être expliqué : la surgénéralisation des règles de la langue cible. De sa part, la participante 4 a employé le verbe « *se rappeler* », suivi de la préposition « *de* »²², et la cause a été, selon elle, la connexion qu'elle a fait avec le verbe « *se souvenir de* ». Elle a répondu de cette manière : « *je me souvenais du verbe « se souvenir de », c'est pour ça que j'ai fait le mélange des verbes* ». Dans ce cas particulier, des règles de la langue cible ont été transportées à un contexte semblable, mais cette application a abouti à la commise d'une erreur. Cette surgénéralisation dévoile aussi une mauvaise compréhension du système de la langue cible.

L'exemple trouvé dans le discours oral du participant 9 dévoile aussi la dernière situation. Il a dit le mot « *interpréteur* », ce qui fait référence à un logiciel d'interprétation, mais le participant a employé ce mot pour parler de la profession qu'il voulait exercer à l'avenir, un interprète. Dans ce cas, il a appliqué d'une manière incorrecte les règles de la langue cible. En français, des professions masculines finissent avec le morphème « *eur* », ce qui n'est pas le cas du mot « *interprète* ». Donc faute d'une connaissance sur l'utilisation du mot « *interprète* » et l'application d'une règle de la langue française, celle qui indique que pas toutes les professions en français ont la terminaison « *eur* », l'interviewé a généralisé les règles de la langue cible et commis

²² Voir tableau Participante 4, erreurs morphologiques

l'erreur de dire « interpréteur ». D'ailleurs, il a témoigné qu'il n'était pas sûr de l'utilisation du mot « interprète ».

Dans les derniers paragraphes, il a été possible de remarquer que quelques participants possèdent des connaissances plus solides sur l'usage de la langue française que d'autres. Ceci se démontre parce qu'ils sont capables d'expliquer la règle qu'ils ont transgressée ou d'identifier la forme déviante même si des fois, cela se passe après sa commise. Ces comportements linguistiques sont importants, car ils révèlent que quelques formes déviantes ne s'agissaient pas d'erreurs linguistiques sinon de fautes. Il faut éclaircir que Corder (1980) utilise le terme « erreur non systématiques », mais il indique que ces formes peuvent aussi être appelées *fautes*.

C'est ainsi que les analyses obtenues démontrent que la commise de formes déviantes dépend d'une certaine manière du degré de maîtrise des règles de la langue étrangère. Dans les analyses des formes déviantes, il est important de faire une distinction entre les termes *fautes* et *erreurs*. La connaissance du fonctionnement des règles de la langue cible ne signifie pas que les formes déviantes ne vont pas apparaître. Les étudiants peuvent avoir des connaissances sur le fonctionnement des règles de la langue cible, savoir comment elle marche, les règles de prononciation, de syntaxe, etc., mais si la maîtrise de ces règles n'est pas assurée, alors, les formes déviantes peuvent apparaître en forme de fautes. Évidemment, avec une connaissance très limitée ou inexistante des règles de la langue cible, il est plus probable la commise de formes déviantes en forme d'erreurs linguistiques.

Question 3

Quels processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue cible affectent le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français se manifestant dans une commise d'erreurs linguistiques ?

Des processus liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue cible peuvent nuire à la production orale des étudiants d'une langue étrangère. Par exemple, des processus

inadéquats pour acquérir la langue étrangère, la méthodologie employée par les enseignants, des facteurs internes comme la disposition ou la motivation à acquérir la langue étrangère représentent des indicateurs qui peuvent entraîner une commise de formes déviantes. Dans cette partie du travail, les chercheurs vont répondre à la troisième question de la recherche. Les processus liés à l'enseignement et à l'apprentissage qui affectent la langue cible seront décrits grâce aux données recueillies. Il est important de mentionner que ces facteurs sont étroitement liés, c'est-à-dire, les processus liés à l'enseignement et à l'apprentissage sont interdépendants.

À partir des témoignages obtenus, il est possible d'identifier un comportement linguistique qui affecte le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français ; celui-ci est plutôt lié à des processus d'apprentissage qui affectent la production orale de la langue cible, mais comme il sera expliqué au-dessous, ce comportement est issu d'une influence des enseignants. Ce comportement s'agit de la préservation du discours oral de la part des étudiants et il peut être décrit comme la continuité d'une idée déjà entamée ou la transmission d'un message, le besoin de parler vite, mais en détriment de l'usage correct des règles de la langue cible, ce qui provoque la commise de formes déviantes soient erronées ou fautives.

De sa part, le participant identifié avec le numéro 14 a donné des informations qui vont dans le sens de ce qui vient d'être expliqué : « *Beaucoup de fois, je ne pense pas à ce que je dis, je dis les choses pour m'en sortir, pour conserver la fluidité, c'est là où je commets des erreurs* ». Ici, il est possible de remarquer deux situations. La phrase « *je ne pense pas à ce que je dis* », dévoile que le participant ne fait pas assez d'efforts pour utiliser les structures de la langue française correctement, il parle justement pour « *s'en sortir* » et « *conserver la fluidité* ».

Mais dans le cas précédent, le terme fluidité ne devrait pas s'interpréter à partir de son acception la plus formelle. Ici, la fluidité fait référence à un besoin de dire des phrases, de transmettre des idées, de parler vite. Pourtant selon les auteurs, ce terme a une connotation un peu différente. Filmore (1979), cité par KUUPOLE et Christian (2009), dans leur étude intitulée « La fluidité dans la communication orale en FLE : stratégies

employées par des apprenants à l'École normale au Ghana pour gérer l'organisation temporelle de leur discours oral » considère la fluidité comme l'utilisation de la langue de manière continue, mais aussi « cohérente » et « raisonnée », d'où la fluidité mentionnée par la participante 14 s'agit plutôt de la préservation du discours oral, car la fluidité requiert, selon la dernière définition, une « cohérence », ce que la commise d'erreurs linguistiques peut affecter.

La même étudiante a aussi informé qu'elle essayait de maintenir son discours parlé, lorsqu'elle était en train d'être évaluée par son enseignant : « *Il y a peu de temps, j'ai commencé à converser [en français] avec une amie, je lui ai demandé de ne pas parler en espagnol pour le pratiquer, alors, quand je m'aperçois [d'une erreur], je la corrige, mais dans une évaluation avec un prof, c'est plus difficile, car je pense à la fluidité, alors je parle justement et commets beaucoup d'erreurs* » L'interprétation qu'on peut donner au témoignage de cette participante est que les formes déviantes qu'elle avoue commettre ne s'agissent pas d'erreurs, mais de formes fautives, car elle a les connaissances linguistiques pour les corriger « *je la corrige* », et d'autre part, qu'elle s'inquiète pour conserver le discours oral, et c'est dans ce processus qu'elle n'emploie pas correctement les règles de la langue cible.

Comme il a été expliqué dans les paragraphes d'au-dessus, les processus liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue étrangère sont interdépendants. L'un des témoignages, celui de la participante 12, dévoile que les enseignants influencent les étudiants pour qu'ils essaient de maintenir leur discours oral. En fait, l'un d'eux a été encouragé à ne pas se servir de la traduction mot à mot au moment de parler, ce qui peut s'interpréter comme le besoin d'utiliser de manière fluide la langue : « *En première année, on disait qu'il ne fallait pas traduire, penser à comment on dit [les phrases] en français ; il semble qu'on commence à adopter ça, on se laisse aller, on le parle [le français] et on a confiance en soi, et c'est là où on commet peut-être l'erreur* ». La même participante a aussi avoué que la stratégie de traduction était utilisée dans les premières années de sa carrière : « *Peut-être avant oui, mais à nos jours non...* ».

Le témoignage de la participante 12 mérite cette interprétation : il n'y a pas une introspection des règles linguistiques qu'elle utilise, elle parle justement et transmet des idées, c'est pourquoi elle a dit : « *on se laisse aller, on le parle [le français] et on a confiance en soi, et c'est là où on commet peut-être l'erreur* ». Si elle avoue que la stratégie de traduction était utilisée plutôt dans les premières années de la carrière en Langues modernes, cela indique aussi ce manque d'introspection linguistique à présent. C'est ainsi que dans les témoignages des participants 12 et 14, il est possible de remarquer des comportements linguistiques qui indiquent que la commise de formes déviantes est à l'origine d'un discours non réfléchi où les participants « se laissent aller », parlent vite et transmettent des idées.

En plus, le comportement linguistique décrit au-dessus dévoile d'une certaine manière que quelques participants ne maîtrisent pas complètement les règles de la langue cible, qu'ils en possèdent des connaissances, mais ils ne sont pas capables de les employer correctement. Si l'on fait appel aux matières académiques déjà parcourues par les étudiants, on va se rendre compte qu'ils ont déjà étudié Grammaire française I et d'ailleurs dans les cours communicatifs Français intensif I, II, III et Français avancé, ils ont reçu des enseignements sur les règles grammaticales, de prononciation, conjugaison de la langue française, etc. C'est pourquoi, quelques participants possèdent des habiletés linguistiques pour corriger leurs formes déviantes, mais comme ils témoignent, celles-ci continuent à apparaître dans leur discours oral, ce qui révèle ce manque de maîtrise des règles linguistiques. Probablement, si les étudiants faisaient plus d'attention à ce qu'ils disent, c'est-à-dire, essayer d'observer l'usage correct des règles, l'apparition de formes déviantes serait faible.

