



HAL
open science

Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation

Xiaohua Ying

► **To cite this version:**

Xiaohua Ying. Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III; Université de Wuhan (Chine), 2013. Français. NNT : 2013BOR30010 . tel-00949082

HAL Id: tel-00949082

<https://theses.hal.science/tel-00949082v1>

Submitted on 19 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

分类号 Numéro

密 级 Confidentialité

UDC

编 号 Code Université

武 汉 大 学

Université de Wuhan

波 尔 多 第 三 大 学

Université Bordeaux 3

博 士 学 位 论 文

Thèse de doctorat

认知角度的语言教学

Approche cognitive

en didactique des langues

——从中国学生法语学习的典型错误分析及对策出发

Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques

en français langue étrangère par des étudiants chinois et remédiation

研究生姓名 / Nom du doctorant : 应小华 / YING Xiaohua

学号 / Numéro d'étudiant : 200611020003

专业/名称/ Domaine : 法语语言文学/ Langue et littérature françaises

研究方向 / Spécialité: 法语语言学 / Linguistique française

指导教师姓名、职称 (武 汉) 吴泓缈 教授

Directeur de la thèse (Wuhan) WU Hongmiao, Professeur

指导教师姓名、职称 (波尔多) Henri PORTINE 教授

Directeur de la thèse (Bordeaux) Henri PORTINE, Professeur

评委会 / Jury : 傅荣

北京外国语大学

Jean ALBRESPIT

Université de Pau et des Pays de l'Adour

吴泓缈

武 汉 大 学

PORTINE

Université Bordeaux 3

杜青钢

武汉大学

王战

武汉大学

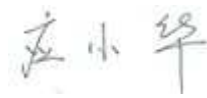
二〇一三年六月

JUIN 2013

郑 重 声 明

本人的学位论文是在导师指导下独立撰写并完成的，学位论文没有剽窃、抄袭、造假等违反学术道德、学术规范和侵权行为，否则，本人愿意承担由此而产生的法律责任和法律后果，特此郑重声明。

学位论文作者（签名）：

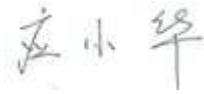


2013 年 4 月 26 日

DECLARATION SUR L'HONNEUR

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de mes réflexions personnelles et a été rédigé de manière autonome, sous la direction des deux professeurs. Je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude. J'ai pris connaissance des risques de sanctions juridiques encourues en cas de plagiat.

Le(a) doctorant(e) :



Date : le 26 avril 2013

论文创新点

1. 本论文是迄今为止，对中国学生法语笔头错误所进行的为数不多的系统研究之一。之前，该领域的研究，虽然数量不少，但都非常零星，缺乏系统性。本论文是继侯合余老师 2008 年的博士论文《中国学生法语写作错误分析》之后，国内第二次以博士论文形式对该课题所进行的系统研究。
2. 首次从认知学角度对中国法语学习者的笔头错误进行系统分析。之前国内的许多错误分析大都热衷于对比分析的方法，认为母语或英语的负迁移是导致错误产生的原因，因而分析多局限于寻找两种语言间的差异。我们认为，语言学习和其它知识的获取一样，属于认知活动，是对信息的感知、处理、理解、贮存过程。错误可以帮助我们揭示语言学习的认知过程；因此，对错误的分析应试图找出错误产生的认知机制，并揭示隐藏在该机制下的中介语体系，而不应将错误分析局限于已知语言与目标语的对比分析中。
3. 以往的许多研究，仅满足于对错误进行分类和分析，认为知道了错误发生的原因，就可以避免错误的产生，因而对如何纠正错误，没有提出有效对策。我们认为，简单的错误订正不等同于错误纠正，不能从根本上帮助学生减少错误；主张发掘错误的产生机制，并利用认知语言学和认知心理学知识，从微观和宏观两方面寻找错误的解决办法：微观上，寻求知识难点的语言理据，帮助学习者理解和掌握知识点，降低学习难度，减少错误；宏观上，从改善教学入手，寻找更加有效的教学方法。
4. 建立错误数据库，并根据错误的功能对错误进行分类，统计得出中国法语学习者常犯的笔头错误类型，并借用其他研究者的相关数据予以论证。

对法语学习过程中的错误研究，能够让我们了解学生学习的困难，有利于我们更好地组织教学。在国内，这一领域的研究，还期待更多的学者加入进来。本论文只是这一课题的一个尝试，希望可以起到抛砖引玉的作用。

NOUVEAUTES

1. La présente thèse fait partie de quelques rares recherches systématiques sur les erreurs écrites en français langue étrangère commises par les apprenants chinois. Bien que les recherches dans ce domaine représentent un nombre assez important en Chine, elles ne regroupent que des petits articles et n'aboutissent pas à des explorations systématiques. Dans le présent travail, nous effectuons ainsi, pour la deuxième fois en Chine, sous forme de thèse de doctorat (après celle de M. Hou Heyu faite en 2008 pour l'obtention de son doctorat : *Erreurs linguistiques dans la production écrites en français chez les apprenants chinois*), une recherche systématique sur les erreurs en question.

2. Nous adoptons une approche cognitive dans notre analyse et interprétation systématiques des erreurs, ce qui est différent de la plupart des études réalisées dans ce domaine en Chine. Auparavant, les analyses des erreurs étaient souvent effectuées sous l'angle contrastif ou comparatif. Le transfert négatif de la langue maternelle et d'autres langues acquises étaient considéré comme la seule cause de l'erreur. C'est pourquoi des chercheurs se passionnent pour une analyse structurale en comparant les langues acquises et la langue cible afin de trouver des différences. Selon nous, l'apprentissage linguistique est une activité cognitive qui comprend la perception, le traitement d'informations, la résolution de problème, la mémorisation, etc. L'erreur nous permet d'entrevoir le processus d'apprentissage de l'apprenant. Une analyse significative des erreurs doit déceler le processus qui conduit à l'erreur et dévoiler le système sous-jacent à ce processus. Elle ne doit pas se limiter à une comparaison structurale des langues.

3. Précédemment, les recherches dans ce domaine en Chine se contentaient d'une analyse et interprétation des erreurs. Après avoir analysé l'erreur et dégagé son origine, on ne poursuivait plus les recherches, car l'on croyait que la connaissance des raisons de l'erreur suffisait à corriger l'erreur. Mais, la *correction* n'équivaut pas à la *remédiation*. Elle n'arrive pas à aider les apprenants à éliminer les erreurs. Nous tenons donc à approfondir notre travail en cherchant la remédiation aux erreurs. En nous servant des connaissances de la linguistique et de la psychologie cognitives, nous proposons deux types de remédiation dans notre travail :

le premier est nommé micro-remédiation qui vise à rendre l'apprentissage moins difficile ; le second est appelé la macro-remédiation qui a pour but de concevoir une méthodologie de l'enseignement plus efficace.

4. Nous avons établi un corpus d'erreurs et catégorisé les erreurs selon leur fonctionnalité dans le système linguistique de l'apprenant. A l'appui de notre corpus et de notre catégorisation des erreurs, nous avons dégagé les types d'erreurs écrites les plus fréquents chez les apprenants chinois.

En résumé, les études sur les erreurs en français langue étrangère des apprenants chinois nous aident à mieux connaître les difficultés linguistiques des apprenants et à mieux organiser notre enseignement. Elles méritent l'attention et la réflexion de plus de chercheurs chinois. Nous espérons, par ce présent travail, susciter d'autres nouveaux travaux de recherche.

中文摘要

本论文是一篇法语语言学方向的博士论文，旨在分析和阐释中国法语学习者的笔头错误，对学习者的常犯的、具有典型性的错误寻求解决对策，期待找到适合中国学生法语学习的教学法。我们的研究以初级和中级水平的法语学习者对象。为了避免语音错误的干扰，妨碍我们分析和识别语言运用中的构造缺陷，我们的研究只针对学习者的笔头错误（或书面错误）。

错误隶属学生的“中介语”，反映中介语与目标语体系相比的不完善性。错误不是一个只需用正确形式代替或“订正”的内容，它揭示了学习者中介语的语法实体与目标语法机制的差异，具有重要意义。只有如此看待错误，才能帮助学习者正确和扎实地运用语言。错误为我们探究学习过程、改善教学方法提供了可能。

错误的分析应该立足于学习过程，而非针对错误本身。我们的错误分析采纳认知视角，将错误纳入中介语进行分析，确认错误产生的认知机制，揭示隐藏在该机制下的中介语体系，并寻找错误的解决对策，帮助学生重建语言体系。

基于上述原因，我们的论文具有理论和实践的双重意义。理论上，它对错误进行了语言学分析；实践上，它致力于寻求错误的可行性对策。

本论文分为三个部分。第一部分对错误进行定义，强调错误研究在语言和教学研究中的意义，对中介语理论以及其他有关语言学习的理论进行了阐述。

中介语理论改变了人们对错误的看法，反映了学习者学习的渐进性。对各种记忆的阐述，揭示了学习中长期记忆的必要性，指出短期记忆到长期记忆的转变是一个困难却实际可行的过程。陈述性知识与程序性知识的差异告诉我们，两种知识的掌握在语言学习中都是必不可少的。这些知识有助于我们更好地理解错误产生的原因。

有关语言学习的其它理论知识揭示了语言学习的过程，有助于我们对新的教学方法进行思考。行为主义理论尽管在当今教学中已丧失主要影响，却让我们明白了语言学习“自动性”培养的重要性；建构主义理论强调了学习的阶段递进特点，以及交流互动在学习中的作用；最近发展区理论指出教师在学习应该扮演引导者的角色，而不应成为学习的主体；鹰架理论和协作理论说明了各种类型的协作在学习中的作用；第二语言认

知协同论揭示语言体系的构建依赖于学习者自身认知活动的参与。

第二部分主要分析和阐述了错误产生的原因。为了使我们的分析更具说服力，我们建立了一个拥有 1020 个错误的数据库，并根据错误的功能对错误进行了分类和说明。根据数据库的具体数据，我们归纳出中国法语学习者最常见的写作错误，并对数据库中的典型性错误展开认知分析。

我们的错误分为三大类：词汇错误、语法错误和社会语用错误。词汇错误中的词形错误分为拼写错误和词性错误，它们在数据库中数量最多。根据我们的分析，拼写错误主要源于中介语对法语拼写理据的不了解以及法语拼写体系的复杂性；而词性与词形及词义之间缺乏规律性导致了词性错误的出现。最后，法语单词的一词多义现象和学习者以母语为媒介掌握目标语词义的学习方式解释了许多词义错误出现的原因。

语法错误包括形态错误、句法错误和语义错误。形态错误又可细化为派生错误和词形变化错误。前者展示了语言学习过程中，学习者的试探性策略，往往与构词规律的“过分运用”相关。词形变化是法语的一个重要特性，汉语不具备该变化，而英语的词形变化也很少。无法向已知语言进行借鉴，加上法语的许多屈折变化词素不发音的特点，使得词形变化错误常常出现在中国学生的写作错误中。

句法结构上，许多错误源于汉语和英语的负迁移以及学生中介语体系的不完善。尽管汉语和法语在句法上存在巨大差别，许多中国学生仍然喜欢借鉴汉语，这一不明智的做法，揭露了部分学习者语言学习能力和语言意识的低下

语义层次上，“时-体-式”错误占据了重要地位。法语“时-体-式”的构成和运用非常复杂，是法语学习中的难点之一，加上无法向其它语言进行借鉴，构成了记忆和理解的双重难题，导致了错误的出现。依赖母语为媒介掌握介词，是介词性语义错误的主要原因。运用母语进行思考、逐字翻译句子的习惯也导致了语义错误的出现。

社会语用错误来自于社会语用规律的违反。每种语言和每个社会拥有自己独特的社会语用规则，而这一点往往在教学中被忽略。目标语社会语用知识的缺乏必然导致学生求助于母语，从而产生错误。

第三部分旨在寻求错误的认知对策。论文分别从微观（针对中国学生的主要错误提出对策）和宏观（改善中国的法语教学法）两方面对错误的对策给出了见解。

微观上，寻找语言点的语言理据，给出相关策略，降低学习难度。语音理据的学习有助于纠正拼写错误；形态理据帮助记忆单词和词素；时间标记的发现解释了法语时态构成的原因。图示和语义网的运用也有助于理解和记忆语言现象，值得在语言教学中广泛运用。

错误的宏观对策，立足于教学法层面。有关元认知的研究揭示了元认知能力在学习中的作用，提倡在语言教学中实施元认知教学法，力求提高学习者的元认知能力，教会学生如何学习。认知角度的语言教学，以解决问题为中心，将学习过程纳入考虑，使学生成为语言交流和学习主体，在学习中变得主动，爱好思考，善于通过自己的努力发现语言规律。广义上，认知教学法包含元认知教学法。它能切实提高学习效率，从而在宏观上对错误进行纠正。

关键词：语言学习错误、错误的认知分析、错误的对策、中介语、语言理据、对外法语

RESUME

Notre thèse est une thèse de linguistique française. Elle a pour but d'analyser et d'interpréter les erreurs à l'écrit en français langue étrangère par des apprenants chinois aux niveaux débutant et intermédiaire, de proposer un processus de remédiation aux erreurs récurrentes ayant un certain degré de prototypie et de procurer une méthodologie appropriée en didactique du FLE en Chine. Nous faisons porter notre travail sur l'écrit afin d'éviter l'écran des erreurs phonétiques qui masquent le point essentiel pour nous : les défaillances de construction dans la production et la reconnaissance.

L'erreur appartient à l'interlangue de l'apprenant et reflète son état imparfait par rapport au système de la langue cible. Elle n'est pas un item à corriger qui implique le remplacement par une forme correcte, mais le révélateur significatif d'un substrat grammatical différent du dispositif grammatical cible et qu'il faut comprendre en tant que tel pour arriver à une production correcte et stabilisée. Elle nous permet de ce fait d'entrevoir le processus d'apprentissage chez l'apprenant et d'améliorer la méthodologie de l'enseignement.

L'analyse des erreurs doit par conséquent travailler sur le processus d'apprentissage et non sur l'erreur elle-même. Notre analyse adopte donc une dimension cognitive. Au lieu de se contenter d'une catégorisation et d'une analyse structurale des erreurs, elle situe l'erreur au sein de l'interlangue de l'apprenant, identifie le processus cognitif qui conduit à l'erreur, définit le système qui est sous-jacent à ce processus et cherche enfin à procurer une remédiation afin d'aider l'apprenant à reconstruire son système linguistique.

Notre thèse se munit donc d'un double objectif. Du point de vue théorique, elle porte sur l'analyse linguistique des erreurs ; du point de vue pratique, elle porte sur les processus de remédiation envisageables.

Notre thèse se divise en trois parties. Dans la première partie, nous définissons l'erreur par rapport à la norme, nous soulignons la signification de l'erreur dans les recherches linguistiques et pédagogiques et nous présentons la théorie de l'interlangue qui constitue la base théorique de nos recherches, ainsi que les autres théories concernant l'apprentissage de la langue.

La théorie de l'interlangue modifie le statut de l'erreur en didactique des langues, elle dénote l'état d'avancement de l'apprenant dans son apprentissage. Les fonctions des mémoires révèle l'importance du stockage des connaissances en mémoire à long terme et dévoile le passage pénible mais réalisable de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme dans l'apprentissage. La distinction entre le savoir déclaratif et le savoir procédural souligne l'apprentissage de ces deux savoirs en didactique des langues. Toutes ces connaissances nous servent à mieux comprendre le processus d'apparition de l'erreur.

En ce qui concerne les différentes théories de l'apprentissage de la langue, elles nous dévoilent le processus d'apprentissage linguistique et favorisent nos réflexions sur les nouvelles méthodologies de l'enseignement. Le behaviorisme qui perd son influence en didactique d'aujourd'hui nous fait comprendre la valeur de l'automatisation dans l'apprentissage. Le constructivisme souligne la progressivité de l'apprentissage et l'importance de l'interaction pragmatique dans l'apprentissage. La théorie de la « zone de proche développement » démasque le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage : au lieu d'être le sujet de l'apprentissage, l'enseignant doit servir de guide pour orienter l'apprentissage. Et les théories du *scaffolding process* et de la collaboration mettent l'accent sur la fonction de des collaborations dans l'apprentissage, tandis que la théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde nous fait comprendre que la construction du système linguistique dépend des activités mentales et intellectuelles propres de l'apprenant.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse et l'interprétation cognitives des erreurs. Pour que notre analyse soit convaincante, nous avons établi un corpus de 1020 erreurs et nous avons catégorisé ces erreurs selon leur fonctionnalité dans l'interlangue de l'apprenant. A l'appui de ce corpus, nous obtenons les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants chinois du FLE et nous proposons une analyse cognitive des erreurs prototypiques en suivant l'ordre de notre catégorisation des erreurs.

Il existe trois grandes catégories d'erreurs dans notre analyse : les erreurs lexicales, grammaticales et sociopragmatiques. Les erreurs lexicales de forme qui comprennent les erreurs d'orthographe et les erreurs de genre constituent les erreurs les plus importantes dans notre corpus. Selon notre analyse, les erreurs d'orthographe proviennent surtout de

l'ignorance de la motivation phonographique dans l'interlangue de l'apprenant et de la complexité orthographique du français. Pour les erreurs de genre, la plupart sont dues à l'absence de régularité entre le genre du nom et les représentations perceptives (forme écrite et forme orale) ou sémantique du nom. En ce qui concerne les erreurs lexicales de concept, la polysémie des mots français et la façon d'acquérir les sens des mots français par l'intermédiaire de la langue maternelle sont les causes principales des erreurs.

Les erreurs grammaticales comprennent les erreurs morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Les erreurs morphologiques se divisent encore en erreurs dérivationnelles et flexionnelles. Les premières nous dévoilent les stratégies de tâtonnement dans l'apprentissage linguistique et ont un lien étroit avec la surgénéralisation des règles morphologiques chez l'apprenant. La flexion est une spécificité importante de la langue française. L'absence de cette flexion dans les langues acquises et l'amuïssement de certains morphèmes flexionnels constituent les sources principales des erreurs flexionnelles.

Au niveau syntaxique, beaucoup d'erreurs proviennent du transfert négatif du chinois et de l'anglais et de l'état imparfait de l'interlangue. Etant donnée la grande différence syntaxique entre le français et le chinois, le recours « inintelligent » au chinois nous révèle une moindre compétence d'apprentissage et une conscience linguistique inférieure chez certains apprenants.

Sur le plan sémantique, les erreurs de temps – aspect – modalité représentent un grand nombre d'erreurs. Elles sont dues surtout à la non référence dans les langues acquises et à la complexité du temps – aspect – modalité du français. Le recours au chinois se voit aussi souvent dans l'apparition des erreurs sémantiques des prépositions. Nous avons également remarqué une habitude de réfléchir en langue maternelle et de traduire littéralement des phrases en français dans l'apprentissage du FLE. Cette habitude provoque aussi des erreurs sémantiques.

Les erreurs sociopragmatiques sont dues à une violation des règles sociolinguistiques et pragmatiques. Chaque langue et chaque société possèdent leurs propres règles sociopragmatiques. Néanmoins, ces règles sont souvent négligées en didactique des langues. L'ignorance de ces règles pousse l'apprenant à avoir recours aux règles sociopragmatiques de

sa langue maternelle ou de sa propre société, ce qui cause par conséquent des erreurs.

La troisième partie vise à la fois à une recherche de remédiation aux erreurs principales de nos apprenants chinois, nommée *micro-remédiation* dans notre thèse et à perfectionner la didactique du FLE en Chine. Ce deuxième processus de remédiation est appelé *macro-remédiation* dans notre thèse.

La *micro-remédiation* recherche la motivation linguistique des points langue et propose des processus ou stratégies permettant de faciliter l'apprentissage linguistique. L'apprentissage de la motivation phonographique sert à remédier aux erreurs orthographiques ; celui de la motivation morphologique favorise la mémorisation des mots et des morphèmes flexionnels et la découverte des marques temporelles sert à maîtriser la formation des *temps-tenses* du français. L'utilisation des schémas et des réseaux sémantiques s'avère aussi importante pour comprendre et mémoriser des faits linguistiques. Ils doivent être recommandés en didactique cognitive des langues.

La recherche d'une *macro-remédiation* travaille sur le plan métacognitif et cognitif. Les études sur la métacognition nous révèlent l'importance de la compétence métacognitive chez l'apprenant dans son apprentissage et nous encouragent à promouvoir une pédagogie métacognitive afin de doter nos apprenants de cette compétence. Et l'approche cognitive qui tient compte du processus d'apprentissage et qui centre sur la résolution de problèmes transforme l'apprenant à la fois en sujet de la communication et en sujet de l'apprentissage. L'apprenant devient ainsi actif et pensif. Il est prêt à découvrir les règles linguistiques par ses propres opérations mentales. Au sens large, l'approche cognitive comprend l'approche métacognitive. Elles rendent l'apprentissage efficace et remédient ainsi aux erreurs sur le plan de la didactique des langues.

Mots clés : erreur dans l'apprentissage des langues, analyse cognitive des erreurs, remédiation, interlangue, motivation linguistique, FLE (français langue étrangère)

TABLE DE MATIERE

郑 重 声 明.....	III
DECLARATION SUR L'HONNEUR.....	V
论文创新点.....	VII
NOUVEAUTES.....	IX
中文摘要.....	XI
RESUME.....	XV
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	15
Chapitre 1 Qu'est-ce qu'une erreur ?.....	16
1. Erreur et faute.....	16
1.1 Erreur.....	16
1.2 Faute.....	17
1.3 Distinction entre l' <i>erreur</i> et la <i>faute</i>	17
2. Erreur et Norme.....	19
2.1 Relativité de l'erreur.....	19
2.2 A propos de la Norme.....	20
2.2.1 Définition de la norme.....	20
2.2.2 Norme sociale et norme linguistique.....	21
2.3 Normes prises dans l'enseignement du FLE.....	22
2.4 Registres ou niveaux de langue.....	24
2.5 Norme prise dans nos recherches.....	27
3. Statut et signification de l'erreur.....	29
Chapitre 2 Analyse cognitive des erreurs.....	31
1. Cognition et apprentissage linguistique.....	31
1.1 A propos de la cognition.....	31
1.2 Apprentissage de la langue : une activité cognitive.....	32
1.2.1 Différents points de vue à propos de l'apprentissage linguistique.....	32
1.2.2 Apprentissage linguistique du point de vue cognitif.....	33
2. De l'interlangue à l'analyse cognitive des erreurs.....	36
2.1 Théorie de l'interlangue.....	36
2.1.1 Présentation générale de la théorie de l'interlangue.....	36
2.1.2 Processus d'apprentissage selon la théorie de l'interlangue.....	38
2.1.3 Caractéristiques de l'interlangue.....	38
2.1.4 Synthèse de différentes erreurs.....	40
2.2 Analyse cognitive des erreurs.....	47
2.2.1 Qu'est-ce qu'une analyse cognitive.....	47
2.2.2 Distinction entre « correction » et « remédiation ».....	49
2.2.3 Trois tâches de l'analyse cognitive.....	51
2.2.4 Principes de l'analyse cognitive.....	52
2.2.5 Démarches de l'analyse cognitive.....	53
2.2.6 Base théorique de l'analyse cognitive.....	55
2.2.7 Eléments importants pris en compte dans une analyse cognitive de l'erreur.....	56
Chapitre 3 Théories de l'apprentissage linguistique et acquisition de la langue.....	58

1. Rôle de la mémoire dans les apprentissages linguistiques	58
1.1 Différentes mémoires	59
1.1.1 Mémoire sensorielle	59
1.1.2 Mémoire à court terme	59
1.1.3 Mémoire à long terme	60
1.2 Processus mémoriel	60
2. Quelques termes à propos de l'apprentissage linguistique	63
2.1 Acquisition et apprentissage	63
2.1.1 Distinction entre acquisition et apprentissage chez Krashen	63
2.1.2 Rejet de la dichotomie entre acquisition et apprentissage de Krashen	64
2.1.3 Nouvelles définitions de l'acquisition et de l'apprentissage	65
2.2 Savoir déclaratif, savoir procédural	65
2.2.1 Distinction entre savoir déclaratif et savoir procédural	65
2.2.2 Comment acquérir le savoir procédural ?	67
3. Théories de l'apprentissage linguistique	68
3.1 Behaviorisme et l'analyse contrastive de l'erreur	68
3.2 Constructivisme de l'apprentissage de Piaget	70
3.3 Zone de proche développement de Vygotski	72
3.4 Du scaffolding process de Bruner à la collaboration de Portine	74
3.5 Théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde	77
4. Différences entre l'apprentissage de la langue source et l'apprentissage de la langue cible	78
5. Rôles des langues apprises dans l'apprentissage de la langue cible	80
5.1 Rôles de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible	80
5.1.1 Fonction de prémisses	81
5.1.2 Fonction de référence	83
5.1.3 Fonction métalinguistique	84
5.2 Rôles des autres langues acquises dans l'apprentissage de la langue cible	85
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION D'ERREURS	89
Chapitre 4 Catégorisation de l'erreur et description du corpus	90
1. Catégorisation de l'erreur	90
1.1 Brève rétrospective des catégorisations des erreurs	90
1.2 Différents types d'erreur	92
1.3 Définition des erreurs	94
1.3.1 Erreur lexicale	94
1.3.2 Erreur grammaticale	98
1.3.3 Erreur sociopragmatique	105
1.4 Vérification de la complexité de notre catégorisation des erreurs	106
1.5 Hypothèses de l'origine de l'erreur	107
1.5.1 Hypothèses au niveau microscopique	108
1.5.2 Hypothèses au niveau macroscopique	111
2. Description du corpus	112
2.1 A propos des apprenants	112
2.1.1 Milieux des apprenants	112
2.1.2 Présentation des apprenants	113
2.2 A propos des exercices	115
2.2.1 Type d'exercice choisi	115
2.2.2 Exercices proposés aux apprenants	116

2.3	Statistiques du corpus	118
2.3.1	Quelques statistiques de notre corpus.....	118
2.3.2	Statistiques empruntées	124
Chapitre 5	Analyse et interprétation d'erreurs lexicales	127
1.	Erreur lexicale de forme	127
1.1	Erreur d'orthographe	128
1.1.1	Portrait général sur l'orthographe française	128
1.1.2	Rôle de représentation phonique dans l'orthographe	131
1.1.3	Classement des erreurs	133
1.1.4	Analyse des erreurs d'orthographe prototypiques	134
1.2	Erreurs de genre.....	154
1.2.1	Description du genre du français.....	154
1.2.2	Difficulté mémorielle dans l'intériorisation du genre français.....	157
1.2.3	Analyse des erreurs de genre prototypiques	158
2.	Erreur lexicale de concept	161
2.1	Portrait général du lexique français.....	161
2.2	Classement des erreurs de concept.....	162
2.3	Analyse des erreurs lexicales de concept prototypiques.....	163
2.3.1.	Erreur de synonyme.....	163
2.3.2	Erreur des mots de sens proche	166
2.3.3	Erreur de sens fictif	172
2.3.4	Erreur générique	178
Chapitre 6	Analyse et interprétation des erreurs grammaticales et sociopragmatiques	181
1.	Analyse et interprétation des erreurs morphologiques	181
1.1	Erreurs dérivationnelles.....	182
1.1.1	Rôle de la dérivation dans la formation des mots français	182
1.1.2	Les affixes ou les morphèmes dérivationnels.....	183
1.1.3	Analyse des cas prototypiques.....	184
1.2	Erreurs flexionnelles.....	187
1.2.1	Présentation générale de la flexion de la langue française	187
1.2.2	Les morphèmes flexionnels.....	188
1.2.3	Différence entre le française, le chinois et l'anglais au niveau de la flexion.....	189
1.2.4	Analyse des cas prototypiques.....	190
2.	Analyse et interprétation des erreurs syntaxiques.....	204
2.1	Comparaison de la syntaxe en français et en chinois	204
2.1.1	Syntagme nominal et déterminant	204
2.1.2	Syntagme verbal	206
2.1.3	Syntagme prépositionnel	206
2.1.4	Ordre des mots.....	208
2.2	Erreur syntaxique concernant les articles	209
2.2.1	A propos de l'article français.....	209
2.2.2	Analyse des cas prototypiques.....	210
2.3	Erreur syntaxique concernant les adjectifs et les adverbes.....	216
2.3.1	A propos des adjectifs et des adverbes.....	216
2.3.2	A propos des adjectifs possessifs.....	217
2.3.3	Analyse des cas prototypiques.....	218
2.4	Erreur syntaxique concernant les verbes	222

2.4.1 A propos des verbes français	222
2.4.2 Analyse des cas prototypiques.....	224
2.5 Erreur syntaxique concernant les prépositions	226
2.5.1 A propos des prépositions françaises	226
2.5.2 Analyse des cas prototypiques.....	226
2.6 Erreur syntaxique concernant les pronoms.....	230
2.6.1 A propos des pronoms	230
2.6.2 Comparaison des pronoms français et chinois	232
2.6.3 Analyse des cas prototypiques.....	234
2.7 Erreur syntaxique concernant l'ordre des mots	242
2.7.1 A propos de l'ordre des éléments de la phrase.....	242
2.7.2 Analyse des cas prototypiques.....	243
2.8 Erreur syntaxique concernant les phrases incomplètes	247
2.8.1 A propos de l'intégralité des phrases	247
2.8.2 Analyse des cas prototypiques.....	248
2.9 Erreur syntaxique concernant les phrases mal composées	251
2.9.1 A propos de la structure de la phrase	251
2.10 Erreur syntaxique concernant les conjonctions	255
2.10.1 A propos des conjonctions.....	255
2.10.2 Analyse des cas prototypiques.....	256
3. Analyse et interprétation des erreurs sémantiques.....	261
3.1 Erreur sémantique concernant Temps-Aspect-Modalité du verbe.....	261
3.1.1 Temps-Aspect-Modalités en français	261
3.1.2 Complexité de Temps-Aspect-Modalité des verbes en français.....	263
3.1.3 Nuances entre les temps- <i>tenses</i> différents	263
3.1.4 Analyse des cas prototypiques.....	264
3.2 Erreur sémantique concernant les prépositions	272
3.2.1. A propos des erreurs sémantiques de préposition	272
3.2.2. Analyse des cas prototypiques.....	272
3.3 Autres erreurs sémantiques.....	277
4. Analyse et interprétation des erreurs sociopragmatiques	282
4.1 Compétence sociolinguistique.....	283
4.2 Compétence pragmatique	284
4.3 Composition des erreurs sociopragmatiques.....	285
4.4 Difficulté de l'acquisition de la compétence sociopragmatique.....	286
4.5 Analyse des erreurs sociopragmatiques prototypiques.....	287
4.5.1 Erreur concernant les règles de conduite sociale.....	287
4.5.2 Erreur concernant les règles d'usage	292
TROISIEME PARTIE : REMEDIATION AUX ERREURS ET PEDAGOGIE COGNITIVE	300
Chapitre 7 Micro-remédiation : Remédiation aux erreurs principales des apprenants chinois	301
1. Motivation linguistique	302
1.1 Arbitraire et motivation	302
1.2 Motivation linguistique au sens étroit	303
1.3 Différents types de motivations.....	304
1.4 Redéfinition de la motivation linguistique	305
1.5 Classification des motivations.....	307
1.6 Rôle de la motivation linguistique dans l'enseignement/apprentissage de la langue et dans la	

remédiation aux erreur.....	308
2. Erreurs principales des apprenants chinois.....	310
3. Remédiation aux erreurs d’orthographe	312
3.1 Motivation phonographique de l’orthographe française	312
3.2 Composantes de l’apprentissage orthographique	313
3.3 Remèdes concrets.....	314
3.3.1 Remédiation aux erreurs de dérivation phonique	314
3.3.2 Remédiation aux erreurs dues aux graphèmes homophoniques	316
3.3.3 Remédiation aux erreurs dues aux lettres muettes.....	318
4. Remédiation aux erreurs de genre	322
4.1 Propositions pour distinguer le genre des noms animés.....	323
4.1.1 Pour les noms animés dont les formes masculine et féminine ne partagent pas le même radical.....	323
4.1.2 Noms animés dont les formes masculine et féminine partagent le même radical	323
4.1.3 Noms animés particuliers	324
4.2 Propositions pour retenir le genre des noms inanimés	324
5. Remédiation aux erreurs de concept.....	325
5.1 Remédiation aux erreurs de synonyme : savoir dans quelle circonstance les mots sont synonymes.....	325
5.2 Remédiation aux erreurs dues au sens proche.....	327
5.2.1 Ne pas recourir à la langue maternelle	327
5.2.2 Utiliser les schémas pour distinguer les sens des mots.....	329
5.2.3 Associer l’apprentissage lexical avec d’autres connaissances linguistiques de la langue cible	330
5.2.4 Connaître le principe d’égocentrisme.....	332
5.3 Remédiation aux erreurs fictive dues à la polysémie : établir des réseaux radiaux.....	334
5.4 Remédiation aux erreurs génériques : établir une taxinomie hiérarchisée à l’intérieur d’une catégorie conceptuelle	337
6. Remédiation aux erreurs flexionnelles	339
6.1 Remédiation générale aux erreurs de flexion	339
6.1.1 Compréhension de la dissymétrie entre le système oral et le système écrit	339
6.1.2 Compréhension de la règle de l’accord et de redondance	340
6.1.3 Exercices de mécanisme pour renforcer la mémorisation des flexions	341
6.2 Remédiation aux erreurs de la flexion verbale.....	342
6.2.1 Stratégies pour distinguer le choix de l’avoir de l’être.....	343
6.2.2 Erreurs concernant l’accord du participe passé	344
7. Remédiation aux erreurs de l’article.....	345
7.1 Mémorisation des cas particuliers de l’absence d’article	345
7.2 Recours à l’anglais pour distinguer l’utilisation de l’article indéfini de celle de l’article défini	346
7.3 Remédiation aux erreurs concernant l’emploi de l’article partitif.....	346
7.3.1 Différence entre noms comptables et noms massifs.....	346
7.3.2 Principes pour distinguer les noms massifs des noms comptables.....	347
7.3.3 Stratégies concrètes pour différencier les noms massifs et comptables.....	349
8. Remédiation aux erreurs de prépositions	352
8.1 Renoncer au recours à la langue chinoise.....	352
8.2 Souligner les cas particuliers dans l’apprentissage des règles générales.....	353