Pourtant, ce qui vient d'être exposé devient une tâche difficile à accomplir, car le discours parlé se caractérise pour être continu et donc l'apprenant ne possède pas le temps nécessaire pour réfléchir à comment employer les règles de la langue cible. Cette situation a été traitée par le participant 6 : « *Tout le monde peut savoir comment conjuguer les verbes, mais mettre ça en œuvre d'une manière fluide, quand on n'a pas assez de temps pour réfléchir [à la conjugaison de verbes], ou on n'est pas dans une*

épreuve écrite, où il y a assez de temps pour se souvenir [des verbes], ou quand la réponse [qu'on nous demande] doit être immédiate, c'est un défi ».

Si l'on fait référence à la théorie sur l'explication des erreurs linguistiques, on trouvera que quelques auteurs expliquent le comportement linguistique de préserver la continuité du discours oral en détriment du correct usage des règles de la langue cible comme l'application de *stratégies de communication*. Selinker (1972) souligne qu'il existe quelques stratégies que les apprenants d'une langue étrangère utilisent lorsqu'ils communiquent. L'une d'elles a été nommée par lui comme « stratégies of second-language communication ». Elle consiste à donner plus d'importance au fait de communiquer qu'au correct usage des règles de la langue cible. Selon lui, des fois, les apprenants ont tendance à supprimer l'usage des articles définis ou indéfinis. Pourtant, ce comportement linguistique n'affecte pas la communication, car l'utilisation des articles n'est pas déterminante pour transmettre une idée.

Il est possible de dire que le comportement linguistique de préserver la continuité du discours oral décrit pas quelques participants est dû à un manque d'attention au correct usage des règles de la langue cible lorsqu'on parle, mais ceci devient compliqué car le discours parlé est continu et il y a peu de temps pour s'assurer qu'on utilise correctement les règles de la langue cible. La continuité du discours oral peut aussi s'expliquer par le fait que les étudiants d'Expression orale possèdent un niveau langagier plus avancé et donc ils peuvent donner plus d'importance au fait de communiquer, de parler vite et de transmettre des idées. Les formes déviantes continuent à apparaître, car il n'existe pas encore une maîtrise complète des règles de la langue cible.

Le manque de pratique de la langue orale

Basés sur les données recueillies, il est possible de déterminer que le manque de pratique de la langue cible est un autre déclencheur qui affecte la langue orale, ce qui aboutit à une commise de formes déviantes. Il est important de préciser que les participants n'ont pas éclairci si le manque de pratique était oral ou écrit. Pourtant, il est possible d'inférer, à partir de quelques informations, qu'il s'agit d'un déficit de la pratique orale de la

langue. De manière générale, on peut établir que ce manque de pratique de la langue cible provoque que quelques étudiants n'arrivent pas à maîtriser complètement les règles de la langue cible. Certes quelques participants possèdent des connaissances sur le fonctionnement de la langue, mais ils ne parviennent pas à employer correctement ces connaissances, ce qui se traduit dans une commise de formes déviantes. Dans les lignes qui suivent cette situation sera expliquée de manière plus précise.

C'est ainsi que le manque de pratique est perçu par quelques participant comme un déclencheur de formes déviantes. C'est le cas de l'étudiante identifiée avec le numéro 7 : « *Bon, dans mon cas personnel, c'est le manque de pratique [qui provoque la commise d'erreurs], et je crois que l'Université nous enseigne dans les salles de classe, mais hors de celles-ci, c'est notre obligation de pratiquer ce qu'on a appris. Mais, ce n'est pas toujours qu'on trouvera quelqu'un pour pratiquer ce qu'on a appris. Probablement, tu as l'objectif d'apprendre et pratiquer, mais souvent, il n'y a pas quelqu'un qui soit disponible pour t'aider à pratiquer. On s'approche d'un ami, on lui parle en français, mais il te parle en espagnol, il te dit qu'il ne se sent pas à l'aise de parler dans la rue ou dans le bus, alors on ne peut pas pratiquer, au moins la partie orale ; peut-être ; on peut pratiquer la partie écrite, mais la partie orale est nécessaire pour éviter des erreurs, car c'est en forgeant qu'on devient forgeron* ».

Le témoignage d'autres participants va dans le même sens que celui de la dernière participante. Les étudiants ont lié leur manque de pratique de la langue avec la commise de formes déviantes. Il s'agit du témoignage du participant 17 : « *Je pense que c'est le manque de pratique. Quand on est en cours, on reçoit l'enseignement nécessaire, mais quand on sort de la salle de classe, on parle en espagnol et on ne parle pas constamment le français* ». D'autre part, le participant 9 a indiqué que le manque de pratique subi lors des vacances académiques qu'il venait de passer avait une influence négative : « *Lorsqu'on finit le semestre, la mémoire n'est pas disponible [pour apprendre] et à la rentrée, il est difficile de se mettre au jour, de se souvenir du français et tout ça* ». De sa part, le participant 3 a souligné aussi que « *lorsqu'on est en vacances, on n'a pas l'habitude de pratiquer* ».

Dans les derniers témoignages, apportés par les participants 3, 7, 9 et 17, on identifie un lien entre le manque de pratique et la commise de formes déviantes. D'abord, il est important de remarquer que le déficit exposé par les participants affecte la partie orale de la langue. De sa part, l'étudiante 7 a remarqué cela : « ...alors on ne peut pas pratiquer, au moins la partie orale ; peut-être ; on peut pratiquer la partie écrite, mais la partie orale est nécessaire pour éviter des erreurs ». D'ailleurs, ce manque de pratique orale est lié à la commise de formes déviantes. En fait, le participant 9 a souligné que le manque de pratique orale provoque que « sa mémoire ne soit pas disponible pour l'apprentissage », qu'il est difficile de « se souvenir du français et tout ça », ce qui peut être interprété comme des difficultés rencontrées pour rappeler et utiliser sans entraves les règles de la langue cible.

En fait, certains témoignages font comprendre que le manque de pratique ne permet pas l'acquisition et donc l'utilisation sans entraves des règles de la langue cible. De sa part, la participante 2 a attribué l'une des formes déviantes commises lors de la discussion en français à un manque de pratique. Elle a dit « la manque »²³, utilisation de l'article définit « la » avec un nom masculin. Son explication a été la suivante : « Dans un exposé, je l'avait cherché [le genre du mot manque]. Pourtant, il n'y a pas eu assez de pratique, et ceci est ignoré, on dit les mots rapidement » Dans cette exemple, on peut remarquer deux causes spécifiques : le manque de pratique et la préservation du discours oral. Il démontre aussi que même si la participante possédait une connaissance des règles « je l'avais cherché [le genre du mot]... », elle ne possède pas une maîtrise assurée des règles étudiées, et en plus, ce cas particulier s'agit d'une faute linguistique, la participante étant capable d'expliquer la forme déviante.

Le cas de l'étudiante 7 est aussi lié à ce qui vient d'être exposé. Elle a souligné que le déficit qu'elle éprouve dans l'utilisation correcte de la négation en français est dû à un manque de pratique de la langue : « Quand je parle en français, je dis « je ne regarde la TV », mais tout de suite, je corrige ; c'est difficile ; pour ne pas pratiquer, je ne parle pas de manière naturelle ». Dans ce cas, on peut aussi remarquer le lien que les

²³ Voir tableau Participante 2, erreurs morphologiques

participants établissent entre le manque de pratique et l'utilisation des règles de la langue cible. La participante peut connaître les règles qui régulent l'utilisation de la négation en français, mais il n'existe pas une maîtrise complète de celles-ci.

La relation entre le manque de pratique et la commise d'erreurs n'est pas complètement éloignée de ce que la théorie sur l'acquisition de la langue cible explique. Swein (1985) argumente que lorsque les apprenants ne possèdent pas assez d'opportunités pour communiquer en langue étrangère, le processus d'acquisition n'a pas lieu correctement. Cet auteur a créé le terme « comprehensible output », pour faire référence au langage que les apprenants produisent, ce qui s'oppose au terme créé par Krashen (1980) « comprehensible input », qui s'agit du langage en langue étrangère que les apprenants internalisent et comprennent. Selon Swein (1985), l'input ou la saisie du langage ne suffit pas pour que l'acquisition de la langue cible s'achève, d'où il est nécessaire de donner aux apprenants des opportunités pour produire en langue étrangère.

La dernière explication peut servir pour expliquer le fait que quelques participants ne maîtrisent pas complètement les règles de la langue cible. Comme on l'a vu, quelques étudiants possèdent les connaissances nécessaires pour corriger les formes déviantes qu'ils commettent, mais cela ne suffit pas pour que ces règles soient utilisées de manière correcte. Probablement, les participants ont eu des enseignements qui leur ont permis de comprendre l'usage des règles de la langue cible, mais il est possible qu'ils aient manqué d'opportunités pour les utiliser. Ceci est lié avec la théorie qui a été exposé dans le dernier paragraphe : l'input tout seul ne suffit pas, il est aussi nécessaire des opportunités pour produire des *outputs*.

Pourtant, il est nécessaire de clarifier que le manque de pratique ressenti par les apprenants a de différentes causes, et que les participants n'attribuent pas cette situation expressément au cours d'Expression orale en français qu'ils suivaient. Au contraire, quelques participants comme le numéro 7 et 17 ont soutenu qu'à l'Université, ils reçoivent les enseignements qu'il leur faut : « *Bon, dans mon cas personnel, c'est le manque de pratique, et je crois que l'Université nous enseigne dans les salles de classe...* » Des fois, le manque de pratique de la langue est dû selon quelques participants

à une motivation insuffisante pour utiliser la langue cible. C'est le cas de la participante 11 : « *Des fois, on nous laisse seuls [dans la salle de classe], et on se met à parler en espagnol, ce n'est pas vrai qu'on va pratiquer le français* ». Cette même étudiante éprouve de même un manque de motivation pour faire des progrès avec la langue cible : « *Je crois que c'est le manque de pratique...Bon, des fois, on n'essaie pas de connaître plus de vocabulaire. Je sens qu'il me manque beaucoup de vocabulaire et c'est parce qu'il y a pas de monde avec qui pratiquer, alors, si je commence à chercher des mots, je me dis, c'est ennuyant, alors c'est ça* ».

C'est ainsi que les causes du manque de pratique orale de la langue sont diverses : le fait de ne pas trouver un partenaire linguistique avec qui parler en français, les vacances, la motivation pour ce faire. Enfin, quelques participants s'aperçoivent que cette situation leur affecte négativement, et en plus leur perception n'est pas éloignée de ce que la théorie sur l'acquisition de la langue cible établie : l'input tout seul ne suffit pas, il est aussi nécessaire une production orale de la langue cible.

Transfert of training

Mise à part le besoin de préserver la continuité du discours oral et le manque de pratique de la langue orale, facteurs qui ont été exposés dans les paragraphes au-dessus, il existe une autre cause qui peut nuire à la production de la langue étrangère. Il s'agit des transferts dus à l'enseignement ou comme Selinker (1972) les appellerait « *transfert of training* ». Selon ce linguiste, la manière dans laquelle la langue cible est enseignée peut affecter la production de la langue cible survenant dans une commise de formes déviantes. Par exemple, Selinker a remarqué que les locuteurs du serbo-croate qui apprennent l'anglais ont tendance à employer le pronom personnel « *he* » pour parler de « *she* », et il a constaté que ce comportement est issu des processus d'enseignement employés. En fait, le linguiste a observé que les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants mettaient plus l'accent sur le pronom « *she* » en détriment de « *he* ».

Les témoignages obtenus démontrent que les formes déviantes commises par les étudiants d'Expression orale peuvent aussi s'expliquer par des transferts dus à

l'enseignement. Selon le participant 6, le type d'enseignement reçu avant l'apprentissage de la langue cible, spécialement la manière dans laquelle les verbes de la langue maternelle ont été enseignés peut être important au moment de comprendre les règles qui gouvernent la conjugaison des verbes de la langue cible. Cet étudiant a donné ces informations : « *La conjugaison de verbes sera toujours un cas spécial, je pense que dans toutes les langues. Je l'associe beaucoup avec le fait qu'on est pas habitués à la conjugaison des verbes, ce qui est normal dans n'importe quelle langue, surtout dans notre langue [maternelle]. Au collège, on nous enseigne le temps grammaticaux en espagnol, mais la plus part d'entre nous ne fait pas attention à cela et en plus, le système éducatif fait que ce type de cours ne soient pas enseignés sérieusement. C'est un problème dont l'origine est dans notre propre langue* ».

Dans le dernier témoignage, le participant a donné une explication aux difficultés rencontrées dans la conjugaison des verbes de la langue cible. D'abord, il soutient « *qu'on est pas habitués à la conjugaison des verbes [de la langue maternelle]* » et il attribue cette situation à un manque de sérieux non seulement de sa part lorsqu'il était au collège et il apprenait la conjugaison des verbes en espagnol, mais aussi du système éducatif d'El Salvador. Il a dit : « *la plus part d'entre nous ne fait pas attention à cela [la conjugaison des verbes en espagnol], et en plus, le système éducatif fait que ce type de cours ne soient pas enseignés sérieusement.* À partir de ce témoignage, il est possible de dire que les difficultés qu'on trouve des fois dans la conjugaison des verbes de la langue cible s'expliquent par les fondements linguistiques liés à la langue maternelle avec lesquels on entreprend l'apprentissage de la langue cible.

De même, le témoignage donné par la participante 2 fait penser que les difficultés qu'elle rencontre dans la conjugaison des verbes de la langue cible sont à l'origine des transferts dus à l'enseignement. Cette participante a dit : « *C'est surtout avec quelques participes, car ils sont rares et ont des terminaisons [déclinaisons] qu'on étudie presque jamais comme [le verbe] « prendre » quand je veux le conjuguer au présent* ». On peut voir que la participante 2 a souligné qu'il y a quelques aspects de la langue « *qu'on étudie presque jamais* », ce qui est lié aux transferts dus à l'enseignement. Cette situation se ressemble à celle exposée par Selinker (1972), qui a constaté que les

locuteurs serbo-croates qui apprenaient l'anglais employaient le pronom « she » pour parler de « he ». Et pourtant, ceci ne s'agissait pas d'un transfert provenant de la langue maternelle, car l'emploi des pronoms personnels masculins et féminins du serbo-croate est le même qu'en anglais. Il s'agissait d'un usage plus accentué du pronom « she » en détriment de « he », et ceci était issu de la méthode d'enseignement utilisée par l'enseignant.

Dans les paragraphes au-dessus, il a été souligné que le manque de pratique de la langue cible était un facteur qui déclenchait la commise de formes déviantes. Le témoignage de la participante 11 fait penser que ce manque de pratique est lié à des transferts dus à l'enseignement. Selon elle, la manière dans laquelle quelques matières de la Licence en Langues modernes sont structurées ne permet pas que des fois, on pratique la langue cible. Cette étudiante a argumenté de cette manière : « *Très souvent, les professeurs oublient ça* [elle parlait de la pratique orale de la langue cible]. *Des fois, la grammaire est importante, mais elle doit être à côté de* [la pratique] ». L'argument de l'étudiante 12 est lié à ce qui vient d'être exposé : « *Après qu'on finit avec français I, II et III, on étudie des matières où l'on ne parle pas, on lit plutôt, on connaît de nouveau vocabulaire, mais celui qu'on avait, on le laisse de côté et j'aimerais parler plus* [le français] ».

Basés sur les derniers témoignages, il est possible de dire que les transferts dus à l'enseignement peuvent affecter l'utilisation de la langue cible. Par exemple, les fondements qu'on a sur la conjugaison des verbes de la langue maternelle, qui des fois, ils ne sont pas assez solides peuvent affecter la compréhension des règles sur la conjugaison des verbes de la langue cible. En plus, le fait de se concentrer sur un seul aspect de la langue en détriment d'autres s'avère aussi négatif. Par exemple, le participant 2 a souligné que les difficultés rencontrées pour la conjugaison du verbe « prendre », s'expliquent par un manque d'étude des formes irrégulières des verbes. Alors, l'enseignement qu'on reçoit est liée à la commise de formes déviantes dans la langue cible.

La correction de formes déviantes

Dans les derniers paragraphes, il a été expliqué que quelques formes déviantes commises par les participants sont issues des transferts dus à l'enseignement. Mais, d'autres témoignages dévoilent aussi qu'il existe une autre cause derrière la commise de ces formes. En fait, le manque de correction de la part des enseignants ou le manque d'efforts de la part des étudiants pour essayer de rectifier leurs erreurs provoque que les formes déviantes continuent à apparaître dans leur discours oral et cette apparition continuelle renvoi à un phénomène linguistique appelé par les auteurs comme « *fossilisation* ».

À propos de ce qu'on a exposé, il est nécessaire de citer deux linguistes qui ont traité le phénomène de la fossilisation : Selinker (1972) et Frauenfelder et alii (1980). Pour le premier, la fossilisation fait référence à des « règles », des « sous-systèmes » ou des « éléments erronés », qui restent ensilés dans l'interlangue. Le dernier terme s'agit de l'état actuel ou le niveau langagier que possèdent les apprenants à un certain moment de leur apprentissage, mais ce niveau peut évoluer, stagner, ou revenir à un état inférieur. Selon Selinker, les formes déviantes continuent à être commises, alors que l'apprenant a déjà reçu des corrections ou connaît les règles de la langue cible pour les éviter. Frauenfelder et alii (1980) affirment que les apprenants continuent d'habitude à produire des « formes » erronées censées être éliminées lors de l'utilisation de la langue cible. Selon ces définitions, la fossilisation fait référence à la commise continuelle d'erreurs, même si l'apprenant a déjà reçu des corrections pour que cela n'arrive plus.