8.3 Aborder le sens des prépositions en se servant des schémas	353
8.4 Etablir un réseau sémantique pour maîtriser les prépositions polysémiques.....	356
9. Remédiation aux erreurs de temps – aspect – modalité.....	359
9.1 Recherche de la motivation morphologique des temps- <i>tenses</i> français	360
9.1.1 Egocentrisme et marque temporelle	360
9.1.2 Hypothèse sur les marques temporelles dans les temps- <i>tense</i> français	360
9.1.3 Utilisation des marques dans la formation des temps- <i>tense</i>	362
9.1.4 Motivation morphologique des temps- <i>tenses</i> et sa vérification.....	365
9.2 Stratégies pour distinguer le passé composé et l'imparfait.....	367
9.2.1 Introduction de la notion d'aspect dans l'apprentissage de temps- <i>aspect</i>	368
9.2.2 Envisager l'événement dans son déroulement ou dans sa totalité	369
Chapitre 8 Macro-remédiation: pédagogies métacognitive et cognitive	373
1. Pédagogie métacognitive.....	374
1.1 Qu'est-ce que la métacognition	374
1.1.1 Connaissances métacognitives	375
1.1.2 Habiletés métacognitives.....	376
1.1.3 Prise de conscience du processus mental	376
1.2 A quoi sert la métacognition	377
1.2.1 Différences entre les apprenants en réussite et les apprenants en échec.....	377
1.2.2 Rôle de la métacognition dans l'apprentissage des connaissances procédurales	378
1.2.3 Métacognition et erreur	380
1.2.4 Métacognition et « language awareness »	381
1.3 Pédagogie métacognitive.....	384
1.3.1 Qu'est-ce qu'une pédagogie métacognitive	384
1.3.2 Rôle de l'enseignant dans une pédagogie métacognitive	385
1.3.4 Exemple d'une pédagogie métacognitive dans l'apprentissage du contrôle de son orthographe.....	387
2. Pédagogie cognitive ou approche cognitive en didactique des langues	389
2.1 Bref rappel historique en didactique des langues	390
2.2 Approche cognitive.....	391
2.2.1 Convergences et divergences entre l'approche communicative et l'approche cognitive	392
2.2.2 Principes d'apprentissage de l'approche cognitive.....	396
2.2.3 Démarches de la pédagogie métacognitive	397
2.3 Exemple d'une pédagogie cognitive dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire ..	398
2.4 Caractéristiques de l'approche cognitive.....	405
CONCLUSION GENERALE	407
LISTE D'ABREVIATION.....	416
BIBLIOGRAPHIE	417
REMERCIEMENTS	434
ANNEXE	435

INTRODUCTION

En Chine, l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères peut remonter à une époque lointaine. Néanmoins, c'est après la fondation de la Chine Nouvelle et surtout après les années 1980 que cet enseignement/apprentissage commence à se développer rapidement. En 2001, la Chine a adhéré à l'Organisation mondiale du Commerce (OMC), ce qui a entraîné une attention particulière à l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, la maîtrise d'une langue étrangère est devenue une qualification indispensable pour travailler dans de grandes entreprises. Pour les étudiants dont la spécialité n'est pas la langue, parler une langue étrangère pourrait les rendre plus compétitifs dans leur recherche du travail.

D'après les statistiques données en 2008 par l'Agence de presse Xinhua, actuellement, presque 50 millions de personnes apprennent des langues étrangères dans des écoles et des instituts de langues en Chine¹ et parmi toutes les langues étrangères étudiées en Chine, l'anglais occupe la place dominante. Le français occupe la quatrième position après l'anglais, le japonais et le russe, en termes de nombre d'apprenants.

Développement rapide de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine

C'est depuis le début du 20^e siècle que l'on assiste au développement de l'enseignement du français en Chine. En 1898, le français a d'abord été conçu comme une spécialité universitaire à l'Université de Beijing. Mais à l'époque, peu de gens parlaient français. Jusqu'en 1952, il n'y avait que trois centres d'enseignement du français dans tout le pays². Néanmoins, depuis les années 80, s'est produite une accélération de la fondation des départements de français dans les universités. D'après les enquêtes menées par l'Association chinoise des Professeurs de français en 2011, actuellement, dans plus de 93 universités chinoises, on peut choisir le français comme la langue vivante 1 (LV1)³.

Cette rapide croissance pourrait aussi être illustrée par les statistiques suivantes : en 2000, il y avait 700 étudiants chinois qui participaient au Test de Français Niveau 4, test

¹ http://french.china.org.cn/culture/txt/2008-04/01/content_13995336.htm.

² Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage supérieur des langues étrangères (Ministère chinois de l'Education), 1999, « Le développement de l'Enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les établissements supérieur depuis la fondation de la Chine Nouvelle », *Langues étrangères, Journal de l'Université des langues étrangères de Shanghai*, n° 5, 1999.

³ CAO Deming, WANG Wenxin, 2011, *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, page 5.

d'évaluation proposé par le Ministère de l'Education de la Chine et destiné aux gens qui apprennent le français comme LV2. Mais en 2004, le nombre de participants à ce test a atteint 7000. D'autre part, en l'an 2000, dans les quatre Alliances françaises en Chine, 3804 jeunes Chinois choisissaient d'apprendre le français. Et quatre ans après, se sont ouvertes en Chine huit Alliances françaises dans lesquelles le nombre d'étudiants a triplé par rapport à celui de 2000⁴.

Contexte socioculturel du développement de l'enseignement/apprentissage du français en Chine

L'enseignement/apprentissage du français en Chine doit son développement rapide à une relation amicale qui favorise les échanges et les coopérations dans les domaines politiques, commerciaux, scientifiques, techniques et culturels entre la Chine, la France et d'autres pays francophones.

En 1964, la France est devenue le premier pays occidental qui établit des relations diplomatiques avec la Chine Nouvelle. Depuis lors, les coopérations bilatérales se sont multipliées entre les deux pays. Aujourd'hui, plus de 850 entreprises françaises se sont installées en Chine⁵ et leurs capitaux d'investissement augmentent tous les ans. Le fonctionnement de ces entreprises françaises ou sino-françaises demande forcément un grand nombre de gens qui connaissent la langue française.

De plus, étant un grand pays qui attache toujours une attention particulière à sa langue et à sa culture, la France, en faveur de la diffusion du français, a promulgué des politiques linguistiques pour encourager et séduire les étudiants chinois à poursuivre leurs études en France et pour former de meilleurs enseignants de français en Chine, telles que la bienvenue aux étudiants chinois dans les universités françaises, les bourses données aux étudiants et enseignants de français, etc.

Problèmes existants dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine

Bien que l'enseignement/apprentissage du français ait connu un grand essor ces dernières années en Chine, des problèmes persistent dans ce domaine.

1) Etat imparfait de l'enseignement/apprentissage

⁴ « Situation actuelle de l'enseignement du français en Chine », http://edu.21cn.com/xyz/g_45_83230-1.htm.

⁵ <http://www.eurochinajob.com/fr/career/69-liste-des-entreprises-francaises-en-chine3>.

En Chine, les méthodes d'enseignement du FLE sont loin d'être parfaits. Dans beaucoup d'établissements, la méthode adoptée de l'enseignement/apprentissage est toujours celle de grammaire-traduction dans laquelle l'enseignement/apprentissage est centré sur le professeur. L'apprenant y est considéré comme le récepteur de connaissances, donc passif et peu motivé. La transmission des connaissances suit le sens unique : de l'enseignant à l'apprenant. Et l'apprentissage se focalise sur le lexique et la grammaire, soit le savoir déclaratif du système de la langue.

Dans d'autres établissements, ayant remarqué la déficience de la méthode grammaire-traduction, les enseignants ont eu recours à l'approche communicative en mettant l'accent sur l'acquisition du savoir-faire. Cette méthode souligne « la centration sur l'apprenant », mais ce changement de statut de l'apprenant ne se réalise que dans la production orale. Lors de l'enseignement des points langue, l'apprenant retombe dans son ancien rôle d'apprentissage : récepteur passif. De plus, l'approche communicative entre dans une autre situation extrême : le savoir déclaratif perd sa place importante dans l'enseignement, ce qui provoque d'autres problèmes d'apprentissage.

2) Compétence d'apprentissage inférieure chez l'apprenant

Issus de ces deux méthodes d'enseignement, les apprenants ne réfléchissent pas durant l'apprentissage et ils attendent toujours la révélation des règles linguistiques des professeurs. Pour eux, la capacité ou la compétence d'apprentissage équivaut à une bonne mémoire et le processus d'apprentissage est composé de deux actions : accepter et mémoriser. Ainsi, les exercices de mécanisme et les répétitions sont les moyens principaux auxquels ils font appel. Cette méthode passive d'apprendre la langue diminue par conséquent leur efficacité d'apprentissage et entraînent beaucoup d'erreurs dans leur production langagière, ce qui provoque également le manque de confiance en eux-mêmes et le manque de motivation dans leurs études.

3) Manque de formation chez l'enseignant

En Chine, il n'existe aucun examen ou concours réservé à ceux qui voudraient s'engager dans le professorat de français. Parler bien français devient le seul critère pour les recruter. Mais comment évaluer le niveau des candidats qui veulent être professeur ? Le moyen courant est de vérifier si vous avez un diplôme d'études des « universités d'excellence » et si vous avez eu de bonnes notes à l'université durant vos études. Ainsi, beaucoup de gens deviennent

professeurs de français tout de suite après leurs études universitaires, sans aucune formation en pédagogie, ni en linguistique ou en psychologie. Faute de formations, une fois au travail, ils n'ont qu'à retransmettre ce que leurs anciens professeurs leur ont appris et qu'à suivre la méthode d'enseignement que leurs anciens professeurs ont adoptée. Ils connaissent peu de choses sur les méthodes d'enseignement, sur les sciences du langage, sur la psychologie, etc. A leurs yeux, leur travail principal est de transmettre ce qu'ils savent sur la langue cible aux apprenants. Pour le reste, c'est à l'apprenant de se débrouiller tout seul.

4). Niveau de français insatisfaisant chez l'apprenant

A l'université, après quatre ans d'études de français, beaucoup d'étudiants ont des difficultés à trouver un bon travail à cause du décalage entre le niveau de français attendu des entreprises et le niveau effectif de ces apprenants.

Dans d'autres établissements, tels que les Alliances françaises en Chine, après 500, et même plus, heures d'apprentissage, le niveau de français de beaucoup d'élèves ne leur permet pas de poursuivre leurs études en France.

Comment améliorer cette situation ? Nous considérons que l'analyse des erreurs commises par les étudiants durant leur apprentissage du français pourrait nous aider à rechercher la solution, car l'erreur révèle les difficultés d'apprentissage chez les apprenants et les problèmes existant dans l'enseignement/ apprentissage du français en Chine. Les études des erreurs nous permettent ainsi de remédier aux erreurs et d'améliorer l'enseignement/ apprentissage du français.

Etat présent des recherches sur les erreurs en Chine

Dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, les erreurs commises par les apprenants demeurent depuis longtemps une préoccupation importante chez des enseignants et des linguistes travaillant sur la didactique des langues. De nombreuses études s'y sont consacrées. Mais en Chine, les études sur les erreurs en FLE ne débutent que depuis peu et n'attirent pas un grand nombre de chercheurs.

Nous pouvons lire de temps en temps dans des revues diverses de petits articles sur l'analyse et l'interprétation des erreurs. Mais ce sont des analyses fragmentaires. La seule étude systématique qui a vu le jour jusqu'à aujourd'hui sur l'erreur en FLE est la thèse de M. HOU Heyu *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants*

chinois faite pour l'obtention de son doctorat à l'Université des langues étrangères de Shanghai en 2008.

De plus, sous l'influence de l'enseignement de grammaire-traduction, beaucoup de chercheurs chinois qui abordent ce sujet préfèrent une analyse contrastive, c'est-à-dire qu'ils essaient de chercher l'origine des erreurs en comparant les deux langues. Ils considèrent la grande différence entre le français et le chinois comme la cause essentielle de l'erreur et ne travaillent que sur l'influence négative de la langue chinoise. Mais en fait, la langue maternelle ne constitue pas le seul facteur qui entraîne les erreurs bien qu'elle joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, une analyse sous d'autres angles mérite notre réflexion.

En ce qui concerne la thèse de M. HOU Heyu, son analyse s'élabore en adoptant une approche comparative qui dépasse la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible dans l'analyse contrastive. C'est-à-dire, à part la langue chinoise et la langue française, les connaissances sur les autres langues chez l'apprenant seraient aussi prises en considération dans son travail. Néanmoins, tout en faisant appel « à la psycholinguistique et à la linguistique cognitive en vue d'une interprétation plus convaincante »⁶, son analyse se limite à « une étude descriptive de deux langues (qui) étudie à la fois les différences et les similitudes entre les langues en contact »⁵. Ainsi, bien que son analyse soit différente de l'analyse contrastive, elle ne la dépasse pas vraiment.

Enfin, une autre caractéristique existant dans les recherches actuelles sur l'analyse des erreurs en Chine est que ces recherches se contentent de l'analyse et interprétation des erreurs. Après avoir analysé et en dégagé les sources de l'erreur, on ne poursuit plus les recherches, car on suppose qu'ayant su l'origine des erreurs, l'apprenant arriverait à autocorriger automatiquement ses erreurs et ne les commettrait plus. Mais comprendre la source de l'erreur ne permet pas de la corriger une fois pour toutes. Un savoir ne donne pas automatiquement un savoir-faire⁷. D'où une forte demande d'une étude systématique sous d'autres aspects sur les erreurs et d'une recherche de remédiations efficaces aux erreurs.

Problématique de nos recherches

⁶ HOU Heyu, 2008, *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants chinois*, Université des langues étrangères de Shanghai, p. 3.

⁷ Nous constatons que les connaissances de l'origine des erreurs font partie du savoir déclaratif, tandis que la remédiation aux erreurs est un savoir-faire.

Etant enseignante de français dans une université chinoise et à l'Alliance française de Wuhan, nous nous intéressons depuis longtemps aux erreurs commises par les apprenants chinois. Dans le Test de français spécialisé Niveau 4, test national destiné aux étudiants spécialisés en études françaises en 2^e année, le premier exercice est la dictée, composée d'un texte de 150 mots environ. Le texte est lu quatre fois et on enlève 0,5 point pour chaque erreur. Si l'élève commet 20 erreurs, l'ensemble des 10 points sera enlevé. Généralement, dans ce test, seulement les brillants étudiants obtiennent quelques points, la plupart des candidats perdent entièrement les 10 points. Et dans le Test de français spécialisé Niveau 8, test réservé aux étudiants de français en 4^e année, la dictée est aussi considérée comme le maillon le plus faible chez les étudiants chinois. Néanmoins, on constate qu'une bonne partie des étudiants qui a très peu de points dans cet exercice n'éprouve pas de difficulté de compréhension. Alors pourquoi commettent-ils tellement d'erreurs en écrivant le texte ?

Par ailleurs, dans le Test d'Evaluation de Français, test destiné aux jeunes Chinois qui veulent poursuivre leurs études en France, la dernière section est la distinction des erreurs. Ayant peur de perdre des points à cause des bêtises, beaucoup de candidats renoncent à cet exercice. Même parmi ceux qui ont relevé le défi, la plupart ne font que parier sur leur chance et tirer au sort durant le test.

Et quel calvaire pour les enseignants de l'expression écrite de corriger les compositions de leurs apprenants. Tous les types d'erreurs peuvent apparaître. Il faut vraiment du courage pour ces professeurs de tenir jusqu'à la fin de la correction. Il demande aussi du courage aux apprenants en voyant toutes les erreurs soulignées avec un stylo rouge dans leur cahier d'exercices.

Enfin, pour quelles raisons les erreurs se produisent-elles dans l'apprentissage du FLE ? Pourquoi les apprenants n'arrivent-ils pas à les distinguer et les corriger eux-mêmes ? Quelle attitude doit-on adopter à l'égard de l'erreur ? Comment remédier aux erreurs des apprenants ? Comment rendre l'enseignement/apprentissage du FLE plus efficace et rendre les apprenants plus confiants dans leurs études de français ? Cet ensemble de questions constitue la problématique de nos recherches et nous motivent à faire réflexion.

Méthode de recherche

Notre travail se situe dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère qui est un

domaine de recherche assez nouveau datant des années soixante-dix du siècle dernier⁸ et qui constitue une branche des sciences humaines. Les deux méthodes de recherche les plus courantes dans ce domaine sont l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. Dans notre travail, nous recourons à ces deux méthodes. Mais en considérant la caractéristique de notre travail : analyse et interprétation cognitive d'erreurs, nous accorderons une importance particulière à l'analyse qualitative.

L'analyse quantitative vise à déterminer et à vérifier le lien corrélatif, plus précisément, le lien causal, entre des phénomènes à travers de nombreuses données statistiques. C'est une analyse objective durant laquelle les chercheurs utilisent différentes grilles statistiques pour illustrer et établir la loi des faits. Le principe de cette méthode est qu'une fois les mêmes conditions satisfaites, on obtiendra sans exception les mêmes résultats. Depuis longtemps, l'analyse quantitative est la méthode principale utilisée dans la recherche des sciences naturelles.

Par rapport à l'analyse quantitative, l'analyse qualitative possède d'autres caractéristiques. Elle a pour objectif de comprendre des phénomènes dans ses contours précis. Elle essaie d'expliquer un certain comportement en considérant le système de valeur d'un groupe social ou d'une communauté sociale. La question à laquelle les chercheurs s'intéressent le plus est pourquoi un tel fait a eu lieu dans cette circonstance⁹. Afin de fournir une explication adéquate, une description et interprétation complète et minutieuse du phénomène et de ses circonstances serait obligatoire, ce qui donnerait naissance à un grand volume de texte énonciatif¹⁰. Actuellement, cette méthode de recherche se popularise de plus en plus dans les recherches des sciences humaines, et surtout dans les recherches visant à comprendre les activités humaines.

Les qualités et les défauts de ces deux méthodes de recherche sont évidents. La méthode quantitative souligne l'importance des données et préconise une analyse objective et désintéressée. Elle tend à prendre les êtres humains comme des machines. Mais en réalité, dans les recherches concernant les activités humaines, les variables qui peuvent influencer les comportements humains sont tellement diverses qu'une analyse cent pour cent juste ne serait

⁸ WEN Qiufang, WANG Lifei, 2004, " SLA Research Methods Over 35 Years: Looking Back and Ahead " in *Journal of Foreign Languages*, N° 4, July 2004, page 18.

⁹ CHANG Junyue, 2005, « Choice of researches paradigms in foreign language teaching in China », in *Foreign Language World*, N° 5, 2005, page 47.

¹⁰ ZHANG Mingjia, CHE Xiaojun, 2006, « Association de l'analyse qualitative et l'analyse quantitative dans les recherches des sciences humaines et sociales » dans le *Journal de l'Université normale de Qingdao*, N° 4, Volume 23, page 100.

pas possible et que les conditions satisfaites ne produisent pas toujours les mêmes résultats. De ce fait, une analyse superficielle s'arrêtant aux accumulations des données ne suffit pas pour accomplir la recherche. En ce qui concerne l'analyse qualitative, par manque de l'appui de statistiques concrètes, elle paraît moins persuasive et convaincante. C'est la raison pour laquelle beaucoup de chercheurs suggèrent une association de ces deux méthodes dans les recherches scientifiques.

Notre travail suit les démarches suivantes. Dans un premier temps, nous avons effectué un travail assidu de collecte des erreurs. Nous avons photocopié les cahiers d'exercices des apprenants avec l'aide des professeurs et des apprenants. Il est à noter que nous ne nous sommes pas attendus à une collecte exhaustive des erreurs, ce qui correspond bien à notre privilège d'une analyse qualitative. Puis, les erreurs seront catégorisées selon leur fonctionnalité dans le système linguistique de l'apprenant. A l'aide d'une analyse quantitative, nous obtiendrons une répartition des erreurs et nous dégagerons les erreurs principales ou les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants chinois. Ensuite viendra notre analyse qualitative durant laquelle nous effectuerons une interprétation tous azimuts des erreurs prototypiques en employant nos connaissances linguistiques et psychologiques afin de percevoir les origines de ces erreurs. Enfin, nous terminerons notre travail par la recherche de la remédiation à l'erreur.

Choix des erreurs écrites comme objet de recherche

Aujourd'hui, cinq compétences linguistiques sont proposées pour évaluer l'apprentissage de la langue : compréhension orale monologique, production orale monologique, compréhension/production dialogale (en interaction), compréhension écrite et production écrite. Parmi ces compétences, la production orale monologique/dialogale et la production écrite concernent l'utilisation de la langue. Par rapport aux autres compétences, elles reflètent plus concrètement l'acquisition langagière chez l'apprenant.

Pourtant, la production orale et la production écrite ont leurs propres spécificités. La première demande généralement un réflexe plus rapide que la seconde. La spontanéité est considérée comme une aptitude importante à l'oral. A cause de cette rapidité, l'apprenant commet souvent plus d'erreurs à l'oral qu'à l'écrit. Et beaucoup d'erreurs orales pourraient être aperçues par le locuteur, une fois la phrase terminée. Mais à l'écrit, ces erreurs

n'apparaissent pas. De plus, l'expression orale est facilement influencée par les éléments extérieurs, tels que la circonstance de l'oral, le stress ressenti du locuteur, etc. Quant à la production écrite, elle permet à l'apprenant de mieux se concentrer sur l'exercice concerné et un temps convenable pour la réflexion est souvent accordé à l'apprenant. Ainsi on constate que les erreurs écrites reflètent mieux l'état d'apprentissage de l'apprenant quant à la capacité de réflexion dans la construction d'énoncés en temps différé.

Par ailleurs, les normes prises pour déterminer une erreur sont différentes dans les expressions écrites et orales. Certains énoncés qui ne sont pas acceptables à l'écrit peuvent être admis à l'oral. Etant donné le temps de réflexion limité et l'objectif de transmettre des idées dans la communication orale, les normes adoptées pour évaluer une erreur orale sont souvent moins sévères et son évaluation demande une meilleure familiarité avec la langue cible chez les chercheurs. Etant une jeune enseignante non native de la langue française, l'auteur de la thèse éprouve une grande insécurité à distinguer le « juste » du « faux », le « correct » de l' « incorrect », le « possible » de l' « impossible » dans les énoncés à l'oral.

Tenant compte de toutes ces constatations, nous ne travaillons que sur les erreurs écrites dans cette recherche.

Objectifs et contributions de notre travail

Nous envisageons d'élaborer notre travail en vue d'identifier et d'analyser les erreurs produites en langue française par les apprenants chinois. Nous voulons également dégager l'origine de ces erreurs. Au lieu de faire de simples descriptions et classifications des erreurs, nous espérons, à travers ce travail, pouvoir interpréter les erreurs sous l'aspect cognitif et fournir des remédiations afin de procurer une intervention pédagogique efficace qui facilite l'acquisition langagière chez l'apprenant. Plus précisément, nos recherches ne s'arrêtent pas à un recensement des erreurs et à leur analyse. Nous achèverons notre travail par la recherche de la remédiation qui s'inspirent de la linguistique cognitive et de la psychologie cognitive.

Nous sommes ainsi ambitieux dans nos recherches. Nos objectifs principaux sont les suivants :

a) Remédiation aux erreurs principales des apprenants chinois

Connaître l'origine de l'erreur n'aboutit pas forcément à la correction des erreurs, car les

connaissances sur la source de l'erreur font partie du savoir déclaratif, tandis que savoir corriger une erreur relève du savoir procédural ou savoir-faire. Un savoir-faire ne s'établit pas automatiquement. Il est à construire. C'est pourquoi la notion de « processus de remédiation » est importante.

Malgré tout, il serait erroné et contre-productif de remédier à toutes les erreurs concrètes l'une après l'autre. Pour que notre travail ne se réduise pas à un recensement de correction des erreurs, une remédiation élaborée en fonction du type d'erreurs devient nécessaire et intéressante. Elle a pour but de fournir aux apprenants et aux enseignants des stratégies de combattre les erreurs de la même catégorie en respectant leur collectivité.

b) Amélioration de la méthode d'enseignement

L'erreur est un indice du niveau atteint de l'apprenant dans son apprentissage. Commettre des erreurs dans l'apprentissage de la langue étrangère signifie qu'il existe un décalage entre le niveau réellement atteint chez l'apprenant et le niveau prévu selon le programme d'enseignement. L'analyse de l'erreur nous permet ainsi de réexaminer notre méthode d'enseignement. Elle nous dévoile les imperfections de l'enseignement et nous demande de l'améliorer. A l'inverse, l'amélioration de la méthode d'enseignement s'avère nécessaire pour remédier aux erreurs au niveau macroscopique. La relation entre l'erreur et la méthode d'enseignement exige que nos réflexions ne doivent pas s'arrêter à la recherche des sources de l'erreur, mais doivent se prolonger à la recherche des approches efficaces en didactique des langues.

c) Amélioration de la compétence d'apprentissage chez l'apprenant

Pour les apprenants qui subissent un échec scolaire et qui commettent souvent beaucoup d'erreurs dans leur travail, l'apprentissage de la langue étrangère ressemble à un jeu de puzzle dans lequel il suffit d'avoir une bonne mémoire. Pour le reste, c'est la fortune qui compte. A cause de cette conviction, ils attribuent leurs erreurs au fait qu'ils ne possèdent pas une mémoire de génie et s'estiment comme des apprenants non doués en langue. Cette autoévaluation nuit à leur confiance en eux-mêmes et les rend plus passifs et non motivés dans leurs études.

Notre étude de l'erreur nous fournit un moyen d'entrevoir le processus de l'acquisition

d'une langue chez l'apprenant et nous permet de modifier notre méthode d'enseignement en vue de guider l'apprenant vers un apprentissage plus efficace dans lequel l'apprenant sait non seulement quoi apprendre mais aussi comment apprendre. Il devient plus responsable et autonome. De plus, les remédiations proposées à la fin de nos études pourraient faciliter l'apprentissage, en conséquence, l'apprenant se sentirait intelligent et compétent. En un mot, notre analyse de l'erreur a également pour but d'apprendre à nos élèves à apprendre ou de les rendre plus compétents pour apprendre.

Ces trois objectifs valorisent beaucoup notre travail et constituent ainsi les contributions de nos recherches.

Plan de la thèse

Vu la double mission de notre travail : l'analyse de l'erreur et sa remédiation, notre thèse se divisera en trois parties : la première constituera le cadre théorique de nos recherches ; la deuxième sera consacrée à l'analyse et l'interprétation cognitives d'erreurs et la troisième aura pour but de chercher des remédiations aux erreurs principales des apprenants chinois et à leur compétence d'apprentissage défaillante.

Il est à noter que la troisième partie peut être aussi considérée comme une recherche de la nouvelle méthodologie de l'enseignement sous l'aspect cognitif, car en nous appuyant sur les connaissances de la linguistique cognitive et de la psychologie cognitive, nous proposerons des stratégies cognitives concrètes en didactique des langues pour faire apprendre des points grammaticaux et des perspectives cognitive et métacognitive en didactique pour apprendre aux apprenants à apprendre et aux enseignants à enseigner, c'est pourquoi notre thèse est intitulée *Approche cognitive en didactique des langues : Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation.*

La première partie sera composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous essayerons d'abord de définir l'erreur. Nous la distinguons de la faute qui était souvent considéré comme l'équivalent du premier. Etant donné la relativité de l'erreur, nous voyons la nécessité de mettre en lumière la relation entre l'erreur et la norme. Un écart n'est pas absolument une erreur, il dépend souvent de la norme et du niveau de langue que l'on choisit. A la suite de cette clarification, nous essayerons de déterminer la norme prise dans l'enseignement/apprentissage du FLE et dans nos recherches. Pour conclure ce chapitre, nous

mettrons l'accent sur la signification de l'erreur dans les recherches linguistiques et pédagogiques.

Le deuxième chapitre est intitulé l'analyse cognitive de l'erreur. Dans ce chapitre, l'apprentissage de la langue sera considéré comme une activité cognitive différente de l'automatisme conditionné chez l'animal. Ainsi nous présenterons la théorie de l'interlangue de Selinker qui se situe dans le champ cognitif. Notre analyse cognitive sera promue en se basant sur cette théorie. Pour illustrer les différences entre l'analyse cognitive et les analyses structurales précédentes, nous déterminerons les principes, les démarches et la base théorique de la première. Et les éléments importants que nous devrions prendre en considération dans une telle analyse seront également soulignés.

Le troisième chapitre sera consacré à la présentation de différentes théories concernant l'apprentissage des langues étrangères, car les connaissances dans ce domaine pourraient nous aider à mieux comprendre l'erreur et à y rechercher la remédiation. Ce chapitre commencera par une brève étude du fonctionnement de notre mémoire dans l'apprentissage. Il traitera ensuite les distinctions entre apprentissage et acquisition ; savoir déclaratif et savoir procédural. Puis, nous présenterons quelques théories importantes de l'acquisition de la langue, telles que le behaviorisme, le constructivisme, la théorie de la « zone de proche développement », etc. Enfin, nous soulignerons les rôles de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi arriverons-nous à la deuxième partie « analyse et interprétation de l'erreur » qui se divisera aussi en trois chapitres : du chapitre 4 au chapitre 6.

Dans le quatrième chapitre, les erreurs seront catégorisées selon leur fonctionnalité dans le système de la langue. Trois grandes catégories sont ainsi proposées : erreurs lexicales, grammaticales et sociopragmatiques. Les erreurs lexicales comprennent deux sous-catégories : erreurs lexicales de forme et erreurs lexicales de concept. Et parmi les erreurs grammaticales, il existe les erreurs morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Une définition de chaque type d'erreur sera également fournie. A la fin de cette catégorisation, en nous appuyant sur notre expérience d'enseignement, nous formulerons des hypothèses sur l'origine de chaque type d'erreur. Ensuite viendra une description générale de notre corpus d'erreurs : description des apprenants auprès de qui est effectué notre travail, justification du type d'exercice pour collecter les erreurs, présentation des statistiques du corpus et dégagement des types d'erreur

principaux chez les apprenants chinois.