À cet égard, il est important d'éclaircir que les témoignages de quelques participants dévoilent qu'ils commettent des formes déviantes – qui ont tendance à apparaître continuellement – pourtant, ils n'ont jamais reçu de corrections pour les rectifier, ce qui indique que le terme fossilisation ne peut être appliqué que partiellement. Cependant, il est important de faire référence à ce terme, car comme on verra, tous les deux, tantôt les enseignants qui ne corrigent pas les formes déviantes commises par les étudiants tantôt ces derniers qui ne font pas d'efforts pour les rectifier sont responsables de la apparition continuelle des formes déviantes.

En fait, le témoignage donné par l'étudiante 2 fait penser que les enseignants ont une responsabilité dans la commise d'erreurs linguistiques des étudiants. Cette participante a informé sur les causes qui l'amenaient à commettre des formes déviantes : « *C'est le fait de répéter à plusieurs reprises l'erreur, dès le début [de la carrière] et que personne ne l'ait corrigée dans le moment où il fallait le faire, et comme ça, on commet les mêmes erreurs, et on continue à commettre des erreurs même à la fin de la carrière* ». Dans ces informations, il est possible de remarquer que faute de quelqu'un qui puisse corriger les formes déviantes que la participante commet, ce qui fait penser à une personne avec des connaissances linguistiques supérieures qui généralement, il s'agit d'un enseignant, elle commet des erreurs. Elle a aussi dit « *on commet les mêmes erreurs* », ce qui renvoie à une apparition continuelle de formes déviantes.

De même, les informations de l'étudiante 8 indiquent qu'elle a eu des enseignants qui ont essayé de corriger ses formes déviantes, mais d'autres ne s'intéressaient pas à le faire: « *Au début, je sentais que ça allait bien, mais dû à l'arrivée d'un prof qui n'était pas exigeant, on a perdu la pratique, et dans un autre semestre, on a pris des cours avec une autre professeur, et elle était exigeante en français, spécialement dans les exposés. Si l'on prononçait mal un mot, elle approfondissait dans chaque mot. C'est bien qu'on nous exige ; mais puisque des fois, le professeur ne parle même pas en français, on oublie les choses* » Pour cette participante, avoir des enseignants qui soient « *exigeants* » et qui prennent le temps pour corriger est important, car ceci lui permet de ne pas « *oublier les choses* », ce qui peut s'interpréter comme le fait de ne pas oublier les règles de la langue cible et aussi pour éviter la commise de formes déviantes.

De sa part, l'étudiante 14 a donné des informations qui vont dans le même sens que celles de la participante 8 : « *...Dans les évaluations orales, des fois, on ne nous donne pas les résultats, on ne te dit pas où tu as des erreurs, on reste toujours comme ça* ». Ces données dévoilent que la participante 14 a déjà eu des enseignants qui ne lui donnent pas de corrections ou de « *résultats* » à propos des formes déviantes qu'elle commet, ce qui provoque qu'elle reste avec les mêmes erreurs. Cette situation peut provoquer que son « *interlangue* » n'évolue pas vers un état supérieur, ce qui représente le but de tout

apprenant d'une langue étrangère, que son niveau langagier progresse. C'est pourquoi, faute de corrections, les même formes déviantes apparaissent et se fossilisent.

D'autre part, les enseignants peuvent aussi créer de la confusion à propos de l'utilisation des règles de la langue cible, ce qui peut entraîner la commise d'erreurs linguistiques. C'est ce que révèle le témoignage de la participante 8 : *« J'ai remarqué une particularité. J'ai eu des enseignants qui disent « maintenant » en prononçant le « t » et il y a d'autres qui ne le prononcent pas. On suppose qu'on peut le prononcer de deux manières, mais il y a des enseignants que quand on prononçait le « t », ils se fâchaient, et quand on prononçait de l'autre manière, ils disaient que ce n'était pas comme ça, alors on reste...comment ça se prononce ? Des fois, je pense que ce que dit le professeur a une grande influence »*. À propos de la prononciation du mot « maintenant », le dictionnaire Larousse propose cette transcription phonétique /mēt(ə)nã/, où il est clair la prononciation du « t », mais la prononciation correcte de l'adverbe est relative, c'est-à-dire, elle peut être influencée par des facteurs tels qu'une prononciation soignée, la variété, le locuteur, etc.

Déterminer la forme correcte de prononcer le mot n'est pas l'objectif de cette étude. Mais le dernier témoignage révèle que les enseignants peuvent influencer les étudiants sur la manière d'apprendre les règles de la langue cible. Cette situation a été soulignée par l'étudiante 8 : *« Des fois, je pense que ce que dit le professeur a une grande influence »*. Ce témoignage révèle aussi que la confusion créée par l'enseignant à propos de l'utilisation du mot « maintenant » est issue des transferts dus à l'enseignement. En plus, il est probable que des confusions à propos d'autres aspects de la langue cible, non seulement sur la prononciation d'un mot particulier, existent et que celles-ci proviennent des transferts dus à l'enseignement.

C'est ainsi que la participante 1 a argumenté que quelques erreurs linguistiques qui ont été repérées dans son discours oral lors de la discussion en français étaient à l'origine d'un manque de correction de la part de ses enseignants. Cette participante a eu tendance à prononcer le « t » des mots qui finissent avec cette graphie tels que « seulement » et

« effort »²⁴. L'explication donnée à ces formes déviantes a été la suivante : « Généralement, on ne les corrige pas, et des fois, on ne remarque pas ça ». La dernière phrase « on ne remarque pas ça » est révélatrice. Elle peut s'interpréter comme le fait que des fois, les étudiants ne font pas attention à ce qu'ils disent, ils sont inconscients de leurs erreurs.

Pourtant, parfois, lorsqu'ils sont conscients de leurs formes déviantes, ils ne prennent pas de mesures pour les réparer. Le témoignage de la participante 1 va dans ce sens : « Pendant la carrière, on voit les erreurs et on les laisse de côté, alors elles restent dans la mémoire ; quand on parle, elles apparaissent de nouveau à cause de ne pas se consacrer à leur correction...ça m'arrive très souvent ». À partir de ces informations, il est possible de dire que l'apparition de formes déviantes est un phénomène dont la responsabilité est doublement partagée entre les enseignants et les étudiants. De sa part, les enseignants ne s'intéressent pas à la correction de formes déviantes ou créent de la confusion sur l'emploi des règles de la langue cible et les étudiants ne prennent pas de mesures pour remédier ces formes afin de faire progresser leur niveau langagier.

Jusqu'ici, on a vu que quelques participants remarquent que leurs enseignants ne corrigent pas leurs erreurs ; pourtant, les informations suivantes dévoilent que d'autres enseignants le font. La participante 1 a donné ces informations : « Pendant le premier semestre [de la carrière], on ne nous corrigeait pas, parce que [la commise d'erreurs] c'était perçu comme quelques chose de normal...oui, quelques professeurs nous corrigent, indiquent la forme correcte ; une manière que nous avons apprise a été... on nous a enregistré et on nous a demandé de corriger les erreurs que nous avons, alors ça aide ; mais il y a quelques professeurs qui laissent tomber ; à la fin, on va corriger [disent-ils] et ils ne le font pas ».

À partir des informations obtenues, il est nécessaire de se demander pourquoi quelques enseignants corrigent les formes déviantes des étudiants et d'autres ne le font pas. Dans le dernier témoignage, la partie « Pendant le premier semestre [de la carrière], on ne

²⁴ Voir tableau Participante 1, erreurs phonétiques

nous corrigeait pas, parce que [la commise d'erreurs] c'était perçu comme quelques chose de normal...», dévoile une conception particulière sur la correction des formes déviantes. La participante a informé que quelques enseignants regardaient les erreurs comme « quelque chose de normal », d'où ils ne corrigeaient pas leurs formes déviantes dans les premières années de la carrière. Pourtant, d'autres informations révèlent que quelques enseignants ne corrigent pas les formes déviantes des étudiants parce que des fois, ils sont négligents : quelques-uns ne sont pas exigeants, laissent tomber, ne donnent pas les résultats des épreuves, créent de la confusion, etc.

Pourtant, il est important de dire que lorsque la correction des formes déviantes s'effectue, elle donne des résultats positifs. À propos de cela, l'étudiant 15 a donné ces informations : « *Oui, ça m'aide à corriger les erreurs ; par exemple, quand j'ai étudié un thème avec un professeur X, je ne savais pas que la prononciation de l'article définit « les » était ouvert, je commettais l'erreur de prononcer ça avec les lèvres fermés, mais après qu'il m'a corrigé à plusieurs fois, je n l'ai plus commise* ». Dans ce cas particulier, la correction s'est effectué sur l'usage des règles de la langue cible et ceci a contribué à réparer une forme déviante.

Le dernier témoignage est étroitement lié avec ce que la théorie sur l'erreur explique : les formes déviantes ne constituent pas un aspect négatif de l'apprentissage d'une langue étrangère, commettre des erreurs possède un côté positif dont il faut tirer profit. À cet égard, Besse et Porquier (1991, p. 207) soutiennent que « l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre ». Pourtant, la correction des formes déviantes s'avère nécessaire, car elle constitue le moyen pour faire conscience à l'apprenant qu'il s'écarte de l'utilisation correcte des règles de la langue cible.

Facteurs Psychologiques

Dans les paragraphes au-dessus, il a été expliqué les différentes causes qui déclenchent la commise de formes déviantes : la préservation du discours oral, le manque de pratique

de la langue cible, transferts dus à l'enseignement et le manque de correction des formes déviantes. Mais, les données obtenues démontrent aussi que des facteurs psychologiques peuvent affecter la production orale de la langue. En effet, les participants ont témoigné d'une sorte d'angoisse qui leur amène à commettre des formes déviantes.

Des linguistes tels que Selinker (1972), Corder (1980) et Frauenfelder et alii (1980) soutiennent que des facteurs psychologiques peuvent nuire à la production de la langue cible se manifestant dans une commise de formes déviantes. Selon, Selinker la « nouveauté » et la « complexité de la situation », « l'anxiété » ou même la « décontraction » sont à la surface du phénomène de la fossilisation. De sa part, Frauenfelder et alii (1980) parlent des « conditions psychologiques » ou des « contraintes situationnelles ». Selon, Scovel (1980), l'angoisse se définit comme un sentiment de « peur » qui affecte les personnes.

Corder (1980) souligne qu'il y a des formes déviantes qui sont à l'origine de différents facteurs tels que des lacunes de la mémoire ou des « lapsus », la « fatigue », de « faux départs », des « changements d'idées » ou des « émotions fortes ». Auparavant, il avait été expliqué que les formes déviantes issues de ces facteurs s'agissaient de « fautes » et non « d'erreurs ». Selon Corder, les fautes sont susceptibles d'être remédiées, tandis que les erreurs non, faute d'un manque de connaissance des règles de la langue cible pour expliquer où la transgression de ces règles s'est produite.

En effet, quelques participants ont témoigné que la nouveauté de la situation était un facteur qui les affectait. C'est le cas du participant identifié avec le numéro 3, qui face à une situation nouvelle, il avoue se rendre angoissé. Il a donné ces informations : « *L'angoisse est toujours présente, surtout quand il s'agit de personnes inconnues comme vous, et puisque c'est la première fois qu'on parle, alors, il y a plus d'influence [de commettre d'erreurs] pour moi* ». Dans le cas du participant 3, il est possible de dire que son angoisse est déclenchée par la nouveauté de la situation dans laquelle il se trouvait, dans ce cas, l'entretien qu'il avait eu avec des chercheurs qu'il n'avait jamais rencontrés. En plus, il lie cette angoisse avec la commise d'erreurs linguistiques.

À partir d'autres témoignages, il est possible de dire que l'angoisse que quelques participants éprouvent est à l'origine d'une peur d'être évalué négativement par quelqu'un d'autre. En effet, l'étudiante 8 a donné des informations qui vont dans ce sens : « *C'est surtout pour l'angoisse de se trouver en face d'une personne et savoir qu'on m'écoute, parce que des fois, on est avec nos amis, et on parle n'importe comment mais on voit comme une autorité l'autre personne...* ». De même la participante 9 a souligné la dernière situation : « *C'est la peur de commettre des erreurs ou de dire quelque chose qui n'est pas correct, je crois que c'est principalement pour ça, la peur de commettre des erreurs en public et de penser à ce que l'autre personne va dire...* ». Ces témoignages dévoilent que les dernières participantes souffrent d'une espèce d'angoisse qui se manifeste dans une peur de recevoir des évaluations négatives, d'une personne qui est vue comme « *autorité* », ce qui peut s'agir des enseignants, qui généralement donnent des commentaires sur la performance des étudiants.

La peur ou l'angoisse dont on a parlé se reflète également dans le témoignage suivant : « *La cause est aussi le manque de pratique et l'angoisse. Puisque [le français], c'est une langue qu'on apprend, on a peur de se tromper et peur de ce que les autres vont dire quand on se trompe, surtout avec la grammaire, qui est l'aspect où j'ai plus de difficultés, peut-être, c'est pour la peur d'entendre, oh il fait des cours avancés et il se trompe dans quelque chose facile* ».

D'ailleurs, un autre facteur psychologique qui affecte la production orale de la langue cible est la fatigue, que le changement des cours d'anglais aux cours de français peut entraîner, ce qui représente une situation habituelle pour les étudiants d'Expression orale qui étudient deux langues au même temps. À propos de cela, la participante 2 a donné ces informations : « *Le fait de changer d'une langue à l'autre provoque que le cerveau se fatigue et ne soit pas capable de donner le changement qu'on veut...je reste muette, mon cerveau trouve justement les mots en espagnol et je me trouve en anglais...il faut donner un espace au cerveau pour qu'il se détende et lui donner l'ordre de... maintenant on va faire ça et après ça* ». À partir de ce témoignage, il est possible de dire que la fatigue dont la participante a parlé est un facteur qui lui entraîne des lagunes mentales, « *je reste muette* », et des interférences linguistiques provenant de la langue

maternelle vers la langue cible, que dans ce cas particulier il s'agit de l'anglais : « *mon cerveau trouve justement les mots en espagnol et je me trouve en anglais* ».

À partir des témoignages au-dessus, il est possible de déterminer que des facteurs psychologiques sont à la source de la commise de formes déviantes, que selon les différents linguistes, ces formes s'agissent de fautes linguistiques. Les étudiants font un lien entre les formes déviantes qu'ils commettent et l'angoisse qu'ils éprouvent voire la fatigue mentale que de différentes situations leur entraînent. Ainsi, pour quelques participants, la nouveauté de la situation et le fait d'être évalués négativement représente une situation qui peut leur angoisser. En plus, le changement des cours peut être fatigant se manifestant dans des lapsus mentaux ou des interférences linguistiques.

Chapitre 7

Conclusions

À partir des analyses présentées dans le dernier chapitre, il est possible d'établir les conclusions suivantes.

D'abord, des traits linguistiques ou des règles qui appartiennent à la langue maternelle peuvent se transférer au système linguistique de la langue cible. La langue maternelle jouit d'une situation privilégiée parce qu'elle représente un système linguistique dont l'utilisation se fait d'une manière détendue, spontanée, naturelle et automatique. Cependant, les règles ou traits de ce système peuvent se transporter vers la langue cible lorsque celle-ci est utilisée à l'oral. Les évidences démontrent que les participants font appel aux règles de la langue maternelle d'une manière consciente ou inconsciente, ce qui entraîne des transferts linguistiques qui nuisent à des aspects syntactiques, morphologiques, phonétiques et sémantiques de la langue cible.

Ainsi, l'un des procédés qui est utilisé et qui affecte la production de la langue orale des étudiants se manifestant dans des transferts négatifs provenant de la langue maternelle est l'emploi de la traduction directe. Cette stratégie consiste à trouver des équivalents en français à des mots ou des expressions de l'espagnol. L'emploi de cette stratégie de traduction aboutit à l'utilisation d'expressions déviantes, car des fois, l'équivalent employé par les étudiants n'est pas adéquat. Les formes déviantes issues de l'emploi de cette stratégie sont aussi d'ordre syntaxique, phonétique, morphologique et sémantique.

Quelques évidences laissent entrevoir que les interférences au niveau de la sémantique sont issues de la stratégie de traduction dont on a parlé au-dessus. Par exemple, l'un des participants a utilisé l'expression « laisser son travail » pour dire « quand je quitte mon travail ». Ici le verbe « laisser » a un sens différent à celui de « quitter » son travail. Mais, dans ce cas particulier, on remarque que la traduction a joué un rôle important : le participant a traduit le verbe en espagnol « dejar » directement au français, ce qui a

abouti à « laisser son travail », ce qui difficilement s'approche au sens de l'expression « quand je quitte mon travail ».

En outre, il est possible de terminer que l'emploi de cette stratégie de traduction s'emploie non seulement de manière consciente, mais aussi inconsciente. Conclure que l'emploi de la stratégie de traduction a lieu de manière inconsciente se base sur le fait que le discours parlé se déroule de manière rapide et fluide, et donc l'apprenant a moins de temps pour réfléchir à l'usage de la langue cible. Dans cette recherche, il a été constaté que l'une des causes qui déclenchait des formes déviantes était la préservation ou la continuité du discours oral, le besoin de parler vite et de transmettre des idées. De ce fait, il est possible que la traduction de mots ou phrases de l'espagnol ait lieu de manière irréfléchie. Pourtant, il ne faut pas rejeter l'idée que la traduction espagnol - français ait lieu de manière consciente, c'est-à-dire, le fait qu'on a pensé à utiliser un certain équivalent, même si dans le discours parlé, cela doit se faire rapidement.

De même, la production de la langue cible est affectée par des transferts liés à des aspects phonétiques et phonologiques de la langue maternelle. Les évidences démontrent que de différents procédés ont lieu pour que ces transferts aient lieu. Par exemple, certains participants présentent un comportement linguistique qui consiste à prononcer les graphies en fin des mots tels que le « r » des infinitifs, le « t » des mots comme « seulement » et « effort » ainsi que le morphème « ent » des verbes conjugués au présent de l'infinitif de la troisième personne pluriel comme « ils trouvent ». Ce comportement s'agit d'une influence de l'espagnol où d'habitude, on doit prononcer toutes les graphies des mots. En plus, il a été possible d'identifier un autre comportement linguistique dans lequel on peut transférer aussi des traits phonétiques de la langue cible à des mots de la langue maternelle, justement pour que le mot s'entende comme un mot qui appartient à la langue étrangère. Ce dernier comportement démontre aussi que les influences peuvent s'effectuer à l'inverse.