Les chapitres 5 et 6 seront sans aucun doute les chapitres les plus importants de notre thèse. Ils se consacrent respectivement à l'analyse et interprétation des erreurs lexicales et des erreurs grammaticale & sociopragmatique. Des erreurs prototypiques de chaque catégorie seront sélectionnées pour être soumises à l'analyse. Il est à noter qu'à part la recherche des origines et l'explication des origines de l'erreur, nous tenterons aussi d'entrevoir le processus de l'apparition de l'erreur chez l'apprenant du point de vue cognitif.

La troisième partie est intitulée remédiation à l'erreur et pédagogie cognitive. Ce sera cette partie qui valorisera le plus nos recherches. Comme ce que nous avons dit ci-dessus, nous ne nous contentons pas d'une analyse parfaite des erreurs. Notre objectif final consiste à trouver des remédiations, autrement dit, des solutions. Cette partie comprendra encore deux chapitres : chapitre 7 et chapitre 8, ce qui rendra équilibrée la structure de notre thèse.

Le chapitre 7 est destiné à la recherche des remédiations aux erreurs les plus importantes chez les apprenants chinois. Nous commencerons cette recherche par une nouvelle définition de la motivation linguistique. Au sens classique, la motivation linguistique désigne la relation entre le signifiant et le signifié d'un signe. Mais dans notre travail, le signe linguistique ne se limite pas au plan du lexique. Il comprend toutes les autres unités de la langue : syntagme, phrase, paragraphe et même texte. Et selon nous, la motivation linguistique, au sens plus large, pourrait englober la relation bijective entre la forme (forme phonétique ou forme graphique) d'une unité linguistique et son sens grammatical ou sémantique. Elle pourrait être partagée et acceptée par tout le monde, comme ce que représentent les règles linguistiques, mais aussi être inventée et utilisée par des apprenants particuliers. Ce qui compte, c'est qu'elle puisse favoriser une mémoire à long terme des connaissances linguistiques chez l'apprenant. Ayant mis en lumière la définition et la fonction de la motivation, nous entreprendrons notre travail de la recherche de la remédiation aux erreurs. En fait, cette recherche équivaut à une recherche de la motivation linguistique. Car si l'on arrive à établir et justifier la relation bijective entre la forme et le sens des phénomènes linguistiques, ces phénomènes seront sans aucun doute mieux assimilés par l'apprenant. Par conséquent, l'apprenant y commettra moins ou peu d'erreurs.

Si la remédiation aux erreurs dans le chapitre 7 constitue une remédiation microscopique, le dernier chapitre sera consacré à la recherche de la remédiation au niveau macroscopique.

La théorie de la métacognition nous révélera la différence entre les apprenants qui réussissent et les apprenants en échec et nous fera remarquer que l'origine de cette différence pourrait s'expliquer par l'acquisition ou la déficience de la compétence métacognitive. En ce sens, pour que l'apprentissage soit efficace, il faut donc former des apprenants doués en apprentissage linguistique, autrement dit, il faut apprendre à nos apprenants à apprendre. Une pédagogie métacognitive ayant pour but de doter nos apprenants de la compétence métacognitive et d'une conscience linguistique (*language awareness*) devra être mise à jour pour remédier aux erreurs des apprenants au niveau macroscopique. De plus, on constate un apprentissage inefficace causé par la passivité de l'apprenant. Dans l'enseignement/apprentissage traditionnel en Chine et même dans l'approche communicative à laquelle on recourt depuis peu, l'apprenant ne constitue pas le sujet du processus d'apprentissage. Pour modifier cette situation et rendre l'apprenant plus actif et plus motivé dans son apprentissage, une approche cognitive en didactique des langues sera promue dans notre travail. Elle servira à remédier d'une autre façon aux erreurs sur le plan didactique.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 Qu'est-ce qu'une erreur ?

Pendant longtemps, dans les recherches et la didactique des erreurs, la notion d'*erreur* et celle de *faute* se confondent toujours. L'utilisation de l'une et de l'autre devenait ainsi aléatoire. De plus, l'*erreur* était toujours liée à une connotation négative. Avant les années 1960, en didactique des langues, elle était souvent considérée comme une déviation de la langue cible que les enseignants et les apprenants devaient s'efforcer d'éliminer.

Mais qu'est-ce que l'erreur ? Quelle est la différence entre *erreur* et *faute* ? Comment déterminer une erreur ? L'erreur est-elle un stigmate d'un échec dans l'apprentissage ? Pour mener à bien nos recherches, il faut d'abord élucider ces questions.

1. Erreur et faute

Pendant longtemps, *erreur* et *faute* ont été considérées comme synonymes. L'utilisation d'*erreur* et de *faute* dans des recherches dépendait souvent de la préférence personnelle des chercheurs. Mais les deux termes trouvent leur différence à la fois en étymologie et dans leur connotation culturelle ou religieuse, et dans la pédagogie d'erreur contemporaine, une distinction nette existe entre ces deux termes.

1.1 Erreur

L'*erreur* trouve son origine étymologique dans le mot latin *error*, dérivé du verbe *errare*, qui signifie « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent »¹¹ ; « un jugement contraire à la vérité »¹² ou « ce qui est inexact par rapport au réel ou à une norme définie »¹³.

De plus, selon le philosophe Abraham Moles, il existe deux types d'erreurs : erreur matérielle et erreur créative.

L'erreur matérielle, c'est celle du comptable ou de la dactylo. Dans ce cas, la forme juste s'impose avec une telle force que l'erreur apparaît comme non conforme à une forme imposée.

¹¹ Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1978, page : 684.

¹² Le petit Larousse illustré, 1972, page : 390.

¹³ Dictionnaire Hachette encyclopédique édition 2000, page : 654.

L'erreur créative est celle qui après une série d'étapes semble fautive, provisoire, mais que l'on peut corriger¹⁴.

Les définitions d'*erreur* citées ci-dessus nous dévoilent le caractère inconscient et involontaire de l'erreur, celle de l'erreur créative nous révèle aussi son caractère provisoire et corrigible. C'est pourquoi aux sens culturel et religieux, le terme d'*erreur* est moins marqué, plus neutre, ce qui est bien différent du terme de *faute*.

1.2 Faute

Étymologiquement, le terme de *faute*, est issu du mot latin *fallita*, dérivé du verbe *fallere* qui veut dire « tromper ». Il renvoie à un « manquement délibéré aux lois de la morale ou de la religion »¹⁵ ou à une « erreur choquante, grossière, commise par ignorance »¹⁶, d'où vient son sens péjoratif en connotation religieuse.

« La faute originelle se trouve associée au péché, à la culpabilité. »¹⁷ Elle est ainsi considérée comme un fait conscient et volontaire, donc plus grave que l'erreur. Il se peut que cette idéologie péjorative de la *faute* dépasse le milieu religieux et pénètre dans les autres domaines de la vie sociale, par exemple dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. Cela explique pourquoi avant les années 1960, étant synonyme de la *faute*, l'*erreur* possédait aussi un sens négatif et que l'enseignant et l'apprenant s'efforçaient de les éliminer.

1.3 Distinction entre l'*erreur* et la *faute*

Au sens de Corder, l'erreur désigne une catégorie de formes inacceptables par les interlocuteurs natifs selon leur norme commune. Elle provient d'une méconnaissance des règles du système linguistique cible, par exemple, l'accord au pluriel de *cheveu* en « cheveux » est dû essentiellement à une ignorance de la règle du pluriel pour les mots terminés en « -eu ». Ainsi, l'apprentissage de la règle pourrait remédier aux erreurs. Par conséquent, sa connotation péjorative due au mélange avec la *faute* est petit à petit écartée dans la didactique contemporaine. Et surtout grâce à Corder, une distinction bien nette

¹⁴ Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page 13.

¹⁵ *Dictionnaire du français vivant*, Bordas, 1972, page : 502.

¹⁶ *Le petit Robert*, 1985 page : 684.

¹⁷ Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page 12.

entre *erreur* et *faute* a vu le jour.

En 1967, Corder a écrit « Que signifient les erreurs des apprenants »¹⁸ dans lequel il a proposé d'appeler l'erreur (*error*, en anglais) la déformation systématique et la faute (*mistake*, en anglais) la déformation non systématique.

Selon Corder, les erreurs non-systématiques ou fautes, « sont dues à des lapsus, à des trous de mémoire, à la fatigue, aux conditions psychologiques telle une forte émotion »¹⁹. Ces erreurs ne reflètent pas un défaut dans notre connaissance de la langue ou une méconnaissance des règles fondamentales de la langue. Ce sont des erreurs dont on peut s'apercevoir après les avoir commises et que l'on peut corriger assez facilement. D'après *Gheorghe Docea*²⁰, lorsqu'on attire son attention sur ces fautes, l'apprenant a la possibilité de les corriger lui-même parce qu'il connaît la règle du système linguistique et qu'il ne l'a pas respecté à cause de sa négligence. En ce sens, ces fautes se commettent souvent chez les apprenants du niveau avancé et même chez les natifs.

Par contre, les erreurs systématiques, ne peuvent pas être détectées et corrigées par l'apprenant lui-même. L'intervention d'une deuxième personne, par exemple le professeur ou un tuteur, devient indispensable. Ces erreurs sont souvent récurrentes et avec l'aide d'un tuteur, elles permettent à l'apprenant d'améliorer ses connaissances de la langue cible.

Depuis lors, cette distinction entre *erreur* et *faute* s'est rapidement répandue et a été acceptée par de nombreux chercheurs et linguistes.

Dans nos recherches, nous acceptons cette distinction entre *erreur* et *faute* et nous préférons analyser surtout les erreurs systématiques qui reflètent un déficit dans la maîtrise de la langue cible, car selon nous, les recherches sur les fautes commises dues au hasard, aux lapsus, aux trous de mémoire et à la fatigue se localisent plutôt dans le domaine psychologique. C'est aussi la raison pour laquelle nous choisissons les apprenants aux niveaux débutant et intermédiaire comme les sujets de nos recherches. Les erreurs commises par ces groupes d'apprenants proviennent plutôt d'une absence de connaissance de la langue cible ou d'une maîtrise imparfaite de certaines règles linguistiques. Elles ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant lui-même et la détection de ces erreurs dépend d'un étayage extérieur. Néanmoins, chez les apprenants du niveau avancé, les erreurs non systématiques

¹⁸ Traduit par Clive PERDUE et Rémy PORQUIER, dans la revue trimestrielle *Langages*, n° 57, mars 1980.

¹⁹ S. P. CORDER, 1981, *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, page 10.

²⁰ Georges DOCA, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, C.I.R.E.R. (Cet ouvrage fait partie de la collection « Recherches », n° 45 aux Publication de la Sorbonne).

pourraient occuper une grande proportion dans leur production. Si l'on analysait aussi leur production écrite, la détermination des erreurs nous demanderait un gros travail. Pour mieux nous concentrer sur l'analyse et l'interprétation des erreurs et nous épargner plus d'énergie dans la recherche de la remédiation, nous décidons d'écarter ce groupe d'apprenants dans nos recherches.

2. Erreur et Norme

2.1 Relativité de l'erreur

Dans l'enseignement /apprentissage de la langue, l'erreur est souvent définie comme un écart : « on admet comme définition provisoire que l'erreur est un écart par rapport à une norme »²¹. Mais la détermination d'un écart comme erreur peut être extrêmement variable selon la norme choisie et en fonction des situations où sont produits les énoncés.

Par exemple, dans le domaine littéraire, surtout dans la poésie, l'écart est souvent recherché chez les poètes afin de créer un effet spécifique. Evidemment, ce type d'écart ne doit pas être pris comme erreur, car la norme prise dans la poésie est bien différente de celle dans l'apprentissage des langues étrangères.

De plus, pour certains écarts, il est possible qu'ils soient acceptables et ne soient pas considérés comme erreurs dans certaines situations, par exemple dans la langue parlée entre des amis, tandis que dans d'autres situations, telles que une composition écrite au style formel, ils sont inacceptables et ainsi vus comme erreurs.

Le caractère relatif de l'écart nous dévoile aussi qu'il y a, dans l'erreur, un « effet de réception ». En lisant des ouvrages des auteurs reconnus, on ne pense pas qu'ils fassent des erreurs bien que ce soit peut-être le cas. Un cas est célèbre, celui de Ronsard écrivant *et Rosette a vécu ce que vivent les roses, l'espace d'un matin* réécrit par un copiste *et rose elle a vécu ce que vivent les roses l'espace d'un matin*. Depuis, on s'est beaucoup extasié sur la trouvaille de Ronsard qui semble bien être en fait une erreur de copiste. En revanche, lorsqu'un locuteur allophone fait de l'humour, on risque bien souvent de penser qu'il a commis une erreur.

Au fond, la relativité de l'écart provient de l'existence de plusieurs normes dans la

²¹ Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page10.

langue. C'est la raison pour laquelle les linguistes croient qu'il est impossible de donner une définition absolue à l'erreur. Bref, l'écart n'est pas absolu et la détermination de l'erreur dépend de la norme choisie comme référence.

Mais qu'est-ce que la norme ? Y a-t-il plusieurs normes dans l'enseignement/apprentissage de la langue ? Par référence à quelle norme déterminons-nous les erreurs dans nos recherches ?

2.2 A propos de la Norme

2.2.1 Définition de la norme

La notion de norme est une notion sociale qui dépasse largement les phénomènes linguistiques. Il y a des normes pour la nourriture, pour les vêtements, etc., c'est-à-dire pour tous les systèmes relevant de la sémiologie au sens de Saussure.

Selon le *Dictionnaire de la langue française* (Gallimard / Hachette, 1966), le mot « norme » vient du latin *norma*, qui signifie l'équerre, et dont le sens figuré est la règle ou le modèle. Dans le *Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle*, on cite plusieurs définitions de norme concernant la grammaire et la linguistique, par exemple :

a. les règles définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue, ce à quoi doit se conformer la communauté linguistique au nom d'un certain idéal esthétique ou socio-culturel, et qui fournit son objet à la grammaire normative ou à la grammaire au sens courant du terme (d'apr. Ling. 1972 et Greimas-Courtés, 1979) ;

b. tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique et correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue (d'apr. Ling. 1972)²².

Dans la première définition, il s'agit d'une norme par référence à laquelle la langue standard ou formelle se détermine. Elle correspond à la norme sociale ou le « bon usage » nommé par les linguistes, qui désigne l'édiction des principes à respecter dans l'emploi d'une langue. Autrement dit, c'est une « loi » sociale.

²² *Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle*, tome 12, Gallimard, 1986, page 239.

Quant à la deuxième définition, elle désigne la norme linguistique ou la norme d'usage. C'est-à-dire que tout ce qui se dit dans une communauté fait partie de la langue, par exemple le français populaire et le français familier.

2.2.2 Norme sociale et norme linguistique

La norme sociale ou le « bon usage » a été construite historiquement comme norme nationale notamment aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles par des grammairiens comme Vaugelas, Ménage, le père Bouhours, etc. Elle s'appuie toujours sur un groupe considéré comme celui des « bons parleurs », en France, ce sont des « Parisiens cultivés ». C'est à travers la promulgation des lois, des déclarations et des décrets que les règles de langues sont imposées dans le public. Il est à noter que la norme sociale ne constitue pas une coupure radicale entre le dicible socialement et le non dicible socialement. D'une part, il y a des puristes pour qui la norme la plus traditionnelle doit être respectée ; d'autre part, il y a eu des avancées dans l'acceptation (acceptation diffuse aux frontières floues reflétées par exemple par les présentateurs radio ou télévision ; déclarations de l'Académie française, lois et décrets qui ne sont d'ailleurs pas toujours respectés)²³. Cette norme sociale définit une vérité : est exact ce qui doit se dire et inexact ce qui ne doit pas se dire. Quand on ne respecte pas ces lois, il y a risque d'être écarté par une certaine classe sociale :

Une faute de grammaire, l'emploi d'un terme populaire ou familier, classe ou décline son auteur, l'exclut du groupe social : « Il ne faut qu'un mauvais mot, écrit encore Vaugelas, pour faire mépriser une personne dans une compagnie, pour décrier un prédicateur, un écrivain, un avocat »²⁴.

L'écart est donc ici un écart par rapport au « bon français » édicté socialement par ceux qui considèrent qu'ils ont le pouvoir de l'édicter.

En ce qui concerne la norme linguistique, elle est aussi nommée la norme d'usage. Mais la notion d'usage doit être considérée avec précaution, car les puristes se réclament eux aussi de l'usage mais il s'agit alors de l'usage d'un groupe social restreint (la Cour royale pour Vaugelas au 17^{ème} siècle ; le « Parisien cultivé » pour la plupart des puristes d'aujourd'hui).

²³ Ces connaissances de la norme sociale proviennent des instructions de Monsieur Portine, directeur de la présente thèse.

²⁴ C. MARCELLESI, 1976, « Norme et enseignement du français » dans *La Norme, Cahier de linguistique sociale*, n°1, Université de Rouen – Université de Perpignan, pages 7-10 : 7.

En revanche, la notion d'usage qui correspond à la norme linguistique, provient de l'usage de la communauté linguistique dans son ensemble, ce que Saussure a appelé « la masse parlante ».

Ces deux types de normes correspondent respectivement aux notions de « norme » et de « système de la langue » chez Yaguello²⁵. Dans son livre *En écoutant parler la langue*, il les distingue l'une de l'autre en précisant que la première est liée aux notions de l'« écart » et de la « marginalité », tandis que la deuxième est souvent associée au « paradigme » et à la « structure ». Selon lui, il est possible qu'un natif produise des énoncés qui ne respectent pas la norme, mais toujours dans le système, mais ce n'est pas forcément le cas chez les apprenants étrangers. Par manque de l'intuition langagière existant normalement chez les parleurs natifs, il est possible que les apprenants étrangers commettent à la fois des erreurs dérivant de la norme (norme sociale) et des erreurs qui ne conforment pas au système de la langue (norme linguistique).

Bref, la norme linguistique sert à séparer ce qui forme des phrases et ce qui forme des non-phrases de la langue. Elle est respectée inconsciemment par sa « masse parlante ». La norme sociale reflète un « bon usage » du français préconisé par les personnes cultivées et le gouvernement. Si un écart de la norme sociale ne nuit pas à la compréhension de l'énoncé, (par exemple un puriste comprend « je vais bosser » même s'il dit qu'il ne faut pas parler ainsi), l'écart de la norme linguistique provoque souvent de la non-compréhension.

2.3 Normes prises dans l'enseignement du FLE

Il y avait longtemps que dans l'enseignement/apprentissage du français, l'on avait privilégié la norme sociale ou le « bon usage » du français et le seul « français » enseigné aux élèves avait été celui des auteurs, des grammaires, des dictionnaires, autrement dit le « bon » français. Par conséquent, la grammaire normative ou prescriptive qui a pour objet les règles du parler « correct » était souvent imposée dans l'enseignement/apprentissage du français. A cette époque-là, les méthodes utilisées le plus souvent en FLE étaient des extraits des romans des grands écrivains français. Et pour les étudiants dont la spécialité est la langue française, l'un de leurs cours obligatoires était la littérature française. Même dans les années 1960, « les méthodes ... qui ont mis l'accent sur la communication orale n'ont pas introduit de

²⁵ Marina YAGUELLO, 1991, *En écoutant parler la langue*, Paris, Seuil.

modifications radicales dans ce domaine »²⁶. Car dans les manuels utilisés, pour des raisons didactiques, on éliminait souvent des exemples qui présentaient de trop grands écarts par rapport à la norme du « bon usage ». Un des résultats de cette méthode d'enseignement, c'est que les élèves ne savaient même pas qu'à part le français standard²⁷ ou le « bon » français, il existe d'autres façons de parler. C'est pourquoi, une fois atterrés en France, beaucoup d'élèves de FLE éprouvaient des difficultés dans la communication non formelle avec des natifs.

Puis, les didacticiens et des chercheurs ont réalisé que la langue et le système à enseigner étaient singuliers, mais les usages et la norme étaient pluriels. Il faut non seulement apprendre à écrire, mais aussi apprendre à parler. La norme du « bon » français, du français écrit, ainsi que celle du français populaire ou du français parlé doivent être abordées en classe.

De plus, on constate que les motivations d'apprentissage des apprenants sont souvent diverses. Certains élèves comptent poursuivre leurs études en France, d'autres veulent simplement voyager dans les pays francophones ; certains aimeraient devenir professeurs de français, d'autres envisagent d'utiliser le français dans le travail en entreprise, etc. En ce sens, l'enseignement traditionnel qui n'introduisait que la norme du « bon usage » du français ou du français standard ne pouvait plus s'adapter aux divers besoins de l'apprenant. Afin d'améliorer cette situation, des documents authentiques ont été utilisés pour faire entrer dans la classe diverses variétés de langue.

Il s'agit ici d'une situation délicate. D'une part, on sait qu'il vaut mieux faire connaître aux apprenants toutes les normes de la langue cible afin de former de vrais bilingues ; mais d'autre part, on croit qu'il serait irréal de les enseigner à cause des différentes contraintes : limite du matériel didactique, types de formation reçue par l'enseignant et compétences linguistiques acquises de l'enseignant, etc.

Prenons l'exemple des enseignants chinois de français. Vraisemblablement la plupart d'entre eux n'ont pas eu ou n'auront pas l'occasion d'aller en France. Faute d'expérience de vie en France, leurs connaissances sur la langue proviennent surtout des documents écrits, tels que des manuels, des journaux, des romans, etc. Par conséquent, le français qu'ils connaissent le mieux et dans lequel ils sont le plus assurés est plutôt le français standard. Donc, c'est impossible que l'on exige d'eux un enseignement de toutes les normes, ce que même

²⁶ Michel DABENE, 1982, « Normes d'enseignement, Normes d'apprentissage ? », *Le français dans le monde*, n° 169, Hachette/Larousse, pages 61-66 : 63.

²⁷ Le français standard est le français considéré comme préférable au niveau international. Il est aussi le français qui a réussi politiquement et socialement. Par conséquent, il correspond plutôt au français du bon usage.

l'enseignement de la langue maternelle ne parvient pas à faire.

Par suite, même aujourd'hui, dans la pratique de l'enseignement du FLE, la norme principalement adoptée est toujours celle du « bon » français. Ce que l'on peut faire, c'est de faire comprendre aux élèves qu'il existe une diversité de normes linguistiques et de registres de langue ou niveaux de langue. En même temps, faisant appel aux documents authentiques, l'enseignant doit présenter aux élèves le plus possible d'exemples des autres registres pour que les apprenants se familiarisent avec « ces autres » langues.

2.4 Registres ou niveaux de langue

On sait que la norme du « bon usage » préconisée par les puristes « ignore et rejette les notions de “situation de production”, de “niveaux de langue”, de “langue orale” ; elle ignore le changement linguistique, les usages riches et divers de la langue »²⁸. C'est pourquoi l'application de la norme du « bon usage » comme la seule norme dans la didactique des langues est beaucoup contestée.

Une langue n'est jamais homogène. On distingue divers lectes : dialectes ou lectes régionaux ; sociolectes ou lectes sociaux et technolèctes ou lectes professionnels. De plus, l'hétérogénéité ou la diversité de la langue se traduit aussi « dans des réseaux d'oppositions binaires telles que : “français écrit / français parlé”, “français populaire / français relâché” ou dans des associations de type “français écrit / français littéraire” »²⁹.

Ces oppositions binaires nous évoquent la notion de « style » chez William Labov et celle de « registre de langue » en linguistique.

Selon Labov³⁰, sociolinguiste américain, il existe quatre styles dans la communication : style familier ou populaire, style surveillé, style formel et style très formel et les contextes dans lesquels se produit la communication exercent une influence importante dans le choix du style. Par exemple pour des discours que nous entendons dans les rues, les restaurants, le métro ou chez nos amis, le style utilisé est celui le plus relâché, soit le style familier, tandis que pour les discours ayant lieu dans une situation d'interview, le style auquel on recourt est plutôt le style surveillé.

Le « style » de Labov correspond à la notion de « registre » ou « niveau de langue ».

²⁸ C. MARCELLESI, 1976, « Norme et enseignement du français » dans *La Norme, Cahier de linguistique sociale*, n°1, Université de Rouen – Université de Perpignan, pages 7-10 : 8.

²⁹ Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page 39.

³⁰ William LABOV, 1976, *Sociolinguistique*, Editions de Minuit.

Dans les deux cas (registre ou style), il s'agit tous d'une détermination par la situation de communication et les positions sociales respectives des interlocuteurs. Pour chaque langue ou lecte, il existe trois ou quatre registres³¹.

La langue française donne lieu aussi à trois principaux registres : registre familier ou populaire, registre surveillé et registre formel. Le registre familier est surtout employé entre amis et proches, entre les personnes de la même communauté sociale. Dans ce registre, les syllabes ne sont pas forcément prononcées, le vocabulaire utilisé est relâché et parfois vulgaire ou grossier. La syntaxe n'est pas totalement correcte selon la grammaire normative.

Le registre surveillé correspond à un langage correct à la fois au niveau lexical et syntaxique. L'emploi de ce registre à l'oral implique une distance entre les interlocuteurs. Généralement, les formes et le vocabulaire du registre surveillé oral sont admis à l'écrit.

Le registre formel est le registre qui bénéficie d'une surveillance extrême. Les phrases de ce registre sont non seulement correctes au niveau grammatical, mais aussi élégantes et distinguées sur le plan rhétorique. Ce registre est surtout employé à l'écrit, notamment dans les textes officiels et littéraires.

Grâce à ces différents registres, les gens peuvent s'exprimer différemment. A l'oral, le registre choisi doit correspondre au statut des interlocuteurs, à la circonstance langagière et au sujet du discours. Par exemple, un homme politique qui donne un discours devant le public parle sans aucun doute d'une manière très formelle. Il n'emploie évidemment pas des mots familiers, car dans une telle situation, la surveillance linguistique fonctionne strictement et ne lui permet pas de choisir des mots et des phrases qui ne sont pas conformes au « bon usage » de sa langue. Mais dans une scène de ménage, l'utilisation d'un langage formel devient ridicule. Emporté par sa colère ou son émotion forte, il peut utiliser des phrases considérées comme « agrammaticales »³² par rapport à la grammaire normative.

Mais ces phrases « agrammaticales » et les phrases un peu vulgaires dites dans la vie quotidienne ne peuvent pas, en quelque sorte, être considérées comme des phrases erronées, car elles se disent régulièrement dans la vie par un groupe de personnes. C'est aussi le privilège de la langue parlée : opposée à la langue écrite qui témoigne, surtout grâce à l'orthographe, de la vraie grammaire de la langue, la langue parlée est spontanée et

³¹ Par exemple, pour le dialecte, on aurait dialecte quotidien, dialecte surveillé, dialecte formel et il serait de même pour le sociolecte et le technolecte.

³² Le mot agrammatical est entre guillemet, car ce ne sont pas toujours de phrases fausses, mais plutôt des phrases qui ne conforment pas à la grammaire normative.

quelquefois fautive. Les fautes, les inachèvements, les verlans, les particularités des banlieues délinquantes, etc., sont souvent vus dans les parlers de certains groupes de gens natifs.

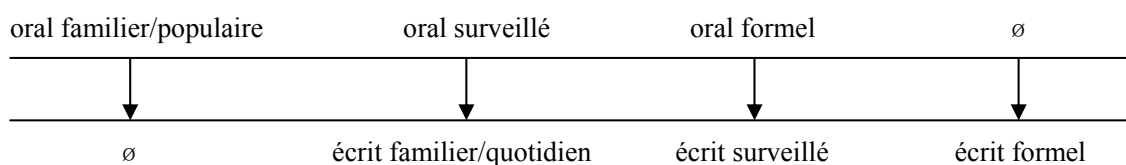
A l'écrit, le choix du registre dépend aussi de la circonstance de la production (le registre d'une lettre amicale serait bien différent de celui d'une lettre commerciale), du statut de la personne qui écrit et du thème de l'écrit. Mais il existe des différences entre le choix du registre à l'oral et à l'écrit.

Premièrement, l'oral se structure en se produisant ; de ce fait, il y a des reprises, des rappels, des reformulations ; cela peut influencer sur la norme linguistique. On devient ainsi moins stricte face à une énonciation orale. Au contraire, l'écrit est souvent pré-structuré. Le temps accordé à l'écrit permet une réflexion plus profonde et les ratures et les remplacements doivent normalement s'abstenir dans la version définitive.

Deuxièmement, la reconnaissance de l'oral suit le débit du locuteur. De ce fait, celui qui écoute ne peut à la fois essayer de comprendre et vérifier le respect ou non respect des normes ; alors que la lecture est toujours plus lente et permet à la fois de comprendre et de vérifier le respect des normes.

Ces deux différences causent par conséquent un décalage entre les « paliers de registres » à l'écrit et les « paliers de registres » à l'oral. Normalement, l'écrit est plus formel que l'oral. Le registre surveillé à l'oral correspond au registre familier ou quotidien à l'écrit et le registre familier ou quotidien à l'oral correspond à un registre très relâché à l'écrit. Ces différences expliquent aussi pourquoi les phrases « agrammaticales » et vulgaires ne sont pas acceptables à l'écrit.

La correspondance entre les registres à l'oral et à l'écrit peut être illustrée par la figure suivante :



Admettant ce décalage de registre entre le langage parlé et le langage écrit, on constate que le langage au style familier ou populaire à l'oral ne doit pas être accepté à l'écrit, sauf dans des situations de discours direct.

Nous allons analyser deux phrases concrètes pour illustrer les différentes normes concernant le choix du registre à l'écrit et à l'oral.

(1). Son mari qu'elle est divorcée est parti aux Etats-Unis.

(2). Pendant les vacances, je suis resté à la maison et je n'ai rien foutu.

Il est évident que dans la première phrase, il existe une erreur de pronom relatif, car au lieu d'être le complément d'objet direct de la phrase subordonnée, « son mari » est le complément de l'adjectif « divorcée », suivi par la préposition « de ». Par conséquent, à l'écrit on doit utiliser le pronom relatif « dont » pour introduire la proposition subordonnée. Néanmoins, la phrase se dit souvent à l'oral, même par les Français natifs. Elle fait partie d'un langage populaire qui peut même influencer sur la norme linguistique : « Le langage populaire s'est créé un instrument invariable en généralisant l'usage du pronom relatif *que* à la place de tous les autres relatifs. Les exemples les plus fréquents montrent le *que* employé avec le sens de *dont*.»³³

Quant à la deuxième phrase, l'écart n'a pas de rapport avec la syntaxe ou la structure de la phrase, il provient du choix de registre de mot. Le verbe « foutre » est un mot familier. Il peut être employé l'oral par les jeunes, mais doit être exclu à l'écrit par manque de registre correspondant.

Il en ressort qu'il existe une diversité de registres de langue et que le choix du registre doit s'adapter aux différents critères, par exemple à qui s'adresse l'énonciation, caractère oral ou écrit de l'énonciation, etc. A l'écrit, les critères pris pour évaluer un écart sont toujours plus sévères que celui à l'oral.

2.5 Norme prise dans nos recherches

Nous avons déjà vu que dans l'enseignement du FLE contemporain, la position monopolisée de la norme du « bon usage » ou du « bon » français a été ébranlée. « Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à écrire, mais d'apprendre à parler : norme de l'écrit, mais aussi norme de l'oral – pas seulement l'un ou l'autre, mais l'un s'appuyant sur l'autre,

³³ Henri FREI, 1929, *La grammaire des fautes*, Edition de Paris-Genève, page 184.

dialectiquement »³⁴. Il en ressort que l'apprentissage du « bon » français, ainsi que celui des différents registres de la langue française, devient nécessaire dans la didactique des langues.

Etant donnée les diverses normes et les différents registres de langue, l'identification des erreurs devient très délicate :

L'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon des cas.³⁵

Même pour des enseignants natifs, la frontière entre le « juste » et le « faux », le « correct » et l'« incorrect », le « possible » et l'« impossible », n'est pas toujours tranchée. Et la situation devient plus compliquée lorsqu'on doit se référer à de nombreuses normes.

Quand il s'agit d'un enseignant non natif, la distinction entre erreur et non-erreur deviendra normalement plus difficile. On constate « une grande insécurité liée au sentiment d'une compétence insuffisante ou en décalage par rapport aux évolutions de la langue »³⁶ chez les enseignants non natifs face aux erreurs des apprenants. Car pour une phrase qui est à l'écart du « bon usage » du français, bien qu'elle soit acceptée et se dise dans la vie quotidienne par des Français, mais comme l'enseignant non natif ne l'a jamais lue ou entendue, il est probable qu'elle est considérée comme erronée. L'identification des erreurs orales est ainsi plus difficile pour les enseignants non natifs.

Nous éprouvons aussi cette « insécurité », mais notre choix de l'analyse des erreurs écrites facilite notre travail, car à l'écrit, les écarts au niveau de registre (ex : langage populaire, mots ou expressions familiers qui constituent les plus grandes difficultés dans l'identification des erreurs pour les enseignants non natifs) sont rejetés par la norme sociale bien qu'ils ne soient pas considérés comme erreurs selon la norme linguistique et les écarts qui dérogent à la norme linguistique, tels que les erreurs syntaxiques, lexiques,

³⁴ C. MARCELLESI, 1976, « Norme et enseignement du français » dans *La Norme, Cahier de linguistique sociale*, n°1, Université de Rouen – Université de Perpignan, pages 7-10 : 9.

³⁵ Rémy PORQUIER, 1977, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *ELA*, 25 : 35.

³⁶ Michel DABNE, 1982, « Normes d'enseignement, Normes d'apprentissage? » *Le français dans le monde*, n° 169, Hachette/Larousse, pages 61-66 : 61.

orthographique, etc., sont aussi mis dans la catégorie d'erreurs d'après la norme sociale (voir le tableau suivant).

Evaluation des écarts ou identification des erreurs

	Ecart de registre	Écarts syntaxiques, lexiques, orthographiques, etc.
Norme linguistique	Non erreurs (✓)	Erreurs (×) ou non erreur (✓)
Norme du « bon usage »	Erreurs (×)	Erreurs (×)
A l'écrit	Erreurs (×)	Erreurs (×)

Étant donné cette situation, la norme qui peut servir de référence dans nos recherches est celle du « bon usage ». C'est aussi la norme que nous, les enseignants de français, connaissons le mieux et grâce à laquelle nous sommes plus confiants en identifiant des erreurs.

3. Statut et signification de l'erreur

L'erreur peut ... être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition.

Mais par rapport au système intermédiaire de l'apprenant, on ne peut véritablement parler d'erreur³⁷

On voit dans cette citation une diminution de gravité de l'erreur. Mais pendant une très longue période, l'*erreur* a été dotée d'un sens péjoratif. Elle était considérée comme un obstacle ou même un ennemi de l'apprentissage de la langue. En conséquence, dans l'enseignement/apprentissage des langues, on cherchait à l'éviter à tout prix. C'est à partir de la fin des années 1960 qu'une nouvelle valeur a été attribuée à l'erreur.

Corder (1967, 1980) a montré que l'apparition d'erreurs dans l'apprentissage linguistique constituait un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. Elle reflète l'acquisition progressive des connaissances sur la langue cible. C'est ainsi que l'erreur n'était plus considérée comme un signe péjoratif, mais plutôt comme une progression vers la maîtrise

³⁷ Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER, 1980, « Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir », *Le français dans le monde*, n° 154, pages 29-36 :33.

du système linguistique de la langue cible, voire des indicateurs significatifs de l'apprentissage.

La théorie du système intermédiaire ou de l'interlangue revalorise encore l'erreur. Selon cette théorie, l'apprenant prend une part active et créative au processus d'acquisition de la langue. Il forme des hypothèses sur la langue cible et il les vérifie au fur et à mesure de l'apprentissage. C'est à travers l'erreur que l'apprenant vérifie ses hypothèses sur le nouveau système linguistique. C'est avec ces tâtonnements incessants que l'apprenant améliore son interlangue et le rapproche du système de la langue cible.

La connotation négative de l'erreur est ainsi écartée. Un statut neutre (erreur est normale et inévitable) ou même positif (erreur est significative) est désormais attribué à l'erreur.

Quant à ses significations, elles se manifestent sous trois aspects. L'erreur dévoile ce que les apprenants n'ont pas bien compris ou maîtrisé et dans quel domaine ils doivent faire des efforts. De plus, elle est considérée comme « un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre »³⁸, autrement dit une stratégie d'apprentissage des apprenants. Une réaction adéquate qui se base sur une analyse correcte de l'erreur pourrait aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage.

Quant aux enseignants, s'ils entreprennent une analyse systématique, les erreurs leur indiquent où en sont arrivés les apprenants par rapport au but visé, et donc ce qui leur reste à apprendre. De plus, les erreurs peuvent aussi révéler aux enseignants les difficultés d'apprentissage de leurs élèves dans l'acquisition de la langue cible. Avec ces révélations, les enseignants peuvent ajuster leur programme de cours afin de mieux l'adapter au niveau de langue de leurs apprenants et de chercher des remédiations pour aider leurs apprenants à surmonter des difficultés.

En ce qui concerne les chercheurs, l'erreur leur présente aussi une signification particulièrement importante. Elle leur fournit des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par les apprenants dans leur apprentissage linguistique. Elle leur permet d'entrevoir le processus d'apprentissage des apprenants.

Bref, dans la pédagogie contemporaine des erreurs, au lieu d'être un simple phénomène dans l'apprentissage de la langue, l'erreur est riche de significations.

³⁸ S. P. CORDER, 1980, « Que signifie les erreurs des apprenants ? » Langages N° 57, p. 13.

Chapitre 2 Analyse cognitive des erreurs

Les études sur les erreurs existent depuis longtemps. Elles peuvent remonter au 13^e siècle dans l'ouvrage intitulé « Manière de langue » de Walter de Bibbesworth qui traite la grammaire de la langue française. Puis, d'autres recherches similaires apparaissent dans les travaux de John Palsgrave et Claude Mauger. En 1929, Henri Frei, linguiste suisse, a publié son ouvrage « La grammaire des fautes » dans lequel « l'analyse de la production du mécanisme de changement des langues a été mise au premier plan »³⁹.

Mais c'est à partir des années 1950, avec l'apparition de l'analyse contrastive que des études systématiques sur l'erreur ont vu le jour. Plus récemment, grâce à la théorie de l'interlangue et surtout au développement de la psychologie cognitive et de la linguistique cognitive, l'apprentissage linguistique est considéré comme une activité cognitive et l'erreur devient ainsi un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Mais qu'est-ce que la cognition ? Pourquoi l'apprentissage de la langue est-il une activité cognitive ? Qu'est-ce qu'une analyse cognitive ? Comment effectuer une analyse cognitive sur les erreurs ? Telles sont les questions auxquelles répondra le présent chapitre.

1. Cognition et apprentissage linguistique

1.1 A propos de la cognition

La cognition est un terme spécifique pour désigner le mécanisme de la pensée. En psychologie, elle désigne la faculté de connaître. Au sens courant, le mot *cognition* signifie un « acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance »⁴⁰. Plus précisément, elle renvoie à l'ensemble des processus mentaux qui interviennent dans l'acquisition de connaissances et dans la compréhension chez l'individu, tels que la pensée, le raisonnement, la mémoire, le jugement, la prise de décision et la résolution de problèmes.

Dans le milieu psychologique, l'étude de la cognition suscite la psychologie cognitive qui a succédé à la psychologie behavioriste préconisée par Skinner. Les deux courants se

³⁹ Lokman DEMIRTAS, Huseyin GUMUS, 2009, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », dans *Synergies Turquie* n° 2, p. 126.

⁴⁰ Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré, édition 2000, page 389.

distinguent l'un de l'autre par leur façon de traiter les processus mentaux. Selon la psychologie behavioriste, les mécanismes mentaux sont inaccessibles, seulement le stimulus (input) et les réponses corrélées (output) sont observables. Mais dans les années 1950, on s'est mis à construire des modèles de processus mentaux pour étudier les états mentaux dans leur aspects représentationnels et computationnels. C'est pour cela qu'on a commencé à parler de psychologie cognitive.

Du point de vue de la linguistique, la perspective cognitive est apparue à la fin des années 1970. Auparavant, la linguistique était structurale (années 1920 – 1960), puis surtout générative (à partir de 1960). A la différence des théories linguistiques précédentes, la linguistique cognitive voit dans le langage le recours à des mécanismes de la pensée et elle vise à appréhender les liens entre langage, esprit et cerveau.

Dans le domaine de la didactique des langues, une « approche cognitive » « qui s'intéresse aux activités mentales sous-jacentes à l'acquisition et à l'utilisation d'une langue non maternelle »⁴¹ a aussi vu le jour. Elle :

- considère que l'on ne peut dissocier les contenus de connaissance des formes langagières qui permettent de les représenter ;
- met généralement en avant une position constructiviste ;
- lie travail morphosyntaxique et négociation du sens.⁴²

1.2 Apprentissage de la langue : une activité cognitive

1.2.1 Différents points de vue à propos de l'apprentissage linguistique

Dans l'histoire des théories de l'apprentissage, plusieurs analogies du cerveau ont été proposées.

De la fin du 19^e siècle au début 20^e siècle, la psychologie des facultés compare le cerveau à un muscle. Selon cette théorie, « le cerveau comprend plusieurs facultés, chacune

⁴¹ Daniel GAONAC'H, Monique LAMBERT, Clive PERDUE, Rémy PORQUIER, Gérard VIGNER, 1990, « Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices » dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Hachette, pages 182-191 : 182.

⁴² Henri PORTINE, 2010, « La notion de "position énonciative" : Sur la question du sujet-apprenant », dans *Le français dans le monde Recherches et applications, Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, coordonné par Dominique MACAIRE, Jean-Paul NARCY-COMBES et Henri PORTINE, Juillet 2010, pages 123-134 : 130.

d'elles pouvant être développée avec de l'entraînement de la même manière qu'un muscle peut être développé par des exercices »⁴³. Autrement dit, plus on pratique et plus la tâche est difficile, plus d'apprentissage aura lieu.

De ce point de vue, dans l'apprentissage de la langue, les exercices jouent un rôle déterminant et la méthode grammaire-traduction devient la méthode d'enseignement la plus efficace, car la langue n'est qu'un ensemble de règles et que de multiples exercices de traduction peuvent aider les apprenants à acquérir ces règles.

Puis, le behaviorisme a exercé des influences prédominantes des années 1920 aux années 1960 sur la théorie de l'apprentissage. Selon le behaviorisme, le fonctionnement du cerveau humain est incompréhensible. Pour décrire cette incompréhensibilité, ils comparent même le cerveau à une « boîte noire ». Donc, « toute tentative d'évaluer le rôle que joue le cerveau dans l'apprentissage est anti-scientifique sinon impossible »⁴⁴. Les behavioristes croient que le processus d'apprentissage est composé de trois maillons : stimuli, réponses et renforcements. L'apprentissage est ainsi considéré comme « un processus mécanique contrôlé par les forces extérieures conditionnant les apprenants de telle sorte qu'ils adoptent la conduite souhaitée à travers la sélection des stimuli et le renforcement des réponses appropriées »⁴⁵. De ce point de vue, l'apprentissage est simplifié, il est identifié à une formation de l'habitude ou à une réaction automatique face à un certain stimulus dans lesquelles l'intelligence et la cognition n'interviennent pas.

Influencée par cette théorie, la langue devient « un “comportement” et le comportement s'apprend uniquement en amenant l'élève à se comporter » (W. Rivers, 1971, p.28 et suiv.)⁴⁶ et la méthode d'enseignement des langues en vogue était la méthode audio-orale qui met l'accent sur les exercices structuraux et les exercices d'imitation. On vise à doter les apprenants d'une capacité de répondre sans réfléchir à des stimuli linguistiques. Dans ce cas-là, pour ne pas avoir un faux renforcement, l'erreur doit être exclue de l'apprentissage.

1.2.2 Apprentissage linguistique du point de vue cognitif

Mais de 1960 à aujourd'hui, avec l'apparition des sciences cognitives, on commence à

⁴³ Kenneth CHASTAIN, 1990, « La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes » dans *Etudes de linguistique appliquée*, Didier Erudition, page 22.

⁴⁴ *Ibid.*, page 22.

⁴⁵ *Ibid.*, page 23.

⁴⁶ Cité par Gheorghe DOCA, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, C.I.R.E.R., page 20.

avoir un point de vue totalement différent sur l'apprentissage. Le modèle du cerveau, en psychologie, est comparé alors à un ordinateur (où il y a encodages, traitements et décodages), ce qui s'oppose au modèle behavioriste de la « boîte noire ».

De façon générale, la cognition humaine pourrait être définie, à la manière d'une machine, en terme de calcul (« computation »), correspondant au traitement des divers types d'informations reçues par l'humain.⁴⁷

Et désormais, le processus d'apprentissage est considéré comme un processus mental interne contrôlé par les apprenants. Il comprend l'attention, la perception, la compréhension, le stockage d'informations et l'action. C'est comme un processus de résolution de problèmes dans lequel l'apprenant doit d'abord être attentif (il perçoit de nouvelles informations ou il ressent une envie de réagir stimulée par l'environnement), active les anciennes connaissances pertinentes afin de les comprendre ou de produire une action cohérente et stocke enfin les connaissances nouvelles après les avoir comprises et l'expérience réussie dans leur mémoire afin de les réutiliser plus tard.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, il est « une activité d'ordre cognitif de traitement de données (Corder, 1971, traduction française : 1980, p.20) ».⁴⁸ Il renvoie à

un processus complexe, non-uniforme, dont l'évolution présente des tapes distinctes et dans lequel interviennent des mécanismes différents. L'apprentissage de la langue n'est ni un simple processus mécanique qui crée des automatismes par imitation, ni seulement une acquisition dans laquelle le caractère créateur est expliqué uniquement par l'existence de capacités innées.⁴⁹

Par exemple, dans un exercice oral ou un jeu de rôles entre les apprenants, pour exprimer une idée, « les locuteurs stimulés par un besoin émotionnel ou cognitif activent l'information acquise et les connaissances linguistiques afin de créer un message qu'ils croient être compréhensible pour les récepteurs. Ceux-ci, motivés par un besoin émotionnel ou cognitif

⁴⁷ Catherine FUCHS, 2004, *La linguistique cognitive*, Edition Ophrys, page 7.

⁴⁸ Cité par Daniel GAONAC'H, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Editions Didier, Paris, page 124.

⁴⁹ Gheorghe DOCA, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, C.I.R.E.R, page 28.

activent l'information acquise et les connaissances linguistiques pour recréer le message des locuteurs»⁵⁰. Le « comportement de langage » :

ne serait donc pas de ce point de vue une succession de mouvements des lèvres et du larynx, ni même un « flot de parole » ; ce serait essentiellement une activité de communication visant à transmettre un message ou à obtenir quelque chose à travers des productions verbales.⁵¹

Cela nous évoque la notion d'« énonciation » chez Culioli qui est beaucoup traitée par professeur Portine. Selon ce dernier, la notion d'*énonciation* qui signifie le fait d'émettre un énoncé à l'oral ou à l'écrit renvoie à une activité langagière qui « s'inscrit dans une prise en compte de la cognition »⁵². Elle implique les opérations de se situer, d'agir et de représenter. Ainsi, l'apprenant n'est-il plus « l'utilisateur d'un outil descriptif. Il investit véritablement son apprentissage de la langue »⁵³ en fonction de la situation de production et de son intention d'engagement. En ce sens, la notion d'*énonciation* est proche de la notion de *cognition*⁵⁴ ou compatible avec celle-ci.⁵⁵

Il est donc évident que l'apprentissage linguistique demande une intervention de la cognition. Il est actif et les apprenants passifs n'apprennent pas.

En un mot, tout comme le processus des autres apprentissages, celui de l'apprentissage linguistique, y compris l'apprentissage de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue seconde, nécessite une activation du système cognitif : perception, mémoire, résolution de problème, traitement d'informations, etc. Il constitue un processus consécutif dans lequel les connaissances antérieures pourraient influencer l'acquisition de connaissances ultérieures et que les connaissances nouvelles ne peuvent être acquises qu'à travers un traitement mental actif et quelquefois pénible.

⁵⁰ Kenneth CHASTAIN, 1990, « La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes » dans *Etudes de linguistique appliquée*, Didier Erudition, page 25.

⁵¹ Daniel GAONAC'H, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Editions Didier, Paris, page 66-67.

⁵² Henri PORTINE, 2008, « Activités langagière, énonciation et cognition, La centration sur les apprentissages », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008, pages 233-254 : 236.

⁵³ Henri PORTINE, 1994, « La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues », dans *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT, Presse universitaire de Lille, pages 39-59 : 47.

⁵⁴ Henri PORTINE, 2009, « La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent », dans *Les cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 2, 2009, *Didactique des langues et linguistique*, pages 13-38 : 36.

⁵⁵ Henri PORTINE, 2010, « La notion de "position énonciative" : Sur la question du sujet-apprenant », dans *Le français dans le monde Recherches et applications*, Interrogations épistémologiques en didactique des langues, coordonné par Dominique MACAIRE, Jean-Paul NARCY-COMBES et Henri PORTINE, Juillet 2010, pages 123-134 : 130.

Vu la caractéristique cognitive de l'apprentissage linguistique, l'analyse des erreurs sous l'angle cognitif doit se mettre en place. Elle nous permet de revaloriser l'erreur et d'analyser l'erreur en considérant le processus cognitif de l'apprentissage.

2. De l'interlangue à l'analyse cognitive des erreurs

Au début des années 1960, le behaviorisme a été beaucoup critiqué, il n'arrive pas à expliquer pourquoi l'apprenant peut construire des énoncés qu'il n'a jamais entendus auparavant et le postulat de l'innéité du langage fait par Chomsky à cette époque a aussi été mis en question par beaucoup de chercheurs. Une réflexion sur la question des processus mentaux de l'apprenant a ainsi vu le jour et a influencé plus ou moins les recherches sur l'interlangue.

2.1 Théorie de l'interlangue

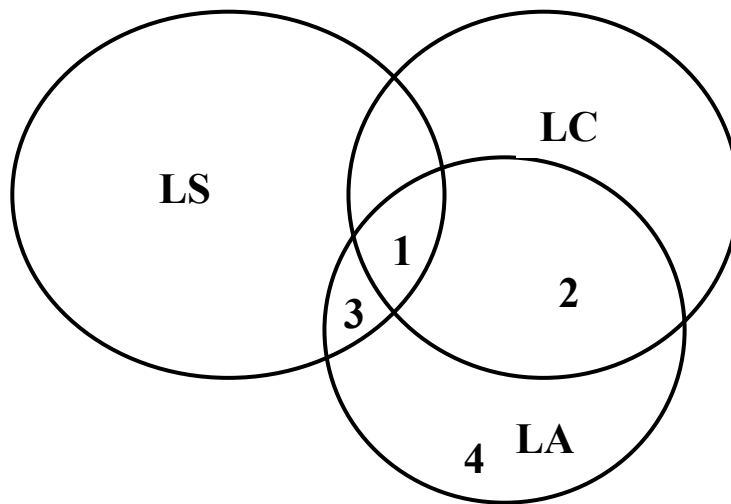
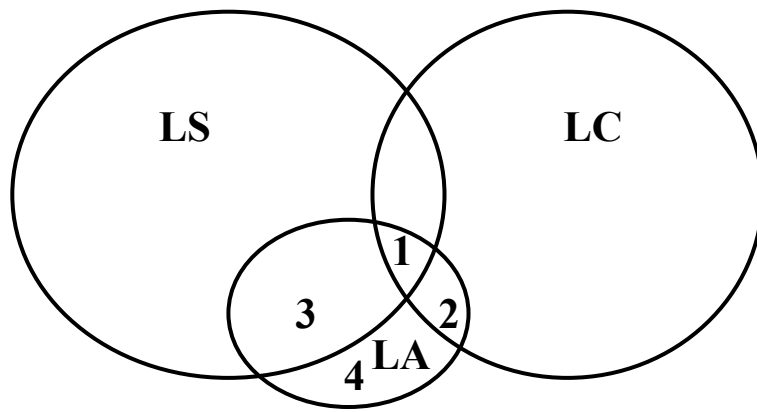
2.1.1 Présentation générale de la théorie de l'interlangue

Avant les années 1970, dans les recherches sur les erreurs, on ne prenait en considération que les erreurs, ensuite, on a réalisé que la langue de l'apprenant à un moment donné de l'apprentissage était un système provisoire et intermédiaire qui était différent à la fois de la langue source et de la langue cible. Il était composé non seulement de formes correctes, mais aussi de formes grammaticalement incorrectes. Ce système intermédiaire a été nommé « interlangue » en 1972 par Selinker.

Depuis lors, apparaissent de nombreuses reformulations de ce terme, telles que « systèmes approximatifs » chez Nemer et Slala-Cazacu ; « compromise system » de Filipovic, « langue intermédiaire » de Raabe, « dialecte idiosyncrasique » chez Corder et « langue de l'apprenant » selon Vogel.

Quoi que soit l'appellation de ce système, le point commun se focalise sur le fait que cette langue est en quelque sorte une reconstitution permanente des performances qui reflètent l'évolution de l'apprenant dans son acquisition de la langue cible et que l'interlangue évolue sans cesse durant la période d'apprentissage.

La relation entre la langue source, la langue cible et celle de l'apprenant et l'évolution de cette langue transitoire pourraient être illustrées par les figures suivantes :



LS = langue source ; LC = langue cible ; LA = langue de l'apprenant ou interlangue

Partie 1 à partie 4 signifient les quatre composantes de la LA :

Partie 1 : formes et règles conformes à la fois au système et à la norme de la LC et de la LS

Partie 2 : formes et règles conformes au système et à la norme de LC

Partie 3 : formes et règles qui relèvent de la LS et qui ne se conforment pas au système et à la norme de LC

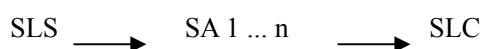
Partie 4 : formes et règles hors LC et hors LS

Dans ces figures, LA représente la langue de l'apprenant ou l'interlangue qui est un système à la fois indépendant et évolutif. Il possède des points communs à la fois avec la

langue source et la langue cible (partie 1). Mais il peut aussi intégrer des éléments qui n'appartiennent à aucune des deux langues (partie 4). Il est différent de ces deux systèmes et garde par conséquent ses propres caractéristiques. Son évolution se présente par l'augmentation des points communs entre lui et la langue cible (partie 2) et par l'accroissement des connaissances (illustré par l'agrandissement de la surface du cercle LA).

2.1.2 Processus d'apprentissage selon la théorie de l'interlangue

Ayant admis les conceptions de l'interlangue, nous pourrions décrire le processus d'apprentissage de cette langue avec le schéma suivant :



SLS = système linguistique individuel correspondant à la langue de source

SLC = système linguistique individuel correspondant à la langue de cible

SA = système approximatif ou système de l'interlangue

1 ... n = nombre (variable) de systèmes approximatifs qui précèdent la constitution du SLC

Ce schéma nous montre que le processus d'apprentissage de la langue cible est un processus dynamique. L'apprentissage linguistique ne se fait pas d'un seul coup. Il est marqué par de nombreuses étapes intermédiaires qui se trouvent dans un mouvement continu : l'apprentissage des nouvelles connaissances provoque des réorganisations et des résystématisations des étapes précédentes, ce qui aboutit aux étapes ultérieures. « L'assimilation des nouvelles connaissances en LC n'est donc pas un stockage passif, soumis aux lois de la croissance quantitative. »⁵⁶ Elle stimule la progression du système approximatif et le fait s'approcher du système de la langue cible.

2.1.3 Caractéristiques de l'interlangue

Comme les langues naturelles, l'interlangue de l'apprenant repose sur ses propres règles langagières qui pourraient être conformes ou non conformes à celles de la langue cible. Donc, la systématisme est la caractéristique partagée entre l'interlangue et les langues naturelles. Mais elle possède en plus quelques particularités qui la différencient des langues naturelles.

⁵⁶ Gheorghe DOCA, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, C.I.R.E.R. (Cet ouvrage fait partie de la collection « Recherches », n° 45, aux Publication de la Sorbonne), page 118.

D'abord, « une interlangue n'est pas seulement composée de formes correctes et de règles conformes au système et à la norme de la langue cible, mais aussi de formes grammaticalement incorrectes et de règles non conformes à la langue cible »⁵⁷.

Une autre caractéristique essentielle de l'interlangue, c'est son instabilité et sa variabilité. Selon les chercheurs, l'interlangue de l'apprenant est un système intermédiaire qui évolue tout le temps, qui s'approche au fur et à mesure de la langue cible et dont « le sommet est la norme correspondant au système de la langue cible »⁵⁸. « Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues préalablement acquises, et la langue cible. »⁵⁹ Ainsi, la reconstitution permanente de l'interlangue manifeste une évolution des acquisitions langagières chez l'apprenant. Elle est considérée comme un système évolutif qui se rapproche continuellement de la langue cible.

Elle se caractérise également par sa perméabilité non seulement à l'égard de la langue source mais aussi à l'égard de la langue cible et des autres langues acquises. L'interlangue est un système ouvert et perméable. Des règles linguistiques venant de la langue source et de la langue cible pourraient toutes affecter cette « langue en voie de construction ». De nouvelles connaissances sur la langue cible entraînent des modifications et des régularisations dans la constitution de l'interlangue et promeuvent ainsi son développement. Et la perméabilité de la langue source se traduit aussi par des transferts positifs qui favorisent l'acquisition de certaines règles de la langue cible chez l'apprenant et des transferts négatifs qui conduisent à l'apparition de certaines erreurs.

Ensuite, nous ne pouvons pas négliger la simplification et la complexification de l'interlangue. Une comparaison de l'interlangue avec la langue cible nous permet souvent de remarquer une simplification du système dans la première. C'est-à-dire que les apprenants ont toujours tendance à simplifier les règles compliquées de la langue cible dans leur interlangue. C'est pourquoi l'interlangue est souvent moins développée que la langue cible. Mais avec l'approfondissement de l'apprentissage, cette simplification qui se voit surtout au début de l'apprentissage, et qui persiste toujours, pourrait devenir moins remarquable. Avec l'acquisition de nouvelles connaissances, l'apprenant régule et réorganise son système approximatif. Les étapes intermédiaires supérieures remplaceraient les étapes précédentes, ce

⁵⁷ Klaus VOGEL, 1990, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Presse universitaire du Mirail, page 19.

⁵⁸ *Ibid.*, page 20.

⁵⁹ *Ibid.*, page 19.

qui rend ce système de plus en plus complexe. C'est grâce à cette complexification progressive que l'interlangue de l'apprenant s'approche de la langue cible.

2.1.4 Synthèse de différentes erreurs

La théorie de l'interlangue apparaît plus puissante que les analyses traditionnelles auparavant sur l'erreur, car l'objet d'analyse de l'interlangue repose tant sur les erreurs que sur les formes correctes :

Elle ne se contente pas de traiter les seules formes ou structures que la norme de la langue cible identifie comme erreurs, elle se doit de reconnaître comme objet d'analyse tous les énoncés linguistiques qui correspondent chez l'apprenant à une tentative d'exprimer des significations et de réaliser des intentions dans la langue étrangère.⁶⁰

Dans ce cas-là, elle peut « intégrer l'analyse de l'erreur et permet surtout d'élargir l'horizon limité d'une analyse axée exclusivement sur l'erreur »⁶¹. En ce qui concerne les origines de l'erreur, elle dépasse l'interférence de la langue maternelle, raison prédominante des erreurs selon l'analyse contrastive et va plus loin.

1). Erreur présystématique, systématique et post systématique

Dans l'évolution du système linguistique provisoire de l'apprenant (soit l'interlangue de l'apprenant), Corder isole trois niveaux dans l'apprentissage de la langue étrangère :

Au cours du premier, nommé « présystématique », l'étudiant fonctionne au petit bonheur la chance ; puis il découvre ce qu'il croit être un système mais, le plus souvent, le système découvert à ce stade n'est pas encore en adéquation avec celui de la langue étudiée : ce deuxième niveau est qualifié de « niveau systématique » des erreurs. ... enfin au troisième niveau, qualifié de « post systématique » ou « niveau de la pratique », les règles correctes de la langue ont été découvertes mais les erreurs résultent de difficultés d'application⁶².

⁶⁰ Klaus Vogel, 1990, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Presse universitaire du Mirail, page 27.

⁶¹ *Ibid.*, page 9.

⁶² Martine MARQUILLO LARRUY, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, page 72.

Les erreurs commises lors de ces trois niveaux sont respectivement nommées erreur présystématique, erreur systématique et erreur post systématique. Au premier niveau, les erreurs sont indiscernables pour l'apprenant ; au deuxième, selon Corder, l'apprenant arrivera à identifier les formes erronées et expliquera son choix mais la correction par l'apprenant lui-même ne pourra se réaliser qu'au troisième niveau.

2). Erreur de transfert ou erreur interlinguale

Les chercheurs de l'interlangue ne nient pas l'influence de la langue source sur l'apprentissage de la nouvelle langue. Ils se mettent d'accord avec les chercheurs de l'analyse contrastive sur les transferts négatif et positif de la langue acquise. Pour eux, les connaissances sur la langue maternelle ou sur les langues déjà apprises influencent inévitablement ce que l'apprenant apprend ultérieurement sur la langue cible.

D'après les recherches, plus la langue à apprendre ressemble à la langue source, plus elle est facile à apprendre, car la similarité entre les deux langues pourrait aider l'apprenant à mieux acquérir la langue cible. Il s'agit ici d'un transfert positif de la langue acquise sur celle à apprendre. Néanmoins l'influence de la langue acquise n'est pas toujours positive. La différence et l'analogie linguistiques entre les deux langues pourraient entraîner une mauvaise acquisition de la langue cible. Cette interférence négative est nommée transfert négatif qui se voit surtout chez les débutants d'une langue étrangère. Faute de connaissances sur la langue étrangère, ces apprenants s'appuient plutôt sur ce qu'ils ont appris sur les autres langues, mais comme la nouvelle langue est différente de ces autres langues apprises, les erreurs émergent naturellement. Ces erreurs qui sont à l'origine des connaissances antérieures de l'apprenant sur sa langue maternelle ou sur d'autres langues déjà apprises sont nommées erreurs de transfert négatif.

L'erreur de transfert est aussi nommée l'erreur interlinguale, car elle provient de l'interférence d'une autre langue sur la langue cible et ce transfert a été déjà prouvé par de nombreuses recherches :

George (1971) a découvert que un tiers des erreurs commises par l'apprenant étaient d'origine du transfert de sa langue maternelle. Cette proportion est similaire à celle proposée

par Lance (1969) et Brudhiprabha (1972).⁶³

3). Erreur intralinguale

A la différence de l'erreur interlinguale qui provient de l'interférence d'une autre langue sur la langue cible, l'erreur intralinguale est due à l'état imparfait du nouveau système de la langue, autrement dit, l'erreur provient de l'interlangue de l'apprenant ou du système provisoire de la langue cible. C'est ce que l'étudiant a appris sur la langue cible qui entraîne des erreurs. Les erreurs de surgénéralisation et de simplification constituent les erreurs intralinguales typiques.

a. Erreur de surgénéralisation

D'après les études, à part la question de l'interférence de la langue maternelle, les erreurs pourraient aussi provenir de la surgénéralisation de certaines règles apprises de la langue cible, c'est-à-dire que les connaissances acquises antérieurement sur la langue cible de l'apprenant influencent aussi l'acquisition des connaissances ultérieures. Plusieurs linguistes constatent que les premières étapes de l'apprentissage d'une langue sont marquées par une prédominance de l'interférence interlinguale (surtout l'interférence de la langue maternelle envers la langue étrangère), mais après une période d'apprentissage, l'apprenant fait souvent des analogies entre des éléments linguistiques qui lui semblent identiques au sein de la langue cible et commet de ce fait des erreurs appelées erreurs de surgénéralisation intralinguale.