Cependant, mise à part, l'influence que la langue maternelle a sur la production de la langue cible, les données dévoilent aussi que l'anglais langue étrangère joue un rôle

important dans la commise de formes déviantes. Les témoignages reçus indiquent que lors de la production orale de la langue cible, quelques participants évoquent des connaissances linguistiques existantes dans leur schéma mentaux et que celles-ci s'agissent des fois non seulement à des règles de la langue cible mais aussi à celles de l'anglais. Également, ce rappel des connaissances linguistiques aboutit à des transferts négatifs.

En fait, les informations obtenues dévoilent les raisons pour lesquelles, cette évocation de connaissances a lieu. En tant qu'étudiants de la Licence en Langues modernes, les participants possèdent des connaissances linguistiques en anglais, qui sont rappelées lors de la production de la langue cible. Ainsi, les évidences démontrent que les participants font appel à la grammaire de la langue anglaise, c'est-à-dire, des connexions linguistiques ont lieu et celles-ci visent à résoudre des difficultés que les participants rencontrent au moment de s'exprimer à l'oral. Cet appel des connaissances antérieures s'agit en fait des stratégies cognitives qui interviennent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, cette évocation de connaissances existantes n'aboutit pas forcément à une correcte utilisation de la langue cible. Ainsi, les évidences dévoilent que lors de l'utilisation de la langue étrangère, il est possible de se souvenir de mots appartenant à l'anglais et même de les prononcer ouvertement. D'autre part, ces transferts de l'anglais sont aussi visibles au niveau de la sémantique, où l'utilisation des équivalents en français des expressions en anglais se manifeste dans une commise de formes déviantes. Également, l'utilisation de règles grammaticales de l'anglais, qui dans quelques occasions sont plus simples à employer que celles du français, peut affecter la production de la langue cible.

C'est ainsi qu'il est possible de déterminer que la langue maternelle et la langue cible, qui constituent les deux dialectes sociaux (Corder, 1980) des participants de cette recherche, influencent négativement la production de la langue cible. Des règles ou des traits de ce deux systèmes linguistiques affectent les aspects syntaxiques,

morphologiques, phonétiques et sémantiques de la langue cible. Il est possible de conclure que ces transferts ont lieu à partir de l'évocation des connaissances linguistiques existantes, qui sont liées aux règles de la langue maternelle et l'anglais langue étrangère.

La deuxième question de cette recherche consistait à déterminer si une incomplète connaissance de règles de la langue cible était à l'origine de la commise de formes déviantes dans le discours parlé des étudiants d'Expression orale en français. C'est ainsi que basés sur les analyses présentées dans le dernier chapitre, il est possible de conclure que la commise de formes déviantes dépend non seulement des connaissances qu'on possède sur le fonctionnement des règles de la langue cible, mais aussi de la maîtrise de ces règles. En guise d'explication, on peut connaître le fonctionnement de la langue cible, c'est-à-dire, on peut être capables de décrire les règles grammaticales, phonétiques, sémantiques, etc. de la langue cible, mais cela ne garantit pas la maîtrise de ces règles, c'est-à-dire, leur utilisation effective. Faute de cette maîtrise, les étudiants commettent des formes déviantes.

Mais, il est important de dire que la connaissance des règles de la langue cible est nécessaire pour l'analyse des formes déviantes qu'on commet. Ainsi, si l'on demande à un étudiant pourquoi il a commis une forme déviante, il sera capable d'expliquer l'écart linguistique qui s'est produit ou d'échouer à ce faire, faute de connaissances linguistiques solides sur l'utilisation de la langue cible. Cette situation est importante, car elle permet de faire une distinction entre deux termes linguistiques essentiels : *faute* et *erreur*. Selon les linguistes (Selinker, 1972 ; Corder, 1980), ces termes se distinguent par l'habileté que l'apprenant possède pour expliquer les règles grammaticales qu'il a transgressées lorsqu'il utilise la langue cible. Ainsi, en cas de la commise d'une faute, il sera capable de rectifier ou d'expliquer la forme déviante qu'il a commise grâce aux connaissances linguistiques qu'il possède, ce qui n'est pas possible lorsqu'il commet des erreurs linguistiques.

De ce fait, tenir en compte la différence entre faute et erreur a été important pour réaliser l'analyse des formes déviantes des étudiants d'Expression orale en français. Les évidences démontrent que lors de la discussion réalisée dans les entretiens, certains participants étaient capables d'expliquer pourquoi ils avaient commis des formes déviantes ; pourtant, d'autres étudiants ne parvenaient pas à le faire. Dans cette situation doublement orientée, la connaissance du fonctionnement des règles de la langue cible étaient essentielle, mais aussi la maîtrise de ces règles. Alors, on peut conclure que les exemples des formes déviantes que les étudiants étaient capables d'expliquer ou de rectifier s'agissaient de *fautes*, mais ceux qui manquaient d'une explication permettant de déterminer que l'étudiant connaissait la règle de la langue cible qu'il avait transgressée correspondaient à des *erreurs linguistiques*.

En outre, les évidences démontrent que quelques exemples de ces formes déviantes sont issues d'une mauvaise application des règles de la langue cible. Cette situation s'agit d'un phénomène appelé par les linguistiques tels que Richards (1970) et Selinker (1972) comme *surgénéralisation*. Des règles de la langue cible sont appliquées dans des contextes qui ne sont pas appropriés et ceci entraîne la commise de formes déviantes. Ce phénomène se distingue des transferts provenant de la langue maternelle, car ici, l'interférence s'origine d'une mauvaise application des règles de la langue cible. Les évidences dévoilent que les formes déviantes repérées dans le discours oral des participants s'agissent des erreurs et pas de fautes, car le facteur déclencheur de ces formes était le manque de connaissance solides sur l'utilisation de la langue cible.

De sa part, la troisième question de cette recherche visait à savoir dans quelle manière les processus liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue cible affectaient le discours orale des étudiants d'Expression orale en français et à propos de cela, les évidences trouvées démontrent que l'un des déclencheurs des formes déviantes est le besoin de conserver la parole ou la continuité du discours oral, le fait de parler vite et de transmettre un message, mais en détriment de l'usage correct des règles de la langue cible. En fait, les étudiants avouent que lorsqu'ils parlent en français, ils ne font pas

attention à l'emploi effectif des règles de la langue cible, il s'agit d'un discours oral non réfléchi, qui manque d'une introspection sur l'utilisation des règles de la langue cible.

Quelques participants ont argumenté qu'ils commettaient des formes déviantes parce qu'ils ne réfléchissaient pas à ce qu'ils disaient, ils se laissent influencer par l'élan de parler, ils essaient de « conserver la fluidité » dans leur propres mots. Cependant, l'analyse de leurs témoignages dévoile que l'utilisation du mot « fluidité », lors des explications données dans les entretiens réalisées, est inadéquat, car la « fluidité » s'agit, dans son connotation la plus formelle, certes d'un discours oral fluide sans entraves, mais aussi cohérente, et donc, l'apparition de formes déviantes peut affecter cette particularité de la fluidité. De ce fait, la fluidité dont certains participants ont parlé fait référence au fait de conserver la parole, de parler vite et pas d'un discours qui soit le plus possible libre de formes déviantes.

Le comportement linguistique de préserver la continuité du discours parlé est issu des situations suivantes. D'abord, les étudiants d'Expression orale possèdent déjà un niveau de français avancé, d'où ils profitent de cette situation et se lancent à prendre la parole aisément, c'est là où survient la commise de formes déviantes, faute d'une réflexion pour utiliser correctement les règles de la langue cible. Mais, parvenir à employer correctement ces règles et maintenir un discours parlé aisé devient compliqué des fois, car lorsqu'on utilise la langue cible à l'oral, on ne possède pas assez de temps pour la réflexion, contrairement à ce qui se passe avec la production écrite où l'apprenant a assez de temps pour transmettre un message cohérent. De ce fait, il est possible de dire que certaines formes déviantes surviennent de manière inconsciente.

C'est ainsi que le comportement linguistique caractérisée par la préservation du discours oral en détriment des règles de la langue cible s'agit de ce que Selinker (1972) a appelée « stratégies of second langue communication », où il est plus important pour les apprenants de transmettre des idées ou un message, que de parler avec une bonne grammaire. Les évidences démontrent aussi que ce comportement est encouragé par les enseignants qui du début de la carrière ont influencé quelques participants interviewés à

ne pas faire la traduction mot à mot de ce qu'ils disent et à essayer de parler naturellement, ce qui est positif pour l'acquisition de la langue cible, mais il est aussi important de produire un discours qui soit aussi grammaticalement correct.