Par exemple, la généralisation de la règle : le participe passé de beaucoup de verbes en « -ir » se terminant par « -i », fait croire à l'apprenant que « offri » est le participe passé du verbe « offrir », d'où une erreur de surgénéralisation que des apprenants d'origine de pays différents pourraient produire.

Ainsi, l'erreur de surgénéralisation désigne l'erreur qui provient de la mauvaise généralisation des règles acquises sur les cas particuliers. Selon des recherches dans ce domaine, elle représente une grande partie des erreurs commises par les apprenants.

b. Erreur de simplification

⁶³ Selon Jack C Richards and Gloria P Sampson, 1994, « The study of learner English », in *Error Analysis*, thirteenth impression, Longman, page 5: "George found that one-third of the deviant sentences from second language learners could be attributed to language transfer, a figure similar to that given by Lance (1969) and Brudhiprabha (1972)".

L'erreur de simplification est nommée aussi l'erreur de l'oubli des règles strictes ou l'erreur de l'application incomplète des règles. Il s'agit des erreurs causées par une maîtrise imparfaite des règles, qui entraîne soit un oubli soit une application incomplète. Par exemple, dans la phrase :

« Tu comprend ce que le professeur a dit ? »

Le verbe « comprendre » est un verbe irrégulier. L'apprenant le connaît. Il connaît même sa conjugaison avec le sujet à la troisième personne : « il comprend ». Mais pourquoi cette erreur ? Il se peut que l'apprenant connaisse la règle : « -s » toujours avec « tu », mais par inattention, il l'oublie. Il est aussi possible qu'il sache que « comprendre » est un verbe irrégulier et que pour les verbes irréguliers, la conjugaison avec « tu » ressemble à celle avec « il ». En revanche, il ne connaît pas que la seule différence entre « tu » et « il », c'est que l'un termine avec « -s », l'autre avec « -d » ou « -t ». Dans ce cas-là, sa connaissance sur la conjugaison du verbe « comprendre » est incomplète, ce qui entraîne cette erreur.

Bref, l'oubli ou l'application incomplète des règles pourrait être considéré comme une simplification des règles en question et l'erreur qui en provient est ainsi nommée l'erreur de simplification.

4). Erreurs de stratégie

a. Erreurs de stratégie d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue étrangère est marqué par divers procédés d'adaptation, de simplification et de remplacement dans l'encodage des intentions sémantiques.⁶⁴ Ces procédés constituent des stratégies d'apprentissage auxquelles font appel les apprenants pour contourner les difficultés. D'après les recherches, certaines erreurs peuvent également provenir de la stratégie utilisée par l'apprenant.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à cause de l'insuffisance des connaissances sur la langue cible, l'apprenant éprouve souvent des difficultés à s'exprimer. Dans cette circonstance, il se trouve dans l'obligation de faire appel à quelques stratégies d'apprentissage, telles que la stratégie de simplification, la stratégie de remplacement, etc. Ainsi proviennent les erreurs de stratégie d'apprentissage.

Par exemple, les mots « rue, route, chemin » appartiennent à la même catégorie

⁶⁴ E. TARONE, 1979, « Interlanguage as chameleon », in *Language learning*, 29 (1), pages 181-191.

sémantique. Les deux premiers sont généralement appris avant le dernier. N'ayant pas appris le mot « chemin » ou n'ayant pas intériorisé ce mot, le moment où l'apprenant voudrait dire « demander son chemin », il se peut qu'il remplace le mot « chemin » par un mot de sens proche, d'où une erreur lexicale, telle que « il demande la rue / la route ». Ces erreurs sont nommées l'erreur de remplacement ou l'erreur de stratégie d'apprentissage.

b. Erreurs de stratégie de communication

La communication orale est différente de la production écrite. Dans la communication, on est plus tolérant face aux petites erreurs qui ne nuisent pas à la compréhension, ce qui entraîne diverses stratégies chez l'apprenant, par exemple, stratégie d'évitement, stratégie de changement de langue, stratégie de stéréotype, etc.

Dans l'apprentissage de la langue étrangère, faute de connaissances nécessaires et pour que la communication se déroule, l'apprenant fait appel souvent à la stratégie d'évitement. Il évite d'utiliser les expressions compliquées ou mal maîtrisées par lui et les remplace par des expressions analogues familières. En revanche, cette stratégie ne fonctionne pas tout les temps, elle provoque des erreurs.

Quant à la stratégie de changement de langue, elle se voit souvent dans la communication entre les interlocuteurs possédant la même langue maternelle. De plus, comme la langue française et la langue anglaise appartiennent à la même famille linguistique indo-européenne, beaucoup de mots anglais ressemblent à ceux de la langue française. Ayant connu ce phénomène, les étudiants chinois qui ont appris l'anglais avant d'aborder le français utilisent souvent les mots anglais pour remplacer les mots français qu'ils ne connaissent pas. Cela fonctionne dans certains cas, mais n'est pas toujours acceptable, car beaucoup de mots anglais n'existent pas dans le français. Par exemple : « Il a *disappointed* sa mère ». Le pire c'est que certains mots anglais existent dans le français, mais ils n'ont pas le même sens que ceux en français. Ces mots similaires en forme mais différents en signification causent souvent des malentendus dans la communication. Par exemple, le mot anglais « eventually » signifie « finalement, à la fin », mais le mot « éventuellement » en français veut dire « peut-être » ou « possiblement ». En ignorant cette différence, l'apprenant qui voudrait dire « Finalement, j'accepte votre conseil » dit « Eventuellement, j'accepte votre conseil ». Ainsi provoquerait-il des erreurs de stratégie de changement de langue qui causent des difficultés ou

des malentendus dans la compréhension de la communication.

La stratégie du stéréotype désigne le procédé de retenir des clichés qui ont l'air de pouvoir être employés dans les différents cas. Mais en fait, l'utilisation des clichés dépend aussi de la circonstance. La mauvaise application de ces clichés provoque des erreurs. Par exemple, la phrase « Salut, comment ça va ? » est une expression de salutation. On peut l'employer dans beaucoup de cas : entre des amis, des collègues, des jeunes, etc. Mais si un élève la dit à sa directrice de l'école, on la considérerait comme une erreur.

5). Erreurs de fossilisation

La fossilisation est un terme important dans la théorie de l'interlangue. Le fait qu'il existe dans le système d'un apprenant des formes linguistiques persistantes qui n'appartiennent pas à la langue cible, a été appelé *fossilisation* par Selinker.

Selinker a constaté que :

au cours du processus d'apprentissage, tous les apprenants ont tendance à fossiliser au moins certaines formes ou certaines parties de leur grammaire ; sont fossilisables les éléments, les règles, et les sous-systèmes que les locuteurs d'une L1 donnée tendent à conserver dans leur interlangue orientée vers une langue cible donnée, quel que soit l'âge de l'apprenant ou les données qu'il reçoit de la langue cible ⁶⁵.

En effet, il n'est pas rare d'observer chez l'apprenant certaines formes erronées dont l'apprenant se rend compte, mais qu'il n'arrive pas à éliminer, et certaines formes dont l'apprenant croit réussi à se débarrasser mais qui apparaissent périodiquement. Ces erreurs récurrentes sont appelées erreur de fossilisation, par exemple, la consonne uvulaire en français « r » qui existe dans l'interlangue en anglais chez un apprenant français et la consonne rétroflexe anglo-américaine « r » qui persiste dans l'interlangue en français chez un anglais ou américain.

Les erreurs de fossilisation n'existent pas seulement au plan phonétique. Les chercheurs ont découvert d'autres fossilisations aux niveaux morphologiques, lexicales, mais aussi syntaxiques. Par exemple, les Indiens anglophones semblent fossiliser « that + proposition

⁶⁵ Larry SELINKER, 1994, « Interlanguage », in *Error Analysis*, thirteenth impression, Longman, pages 31-54 : 36.

subordonnée » pour tous les verbes introduisant une proposition complément⁶⁶.

Il semble que toutes ces fossilisations viennent de l'interférence de la langue maternelle. A part cela, il existe aussi une autre forme de fossilisation. C'est la fossilisation d'apprentissage qui est différente du transfert interlingual et de la surgénéralisation de l'interlangue. Elle existe également chez les apprenants avancés. Son apparition est similaire à la formation d'une mauvaise habitude. En quelque sorte, on constate que ces erreurs de fossilisation d'apprentissage auraient un rapport avec l'enseignement/apprentissage organisé par le professeur et sont les conséquences de la tolérance et du non-agir du professeur.

Ce sont souvent de petites erreurs qui ne nuisent pas à la compréhension ou la communication, donc pour ne pas décourager l'apprenant ou pour d'autres raisons, l'enseignant choisit généralement de les ignorer. Mais ce non-agir a un effet négatif qui fait négliger ces erreurs à l'apprenant et la répétition de ces erreurs conduirait finalement à une fossilisation chez lui.

Voyons une fossilisation d'apprentissage chez les apprenants chinois de la langue française. En chinois comme en français, il existe une distinction entre la/les troisième(s) personne(s) masculine(s) et féminine(s) : « il/elle et ils/elles » et « 他/她,他们/她们 », mais pourquoi les apprenants chinois utilisent souvent « il/ils » au lieu de « elle/elles » pour désigner une/des femme(s) ? Evidemment, il ne s'agit pas d'un transfert négatif de la langue maternelle. Une des raisons serait que dans l'enseignement du français, le professeur utilise souvent « il » pour citer des exemples. De plus, d'après la grammaire française, pour désigner un groupe de personnes, s'il existe un seul homme parmi des femmes, le pronom sujet utilisé est « ils ». En ce sens, « il » et « ils » sont beaucoup plus fréquemment utilisés qu'« elle » et « elles ». A cause de cette fréquence, la fossilisation de « il » ou « ils » pour désigner la/les troisième(s) personne(s) devient naturelle, d'autant plus que l'enseignant ne la corrige pas en considérant que la phrase ne cause pas de problème de compréhension. Ainsi se forment petit à petit des erreurs de fossilisation d'apprentissage.

Ces erreurs de fossilisation sont souvent connues par les apprenants et ils pourraient les corriger eux-mêmes en y faisant attention. Mais quand leur attention est attirée par d'autres éléments de la phrase, elles réapparaissent.

⁶⁶ Voir Larry SELINKER, 1984, «Interlanguage », in *Error Analysis*, thirteenth impression, Longman, page 37.

2.2 Analyse cognitive des erreurs

La théorie de l'interlangue dépasse largement les études précédentes sur l'erreur. Elle traite non seulement l'erreur elle-même, mais prend aussi en considération les contextes interlinguaux du fait langagier, car chez les partisans de l'interlangue, l'erreur n'est pas un fait isolé. Elle constitue un maillon dans le processus d'apprentissage. Elle est considérée comme une stratégie cognitive utilisée par l'apprenant pour vérifier ses hypothèses. En ce sens, la théorie de l'interlangue ouvre un nouvel horizon sur l'apprentissage de la langue et sur l'apparition de l'erreur, mais l'application de cette théorie dans les travaux sur les erreurs ne va pas plus loin que l'analyse des erreurs.

Les chercheurs se contentent toujours du travail suivant : 1. collecter des erreurs dans les activités d'apprentissage de l'apprenant, telles que les exercices grammaticaux, les dictées, les compositions écrites ou les exercices oraux ; 2. catégoriser les erreurs en erreurs phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques selon des typologies diverses ; 3. analyser les causes de ces erreurs et enfin éventuellement en se basant sur des statistiques évaluer l'importance des erreurs. C'est-à-dire que les chercheurs s'arrêtent souvent sur une catégorisation des erreurs et une recherche des causes et ne propose pas de mesures efficaces pour remédier aux erreurs.

Notre analyse cognitive des erreurs se veut ambitieuse. Elle va adopter la théorie de l'interlangue en acceptant son grand postulat d'un système linguistique intermédiaire existant chez l'apprenant dans l'apprentissage de la langue et son hypothèse sur le tâtonnement de l'apprentissage, mais elle va prolonger cette théorie en faisant appel aux connaissances de la psychologie cognitive dans l'analyse de l'erreur et en profitant des fruits de recherche de la linguistique cognitive afin de fournir une remédiation cognitive à l'erreur.

2.2.1 Qu'est-ce qu'une analyse cognitive

Le structuralisme qui comprend au sens large la grammaire générative considère la langue comme un objet. En admettant cette conception, le mode d'analyse des erreurs ne se limite qu'à une catégorisation d'erreurs en fonction des domaines de la linguistique. De multiples tableaux ont été ainsi créés pour classer les erreurs à tel point que « l'analyse des

erreurs devient enfin des erreurs d'analyse »⁶⁷, car selon ces chercheurs, l'essentiel de leur travail est de collecter les erreurs d'une façon exhaustive afin de les décrire et de les catégoriser, au lieu de les interpréter et de chercher à y remédier. Il leur semblerait que les types d'erreur soient limités ainsi que le nombre des erreurs et que si l'on arrive à collecter toutes les erreurs et à les décrire, on réussira à les éliminer dans l'apprentissage.

Mais dans l'analyse cognitive, nous admettons que l'apprentissage est un processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants. De ce point de vue, le langage est considéré comme le produit d'une activité cognitive et l'analyse des erreurs pourrait traduire le processus cognitif de l'apprentissage de la langue.

Plus précisément, du point de vue cognitif, l'analyse des erreurs est une analyse qui tient compte de la fonctionnalité de l'erreur dans le système de l'apprenant et des procédures de remédiation envisageables, car l'erreur n'a de sens que comme composante d'un processus d'analyse du système linguistique mis en œuvre par l'apprenant. L'analyse cognitive doit englober l'analyse structurale.⁶⁸

La relation et les différences entre l'analyse cognitive des erreurs et l'analyse structurale des erreurs sont illustrées par le tableau ci-dessous :

	Conception structurale	Conception cognitive
A propos de la langue et du langage	Considérer la langue comme un objet	Considérer le langage comme le produit d'une activité cognitive et métacognitive
A propos de l'analyse des erreurs	Une description et une catégorisation d'erreurs	Une analyse qui tient compte de la fonctionnalité de l'erreur dans le système de l'apprenant et des procédures de remédiation envisageables.
Relation	Analyse structurale \subset Analyse cognitive	

⁶⁷ Rémy PORQUIER, 1977, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », dans *Etudes de linguistique appliquée*, 25, Didier, pages 23-43 : 25.

⁶⁸ L'idée provient de l'instruction de Monsieur Henri Portine, directeur de la thèse.

Référent historique	Le structuralisme (sens large, grammaire générative comprise) et les différentes approches formelles	La linguistique cognitive (depuis 1978-1980) et les travaux sur la remédiation cognitive et la métacognition ⁶⁹ (J. Flavell)
Mode d'analyse des erreurs	Catégoriser les erreurs en fonction des domaines de la linguistique	Etudier les erreurs selon leur fonctionnalité et selon leur inscription dans le système linguistique en construction

2.2.2 Distinction entre « correction » et « remédiation »

L'analyse cognitive des erreurs s'inscrit dans un processus de remédiation. Mais qu'est-ce que la remédiation et en quoi la notion de remédiation est-elle utile à l'analyse des erreurs ?

Pour mieux comprendre la « remédiation », il faut d'abord la distinguer de la « correction ».

Quand on parle de la correction, il s'agit plutôt d'un remplacement de l'erreur par une forme correcte. Pour l'erreur « Il a mis **son* veste », la correction peut prendre deux formes : soit l'enseignant reformule la phrase en donnant la correcte : « Il a mis *sa* veste » ; soit il reformule la phrase en soulignant que le mot « veste » est féminin. Les indications, telles qu'« il ne faut pas utiliser ce mot ou cette forme, l'autre vaut mieux », sont souvent utilisées dans la correction.

Ainsi remarque-t-on que la correction :

- ne cherche pas à identifier ce qui est à l'origine de l'erreur ;
- est ponctuelle ; elle ne porte que sur l'erreur considérée et non sur ce que l'on peut en inférer ;
- est immédiate, même lorsqu'elle ne se fait qu'à la fin de la prise de parole ou de l'exercice

⁶⁹ La définition et le rôle de la métacognition se traiteront dans le chapitre 8 qui constitue une marco-remédiation aux erreurs.

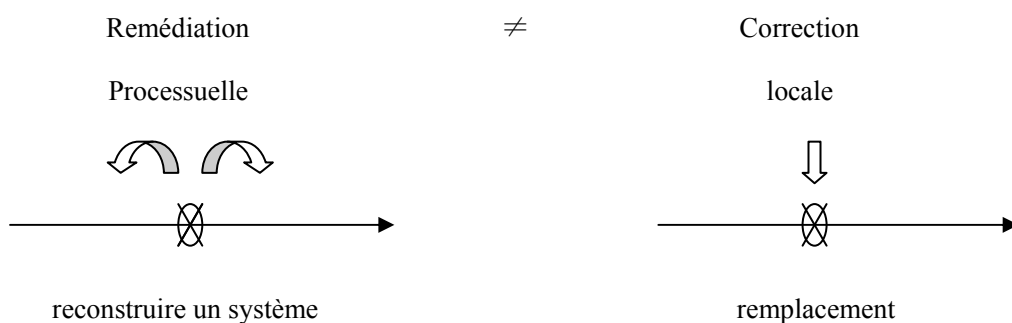
ou encore de l'activité⁷⁰.

De plus, dans la correction, l'erreur est considérée comme quelque chose d'isolé. Le terme « localité » résume bien cette caractéristique : « La correction est “ locale ” : elle ne suppose rien à plus long terme et se situe au moment de l'activité ou dans son voisinage immédiat. »⁷¹

Mais la remédiation se trouve dans un ordre de processus. Remédier à une erreur, c'est d'en trouver le remède, au lieu d'un simple remplacement. La remédiation est forcément cognitive. Elle « s'appuie sur la notion d'*éducabilité cognitive* : on peut “éduquer” l'apprenant sur le plan cognitif, c'est-à-dire le conduire à améliorer ses capacités cognitives »⁷². Elle s'oppose à la « correction » aux points suivants :

- elle vise à identifier l'origine de l'erreur ;
- elle respecte le déroulement de l'activité langagière et devient aussi processuelle ;
- elle est différée ; elle peut se réaliser après la commise des erreurs et en fonction du programme de l'enseignement.

Nous pouvons illustrer les différences entre « correction » et « remédiation » avec les figures suivantes :



En ce qui concerne l'effet de la correction et celui de la remédiation, le premier n'arrive pas à amener l'apprenant à reconstruire son système linguistique de l'interlangue et ne lui permet pas par conséquent de s'autocorriger ou d'éviter l'erreur ultérieurement. Par contre, la remédiation vise plus haut, elle a pour but d'aider l'apprenant à substituer la forme correcte à la forme fautive via une reconstitution du système concerné.

⁷⁰ Citation provenant d'un livre en rédaction de Monsieur Henri Portine.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

Les notions de « correction » et de « remédiation » correspondent respectivement à celles de « correction comme résultat » et de « correction comme processus » préconisée par Portine. Selon lui, ce qui est important dans la dynamisation des erreurs (parfois appelée « pédagogie de la faute »), ce « n'est pas tant la forme visée que le processus enclenché pour l'attendre »⁷³, ce qui illustre aussi la caractéristique processuelle de remédiation.

2.2.3 Trois tâches de l'analyse cognitive

L'analyse cognitive comprend trois tâches : premièrement, essayer d'identifier les processus qui conduisent à l'erreur ; puis, définir le système qui est sous-jacent à ce processus et enfin chercher à procurer une remédiation à l'erreur, c'est-à-dire à élaborer une stratégie de reconstruction du système.

Nous allons employer un exemple concret pour en faire une démonstration.

ex : Il a mis **son* (sa) veste.

Première tâche : identifier les processus qui conduisent à l'erreur, ce qui ressemble à la recherche des hypothèses de l'erreur.

hypothèse/processus 1 : On se trompe sur le genre de « veste ».

hypothèse/processus 2 : On fait l'accord en genre et en nombre avec le possesseur.

Deuxième tâche : définir les systèmes qui sont sous-jacents à ces processus

Analyse 1 : dans la langue maternelle de l'élève, le mot « veste » est masculin. Cela renforce la première hypothèse ;

Analyse 2 : l'erreur vient de l'interférence de l'anglais : le choix de *his* ou *her* dépend du possesseur :

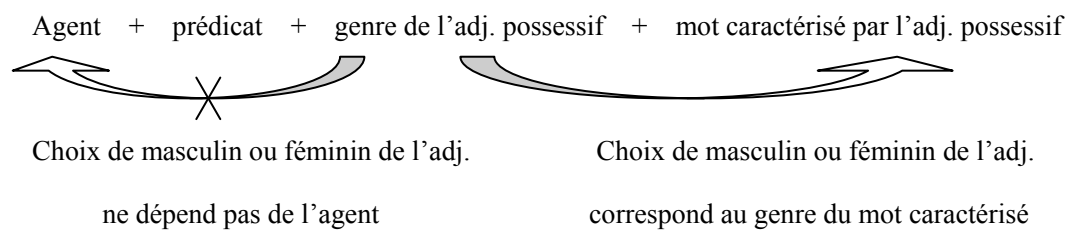
Analyse 3 : l'élève ne comprend pas la différence entre *son* et *sa*, l'erreur vient d'un tâtonnement arbitraire

Troisième tâche : procurer une remédiation à l'erreur. C'est la phase la plus difficile dans l'analyse cognitive et on envisage d'y consacrer un chapitre indépendant dans notre thèse.

Pour cette erreur concrète, la remédiation pourrait être la reconstruction de la relation entre

⁷³ Henri PORTINE, 1994, La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues, dans *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT, Presse universitaire de Lille, pages 39-59 : 53.

l'adjectif possessif et le mot qui est caractérisé, telle que :



2.2.4 Principes de l'analyse cognitive

1) Analyse de l'erreur dans un contexte

L'analyse cognitive des erreurs est en quelque sorte une application et un prolongement de la théorie de l'interlangue. L'objet de nos recherches ne doit pas se limiter aux erreurs elles-mêmes. La langue n'est pas un objet concret, elle est le produit d'une activité cognitive. Elle reflète un processus mental. L'erreur n'est pas non plus quelque chose d'isolé. Elle constitue un maillon du processus d'apprentissage. Son apparition a des corrélations avec les autres éléments linguistiques. Une analyse de l'erreur n'a de sens que si l'on ne la met dans un contexte. En ce sens, les formes correctes qui constituent le contexte de l'erreur, ainsi que les erreurs, sont tous les objets de nos recherches.

2) Recherche de la remédiation cognitive à l'erreur

Au lieu de s'arrêter sur un inventaire exhaustif des différents types d'erreurs, l'analyse cognitive des erreurs vise plus haut. Elle a pour but de procurer une remédiation efficace pour améliorer le processus d'apprentissage en se servant du tremplin des erreurs.

C'est pourquoi on dote la notion de « remédiation » d'une signification de mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés ou des problèmes d'apprentissage.

3) Mise en valeur des connaissances antérieures

Pour comprendre les informations nouvelles, l'apprenant doit activer ses connaissances antérieures. Dans l'apprentissage de la langue, l'approfondissement de l'apprentissage dépend souvent de la maîtrise des anciennes connaissances, par exemple, l'apprenant n'arrive pas à conjuguer le verbe à l'imparfait, s'il ne maîtrise pas la conjugaison de verbe au présent. C'est

pourquoi l'acquisition réussie des connaissances nouvelles est déterminée souvent par la maîtrise des connaissances anciennes :

... dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (expérience scolaire). ... elles peuvent servir à élaborer les informations présentes, à émettre des hypothèses sur ces informations ou sur la conduite à tenir en leur présence.⁷⁴

De plus, les théoriciens cognitifs croient que les connaissances antérieures constituent l'un des trois facteurs les plus importants dans l'apprentissage :

... les connaissances antérieures des apprenants, le degré de pertinence des informations par rapport aux connaissances antérieures et l'intention des apprenants de lier ces informations à ce qu'ils connaissent déjà sont les trois facteurs les plus importants de l'apprentissage.⁷⁵

Ainsi, dans l'apprentissage linguistique, les connaissances antérieures jouent un rôle très important. Elles constituent la base de la compréhension, facilitent l'accès à de nouvelles connaissances et permettent ainsi une continuation de l'acquisition des connaissances. Dans l'analyse cognitive, on ne peut nier la fonctionnalité de ces connaissances.

2.2.5 Démarches de l'analyse cognitive

1). Constitution du corpus

Le corpus est un recueil de documents, de textes qui ont trait à une même matière, en vue d'une analyse. Selon le *Larousse Pratique 2003*, c'est un « ensemble de documents servant de base à une étude, en particulier à une étude linguistique »⁷⁶. Il est un outil indispensable et précieux pour les recherches. Il permet en effet d'extraire un ensemble d'informations utiles

⁷⁴ Daniel GAONAC'H, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Edition Didier, Paris, page 107.

⁷⁵ Kenneth CHASTAIN, 1990, « La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes » dans *Etudes de linguistique appliquée*, Didier Erudition, janvier-mars, 1990, page 24.

⁷⁶ *Larousse Pratique 2003*, Paris, Larousse, page 339.

par des traitements statistiques. Pour une recherche empirique, les données du corpus servent à la fois à décrire le phénomène linguistique et à vérifier les hypothèses.

Dans notre analyse cognitive des erreurs, il est donc indispensable d'établir un corpus d'interlangue de l'apprenant. Il est à noter que ce corpus d'interlangue a trait à l'erreur de l'apprenant. Ces erreurs et ces énoncés constituent l'objet de nos recherches.

2). Catégorisation des erreurs

Sous forme de désordre, l'erreur est moins significative. Elle ne montre pas les difficultés majeures des apprenants dans leur apprentissage. Les opérations de tri des erreurs nous permet de déterminer les erreurs les plus fréquentes chez nos apprenants et nous montrent les problèmes existant dans leur apprentissage grâce à un traitement statistique et qualitatif.

De plus, il est évident qu'une analyse de toutes les erreurs est à la fois impossible et non indispensable. Le choix des erreurs à analyser devient ainsi important. L'élaboration de classification des erreurs met ensemble les erreurs du même type, ce qui facilite notre choix des erreurs prototypiques ou représentatives et notre recherche des remédiations (au lieu de fournir à chaque erreur une remédiation, il suffit de procurer à chaque catégorie d'erreurs une remédiation, ce qui est plus logique et intéressante).

3) Interprétation cognitive des erreurs

Dans la troisième démarche de notre analyse cognitive, en considérant l'erreur comme une composante du processus d'apprentissage, nous avons pour but d'identifier les éléments cognitifs qui conduisent à l'erreur et d'interpréter l'origine de l'erreur sous différents aspects.

Nous avons déjà vu que la production langagière est une activité cognitive qui comprend plusieurs processus mentaux. L'erreur ne pourrait être distinguée qu'au dernier processus dans les énoncés, mais son origine pourrait s'implanter dans les processus précédents. C'est pourquoi nous constatons que les sources d'erreurs ne sont pas limitées au niveau linguistique, elles tiennent aussi à d'autres facteurs, tels que les facteurs cognitifs et que l'apparition des erreurs peut être due : 1) à l'influence de la langue source ; 2) à l'interlangue de l'apprenant (connaissances acquises sur la langue cible) ; 3) à l'influence d'une autre langue apprise par l'apprenant ; 4) à l'influence des divers facteurs cognitifs qui se manifeste dans la perception

de la langue cible, dans l'apprentissage, dans la mémorisation, etc.

4) Recherche de la remédiation

Dans les études précédentes sur l'erreur, on croyait que si l'on connaît l'origine de l'erreur, on pourrait alors l'éliminer. C'est aussi la raison pour laquelle dans l'analyse contrastive des erreurs, on voulait faire une comparaison exhaustive entre la langue maternelle et la langue cible. Mais en réalité, la connaissance sur l'apparition des erreurs n'aide pas forcément les apprenants à s'abstenir des erreurs. Par exemple, on sait que l'existence des lettres muettes constitue une difficulté majeure dans l'apprentissage de l'orthographe française et entraîne souvent des erreurs. Mais comment résoudre ce problème et faciliter son apprentissage demeure toujours une problématique dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française. Malgré de nombreuses analyses effectuées dans ce domaine, de vraies remédiations se voient rarement.

De nos jours, le développement de la linguistique cognitive nous dévoile le « secret » de beaucoup de phénomènes que nous ignorions auparavant sur la langue. Notre analyse cognitive vise à procurer des moyens efficaces pour faciliter l'apprentissage du français chez les étudiants chinois en nous servant des fruits de la recherche sur la linguistique cognitive.

2.2.6 Base théorique de l'analyse cognitive

Le développement de la psychologie cognitive et celui de la linguistique cognitive nous permettent d'élaborer cette analyse en nous fournissant une base théorique solide.

La psychologie cognitive est née de l'évolution de la psychologie scientifique à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Elle étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain, telles que la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, etc. Elle s'attache à expliquer les processus mentaux d'acquisition, de traitement, de conservation, de récupération et d'utilisation des connaissances et tous les facteurs qui influencent ces processus. Toutes ces connaissances nous permettent à mieux comprendre le processus d'apprentissage de la langue et nous servent à mieux comprendre l'apparition des erreurs.

La linguistique cognitive est une branche de la linguistique et de la science cognitive. Dans les années 1960, le « programme cognitif » rassemble des psychologues et des linguistes

(dont Chomsky). L'idée est de construire une psychologie générale. La linguistique devra donc être compatible avec la psychologie mais sans pour autant aborder des problèmes relevant de la psychologie. Dans les années 1980, la cognition est « partagée » entre les différentes disciplines. Apparaissent alors des linguistiques cognitives (Lakoff, Langacker, etc.).

Radicalement différente du conditionnement du behaviorisme, la linguistique cognitive rejette également l'idée de l'innéisme de la grammaire générative qui croit que l'esprit humain possède un quelconque module unique et autonome dédié à l'apprentissage du langage. Elle essaie d'expliquer des phénomènes linguistiques du point de vue cognitif et dévoile certains secrets de la langue. Les connaissances dans ce domaine nous aident à mieux comprendre le fonctionnement de la langue, facilitent ainsi l'apprentissage de la langue et servent à remédier aux erreurs.

2.2.7 Eléments importants pris en compte dans une analyse cognitive de l'erreur

Selon la théorie cognitive, les connaissances antérieures jouent un rôle très important dans l'apprentissage. En apprenant une chose nouvelle, l'homme tend à la comparer avec les choses semblables qu'il a connues. Chez l'homme, savoir comparer est une capacité cognitive importante grâce à laquelle l'homme découvre des ressemblances et des différences entre les choses et ainsi établit des relations entre eux. Sans cette capacité, le monde serait en chaos pour l'homme. Par conséquent, dans notre analyse cognitive de l'erreur, toutes les connaissances déjà acquises devraient être prises en compte.

Les connaissances sur la langue maternelle constituent forcément les premiers éléments auxquels nous devons attacher une grande importance dans notre analyse. Bien qu'elles ne soient pas les seuls éléments qui influencent l'apprentissage de la langue étrangère, leur rôle n'est pas négligeable. Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant aimerait comparer la langue cible avec la langue maternelle afin d'établir des liens. Cette activité est souvent observée dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et a été approuvée par de nombreuses recherches.

De plus, les autres langues apprises avant la langue cible exerce aussi une grande influence dans l'apprentissage. Si avant l'apprentissage de la langue cible, l'apprenant a

appris d'autres langues, la comparaison ne se limite pas entre la langue maternelle et la langue cible, surtout quand la différence entre la langue cible et la langue maternelle est plus énorme que celle entre la langue cible et une autre langue apprise. Cette remarque a été approuvée par Leila FARKAMEKH en 2006, dans sa thèse de doctorat⁷⁷.

Nous avons vu que la plupart des apprenants chinois du FLE ont appris l'anglais au collège et au lycée avant de débiter leurs études du français. Comme le français et l'anglais font partie de la même famille indo-européenne et qu'il existe plus de ressemblances entre ces deux langues qu'entre le français et le chinois, le recours à leurs connaissances sur l'anglais devient naturel chez ces apprenants.

Les connaissances acquises sur la langue cible, autrement dit, l'interlangue de l'apprenant, doivent aussi être prises en considération dans nos recherches. L'apprentissage suit un processus d'accumulation. L'assimilation des connaissances antérieures influence la maîtrise des connaissances ultérieures. Dans certains cas, les règles linguistiques déjà obtenues aident l'apprenant à déduire d'autres règles ou à les généraliser sur d'autres phénomènes linguistiques, ce qui pourrait entraîner des erreurs. En ce sens, l'interlangue de la langue cible constitue un autre élément auquel on doit faire attention.

A part des connaissances linguistiques mentionnées ci-dessus, d'autres facteurs, tels que les stratégies d'apprentissage (la simplification, la généralisation, le contournement de la difficulté, la comparaison, la déduction, l'induction, etc.), les éléments qui influencent les processus mentaux (troubles de la mémorisation, difficulté de traitement des informations, etc.) s'avèrent également importants dans l'apprentissage de la langue et nécessitent donc notre réflexion.

⁷⁷ Leila FARKAMEKH, 2006, *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*, à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux III, U.F.R. de Lettre, doctorat de linguistique.

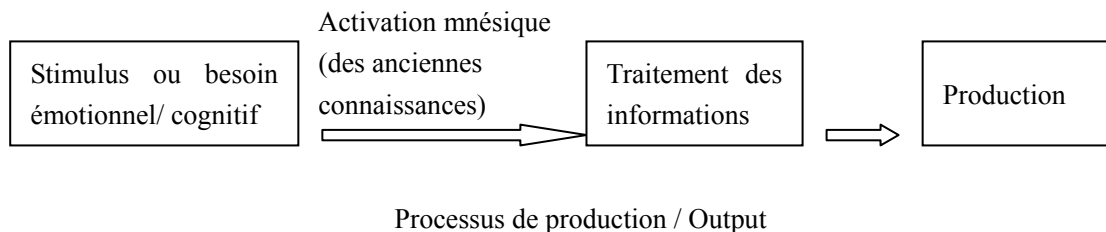
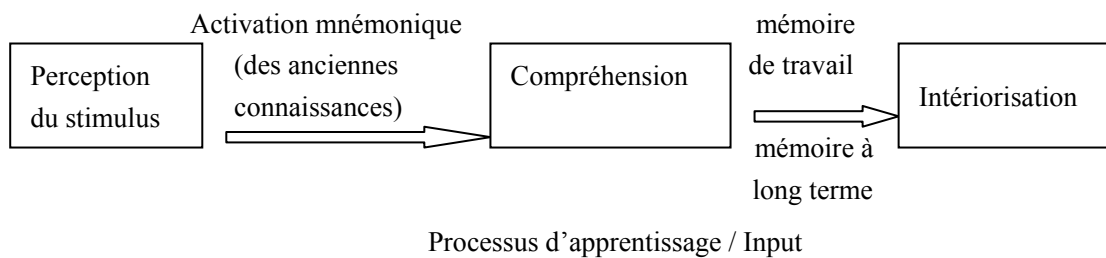
Chapitre 3 Théories de l'apprentissage linguistique et acquisition de la langue

L'apprentissage linguistique est une activité mentale et intellectuelle dont le processus ne peut pas être observé directement. Néanmoins l'erreur nous fournit un tremplin pour déceler comment une langue est acquise et quelles stratégies sont utilisées par l'apprenant pour apprendre la langue cible. La psychologie cognitive et les théories d'apprentissage de la langue nous permettent de mieux dévoiler l'origine de l'erreur et d'entrevoir le processus sous jacent qui conduit à l'erreur. Elles peuvent aussi favoriser nos recherches sur la remédiation aux erreurs.

Dans ce chapitre, après avoir compris le rôle de la mémoire dans l'apprentissage linguistique, nous passerons aux explications de quatre termes importants dans les théories de l'apprentissage : apprentissage et acquisition, savoir déclaratif et savoir procédural. Puis, pour mieux comprendre le processus d'apprentissage de la langue étrangère, nous présenterons les théories importantes à propos de l'apprentissage linguistique et nous terminerons ce chapitre par la détermination du rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère.

1. Rôle de la mémoire dans les apprentissages linguistiques

La mémoire intervient dans tout apprentissage. La compréhension des nouvelles informations repose sur le rappel des connaissances antérieures. Et les informations, après avoir été traitées, vont être stockées comme de nouvelles connaissances acquises dans la mémoire. L'utilisation ultérieure des ces informations demande aussi un mécanisme dynamique mnémonique : rappel ou récupération des informations stockées dans la mémoire. Ainsi, durant tout le processus d'apprentissage, la mémoire joue un rôle primordial (voir les figures ci-dessous). Elle permet de capter, de coder, de conserver et de restituer les informations que nous percevons et elle articule les différentes composantes du processus cognitif, telles que l'attention, la perception, la compréhension, la mémorisation, la production, etc. L'apprentissage ne peut donc être approfondi qu'à condition que la mémoire de l'apprenant fonctionne correctement.



1.1 Différentes mémoires

La mémoire humaine, selon sa fonctionnalité et sa persistance temporelle, peut se diviser en mémoire sensorielle, mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail (MT) et mémoire à long terme (MLT). Dans l'apprentissage de la langue, comme dans les autres, ce que nous devons faire est de stocker les informations dans notre mémoire à long terme pour que nous puissions les récupérer et les activer de façon pertinente dans la production et l'apprentissage ultérieurs.

1.1.1 Mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle désigne la capacité de conserver très brièvement les informations apportées par perception. C'est la mémoire que l'homme partage avec les animaux les plus primitifs. Face à un stimulus extérieur, les organes des sens de l'homme travaillent et obtiennent ainsi des mémoires sensorielles. La combinaison de ces différentes mémoires sensorielles permet d'identifier les informations. Mais sa durée est si courte, de l'ordre de quelques centaines de millisecondes à une ou deux secondes, qu'elle est souvent considérée comme faisant partie du processus de perception. La mémoire sensorielle est automatique. Elle est indispensable pour l'installation de la mémoire à court terme.

1.1.2 Mémoire à court terme

La mémoire à court terme (MCT), dite aussi la mémoire de travail (MT), désigne en

psychologie la capacité de maintenir et réutiliser une quantité limitée d'informations pendant un temps relativement court. Elle intervient lorsqu'on prête attention à un stimulus enregistré par la mémoire sensorielle et permet d'accéder à un stade de mémorisation plus avancé : la mémoire à long terme. La mémoire à court terme est aussi appelée « mémoire de travail » parce qu'elle assure le traitement et la conversion de l'information en cours, ce qui est la base de toute mémoire.

1.1.3 Mémoire à long terme

La mémoire à long terme (MLT) sert non seulement à emmagasiner tous les événements significatifs qui existent dans notre vie, mais aussi à retenir le sens des mots et les opérations procédurales. Contrairement à la mémoire sensorielle ou à la mémoire à court terme, sa capacité semble illimitée. Elle peut stocker les informations pendant une longue période et même pendant toute la vie, car dans cette mémoire, les informations sont transformées en traces mnésiques par des mécanismes d'encodage. La mémoire à long terme se divise en deux sortes de stockages : celui de la mémoire procédurale composée de l'expérience concrète de l'homme et celui de la mémoire déclarative ou sémantique composée de contenus généraux liés au langage.

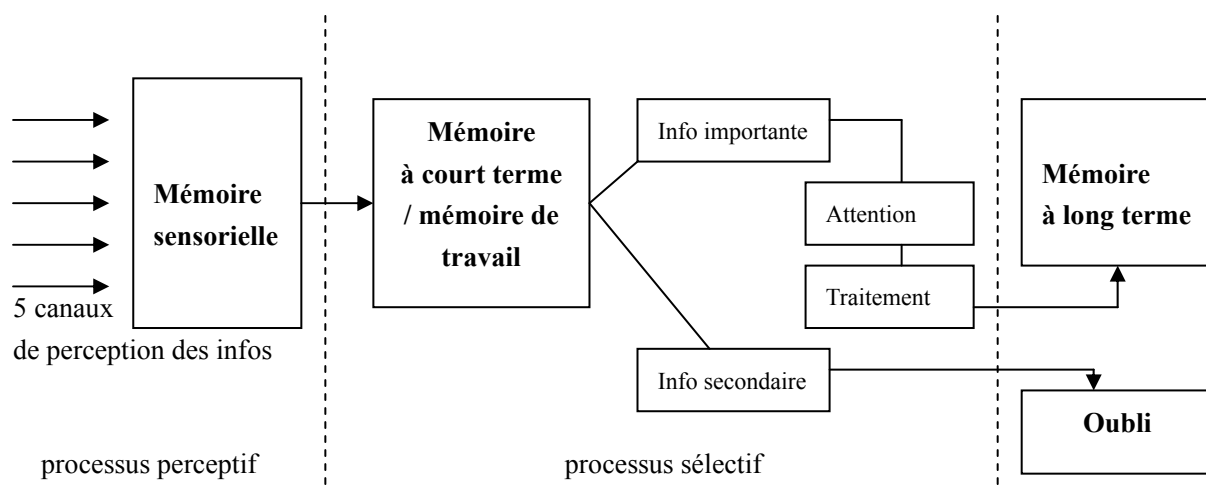
1.2 Processus mémoriel

Dans l'apprentissage de la langue, le plus important c'est de stocker les connaissances dans la mémoire à long terme afin de pouvoir les récupérer ultérieurement. Mais les informations stockées dans la mémoire à court terme ne se transforment pas forcément et spontanément en connaissances de la mémoire à long terme.

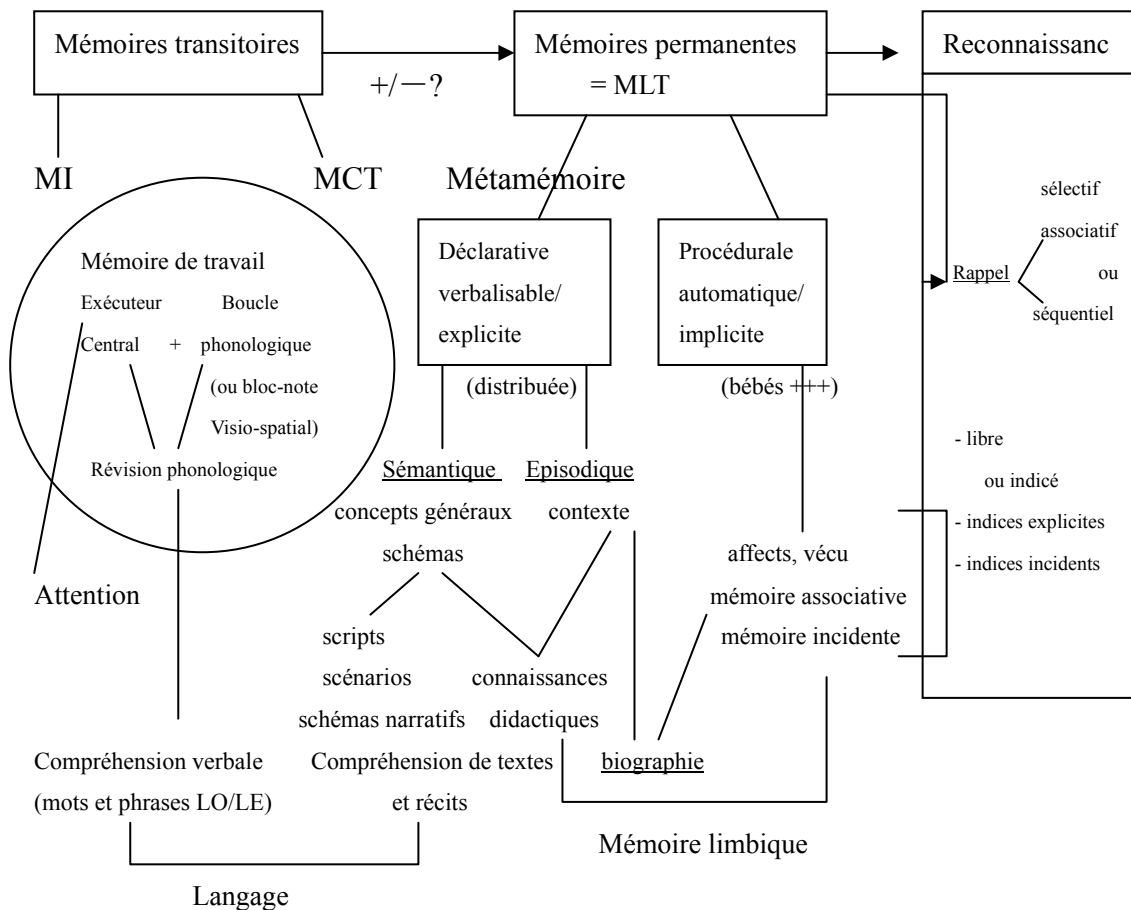
Les informations extérieures entrent dans le système mémoriel par les cinq sens humains: la vue, l'ouïe, l'odorat, le tact et le goût dont les deux premiers constituent les canaux les plus importants dans l'apprentissage linguistique. Cette perception sensorielle se transforme en mémoire sensorielle qui peut disparaître très vite. Toutes ces informations sensorielles sont déversées dans la mémoire à court terme. Jusqu'ici, il n'existe pas de sélection des informations. Pourtant, quand les informations sont entrées dans la mémoire à court terme, des mécanismes de sélection sont mis en oeuvre. Seulement les informations auxquelles l'on fait suffisamment attention peuvent être stockées dans la mémoire à long terme, les autres

disparaissent très vite avec le temps qui passe.

On peut illustrer ce processus mémoriel par le schéma suivant :



En 1997, en analysant la dysphasie et les troubles mnésique des enfants, le docteur M. Mazeau a proposé un schéma général des mémoires (voir ci-dessous) qui illustre plus concrètement le fonctionnement des différentes mémoires et l'accès à la mémoire à long terme dans l'apprentissage des langues. Dans ce schéma, docteur Mazeau distingue deux grandes catégories de mémoires : mémoires transitoires et mémoires permanentes. Les premières désignent les mémoires qui sont moins durables et qui englobent mémoire immédiate, mémoire à court terme, mémoire de travail, tandis que les mémoires permanentes signifient les mémoires à long terme qui se divisent encore en mémoire déclarative à long terme et mémoire procédurale à long terme.



Schémas général des mémoires de M. Mazeau⁷⁸

Les deux schémas ci-dessus nous montrent l'importance de l'attention dans le passage de la mémoire à court terme à celle à long terme. On ne peut apprendre que si notre attention est mobilisée et que les informations sont suffisamment traitées pour qu'elles puissent s'inscrire dans la mémoire à long terme. Cela nous explique pourquoi des connaissances que l'enseignant répète plusieurs fois mais qui ne retiennent pas l'attention de l'apprenant peuvent quand même tomber dans l'oubli chez l'apprenant.

De plus, ce processus nous dévoile que le traitement des informations dans la mémoire à court terme est obligatoire pour stocker les informations dans la mémoire à long terme. La capacité et la durée de la mémoire à court terme sont strictement limitées. L'oubli est rapide si l'on n'accorde pas un traitement particulier aux informations perçues. C'est par un travail conscient de décodage (traitement des informations) et d'entraînement (répétition et révision) que l'accès à la mémoire à long terme devient possible. Et la reconnaissance des informations dépend du rappel de celles-ci dans la mémoire à long terme.

⁷⁸ Extrait de M. MAZEAU, 1997, *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*, Masson, Collection Orthophonie n°1, page 134.

Il est à noter que la mémoire à long terme n'est pas non plus parfaite. Les faits sont parfois déformés ou passent à l'oubli avec le temps qui s'écoule. Nous avons tous ce genre d'expérience : les mots et les règles grammaticales que l'on n'utilisait pas pendant une longue période sont finalement tombés dans l'oubli. C'est la raison pour laquelle dans l'apprentissage, on préconise une révision des connaissances antérieures.

2. Quelques termes à propos de l'apprentissage linguistique

2.1 Acquisition et apprentissage

2.1.1 Distinction entre acquisition et apprentissage chez Krashen

Selon Krashen, l'acquisition et l'apprentissage sont deux processus différents concernant l'assimilation ou l'appropriation de la langue.

La première « est un processus subconscient qui a pour résultat une connaissance linguistique emmagasinée de manière subconsciente dans le cerveau »⁷⁹. C'est-à-dire que les connaissances linguistiques (le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, etc.) sont intériorisées de façon inconsciente. Ce processus s'accomplit souvent dans un milieu naturel où l'apprenant apprend à travers d'innombrables essais verbaux. C'est dans ce processus subconscient que l'apprenant forme son intuition de la langue et devient compétent de distinguer ce qui est correct ou acceptable de ce qui ne l'est pas selon les normes linguistiques. Selon des linguistes, l'apprentissage de la langue maternelle chez les enfants se fait de cette manière. L'enfant préscolaire parle déjà parfaitement sa langue maternelle. Il acquiert et intériorise les règles linguistiques inconsciemment durant ses innombrables tâtonnements. Ainsi, « l'acquisition donnerait au sujet “ un savoir implicite et intuitif ” (Zobl 1995) qui constitue sa compétence linguistique »⁸⁰ et lui permet d'accéder à une utilisation spontanée de la langue.

Néanmoins l'apprentissage d'une langue est un processus conscient qui a pour but d'acquérir un savoir sur la langue. Si l'on admet que l'acquisition de la langue est incidente et implicite, l'apprentissage de la langue devrait être intentionnel et explicite. Il se voit souvent

⁷⁹ Krashen, 1994, page 45, cité par Pierre Bang, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 32.

⁸⁰ Pierre BANG, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 33.

dans l'étude d'une langue étrangère en milieu scolaire où l'étude subit de nombreuses contraintes. Au contraire de l'acquisition, « l'apprentissage “ repose sur la mémorisation ” et aboutit à un savoir déclaratif, de type encyclopédique, qui permet seulement un monitoring après coup »⁸¹.

Les deux mécanismes d'acquisition et d'apprentissage étaient souvent utilisés pour expliquer la différence entre l'étude de la langue maternelle et celle de la langue étrangère. Cette distinction implique que c'est par l'acquisition que nous parlons notre langue maternelle et que la langue étrangère, en milieu institutionnel, ne peut qu'être apprise. C'est la raison pour laquelle il est difficile d'atteindre le niveau de sa langue maternelle dans son apprentissage d'une langue étrangère.

2.1.2 Rejet de la dichotomie entre acquisition et apprentissage de Krashen

Mais aujourd'hui, la dichotomie entre l'apprentissage et l'acquisition est rejetée par beaucoup de linguistes. Pour eux, « les deux termes d'acquisition et d'apprentissage sont équivalents et désignent les processus complexes qui constituent l'appropriation d'une langue ... il n'y a aucune raison de penser qu'il existe deux sortes de mécanismes d'acquisition ou d'apprentissage étranger l'un à l'autre »⁸².

En fait, nous avons évoqué dans le chapitre précédent que l'apprentissage linguistique, similaire aux autres apprentissages, est un processus de résolution de problèmes. La façon d'apprendre dans l'appropriation de la langue maternelle (apprentissage implicite) peut être différente de celle dans l'assimilation de la langue étrangère (apprentissage explicite), ce qui donne au sujet deux types de savoirs : savoir implicite et savoir explicite. Mais le mécanisme d'apprentissage est identique.

il existe un mécanisme unique et complexe d'appropriation des langues qui est une spécification des mécanismes généraux de l'apprentissage et dans lequel il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du déclaratif et du procédural et aussi la place de l'externe (du social) et du cognitif.⁸³

Par conséquent, au niveau de processus cognitif, l'apprentissage et l'acquisition sont

⁸¹ Pierre BANG, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, l'Harmattan, page 33.

⁸² *Ibid.*, page 32 – 33.

⁸³ *Ibid.*, page 33.

équivalents. La dichotomie entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère doit être rejetée.

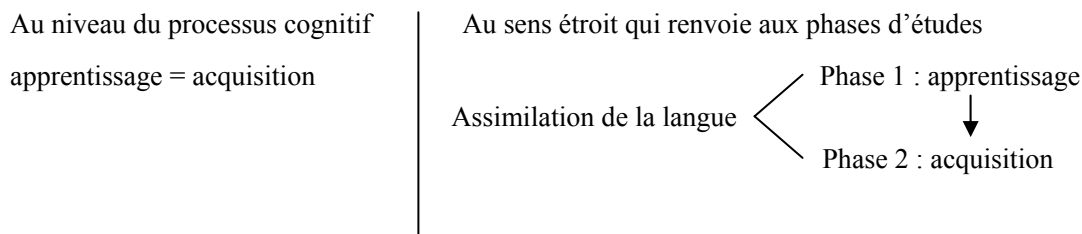
2.1.3 Nouvelles définitions de l'acquisition et de l'apprentissage

Néanmoins nous préférons emprunter les deux termes pour désigner les degrés différents de l'assimilation de la langue.

Selon nous, l'acquisition désigne une intériorisation accomplie et réussie des connaissances linguistiques, c'est-à-dire que les connaissances venant de l'extérieur sont transformées, par un processus soit implicite, soit explicite, en connaissances propres de l'apprenant et que l'apprenant pourra les activer et les réutiliser à sa guise ultérieurement. Elle renvoie plutôt à la compétence linguistique de l'apprenant, tandis que l'apprentissage désigne la phase qui précède l'acquisition et durant laquelle l'activation des connaissances concernées est soit impossible, soit très pénible en demandant un mécanisme mental douloureux.

Ainsi, au sens étroit, l'*acquisition* et l'*apprentissage* pourraient coexister dans les études de la langue. Le plus important, c'est comment aboutir à l'acquisition à travers l'apprentissage.

Bref, la relation entre *apprentissage* et *acquisition* se présente ainsi :



2.2 Savoir déclaratif, savoir procédural

2.2.1 Distinction entre savoir déclaratif et savoir procédural

Pour mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue, il faut encore distinguer deux genres de savoir : le savoir déclaratif (savoir ou savoir que) et le savoir procédural (savoir-faire ou savoir comment).

Souvent la distinction entre ces deux types de savoir et leur relation ou transformation ne sont pas claires : soit on confond l'un avec l'autre ; soit on pense que le savoir déclaratif peut se transformer automatiquement en savoir procédural sans demander un effort spécial, d'où la

conviction : il suffit d'enseigner le savoir déclaratif pour que l'élève sache faire.

En réalité, le savoir déclaratif et le savoir procédural sont deux types de connaissances bien différents.

Le savoir déclaratif renvoie aux connaissances d'un sujet sur un objet, une notion, une règle ou encore une stratégie de résolution de problèmes. Plus précisément, il désigne les « connaissances du quoi » : « les faits, les concepts, les règles, les lois qui rassemblent le vocabulaire, les concepts de la langue, les règles syntaxiques en même temps que les concepts socioculturels, y compris les règles d'utilisation d'une langue »⁸⁴. En somme, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons stockés dans notre mémoire à long terme. Selon Anderson (1987 : 206) :

Notre système de savoir déclaratif, dit-il, a la capacité d'emmagasiner sous une forme relativement inanalysée nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour l'emmagasiner. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement.⁸⁵

Quant au savoir procédural, il renvoie aux connaissances d'un sujet sur la façon d'employer un objet, une notion ou encore une stratégie de résolution de problème, etc. Plus précisément, c'est « l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent son comportement et constituent la composante cognitive de ses actions »⁸⁶. Il correspond aux « connaissances du comment » et désigne des procédures appliquées à des connaissances déclaratives afin de les transformer en action, par exemple, savoir comment utiliser un appareil, un concept ou une stratégie sont des connaissances procédurales.

Dans l'apprentissage de la langue, savoir parler ou savoir utiliser la langue fait partie du savoir-faire. C'est pourquoi Wittgenstein dit que « la langue est un outil en vue de l'action ;

⁸⁴ Dao Anh Huong, 2010, « L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques », dans *Synergies Pays riverains du Mékong*, n°2- 2010, page 133.

⁸⁵ L'idée d'Anderson, citée par Pierre Bange en 2005, dans *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 37.

⁸⁶ Pierre BANGE, 2005, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 36.

le langage est action »⁸⁷ et que Bange prétend que le langage⁸⁸ est un savoir-faire.

2.2.2 Comment acquérir le savoir procédural ?

Les savoirs déclaratifs sont statiques. Ils sont donnés par l'enseignant et ils pourraient être acquis très vite. Néanmoins, les savoirs procéduraux sont dynamiques. Ils ne peuvent être acquis par l'action ou la pratique.

une idée essentielle dans une théorie cognitive de l'apprentissage des langues étrangères est qu'un savoir-faire particulier ne peut pas dériver spontanément et directement d'un savoir déclaratif abstrait et que l'apprentissage d'un savoir-faire (même d'un savoir-faire cognitif comme communiquer dans une langue) ne peut se faire que par la pratique de ce savoir-faire et ne peut être que graduel⁸⁹.

Ainsi, la transformation du savoir déclaratif en savoir procédural n'est ni facile et ni spontanée, elle demande des essais coûteux.

Mais dans l'apprentissage de la langue, comment pratiquer la langue ? Comment agit-on lorsqu'on doit encore apprendre ? Les réponses existent dans l'interaction.

A la différence des autres apprentissages techniques, tels que faire du vélo, faire du repassage, dans lesquels il se peut que l'apprenant apprenne en tâtonnant tout seul (évidemment, la progression d'un apprentissage autodidacte est plus lente et demande des efforts cognitifs plus coûteux que celle avec un tuteur), l'apprentissage du *langage* ne peut pas se réaliser en se parlant à soi-même. Tous les « jeux de langage » demandent une interaction entre au moins deux interlocuteurs en vue de réaliser un but communicatif. L'intervention d'un tuteur ou d'un partenaire devient par conséquent nécessaire dans l'apprentissage de la langue.

Bref, « c'est en agissant lui-même, avec l'aide multiforme d'un tuteur, que le novice apprend à agir »⁹⁰.

⁸⁷ Citée par Pierre Bange en 2005, dans *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 15.

⁸⁸ Le langage ici signifie l'utilisation de la langue.

⁸⁹ Pierre BANGE, 2005, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 37.

⁹⁰ *Ibid.*, page 41.

3. Théories de l'apprentissage linguistique

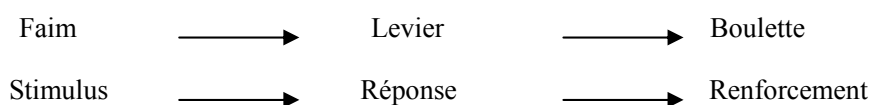
3.1 Behaviorisme et l'analyse contrastive de l'erreur

La théorie béhavioriste des apprentissages se développe dans les années 1950 à 1960. Bien qu'elle soit beaucoup critiquée par les linguistes dès sa naissance et qu'elle soit abandonnée dans les études actuelles sur l'apprentissage de la langue, son influence semble subsister encore dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Et certaines de ses postulats peuvent nous inspirer des stratégies pour remédier aux erreurs.

En ce qui concerne l'analyse contrastive fondée sur le behaviorisme, malgré ses apports restreints dans la pédagogie de l'erreur, certains fruits de ses recherches s'avèrent toujours raisonnables et convaincants. Pour ces raisons, nous tenons à les présenter ici.

Selon le behaviorisme, l'individu est conditionné par son environnement et tout apprentissage est considéré comme une formation d'habitude. Du point de vue behavioriste, le processus d'apprentissage est composé de trois maillons : stimulus – réponse – renforcement. A un stimulus, l'individu va produire une réponse, qui sera renforcée par la réaction de l'environnement (feedback). Si le renforcement est positif, la réponse tendra à réapparaître ultérieurement dans les cas similaires. Sinon, elle disparaîtra.

L'expérimentation la plus connue qui illustre cette théorie est celle du rat de Skinner. Un rat affamé est emprisonné dans une cage comportant un levier. Lorsque le rat touche le levier, une boulette de nourriture lui est donnée. Au début, le rat touche le levier par hasard, mais progressivement, à la suite de nombreux essais, il réalise le lien entre levier et nourriture : chaque fois quand il appuie le levier, une boulette lui tombe. Enfin le rat sera conditionné par ce renforcement positif et appuiera de plus en plus vite sur le levier quand il aura faim. Ainsi établit un apprentissage chez le rat. Le processus d'apprentissage pourrait être illustré par le schéma suivant :



Selon le behaviorisme, ce processus d'apprentissage peut être appliqué aussi aux êtres humains et par conséquent dans l'enseignement/apprentissage des langues. Pour que

l'apprenant apprenne, il suffit de fournir un renforcement positif à l'égard d'une bonne réponse et de répéter plusieurs fois ce mécanisme pour que l'apprenant mémorise et automatise les structures langagières.

L'analyse contrastive de l'erreur a vu le jour en se basant sur le behaviorisme. L'idée principale de l'analyse contrastive est que l'erreur vient du transfert des habitudes établies dans l'apprentissage de la langue maternelle vers celles de la langue étrangère. Les ressemblances entre les deux langues favorisent la formation des habitudes langagières dans la langue cible, car le transfert est positif. Néanmoins, les différences entre les langues ne permettent pas le transfert d'habitudes et l'apprenant devrait consacrer plus de temps pour établir une nouvelle habitude différente de celle de la langue maternelle. Si l'apprenant transfère son habitude ancienne dans la langue cible, l'erreur apparaît. Il s'agit ainsi d'un transfert négatif.

Selon le behaviorisme, il est donc nécessaire de comparer les deux langues afin de trouver toutes les ressemblances et différences, car si on connaît extrêmement bien les différences entre les deux langues, on pourrait prévoir les difficultés et par conséquent éviter ou éliminer les erreurs.

Néanmoins, beaucoup d'erreurs prévues ne se produisent pas ou se produisent rarement dans la pratique de l'apprentissage. De plus, des apprenants de langues maternelles différentes commettent néanmoins des erreurs identiques. La distance et la proximité formelles entre les langues deviennent ainsi des facteurs susceptibles pour induire des comportements différents. Et les erreurs imputées à l'interférence existent également chez les élèves natifs. Par ailleurs, la notion de transfert positif ou négatif est en effet très difficile d'être déterminée. Dans la pratique, plusieurs processus d'apprentissage pourraient se combiner pour formuler une énonciation en langue étrangère. Il est donc impossible de répartir la proportion respective du transfert positif ou négatif. En ce sens, une comparaison terme à terme se complexifie et devient pragmatiquement peu faisable.

Bien que la position du behaviorisme soit rejetée par les chercheurs d'aujourd'hui, sa mise en valeur de l'automatisation dans l'apprentissage ne doit pas être abandonnée, car tout apprentissage ne doit pas s'arrêter à une phase initiale de résolution de problème dans laquelle le traitement des informations ou l'action pertinente est un processus lent et demande une dépense cognitive importante.

Après la phase initiale de résolution contrôlée des problèmes, ... l'apprenant entre progressivement dans la phase qui va conduire à un traitement automatique. C'est un passage graduel qui s'effectue par la pratique et par la réflexion sur cette pratique, une réflexion qui peut évidemment elle aussi être facilitée et orientée par le tuteur.⁹¹

Cette phase d'automatisation est nécessaire dans tout apprentissage et le processus d'apprentissage préconisé par le behaviorisme : stimulus – réponse – renforcement peut faciliter son accomplissement. De plus, les exercices de mécanisme ayant pour but de diminuer la dépense cognitive et d'automatiser les réponses favorisent aussi le stockage des informations (savoirs déclaratifs) ou des procédures d'action (savoirs procéduraux) dans la mémorisation à long terme.

Quant à l'analyse contrastive, malgré toutes les critiques, elle démarre une étude systématique sur l'erreur et souligne l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère, ce qui a été effectivement approuvé dans de nombreuses recherches.

3.2 Constructivisme de l'apprentissage de Piaget

La théorie du constructivisme chez Piaget est largement acceptée par de nombreux chercheurs et didacticiens actuellement. Elle dévoile les différents stades dans l'apprentissage et nous fait mieux comprendre l'apprentissage de la langue.