Mise à part, la continuité du discours oral, il existe un autre facteur qui a une influence négative sur la production de la langue cible, celui-ci s'agit du manque de la pratique orale de la langue cible. Les informations obtenues dévoilent que certains étudiants interviewés lient la commise des formes déviantes avec un manque de pratique orale de la langue. Cette situation s'explique par le fait que le déficit de pratique orale de la langue ne permet pas que la maîtrise des règles de la langue cible soit possible, ce qui se traduit dans une commise d'erreurs. Ainsi, certains participants ont témoigné qu'ils connaissaient la règle qu'ils avaient transgressé, mais faute d'un manque de pratique de la langue orale, où ils pouvaient mettre en œuvre ces connaissances linguistiques, ils ne parvenaient pas à employer correctement les règles de la langue cible.

À propos de ce qui vient d'être exposé, les évidences démontrent aussi que le manque de pratique qui affecte le discours parlé de certains étudiants d'Expression oral en français a différentes causes. Quelques participants ont témoigné que l'enseignement reçu à l'université est adéquat, mais dehors les salles de classe, il était difficile de trouver un partenaire linguistique avec qui pratiquer le français, car d'habitude, l'espagnol est utilisé comme moyen de communication. À cet égard, une participante a témoigné que des fois, même dans les salles de classe, elle n'utilisait pas la langue française pour communiquer et d'ailleurs, elle a parlé d'un manque de motivation pour faire des progrès dans la langue française. D'autres participants ont soutenu que les vacances qu'ils venaient de passer était un facteur qui leur affectait, car faute d'un manque de pratique de la langue cible, leur mémoire était déficitaire pour utiliser la langue cible aisément.

En plus, les évidences démontrent aussi que la manière dans laquelle la langue cible est enseignée affecte la production de la langue cible se manifestant dans une commise de formes déviantes. Cette situation est étroitement liée à ce que Selinker (1972) a nommé

comme *transfers of training*. Par exemple, l'un des participants a témoigné que les difficultés linguistiques qu'on rencontre dans la conjugaison des verbes de la langue cible provenaient d'un déficit de connaissances sur la conjugaison de verbes de la langue maternelle. En fait, ce participant a souligné que le système éducatif ne donne pas assez d'importance à cet aspect de la langue maternelle et des fois, en tant qu'étudiants, ils ne prennent pas au sérieux cela. C'est pourquoi, ce déficit peut affecter la compréhension des règles de langue cible.

Mais, si les connaissances linguistiques sur la langue maternelle avec lesquelles on entame l'apprentissage de la langue cible influencent la compréhension des règles de la langue étrangère, les évidences obtenues dévoilent également que l'enseignement de quelques aspects de la langue cible en détriment d'autres s'avère négatif. À propos de la conjugaison des verbes de la langue cible, certains participants ont témoigné que quelques verbes avec des déclinaisons difficiles ne sont presque jamais étudiées (participant 2). En outre, des fois les enseignants donnent plus d'importance à l'étude de la grammaire (participant 11) ou la production écrite (participant 12) qu'à la pratique orale de la langue. Ce détriment contribue à ce qu'il n'y ait pas une maîtrise complète des règles de la langue cible, et donc les formes déviantes continuent à apparaître.

En outre, les évidences démontrent aussi qu'il existe une autre cause qui entraîne la commise de formes déviantes. Celle-ci s'agit du manque de correction des formes déviantes par les enseignants. Ce manque de correction provoque que ces formes restent enfilées dans les structures mentales des participants et donc dans leur interlangue, et ce qui est plus grave, c'est qu'elles continuent à apparaître à plusieurs reprises dans le discours oral. C'est ainsi que les participants 1, 2, 8, 9 et 14 ont considéré que leurs formes déviantes étaient d'une certaine manière à l'origine d'un manque de correction de la part de leurs enseignants.

L'apparition continuelle des formes déviantes renvoie à un phénomène nommé par les linguistes comme *fossilisation*. La *fossilisation* est définie par Selinker (1972) comme un phénomène caractérisé par l'apparition d'erreurs linguistiques censées être éradiquées,

car on suppose que les corrections données par les enseignants vont contribuer à ce faire. Pourtant, dans cette recherche, les évidences démontrent que le terme *fossilisation* ne doit s'appliquer que partiellement, car comme on a vu, il doit y avoir des corrections de la part des enseignants, et les témoignages obtenus dévoilent que certains enseignants ne corrigent pas les formes déviantes des participants, ce qui fait que celles-ci continuent à apparaître.

En fait, les participants ont souligné que certains enseignants présentent de différents comportements qui laissent entrevoir qu'ils ne s'intéressent pas à la correction de formes déviantes des étudiants. Par exemple, on peut trouver des enseignants qui ne sont pas exigeants (participante 8) et d'autres qui ne donnent pas les résultats des exposés, d'où les participants restent avec les mêmes formes déviantes (participante 14). En plus, on trouve des enseignants qui créent de la confusion par rapport à l'utilisation des règles de la langue cible, ce qui amène à une transgression des règles de la langue cible (participante 14). Le manque de correction représente ici un facteur important qui peut provoquer que les formes déviantes restent ensilées dans les structures mentales des étudiants et donc elles continuent à apparaître dans le discours oral.

Pourtant, il est important de clarifier que le manque de correction n'est pas un problème qu'on doit attribuer à tous les enseignants, car il existe aussi des professeurs qui prennent des mesures pour essayer de corriger les formes déviantes des participants (étudiant 15). L'une de celles-ci consiste à l'autocorrection encouragée par les enseignants, c'est-à-dire, à analyser son discours oral, repérer les formes déviantes et les remédier (participante 1). Pourtant, des fois, le manque de correction ne vient pas seulement de la part de quelques enseignants, les étudiants, eux-mêmes, sont aussi responsables, car des fois, ils ne se consacrent pas à leur correction ou ils les laissent tomber (participante 1). De ce fait, il est possible de dire que l'apparition continuelle de formes déviantes est une responsabilité partagée non seulement par les enseignants mais aussi par les étudiants.

Pour finir, il existe un autre facteur qui affecte la production orale des étudiants. Celui-ci est lié à des facteurs psychologiques qui interviennent dans l'apprentissage de la langue cible et également dans la commise des formes déviantes. Le premier facteur psychologique s'agit de l'angoisse éprouvée lors de l'utilisation de la langue cible. Par exemple, la nouveauté de la situation dans laquelle les étudiants se trouvent peut influencer négativement leur (participant 3) et aussi la peur d'être évalué négativement par son enseignant (participants 8 et 14). En plus, la fatigue mentale est un autre déclencheur dans la commise de formes déviantes, car elle peut provoquer des lapsus mentaux ou des blocages au moment d'utiliser la langue cible. Le fait de changer des cours d'anglais aux cours de français peut aussi entraîner cette fatigue mentale (participante 1). Ainsi, il conviendra d'appeler les formes déviantes qui surviennent à cause de facteurs psychologiques comme fautes et non erreurs (Corder, 1980).

En définitive, les causes qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques dans le cas particulier des étudiants d'Expression orale en français sont diverses. On commence par des interférences provenant de la langue maternelle vers la langue cible et aussi par des transferts de l'anglais vers le français. D'autre part, la connaissance sur le fonctionnement des règles de la langue cible ne suffit pas pour produire un discours oral exempt de formes déviantes, c'est qui est nécessaire pour ce faire est une maîtrise assurée des règles de la langue cible. En plus, il est important de distinguer deux types essentiels de formes déviantes lorsqu'on doit réaliser une analyse approfondie de celles-ci : les *erreurs* et les *fautes*. Finalement, la commise de formes déviantes est à l'origine de facteurs liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue cible tels que la préservation du discours oral, le manque de pratique orale de la langue cible, des transferts dus à l'enseignement, le manque de correction et des facteurs psychologiques.

Chapitre 8

Recommandations

Il est très important de faire des recommandations à partir des expériences que les chercheurs ont vécues pour concrétiser cette recherche. Ces recommandations pourraient servir pour la réalisation *a posteriori* d'autres recherches qui soient aussi liées à l'explication des erreurs linguistiques, mais probablement dans des contextes différents à celui de cette recherche. Les recommandations suivantes sont liées à des aspects méthodologiques qu'on peut améliorer pour des recherches à l'avenir.

D'abord, comme il a été expliqué, cette recherche s'est basée sur trois concepts principaux censés être des facteurs qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques. Ces concepts sont les suivants : interférences de la langue maternelle, connaissance du fonctionnement des règles de la langue cible et processus liés à l'enseignement/apprentissage de ce système linguistique. De ce fait, on a pu constater que le manque de pratique de la langue orale, des transferts dus à l'enseignement, le manque de correction, etc., sont des causes qui affectent la production orale de la langue cible et celles-ci sont évidemment liées à des processus d'enseignement et d'apprentissage de ce système linguistique. Les chercheurs considèrent que pour la réalisation d'autres recherches, il est possible d'approfondir sur un seul facteur ou concept, c'est-à-dire, se concentrer – par exemple – sur la relation qui existe entre la commise d'erreurs linguistiques et le manque de correction des formes déviantes ou avec les transferts dus à l'enseignement. De cette manière, on pourrait approfondir sur les évidences trouvées dans cette étude, mais dans une seule cause.