Selon Piaget, le développement psychologique de l'enfant est divisé en plusieurs périodes. Chaque période comprend encore des stades différents. Le stade précédent conditionne le stade suivant. La succession des stades est due à un système adaptatif possédé par l'organisme humain qui permet de stocker et d'incorporer les nouvelles entités aux schémas disponibles par un mécanisme d'assimilation et qui réussit à s'adapter aux stimulations de l'environnement par un mécanisme d'accommodation permettant la modification ou la rectification des schémas acquis, d'où les deux notions clés chez Piaget :

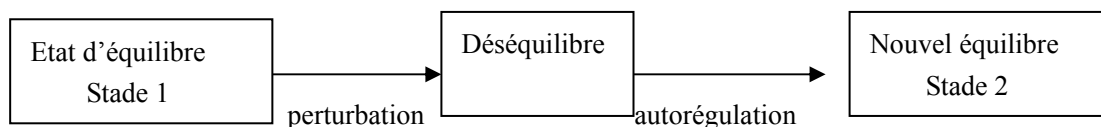
- **Interactionnisme.** L'organisme vise à maintenir un état d'équilibre ; si celui-ci est rompu

⁹¹ Pierre BANGE, 2005, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 47.

par des perturbations extérieures, l'organisme cherche à le retrouver par un processus d'autorégulation. Il y a donc une interaction permanente entre le sujet et le milieu.

- **Constructivisme.** Ce qui est dès lors primordial, c'est l'activité de l'organisme, ou plus exactement l'action qu'il exerce sur le milieu, et les résistances que celui-ci lui oppose. L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon une succession d'équilibres et de perturbations, donc de paliers ou stades ;⁹²

De ce point de vue, l'apprentissage de la langue se développe petit à petit à travers des stades successifs. Chaque stade est un système autonome et constitue la base d'opération du stade ultérieur. Mais les connaissances acquises à une certaine phase ne disparaissent pas lors de l'intervention d'un nouveau déséquilibre, mais sont intégrées dans le nouvel équilibre. Le processus d'apprentissage de Piaget pourrait être illustré par la figure suivante :



Ce processus d'apprentissage s'applique à l'acquisition de toute connaissance, y compris celle de la langue. Elle a beaucoup influencé les recherches sur l'acquisition linguistique et sur les études de l'erreur. Selon Piaget, l'apprentissage linguistique est une activité active et cognitive. L'autorégulation constitue une stratégie primordiale qui permet un avancement progressif chez l'apprenant dans son apprentissage. L'apparition des erreurs devient de ce sens-là une perturbation sur le système acquis de l'apprenant et introduit par conséquent une autorégulation et une rectification du système ancien afin d'installer les nouvelles connaissances. Ainsi, les erreurs sont indispensables à l'apprentissage. Commettre des erreurs n'est pas quelque chose d'épouvantable, au contraire, il sert de tremplin pour atteindre le nouveau stade de connaissance.

Il est à noter que selon le constructivisme de Piaget, l'apprentissage est limité par le développement psychologique ou la maturation de l'esprit de l'apprenant. « Le développement précède l'apprentissage. On ne peut apprendre quelque chose que si l'on a

⁹² Daniel GAONAC'H, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Editions Didier, Paris, page 118.

atteint le degré de maturation permettant les acquisition.»⁹³ De plus, Piaget prétend un passage de l'intrapsychique à l'interpsychique ou du langage égocentrique à la socialisation. Le langage égocentrique de l'enfant est « l'expression directe de l'égoïsme de sa pensée »⁹⁴. Il est marqué par la centration de l'enfant sur lui-même et disparaît au fur et à mesure de la socialisation de l'enfant.

La conception de l'acquisition piagétienne peut se résumer ainsi : on doit apprendre donc ce que l'on peut apprendre selon son niveau de développement, tout en soulignant l'importance d'une interaction pragmatique, ce qui inspire les approches communicatives dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les années 1970.

3.3 Zone de proche développement de Vygotski

Vygotski met en question la prédominance du développement psychologique dans l'apprentissage. Selon lui, avec l'aide d'un tuteur, l'apprenant peut acquérir les connaissances en dehors de son niveau présent de développement, soit les connaissances dans la « zone de proche développement » ou « zone proximale de développement » (ZPD).

Le niveau présent de développement ou le niveau atteint de l'apprenant est déterminé par la façon de résolution de problèmes. Il s'agit d'un niveau où l'apprenant peut résoudre les problèmes de manière autonome sans aide d'un autrui. Dans l'apprentissage de la langue, le niveau présent est caractérisé par les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux acquis par l'apprenant. Et la ZPD désigne « le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration »⁹⁵ avec un adulte. En apprentissage linguistique, la ZPD représente donc des connaissances nouvelles pas encore intériorisées par l'apprenant.

Il est donc évident qu'en collaboration ou sous la direction d'un tuteur, l'apprenant arrive à faire des choses qu'il ne fait pas tout seul. Dans cette optique, l'essentiel de l'apprentissage est de passer de ce que l'apprenant sait déjà faire tout seul à ce que l'apprenant aboutit à faire avec l'aide d'un expert. Et petit à petit, grâce aux imitations et aux entraînements, l'apprenant réussit à faire tout seul ce qu'il ne pouvait pas auparavant. D'où provient la valeur de l'apprentissage :

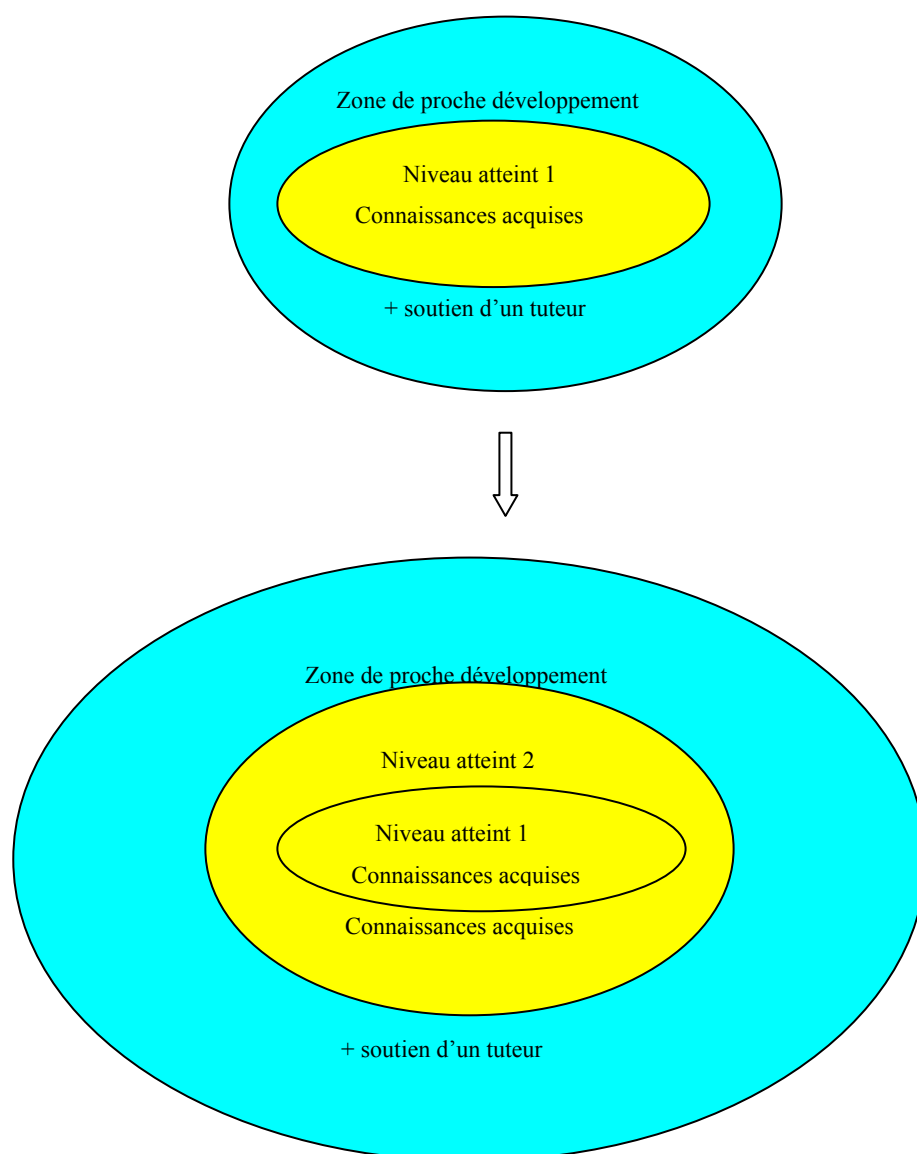
⁹³ Citation provenant d'un ouvrage en rédaction de Monsieur Henri Portine.

⁹⁴ Lev Semyonovich VYGOTSKI, 1997, *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, La Dispute/SNEDIT, Paris, page 445.

⁹⁵ *Ibid.*, page 351.

L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouve au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement.⁹⁶

Du point de vue vygotskien, la progression de l'apprentissage peut être représentée par les schémas suivants :



L'apprentissage nécessite ainsi l'appui d'un guide et s'approfondit en transformant la ZPD en niveau atteint. Les connaissances s'accroissent ainsi de la même manière que le cerne de croissance annuel d'un arbre .

De ce point de vue, l'erreur provient des connaissances non acquises qui se localisent

⁹⁶ Lev Semyonovich VYGOTSKI, 1997, *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, La Dispute/SNEDIT, Paris, page 358.

dans la ZPD. C'est pourquoi l'apprenant n'arrive pas à la distinguer et la corriger d'une façon autonome, ce qui correspond à la définition de l'erreur donnée par Coder. Le soutien d'un tuteur pour remédier à l'erreur devient nécessaire.

Il en ressort que Vygotski et Piaget se mettent d'accord sur l'importance de l'interaction ou de la collaboration entre l'apprenant et un tuteur. Mais sur la question du « langage égocentrique » et le passage de l'intrapsychique à l'interpsychique ou de l'interpsychique à l'intrapsychique, les deux s'opposent l'un à l'autre.

Selon Vygotski, le « langage égocentrique » n'est pas génétique, il est issu de l'interaction avec les autres et marque « le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant à des fonctions individuelles »⁹⁷. La fonction du langage égocentrique ressemble à celle du langage intérieur. Il aide « l'enfant à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et à penser »⁹⁸. L'apprentissage passe d'une socialisation (résolution de problème en collaboration avec un tuteur) à une individualisation (résolution de problème de façon autonome).

En adoptant ce point de vue, nous croyons qu'il existe aussi un passage similaire dans l'apprentissage de la langue étrangère : le passage du langage collectif au langage égocentrique ou intérieur, de la collaboration à une action individuelle. Le langage égocentrique dans l'apprentissage de la langue étrangère désigne une activité langagière en langue cible dans la pensée. Autrement dit, c'est de penser et de réfléchir en langue cible, ce qui constitue un niveau linguistique supérieur dans l'apprentissage de la langue.

3.4 Du scaffolding process de Bruner à la collaboration de Portine

Etant successeur de Vygotski, Bruner souligne aussi le rôle de l'interaction dans l'apprentissage :

Le processus cognitif individuel de l'apprentissage est rendu possible et ne peut être mis en mouvement que par l'interaction avec un partenaire social. Le savoir acquis par l'apprenant doit lui avoir été transmis, ou plus exactement rendu accessible dans des formes adéquates, par

⁹⁷ Lev Semyonovich VYGOTSKI, 1997, *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, la Dispute/SNEDIT, Paris, page 445.

⁹⁸ *Ibid.*, page 447.

la médiation d'un « tuteur » (Bruner)⁹⁹.

Il développe la théorie de Vygotski en proposant la notion de « scaffolding process ». C'est pourquoi il est considéré comme représentant du courant néo-vygotskien. Selon Bruner, le *scaffolding process* (qui est souvent traduit par *étayage* en français, mais nous préférons la traduction de *procédure d'accompagnement*, proposée par Portine, qui a le sens plus proche du terme originel et qui est plus facile à comprendre) favorise l'apprentissage. Il comprend six fonctions : obtention de l'adhésion de l'apprenant à la tâche, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, orientation de l'attention de l'apprenant, régulation de la frustration et présentation de modèle de solution¹⁰⁰, qui peuvent se répartir en plan de la métacognition et en plan de la réalisation de la tâche selon Portine¹⁰¹ :

Plan de la métacognition		Plan de la réalisation de la tâche	
1	Obtention de l'adhésion de l'apprenant	2	Réduction des degrés de liberté
3	Maintien de l'orientation	4	Orientation de l'attention de l'apprenant
5	Régulation de la frustration	6	Présentation de modèle de solution
Activités métacognitives assumées par l'apprenant Autoguidage		Activités assumées par le partenaire Guidage	

L'accompagnement assume donc deux fonctions différentes : l'une dépend du guidage du partenaire et agit sur la résolution de problèmes et l'autre dépend des activités métacognitives de l'apprenant et agit sur « l'auto-guidage » de l'apprenant. Les activités métacognitives de l'apprenant jouent ainsi un rôle important dans l'apprentissage. Elles renvoient à un auto-guidage de l'apprenant vers la résolution de problèmes et à une autorégulation de son planning et de ses stratégies d'apprentissage afin de résoudre le problème. (Nous ne développons pas ici la notion de « métacognition », car elle sera traitée dans le chapitre 8).

L'importance des activités métacognitives dans l'apprentissage prouve que l'apprentissage est une activité active. Elle nous révèle aussi que la remédiation à l'erreur,

⁹⁹ Pierre BANGE, 2005, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 34.

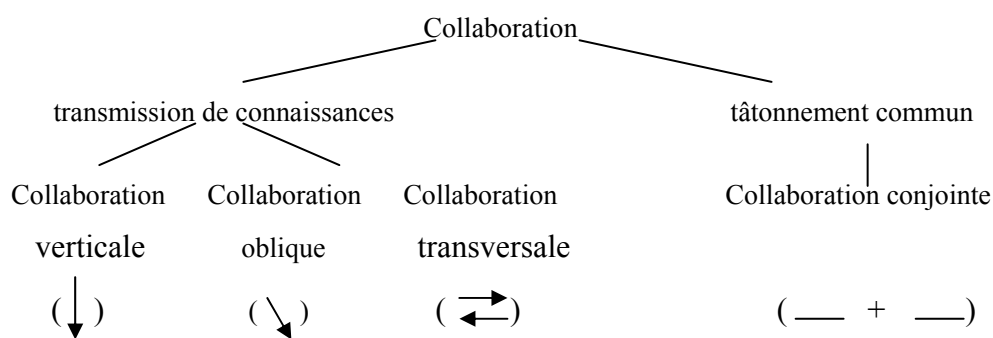
¹⁰⁰ Ici, nous avons adopté les traductions des termes proposées par Henri Portine dans son ouvrage en rédaction.

¹⁰¹ Ouvrage en rédaction de Monsieur Henri Portine.

comme l'apprentissage, demande aussi des efforts de l'apprenant.

Dans les travaux de Vygotski et ceux de Bruner, pour que l'apprentissage se progresse, l'interaction doit se passer entre l'apprenant et un tuteur (par rapport à un novice) ou un adulte (par rapport à un enfant). Autrement dit, un soutien vertical est la clé du passage du niveau atteint à la ZPD. Mais le professeur Portine a dépassé la « théorie » de l'interaction préconisée par Vygotski et Bruner en développant la notion de « collaboration ». Selon lui, il existe plusieurs types de collaboration dans l'apprentissage et chacun permet un approfondissement de l'apprentissage.

Le schéma suivant regroupe les différentes collaborations proposées par Portine :



La collaboration verticale se passe entre l'apprenant et son enseignant ou son tuteur. Ce dernier maîtrise bien les connaissances que l'apprenant est en train d'acquérir et peut l'aider à l'acquérir. Dans la collaboration oblique, l'enseignant s'appuie sur un apprenant qui maîtrise mieux le savoir en discussion que les autres pour faire acquérir le savoir concerné aux autres. En ce qui concerne la collaboration transversale, elle se déroule à l'intérieur d'une classe ou d'un groupe. En effet, les connaissances des apprenants ne sont pas homogènes. Ils sont souvent plus forts sur certains points et plus faibles sur d'autres points. Cette hétérogénéité permet ainsi une complémentarité de connaissance entre les apprenants. Et la collaboration conjointe désigne un travail en petit groupe afin d'élaborer ensemble la réponse à une question ou la résolution d'un problème. Elle « est donc proche d'une forme de tâtonnement expérimental à la Freinet »¹⁰².

La notion de « collaboration » souligne l'interaction entre les apprenants durant laquelle l'apprenant devient souvent moins dépendant que dans une interaction avec l'enseignant. Ayant le même statut que les autres dans l'apprentissage, l'apprenant ose mettre en question

¹⁰² Henri PORTINE, ouvrage en rédaction.

ce que disent les autres et réfléchit avant d'accepter l'opinion de ses camarades. De plus, ses points forts l'aident à former une confiance en soi-même. Bref, une telle collaboration est surtout bénéfique pour la maturation métacognitive de l'apprenant.

L'apprentissage en collaboration nous procure aussi des inspirations dans le traitement des erreurs. La distinction des erreurs par soi-même est souvent difficile, mais celle des erreurs d'autrui s'avère moins difficile. L'identification et la justification des erreurs d'autrui laissent souvent l'apprenant se croire intelligent et l'empêchent de commettre ces erreurs dans sa production ultérieure. En revanche, en perdant la face devant son camarade, l'apprenant qui commet les erreurs va mieux mémoriser cette « histoire » et essaie de ne plus les commettre.

3.5 Théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde

La théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde a été préconisée par Feng Guoxin en 2008. Selon lui, l'apprentissage de la langue étrangère est une procédure au sein de laquelle interagissent les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux. Les savoirs lexiques font partie des savoirs déclaratifs et les connaissances grammaticales ou syntaxiques qui concernent l'utilisation des mots indépendants pour construire des phrases appartiennent aux savoirs procéduraux. Mais il insiste sur le fait qu'il n'existe pas une frontière distincte entre ces deux savoirs. Car, au stade initial de l'apprentissage d'une langue, certaines connaissances grammaticales pourraient être des connaissances déclaratives, mais avec l'approfondissement de l'apprentissage, l'utilisation de ces connaissances dans la pratique pourrait être considérée comme des connaissances procédurales.

Dans son ouvrage¹⁰³, FENG Guoxin distingue trois stades dans l'apprentissage de la langue étrangère : stade déclaratif ou stade de perception ; stade de réorganisation ou stade de connexion et stade de réglage ou stade automatique non conscient.

Dans le premier stade, les connaissances acquises par l'apprenant sur la langue cible sont plutôt des connaissances déclaratives. Dans ce stade, une fois acquises, ces connaissances sont stockées dans le réseau sémantique du cerveau afin d'être activées dans les stades suivants.

¹⁰³ FENG Guoxin, 2008, *Théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde*, Beijing, Maison d'édition de l'éducation supérieure.

Dans le stade de réorganisation, l'apprenant associe inconsciemment les nouvelles connaissances aux connaissances anciennes afin que les deux s'intègrent. De plus, le cerveau catégorise les connaissances acquises et met ensemble celles de la même famille en dégagant des règles communes. L'objectif de ce stade est de mettre les connaissances en ordre pour engendrer une opération procédurale. Mais durant cette phase, les opérations procédurales sont encore primitives et demandent une intervention intellectuelle coûteuse.

Dans le dernier stade, les opérations procédurales accèdent à un état parfait où l'activation des connaissances procédurales devient automatique et ne demande pas un effort douloureux. Dans ce stade, les connaissances déclaratives ont réussi à se transformer en connaissances procédurales. En admettant l'avis d'Anderson sur la différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue étrangère, il souligne que l'apprenant de la langue maternelle atteint toujours le troisième stade, tandis que la plupart des apprenants de la langue étrangère ne s'arrêtent qu'au deuxième stade.

Ainsi voit-on que dans l'apprentissage de la langue, le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignant et être rajouté au savoir existant. Il doit être reconstruit et réorganisé par l'apprenant à travers des activités mentales et intellectuelles.

4. Différences entre l'apprentissage de la langue source et l'apprentissage de la langue cible

La langue source désigne la langue première acquise par l'apprenant. C'est pourquoi elle est aussi nommée : « langue maternelle », « langue première », « langue native » ou « langue de référence ». Dans cette thèse, la « langue source » et la « langue maternelle » sont les deux termes préférés de l'auteur qui renvoient toutes les deux à la langue chinoise.

La langue cible signifie la langue à apprendre en question. Dans l'apprentissage de la langue maternelle, la langue cible peut même renvoyer à la langue maternelle. Mais dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, elle signifie la langue étrangère à apprendre. Au cas de bilinguisme, la langue cible est souvent remplacée par la langue étrangère. Mais dans la situation de plurilinguisme, comme la langue étrangère peut renvoyer à toutes les langues outre la langue maternelle, par exemple la deuxième langue (L2) et la troisième langue (L3), l'appellation de la langue étrangère devient ainsi ambiguë et on tend à nommer la langue étrangère à apprendre la langue cible. Dans notre travail, comme les

apprenants parlent tous trois langues : le chinois (L1), l'anglais (L2) et le français (L3), la langue cible est utilisée pour désigner la langue française.

L'apprentissage de la langue source et celui de la langue cible sont tous les deux des processus cognitifs. Ils partagent beaucoup de points communs. Néanmoins, il existe aussi beaucoup de différences.

L'apprentissage de la langue source ou de la langue maternelle « est lié au développement psychologique et affectif autant que cognitif et à la socialisation »¹⁰⁴ de l'enfant. Le développement cognitif et celui de la compétence linguistique s'influencent mutuellement. Pour Bruner, la langue est un outil forgé par l'espèce humaine pour prolonger, amplifier ses capacités cognitives. En observant le monde extérieur et en percevant les concepts, l'enfant est obligé d'utiliser les moyens linguistiques pour s'exprimer. La nécessité de connaître le monde objectif et d'être accepté par la société impose à l'enfant sa langue maternelle. Cette fringale de connaissances et de socialisation constitue aussi une motivation maximale dans cet apprentissage, ce qui garantit la réussite de l'apprentissage de la langue maternelle.

Néanmoins, l'apprentissage de la langue cible se fait généralement dans l'adolescence ou à l'âge adulte où le développement cognitif est déjà achevé. De plus, dans l'apprentissage de la langue cible, on ne peut pas faire abstraction de ce que l'apprenant a déjà su sur sa langue maternelle et sur le monde objectif. L'apprentissage de la langue cible pose donc le problème d'une rééducation et non celui d'une éducation. De plus, pour cet apprentissage, la motivation reste moindre par rapport à celle de l'apprentissage de la langue maternelle, surtout lorsqu'il s'agit d'un apprentissage imposé par des programmes scolaires ou par un certain but utilitaire : on apprend une langue étrangère pour trouver un travail dans le futur ou parce que ses parents la lui recommandent, etc. En ce sens-là, les motivations de l'apprentissage de la langue cible sont plutôt superficielles.

Une autre différence entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue cible existe dans l'ordre de l'acquisition du savoir déclaratif et celui du savoir procédural. L'enfant ne commence jamais à apprendre sa langue maternelle par les études de l'alphabet, de la construction consciente de la phrase et de la grammaire. Malgré l'absence des ces

¹⁰⁴ Rémy PORQUIERT, 1975, *Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Etude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*, mémoire de thèse à Paris 8, sous la direction de Jean-Claude Chevalier page 14.

savoirs déclaratifs, l'enfant de deux ou trois ans pourrait déjà parler très bien sa langue. C'est plus tard dans le milieu scolaire que l'enfant aura ces connaissances plus ou moins claires sur le système de sa langue maternelle. Donc, immergé dans le milieu de la langue maternelle, l'enfant débute son apprentissage par l'obtention du savoir-parler, soit le savoir procédural, alors que les démarches suivies dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont souvent à l'inverse. L'apprenant commence par l'obtention des connaissances déclaratives sur la langue cible et parvient plus tard aux connaissances procédurales.

A cause de ces différences, les interprétations de l'erreur dans l'apprentissage de la langue maternelle et dans l'apprentissage de la langue cible doivent être différentes. Dans le premier cas, la compétence cognitive et la compétence linguistique se développent en même temps. La langue maternelle constitue le premier outil linguistique que l'enfant connaît, ainsi la cause des erreurs devient simple. Sans l'influence d'autres systèmes linguistiques, l'erreur est liée étroitement à l'état imparfait des capacités linguistique et cognitive de l'enfant. Néanmoins, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, normalement, l'apprenant parle déjà une langue et accomplit son développement cognitif. Il a déjà formé une habitude d'apprentissage. Les origines de l'erreur deviennent par conséquent plus complexes et méritent plus de réflexions.

5. Rôles des langues apprises dans l'apprentissage de la langue cible

5.1 Rôles de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible

La relation entre la langue cible et la langue maternelle attire depuis toujours la réflexion des linguistes et des enseignants de langues étrangères. Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère a connu une évolution fluctuante dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues.

Au 20^e siècle, sous l'influence du behaviorisme, la conception la plus répandue, c'est que la langue maternelle était « un élément perturbateur, susceptible de gêner, voire de rendre difficile l'accès à la langue étrangère »¹⁰⁵, car la référence à la langue maternelle ou à la

¹⁰⁵ Véronique CASTELLOTTI, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé Internationale, page 18.

langue première entraîne beaucoup d'erreurs de transfert et constitue la source principale des erreurs. Elle empêche aussi l'apprenant de penser directement en langue cible. De plus, le recours à la langue maternelle est si fort que l'apprenant ne peut s'empêcher de succomber. Ainsi on croyait qu'il fallait combattre fermement cette tendance attirante si l'on voulait progresser, d'où la conception suivante : pour chasser l'influence négative de la langue maternelle, il faut la proscrire en classe de langue étrangère. Ce rejet de recours à la langue maternelle imprègne profondément toute la pensée méthodologique au 20^e siècle.

Mais quel rôle la langue maternelle joue-t-elle dans l'apprentissage de la langue étrangère ? Est-il vraiment néfaste d'avoir recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère ? Quelle place devrait-on attribuer à la langue maternelle dans cet apprentissage ?

5.1.1 Fonction de prémisses

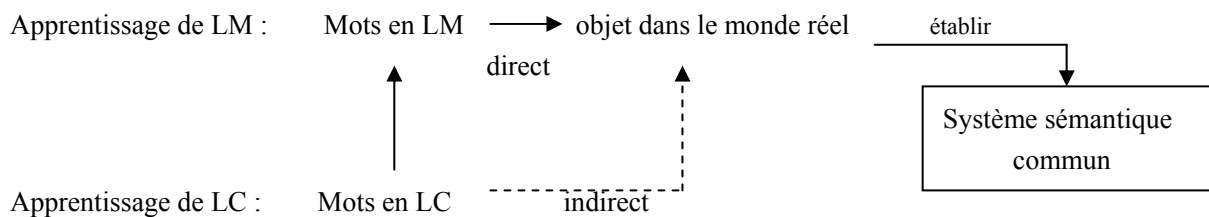
A nos jours, on parvient à un consensus pour affirmer que l'on apprend, quel que soit l'âge, à partir de ce qu'on sait déjà. Ce point de vue est largement accepté par le public actuellement. Selon les linguistes cognitives, la langue maternelle constitue l'arrière-plan ou la prémisses de l'apprentissage des langues secondes. « Un apprentissage naturel ... se construit non pas sur la base de descriptions préstructurées de cette langue mais sur la base de l'expérience langagière préalablement acquise – connaissance d'une langue maternelle au moins et, à travers celle-ci, expérience de la représentation et de la communication par le langage... »¹⁰⁶. En ce sens, l'apprentissage de la langue seconde ne serait possible qu'à partir du savoir sur la langue première qui construit un préalable à l'acquisition de la deuxième. Vygotski résume ainsi sa position :

... l'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former à nouveau des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct, mais médiatisé par les

¹⁰⁶ H. BESSE & R. PORQUIER, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hartier, page 182.

mots de la langue maternelle.¹⁰⁷

Le schéma suivant traduit l'idée de Vygotski :



L'idée que l'enfant n'a pas besoin de former à nouveau des significations de mots dans l'apprentissage de la langue cible chez Vygotski n'est pas acceptée par tous les linguistes. Le décalage entre les systèmes conceptuels des langues est en fait une réalité. On croit qu'au début de l'apprentissage, la construction des significations dans la langue cible est dépendante des significations dans la langue maternelle, car pour les débutants, les significations dans la langue maternelle ne sont pas un système sémantique, mais le calque de la réalité. L'obtention des significations en langue cible provient du rapport entre des mots étrangers et des mots en langue maternelle. Mais avec la progression de l'apprentissage, les significations dans la langue maternelle se détachent de la réalité et deviennent un système auquel le nouveau système sémantique de la langue cible se met en contraste.

La langue maternelle n'est pas seulement une langue, elle n'est pas seulement un système de règles parmi d'autres permettant de résoudre des problèmes de communications ; elle est aussi, et peut-être avant tout, le système sémiotique de référence pour la compréhension du monde et, pourtant, le seul système convenable de fonctionnement du langage et des langues. ... Apprendre une langue ne peut être résumé à apprendre le lexique et la grammaire de cette langue. Apprendre une langue doit conduire aussi, à un certain niveau, à organiser (à *réorganiser*) sa pensée selon un système sémantique nouveau.¹⁰⁸

De ce point de vue, un nouveau système sémantique s'établit au cours de l'apprentissage mais son établissement dépend de celui de la langue maternelle. La langue maternelle sert de

¹⁰⁷ Lev Semyonovich VYGOTSKI, 1997, *Pensée et langage*, Traduction de Françoise Sève, La Dispute/SNEDIT, Paris, page 379-380.

¹⁰⁸ Pierre BANG, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 28.

référence et crée les conditions internes pour l'apprentissage de la langue cible. Malgré les désaccords sur la formation du nouveau système de significations en langue étrangère, les linguistes se mettent d'accord sur le point suivant : « les significations de la langue seconde sont médiatisées par les concepts quotidiens représentés par la langue maternelle »¹⁰⁹.

5.1.2 Fonction de référence

Il est aussi à noter que le recours à la langue maternelle est une stratégie importante à laquelle l'apprenant fait souvent appel dans ses études de la langue cible. Rappelons qu'apprendre une langue étrangère est un processus de construction d'une interlangue. Dès ses premiers contacts avec la langue cible, l'apprenant essaie de la comparer avec sa langue maternelle. La langue maternelle sert de point d'appui et joue un rôle important dans la construction et l'évolution de l'interlangue. C'est en activant le système linguistique de sa langue première que l'apprenant cherche à résoudre des problèmes relatifs dans son interlangue. Donc, le recours à la langue première ou à la langue maternelle est une façon de résoudre des conflits durant la construction du nouveau système linguistique.

De plus, ce recours ou cette stratégie de référence et d'appui se voit à la fois chez l'apprenant et chez l'enseignant au début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. L'enseignant utilise la langue maternelle pour introduire une activité ou un échange dans la gestion de la communication et de l'organisation pédagogique. Il a également recours à la langue maternelle pour s'assurer la bonne compréhension des apprenants. Autrement dit, le recours à la langue première guiderait, faciliterait et évaluerait l'accès au sens chez l'apprenant.

Par ailleurs, les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme légitiment aussi ce recours de référence à la langue maternelle pour apprendre une autre langue.

Avant les années 1970, on croyait qu'apprendre une langue étrangère, c'était de construire un nouveau système linguistique clos, stable, distinct qui coexiste de façon séparée avec le système initial (c'est-à-dire le système de la langue maternelle). Le postulat de symétrie du double monolinguisme prédomine l'idéologie pédagogique de cette époque-là. Pour que les deux systèmes linguistiques ne se mêlent pas, on doit donc éviter tout rapprochement interlinguistique dans l'enseignement. De ce point de vue, le professeur idéal

¹⁰⁹ Pierre BANG, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 64.

est natif et si c'est possible monolingue.

Puis à partir de la fin des années 1970, on a commencé à remettre en question l'idée de bilinguisme parfait. Le bilinguisme et le plurilinguisme ne sont plus considérés comme une addition de plusieurs monolinguisms distincts et séparés.

La perspective ainsi esquissée consiste à « ne plus apprendre chaque langue en elle-même et pour elle-même, ni même à effectuer de simples comparaisons, mais à être capable d'apprendre de manière interreliée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles, ce qui implique une mobilisation des relations entre tous les éléments, et qui conduit dans le même temps à les reconfigurer » (Candelier & Castellotti, à paraître)¹¹⁰

Le recours à la langue maternelle comme une référence pour apprendre une autre langue devient ainsi normal et inévitable. La métaphore utilisée par Moore illustre parfaitement cette fonction de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère : « la langue maternelle peut constituer une " bouée" permettant de " rester à flot "dans l'apprentissage de la langue cible »¹¹¹.