De même, dans cette recherche, on a présenté des formes déviantes qui appartiennent à de différents sous-systèmes de la linguistique : syntaxique, morphologique, phonétique et sémantique. Les chercheurs recommandent également de se concentrer sur un seul type de formes déviantes et approfondir sur les causes qui amènent à leur commise. Cet aspect méthodologique permettra aux chercheurs d'approfondir sur les évidences trouvées dans cette recherche.

Finalement, les chercheurs considèrent que l'approche sur laquelle cette étude s'est basée est adéquate, car elle a permis d'obtenir des informations complètes en forme de témoignages sur les facteurs qui amènent à la commise d'erreurs linguistiques. Des fois, on peut voir qu'un apprenant commet des erreurs linguistiques et on peut déterminer les causes qui lui ont amené à les commettre justement en regardant la morphologie de l'erreur. Il est possible de déterminer une cause spécifique en faisant cela, mais c'est le participant qui doit supporter les hypothèses des chercheurs et ceci est possible grâce à l'obtention de témoignages profonds à partir de techniques telles que des entretiens et des observations.

Chapitre 9

Bibliographie

Corder S. Pit. Que signifient les erreurs des apprenants ?. In : Langages, 14^e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. Pp. 9-15

Corder S. Pit. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. In : Langages, 14^e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. Pp. 17-28

Cuq, Jean-Pierre, (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Les Éditions Didier, p. 41-58.

Cuq, Jean-Pierre, (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE Internationale, S.E.J.E.R., 303 p.

Debyser Francis. La linguistique contrastive et les interférences. In: Langue française, n°8, 1970. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 31-61

Frauenfelder Uli, Noyau Colette, Perdue Clive, Porquier Rémy. Connaissance en langue étrangère. In: Langages, 14^e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère. pp. 43-59

Papalia, Olds et Fledman (2010). Psychologie du développement humain. Bruxelles : Rue de Minimes 39 : Groupe de Boeck, p. 92-98.

Richards, Jack C. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. International Center for Research on Bilingualism Laval University. San Francisco : TESOL Convention, 22 p

Sampieri, Fernández-Collado, Baptista Lucio. Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. McGraw-Hill Interamericana. México DF.

Selinker, L. (1972). Interlanguage, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3, p. 209

Sitographie

Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo et Maria Lestang, « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, mis en ligne le 24 août 2011, consulté le 5 mai 2016. URL : <http://apliut.revues.org/105> ; DOI : 10.4000/apliut.105

Frédérique Cauchi-Bianchi, « Le statut de l'erreur dans la salle et pour les apprentissages », Site des lettres de l'Académie de Nice [En ligne], Intervention formation de formateurs 10/05/2012, consulté le 2 juin 2016. URL : <http://www.ac-nice.fr/lettres/index.php/graines-a-semer/139-le-statut-de-l-erreur-dans-la-classe-et-pour-les-apprentissages>

Georges Rebuschi, « Compétence(s), performance et déviance(s) : questions générales et exemples basques », *Lapurdum* [En ligne], 15 | 2011, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 16 mai 2016. URL : <http://lapurdum.revues.org/2321>

Joubier, Anthony, « Les rapports entre langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce », Edufle [En ligne], mise en ligne le 2 mars 2008, consulté le 20/04/2016. URL : <http://portafo/glossaire/LesrapportsentrelalanguematernelleetlalangueetrangereJOUBIER.html>

Lev Vigotski – extrait – Langue étrangère et langue maternelle. Revue Skhole [En ligne] consulté le 5/5/2016. URL : <http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle>

Robert, Jean Pierre (2012). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Les livres de Jean Pierre Robert [En ligne], site consulté le 11/05/2016. URL : <http://jeanpierrerober.fr/wp-content/uploads/2011/01/erreurDico08ter.pdf>

Annexes



Université d'El Salvador
Faculté des Sciences humaines
Département des Langues étrangères
Guide de questions
(Entretien semi-directif)

Objectif : L'objectif principal de ce guide de questions est d'investiguer de manière générale « les erreurs linguistiques » et plus précisément les causes qui amènent à leur commise lors de la production orale en français des étudiants inscrits à la matière d'Expression orale en français pendant le semestre I de l'année 2016.

Les questions de ce guide sont basées sur trois concepts principaux censés être des sources ou des causes de la commise des erreurs linguistiques : interférences de la langue maternelle, incomplète connaissance du fonctionnement des règles de la langue cible et des processus liés à l'enseignement/apprentissage de ce système linguistique. Ces concepts vont permettre aux chercheurs d'obtenir les données nécessaires pour répondre les questions principales de cette recherche.

1. Questions introductrices

- Combien de temps avez-vous étudié le français à l'Université d'El Salvador ?
- Quelles sont les difficultés linguistiques liées à l'apprentissage du français que vous avez rencontrées pendant ces dernières années ?
- D'après vous, quelles structures de la grammaire française ont été difficiles à maîtriser ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?
- La prononciation de la langue française vous donne des difficultés ? Expliquez.
- Avez-vous déjà identifié des erreurs linguistiques que vous commettez lorsque vous vous exprimer en français ?
- Pouvez-vous donner quelques exemples de ces erreurs ?
- Avec quelle fréquence commettez-vous ces erreurs ?

- D'après vous, quelle est la cause de la commise de ces erreurs que vous venez de mentionner ?

2. Interférence de la langue maternelle

- Prononcez-vous des mots en français avec des traits phonétiques de votre langue maternelle ? Votre prononciation en français est-elle influencée par le système de prononciation de votre langue maternelle ?
- Connaissez-vous les faux amis en français ? Vous utilisez des faux amis ? Vous pensez à la langue maternelle quand vous utilisez ces faux amis ?
- Faites-vous la traduction mot à mot de phrases en espagnol afin de vous exprimer en français ? Avez-vous commis des erreurs linguistiques à cause de cette stratégie d'apprentissage ?
- Croyez-vous que la manière dont vous écrivez ou parlez en espagnol, affecte la façon dont vous vous exprimez en français en commettant des erreurs ?
- Vous pensez aux règles grammaticales de l'espagnol afin de pouvoir exprimer un message en français ?

3. Incomplète connaissance du fonctionnement des règles de la langue française

- Quand vous commettez une erreur, vous êtes conscient de la règle grammaticale ou de prononciation, etc., que vous avez transgressée ?
- Vous pouvez expliquer la règle grammaticale que vous avez violée ?
- Si vous connaissez la règle que vous avez violée, quels facteurs vous amènent à commettre des erreurs ?
- Vous commettez des erreurs, car vous ne comprenez pas parfaitement l'usage des règles grammaticales ?
- Vous faites des efforts pour appliquer correctement les règles de grammaire ou de prononcer correctement des mots, mais vous remarquez que vous continuez à commettre les mêmes erreurs ?
- Vous commettez des erreurs, car vous appliquez les règles grammaticales dans des contextes inappropriés ?

- Avez-vous déjà confondu l'utilisation des temps grammaticaux ; quelle en est la raison ?

4. **Processus liés à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère**

- Les fois que vous avez commis des erreurs, votre professeur de français vous a corrigé ?
- Lors de l'apprentissage du français, vous avez repéré des erreurs linguistiques de la part de votre professeur ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- Avez-vous adopté les formes erronées que vous avez repérées de la part de votre professeur ?
- Des facteurs psychologiques tels que l'angoisse, la fatigue, les lacunes mentales, etc., vous ont déjà amené à commettre des erreurs ?
- Croyez-vous que le manque de pratique des règles grammaticales, de prononciation, etc., dans les cours de français, vous amènent à commettre des erreurs ?
- De fois, les exercices ou les tâches proposés par votre professeur sont tellement difficiles que vous commettez des erreurs facilement ?
- Pour vous, il est plus important de communiquer que de parler correctement, c'est-à-dire, avec une grammaire correcte ?
- Vous ne faites pas d'efforts pour corriger vos erreurs ?

Chronogramme d'activités

| Activité réalisé | Mars | Avril | Mai | Juin | Juillet | Août | Septembre | Octobre | Novembre | Décembre | Janvier 2017 | Février |
|---|------|-------|-----|------|---------|------|-----------|---------|----------|----------|-----------------|---------|
| Réunions avec le directeur de recherche | | | | | | | | | | | | |
| Sélection du thème | | | | | | | | | | | | |
| Élaboration du profil de recherche | | | | | | | | | | | | |
| Soutenance du profil | | | | | | | | | | | | |
| Sélection de la littérature | | | | | | | | | | | | |
| Élaboration du cadre théorique | | | | | | | | | | | | |
| Élaboration des instruments | | | | | | | | | | | | |
| Visite des cours | | | | | | | | | | | | |
| Réalisation des entretiens | | | | | | | | | | | | |
| Présentation des données | | | | | | | | | | | | |
| Analyses des données | | | | | | | | | | | | |
| Conclusions | | | | | | | | | | | | |
| Recommandations | | | | | | | | | | | | |
| Soutenance du mémoire | | | | | | | | | | | | |