Ainsi devrions-nous concevoir un nouveau statut pour la langue maternelle dans l'acquisition d'une autre langue : au lieu d'être un obstacle, un blocage, une perturbation, la langue maternelle « est devenue source et de référence, ce qui ouvre une voie pour une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de langue étrangère »¹¹².

5.1.3 Fonction métalinguistique

Dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, l'enseignant pourrait utiliser plusieurs procédés pour construire avec l'apprenant une réflexion sur la langue étrangère. Mais cette réflexion rencontrerait des difficultés de compréhension à cause des manques de terminologie en langue cible. La langue maternelle sert alors à garantir la bonne compréhension des phénomènes grammaticaux.

Ainsi, outre un rôle de prémisses et de référence, « la langue maternelle intervient

¹¹⁰ Véronique CASTELLOTTI, 2011, « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? » dans *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, E.M.E., page 45.

¹¹¹ Moore, 1996, cité par Martine Marquillo Larruy, 2003, *Interprétation de l'erreur*, CLE International/VUEF, page 80.

¹¹² L. GAJO, 2000, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Hatier, CREDIF « LAL », page 72.

également comme matrice d'une réflexion métalinguistique globale, qui permet l'élaboration de démarches de découverte et de structuration (observation, segmentation, comparaison, substitution, etc.) dans la nouvelle langue, et comme support prototype de l'activité cognitive »¹¹³.

La fonction métalinguistique de la langue première est tellement importante et utile que le recours à la langue maternelle dans cet usage devient un fait courant dans l'enseignement du français en Chine. Néanmoins, cette fonction pourrait bien fonctionner et faciliter l'apprentissage de la langue étrangère à condition que l'apprenant connaisse et maîtrise bien sa langue maternelle. Selon les recherches effectuées dans ce domaine, une mauvaise maîtrise de la langue maternelle et un manque de conscience de son fonctionnement causeraient une source importante de difficultés chez l'apprenant et entraîneraient même un échec dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi, le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère est à l'évidence à la fois important et incontournable. Elle constitue les prémisses de l'apprentissage des autres langues. Les significations des mots en langue cible sont construites en se basant sur les symboles quotidiens véhiculés par la langue maternelle. Il est donc impossible de chasser la langue maternelle dans l'apprentissage des autres langues. Et le recours à la langue maternelle est naturel et utile. Il facilite en quelque sorte l'accès à la langue seconde chez l'apprenant et donc ne devrait pas être trop critiqué.

Vu le rôle important de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère, il est nécessaire de prendre en considération l'influence de la langue maternelle dans l'analyse des erreurs. Bien que le recours à la langue maternelle soit souvent utile et bénéfique pour l'apprentissage de la langue étrangère, nous ne pouvons pas nier son interférence négative dans l'apprentissage.

5.2 Rôles des autres langues acquises dans l'apprentissage de la langue cible

Aujourd'hui, on tend à « dissoudre » les notions de « langue maternelle » et « langue étrangère », car beaucoup de gens deviennent bilingues même trilingues. Ainsi, avant d'aborder une nouvelle langue, il se peut que l'apprenant parle deux ou plusieurs langues.

¹¹³ L. GAJO, 2000, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Hatier, CREDIF « LAL », page 74.

Pour cette raison, dans certaines études, les chercheurs préfèrent remplacer la dichotomie entre « langue maternelle » et « langue étrangère » par « langue source » ou « langues départ » et « langue cible ». Et pour marquer l'ordre de l'apprentissage de toutes les langues, le numérotage devient la méthode la plus courante. Au lieu de dire « langue maternelle », on dit la « langue première » (L1), ainsi obtient-on L2, L3, etc.

Nous avons déjà vu le rôle important de la première langue dans l'appropriation d'une autre langue. Mais lorsque « les apprenants possèdent déjà l'amorce d'une compétence plurilingue, les sources diversifiées auxquelles ils peuvent avoir recours relativisent l'importance de la première langue »¹¹⁴ et le recours aux autres langues acquises ou apprises ne doit pas être négligé dans l'apprentissage de la langue cible.

Le rôle de L2 ressemble beaucoup à celui de la L1. La L2 assume aussi les trois fonctions de la L1. Mais selon nous, la fonction de prémisses de la L1 semble plus importante que celle de la L2. L'apprenant a tendance à avoir recours à la L1 pour établir le système sémantique de la langue cible, car le système sémantique de L1 s'accomplit avec la maturation du système cognitif de l'apprenant et devient par conséquent plus familier que les autres. Il peut servir de référence aux systèmes sémantiques de toutes les autres langues apprises ultérieurement.

En ce qui concerne la fonction de référence, d'après la recherche de Leila FARKAMEKH¹¹⁵, si la L2 est plus proche typologiquement de la langue cible, l'apprenant tend à faire plus de références à la L2 qu'à la L1. Mais le degré de recours à la L2 dépend du niveau de L2 chez l'apprenant. Leila FARKAMEKH (2006) constate que les apprenants qui sont plus compétents en L2 présentent davantage d'influences interlinguistiques sur L3 (transfert positif ou interférence) ; mais les apprenants qui sont moins compétents en L2, à mesure que leur niveau en L3 progresse, montrent de moins en moins d'interférences de L2 sur L3, et leurs erreurs, si elles persistent, sont en relation plus étroite avec le phénomène de surgénéralisation de L3, avec parfois un recours à leur L1 qui est en position dominante puisqu'elle est la langue de l'environnement.

Quant aux apprenants chinois en FLE, la plupart d'entre eux ont déjà appris l'anglais au

¹¹⁴ L. GAJO, 2000, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Hatier, CREDIF « LAL », page 106.

¹¹⁵ FARKAMEKH Leila, 2006, *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*, thèse de doctorat à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux III, U.F.R. de Lettre, doctorat de linguistique.

lycée et au collège, tandis que leur apprentissage du français débute plus tard. Ainsi, l'anglais devient leur L2 et le français L3. Il est à noter que leur anglais au moment de leur apprentissage du français est souvent au niveau intermédiaire ou débutant. Bien que par rapport au chinois, le français ressemble plus à l'anglais, la référence à l'anglais pourrait devenir moins importante que celle au chinois.

Quant à la fonction métalinguistique, son recours demande un niveau élevé de la langue de référence chez l'apprenant et l'enseignant. A cause de leur niveau d'anglais insatisfaisant, il y a de fortes chances que l'apprenant et l'enseignant chinois fassent plus de recours métalinguistiques à la langue chinoise (L1) qu'à l'anglais (L2).

En guise de conclusion

Nous avons commencé ce chapitre par la présentation de différentes mémoires et du processus mnémorique, car nous croyons que ces connaissances peuvent nous aider à mieux déceler le processus d'apprentissage linguistique et nous permet de mieux comprendre l'origine de certaines erreurs. L'apprentissage n'est pas terminé par la résolution de problèmes. La solution trouvée doit être encore stockée dans la mémoire à long terme afin d'être activée au moyen du système mnémorique dans des situations analogues ultérieures. Néanmoins le stockage des informations et des solutions réussies dans la mémoire à long terme n'est pas toujours facile, il demande un traitement, une compréhension, des pratiques et des révisions de ces informations. L'insuffisance ayant lieu à n'importe quelle phase du processus ci-dessus pourrait provoquer des erreurs. Comment favoriser le stockage des informations dans notre mémoire à long terme devient par conséquent une préoccupation importante dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Elle nous guide dans la conception du programme d'enseignement et nous procure des remédiations à certaines erreurs.

Les notions telles que l'*apprentissage* et l'*acquisition*, *savoir déclaratif* et *savoir procédural* sont des notions importantes dans les théories de l'apprentissage linguistique. En renvoyant aux activités cognitives, l'apprentissage et l'acquisition ne représentent pas de différence. Le savoir déclaratif et le savoir procédural sont les deux types de connaissance dans l'apprentissage linguistique. La transformation du savoir déclaratif en savoir procédural n'est pas automatique, ce qui explique pourquoi certains apprenants n'arrivent pas à utiliser les règles grammaticales qu'ils connaissent dans leur production. L'éclaircissement de ces notions devient par conséquent nécessaire pour notre future analyse des erreurs.

Les différentes théories de l'apprentissage linguistique nous dévoilent soit le processus, soit les éléments importants dans l'apprentissage linguistique. Le behaviorisme, malgré ses contributions limitées, souligne l'importance des exercices pour former un automatisme langagier ; le constructivisme nous conseille d'avancer notre apprentissage par étapes en nous basant sur des connaissances antérieures et sur des pratiques interactives ; la théorie de la ZPD met l'accent sur un étayage d'un tuteur dans l'apprentissage et considère la progression de l'apprentissage comme un passage de résolution de problème avec du soutien à une résolution autonome ; la théorie de collaboration dépasse la collaboration entre l'apprenant et l'enseignant en proposant d'autres formes de collaborations et en mettant en lumière l'importance des activités métacognitives dans l'apprentissage et la théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde fait le postulat de trois stades dans l'acquisition d'une langue étrangère. Toutes ces connaissances nous aident à concevoir une meilleure méthodologie d'enseignement sur le plan cognitive, soit une approche cognitive en didactique des langues, qui sert de remédiations aux erreurs dans nos recherches.

L'interprétation des rôles de la langue maternelle dans l'apprentissage des autres langues nous révèle que le recours à la langue maternelle est inévitable et pas toujours néfaste, ce qui nécessite une réhabilitation du statut de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères. Les trois fonctions de la langue maternelle nous permettent aussi de mieux interpréter les erreurs.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION D'ERREURS

Chapitre 4 Catégorisation de l'erreur et description du corpus

Nous avons parlé de la valeur de l'erreur dans les chapitres précédents. On sait qu'au lieu d'être un phénomène simple, l'erreur est porteuse d'informations et elle pourrait être révélatrice du processus de l'acquisition de la langue étrangère chez l'apprenant. Néanmoins, un simple rassemblement des erreurs rend le choix des erreurs à analyser aléatoire et rend les erreurs moins significatives, car les informations attachées à l'erreur restent cachées ou se dévoilent partiellement. Une bonne catégorisation des erreurs sert sans aucun doute à notre analyse.

Par ailleurs, notre analyse des erreurs est à la fois quantitative et qualitative, ce qui demande la construction d'un corpus d'erreurs, une description minutieuse des circonstances dans lesquelles le corpus est construit et l'élaboration du corpus à partir des statistiques. Ainsi constituent les deux tâches principales du présent chapitre : la catégorisation de l'erreur et la description du corpus.

1. Catégorisation de l'erreur

1.1 Brève rétrospective des catégorisations des erreurs

Dans les études précédentes sur l'analyse des erreurs, différents chercheurs ont proposé diverses catégorisations. En 1967, pour étudier l'enseignement/apprentissage de la langue française dans des pays africains, les chercheurs F. Debyser, M. Houis, C. Rojas ont inventé la première grille de classement typologique des fautes (la grille du B.E.L.C) dans laquelle une série de catégorisations a été établie. Les erreurs ont été d'abord divisées en trois grandes typologies : erreur lexicale, erreur grammaticale et erreur de transcodage graphique. Dans chaque grande typologie, il existe encore des sous-catégories telles que erreur absolue/relative, erreur graphique/orale, etc. D'autres chercheurs, par exemple Corder et Philip Luelsdorff, ont proposé d'autres façons de classement. Chez eux, les erreurs peuvent se classifier en erreurs d'omission (un élément indispensable dans la phrase a été omis), erreurs de sélection ou de substitution (un élément incorrect a été choisi au lieu d'un autre), et erreurs d'ordre (les

éléments présents sont corrects mais leur ordre est incorrect).

En 1980, A. Bantas a fait une synthèse sur des classements des erreurs. Il en a tiré quatre critères principaux avec lesquels des dizaines de types d'erreur ont vu le jour :

- ① les domaines ou sphères dans lesquels les erreurs apparaissent (lexique, relations avec le contexte, grammaire) ;
- ② le type d'erreur (erreurs dues aux différences lexicales, grammaticales, etc. entre les systèmes des langues en contact) ;
- ③ le comportement ou la réaction de l'élève, c'est-à-dire les processus psycholinguistiques qui engendrent les erreurs (extension des modèles de la LB (langue-base) à la LC (langue-cible), extraction incomplète d'un modèle, assimilation des éléments incongrus par analogie, etc.) ;
- ④ l'évaluation, l'appréciation ou, plutôt, la gravité des erreurs (erreurs qui empêchent la communication et fautes qui permettent, quand même, la communication)¹¹⁶.

Un peu plus tard, en 1981, un système de classement beaucoup plus complexe, basé sur des critères psycholinguistiques, qui comprend des diverses sous-catégorisations des sources des erreurs, a été appliqué dans la thèse « *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* » de Gheorghe Doca. Des dizaines de tableaux avec des statistiques précises ont également été donnés dans cette thèse.

Puis avec l'introduction des méthodes de statistiques descriptives dans la recherche des sciences humaines, une catégorisation plus sophistiquée devient possible. Dans cette situation, l'intention des chercheurs est souvent attirée par le classement des erreurs : ils se contentent du simple classement typologique et négligent l'analyse des erreurs. Et lorsque ces recherches ne se limitent pas à de simples classements typologiques, elles commettent aussi le même défaut que l'analyse des erreurs des années 1970 : elles restent souvent beaucoup plus descriptives qu'explicatives. En tirant profit de l'expérience et de la leçon des recherches précédentes, nous essayons de catégoriser notre corpus d'une manière succincte mais significative et nous attachons une grande importance à l'interprétation des erreurs et à la recherche de la remédiation.

¹¹⁶ Gheorghe DOCA, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, page 46.

1.2 Différents types d'erreur

Comme ce que nous décrivons ci-dessus, les façons de classification d'erreurs sont nombreuses, mais nous préférons une classification simple qui englobe toutes les erreurs et en même temps qui reflète la fonctionnalité des erreurs dans le système linguistique en construction de l'apprenant. De plus, cette catégorisation d'erreurs doit nous aider à rechercher des stratégies pour remédier à chaque type d'erreur. De toute façon, nous ne nous contentons pas de faire un recensement d'erreurs et nous renonçons à effectuer une analyse exhaustive des erreurs que l'analyse contrastive avait l'ambition de faire.

Il est évident que l'apprentissage d'une langue comprend l'apprentissage de trois types de contenu : le lexique, la grammaire et l'utilisation adéquate de la langue correspondant aux circonstances et aux usages de la langue cible.

Le lexique ou le vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue. L'étude lexicale joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue. Si on compare une langue à un édifice, le lexique devient la pierre de soubassement pour cet édifice. L'erreur au niveau lexical pourrait avoir des influences bien négatives dans l'apprentissage d'une langue. Elle nuit à la compréhension du message, entraîne par conséquent un échec de s'exprimer et décourage l'apprenant dans ses études.

A part la maîtrise d'un certain nombre nécessaire de vocabulaires, l'assimilation de la grammaire est aussi très importante dans l'enseignement/apprentissage de la langue. La grammaire est « l'ensemble des règles faisant autorité dans un parler donné en vertu d'une norme établie par les théoriciens ou acceptée par l'usage »¹¹⁷. Elle étudie la morphologie et la syntaxe d'une langue. Si l'on comparait le vocabulaire d'une langue aux briques de béton d'un édifice, la grammaire pourrait être considérée comme les règles de l'utilisation de ces briques pour construire l'édifice. Autrement dit, la grammaire est la règle qui associe les mots et les syntagmes pour construire des phrases.

En ce qui concerne l'utilisation des phrases, elle se trouve dans l'étude de la sociopragmatique d'une langue. Il se peut que les phrases grammaticalement correctes soient considérées comme bizarres ou mal utilisées, car certains mots, expressions ou constructions ne peuvent être utilisés que dans certains contextes spécifiques. Les facteurs qui déterminent

¹¹⁷ Pierre GUIRAUD, 1964, *La grammaire*, Presses universitaires de France, Paris, page 5.

leur usage sont bien nombreux. C'est pourquoi dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, à part les capacités lexicale et grammaticale, il faut aussi doter les apprenant d'une « capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte »¹¹⁸, soit la compétence sociolinguistique.

Etant donnée ces trois niveaux dans l'apprentissage linguistique : niveau lexical, niveau grammatical et niveau sociopragmatique, les erreurs de notre corpus seront réparties en ces trois catégories. Mais à l'intérieur de chaque grande catégorie, il existe encore des sous-catégories.

Au niveau lexical, nous constatons une grande quantité d'erreurs chez les apprenants. D'après la linguistique cognitive, les unités lexicales sont composées de deux représentations : « représentation des formes perceptives des mots » et « représentations sémantique ».¹¹⁹ L'ensemble de ces deux représentations constitue le lexique mental. L'apprentissage lexical comprend donc l'apprentissage de ces deux aspects étroitement reliés. Ainsi pouvons-nous distinguer deux sortes d'erreurs au niveau lexical : erreur lexicale de forme et erreur lexicale de concept ou de signification.

Au niveau grammatical, les erreurs commises par les apprenants chinois sont encore plus compliquées. La grammaire est « l'ensemble des règles d'usages qu'il faut suivre pour parler et écrire correctement une langue »¹²⁰. Elle comprend l'étude de morphologie, de syntaxe et de sémantique. La morphologie française englobe la morphologie flexionnelle et la morphologie dérivationnelle. Il est à noter que la syntaxique et la sémantique sont deux branches linguistiques étroitement liées. Une erreur syntaxique causée par la mauvaise collocation des mots entraînerait souvent une modification de signification par rapport au sens initial, soit une erreur sémantique. C'est pourquoi dans beaucoup de recherches, les erreurs syntaxiques et les erreurs sémantiques sont souvent mises dans la même catégorie : erreur syntaxico-sémantique. Mais dans notre travail, nous préférons les distinguer l'une de l'autre. Si l'erreur vient principalement d'une mauvaise composition de la phrase (erreur structurale) et d'une mauvaise maîtrise de la collocation ou de la rection des mots, nous la mettons dans l'erreur syntaxique. En revanche, si elle est causée par la confusion de sens, elle est nommée erreur sémantique. Mais il est aussi possible qu'une erreur se mette à la fois dans les

¹¹⁸ Jean-Marc DEWAELE, 2002, « Variation, chaos et système en interlangue française », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2002 n° 17, sous la direction de Jean-Marc Dewaele et Raymond Mougeon, page 143.

¹¹⁹ M. D. GINESTE, J. F. Le NY, 2002, *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris, p. 107.

¹²⁰ Définition donnée par *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, p. 835.

catégories syntaxique et sémantique. Ainsi obtenons-nous quatre sous-types d'erreur au niveau grammatical : type morphologique flexionnel, type morphologique dérivationnel, type syntaxique et type sémantique.

Au niveau sociopragmatique, on sait que dans chaque langue, il existe des règles de conduite sociale (par exemple « adapter son registre aux circonstances, à la situation, aux interlocuteurs, etc. »¹²¹) et des règles d'usage fixé (par exemple des expressions figées) qui résultent d'une accumulation culturelle de génération en génération et qui sont normalement différentes de celles des autres langues. La violation de ces règles entraîne forcément des erreurs. Ces erreurs, nous les mettons dans la catégorie sociopragmatique.

Ainsi obtenons-nous notre classement des erreurs :

Type lexical	Type grammatical	Type sociopragmatique
Manifestation : erreur de mots Deux sous-types : - erreur de forme - erreur de concept	Manifestation : violation d'une règle grammaticale Trois sous-types : - Erreur morphologique dérivationnelle et flexionnelle - syntaxique - Sémantique	Manifestation : violation d'une règle de conduite sociale ou d'une règle d'usage de la langue

1.3 Définition des erreurs

1.3.1 Erreur lexicale

L'erreur lexicale concerne bien sûr les erreurs de mots. Elle peut porter sur chacune des deux composantes du signe linguistique : signifiant et signifié. C'est sur cette base que nous distinguons deux grandes catégories d'erreur lexicale : l'erreur de forme et l'erreur de concept ou de sens.

¹²¹ Jean-Marc DEWAELE, 2002, « Variation, chaos et système en interlangue française », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2002 n° 17, sous la direction de Jean-Marc Dewaele et Raymond Mougeon, page 143.

1). Erreur lexicale de forme

L'erreur lexicale de forme désigne alors les erreurs concernant la forme du mot : forme orale (prononciation) et forme écrite (orthographe). Dans nos recherches, nous ne travaillons que sur la forme écrite. Dans d'autres recherches effectuées sur l'analyse des erreurs, l'erreur lexicale de forme est souvent nommée erreur d'orthographe.

Elle comprend les erreurs causant par un manque ou une addition des lettres ou des accents qui créent par conséquent des mots qui n'existent pas en français (ex : **ortographe*, **hôpital*, *connaitre*, *bâteau*, etc.) et aussi un mélange entre deux mots similaires en forme, telles que l'erreur dans la phrase suivante: « J'ai acheté beaucoup de **champions* (champignons) ».

De plus, dans nos recherches, nous voudrions élargir le champ de l'erreur lexicale de forme. Nous considérons les erreurs qui concernent le genre des noms, par exemple « **un table* », « **une musée* », ou « le table », « la musée » comme les erreurs lexicales de forme. Car en mémorisant les noms, nous pourrions prendre l'ensemble de nom et d'article comme une unité intégrale. Au lieu de retenir par coeur seulement la partie nominale (ex : musée), il vaut mieux mémoriser les noms avec l'article (ex : un musée). Par conséquent, une telle erreur n'est pas introduite par la mauvaise maîtrise de l'article, mais plutôt par une fausse mémorisation de l'ensemble du mot. Sa nature est identique à celle de l'erreur d'orthographe.

De plus, pour les erreurs provoquées par le mélange du genre des noms, telles que l'erreur de l'accord en genre pour les adjectifs (ex : une **grande* musée, **cette* musée), nous les imputons aussi à l'erreur lexicale de forme. Au contraire, pour une erreur de l'accord de l'adjectif qui n'est pas entraînée par l'erreur du genre de nom (ex : une table **rond*), nous la mettons dans l'erreur grammaticale.

2). Erreur lexicale de concept

En ce qui concerne l'erreur lexicale de concept, il est vivement nécessaire que l'on la définisse davantage. Dans notre thèse, les « erreurs lexicales conceptuelles » désignent les erreurs dues à un *mistake* de sens d'une lexie. Ici, la lexie désigne principalement un mot. Le *mistake* comprend les cas suivants : remplacement d'une lexie par son synonyme ou son proche dans un contexte inapproprié et attribution d'un sens fictif à une lexie existante, par exemple :

En même temps, je ne **quittais* (abandonnais) pas mes études en anglais.

J'ai invité des amis à dîner chez moi. A partir de 17 heures, je commence à **prendre* (préparer) le repas .

**L'échappement* (L'évasion) du lion a entraîné une grande peur dans le public.

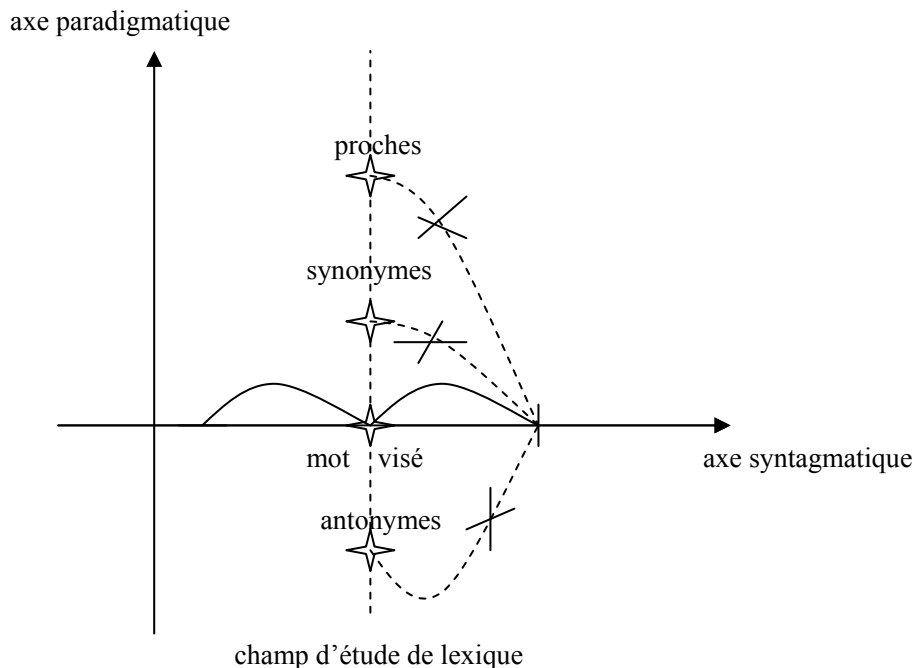
Il faut encore souligner que l'erreur lexicale de concept marque un mauvais choix paradigmatique d'une lexie. Elle est entraînée par des connaissances insuffisantes sur les propriétés sémantiques des unités lexicales. Autrement dit, c'est la mauvaise maîtrise de la relation entre le mot visé et ses synonymes, ses antonymes et ses proches qui fait naître ces erreurs.

A la différence de l'erreur grammaticale, l'erreur lexicale de concept ne concerne pas l'erreur causée par le mélange de la catégorie ou de la classe des mots (nom, verbe, adjectif, adverbe, ex : La Chine se développe **rapide*), ni celle liée à la structure de la phrase. Elle se localise au niveau lexical, mais comme l'erreur grammaticale, sa détermination dépend aussi de la corrélation du mot employé avec les autres parties de la phrase, car le remplacement du mot visé par un autre cause forcément une incompatibilité entre la lexie choisie et la situation de la phrase et c'est grâce à cette incompatibilité que l'erreur est déterminée.

Bref, les erreurs lexicales de concept marquent un mauvais choix paradigmatique d'un mot pour exprimer un sens visé, soit « des erreurs où l'on constate un décalage plus ou moins grand entre le sens de la lexie visée et celui de la lexie choisie par l'apprenant »¹²²

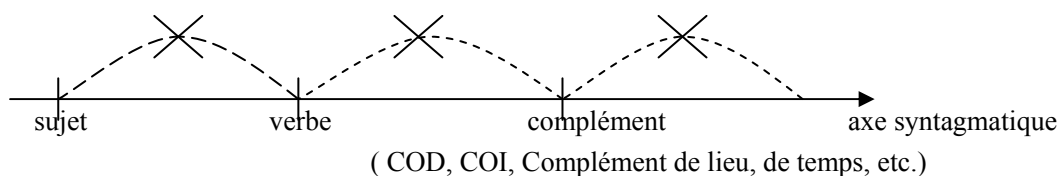
La figure suivante illustre bien la localisation de l'erreur lexicale de concept :

¹²² Marie-Josée HAMEL et Jasmina MILICEVIC, 2007, « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage » dans *The Canadian journal of applied linguistics*, ISSN 1481-868X, vol. 10, N° 1, pages 25-45 : 31.



Bref, l'erreur de concept se localise sur l'axe paradigmatique. Au lieu de choisir le mot visé, l'apprenant choisit un autre mot situé sur l'axe paradigmatique du mot visé. La ligne discontinue dans la figure ci-dessus démontre l'utilisation inappropriée de la lexie choisie (synonymes, proches, antonymes de la lexie visée) par rapport à une autre lexie dans la phrase.

Tandis que l'erreur grammaticale se localise sur l'axe syntagmatique. Elle marque une mauvaise corrélation entre les différentes parties de la phrase. Sa génération peut être illustrée par la figure suivante :

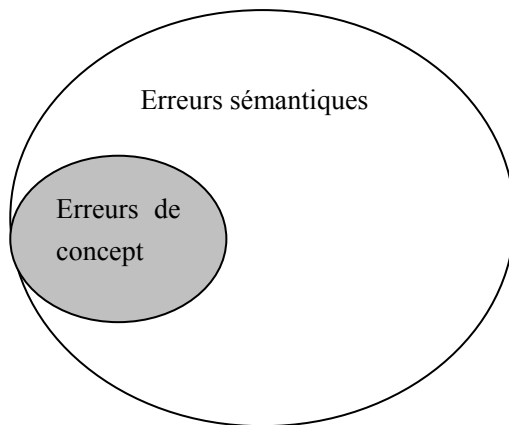


Le mauvais choix paradigmatique d'une préposition ou d'une conjonction pourrait aussi être considéré comme une erreur de concept. Mais étant donné leur fonction grammaticale saillante (rôle d'articulation des différentes parties phrastiques) dans la composition d'une phrase, nous préférons considérer les erreurs concernant l'utilisation des prépositions et des conjonctions comme des erreurs grammaticales dans nos recherches.

En fait, en français, les articles, les prépositions et les conjonctions sont souvent

considérés comme des « mots outils ». Différents des « mots pleins », tels que noms, verbes et adjectifs, ils n'évoquent « aucune réalité distincte dans l'esprit des locuteurs : ils ne font sens qu'en relation avec d'autres qui les environnent dans la phrase »¹²³. C'est pourquoi dans notre travail, les erreurs concernant le choix de ces mots sont catégorisées dans les erreurs syntaxiques, tandis que les erreurs concernant le choix des mots pleins sont mises dans l'erreurs lexicales de concept.

L'erreur lexicale de concept est causée par la mauvaise maîtrise des propriétés sémantiques des mots. Dans beaucoup de recherches, elle fait partie de l'erreur sémantique. La relation entre les erreurs sémantiques et celles de concept peut être illustrée par la figure suivante :



Mais comme les erreurs de concept que nous définissons dans nos recherches ne se localisent qu'au niveau lexical, afin de faciliter notre analyse des erreurs et nos recherches sur la remédiation aux erreurs, nous préférons les retirer des erreurs sémantiques pour constituer une catégorie indépendante.

1.3.2 Erreur grammaticale

Grâce à la rigueur de la grammaire française, le français est considéré comme une langue élégante, stricte et bien formée. En revanche, la complexité de cette grammaire rend l'apprentissage forcément difficile. Les erreurs grammaticales, à la vue du nom, désignent les erreurs qui violent des règles grammaticales, telles que les règles morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue.

¹²³ Marie-Françoise MORTUREUX, 2008, *La lexicologie entre langue et discours* (deuxième édition revue et actualisée), Armand Colin, Paris, page 8.

1). Erreur morphologique

La morphologie est l'étude de la formation, de la structure des mots et des variations de leurs formes. « Au sens strict, la morphologie s'occupe de la structure interne des mots »¹²⁴. Mais au sens large, elle pourrait prendre en considération la formation des groupes de mots et des phrases. Par exemple, le nom peut être précédé d'un article ou d'un autre morphème déterminant; l'adjectif peut être caractérisé par la présence d'un morphème de comparaison ; même au niveau des phrase, la formation sujet+verbe(+complément) peut être utilisée pour décrire la structure de la phrase. Tous ces phénomènes font aussi partie de l'objet d'étude de la morphologie. C'est ce que l'on appelle la morpho-syntaxique.

Ainsi voyons-nous que la frontière entre l'étude de la morphologie et celle de la syntaxe est en fait très floue. Dans notre travail, pour faciliter la classification, nous décidons de mettre les erreurs qui concernent la formation des unités plus grandes que le mot dans les erreurs syntaxiques et celles qui concernent la formation des mots dans le champs d'étude de la morphologie. Selon nous, la conjugaison ou la flexion des verbes à un temps-*tense* déterminé se localise aussi dans l'étude de la morphologie. Car d'après nous, la forme « auxiliaire + partie conjuguée » forme une unité intégrale qui ressemble aux mots composés. La séparation entre l'auxiliaire et la partie suivante fait perdre sens à tous les deux : sémantiquement, l'auxiliaire n'a pas de sens, il sert plutôt comme un indicateur du temps ; la partie qui suit l'auxiliaire n'est plus indépendante, car elle ne peut pas non plus être utilisée toute seule comme un verbe. Néanmoins, s'il s'agit d'un mauvais choix du temps-*tens*, nous le mettons dans l'étude de sémantique.

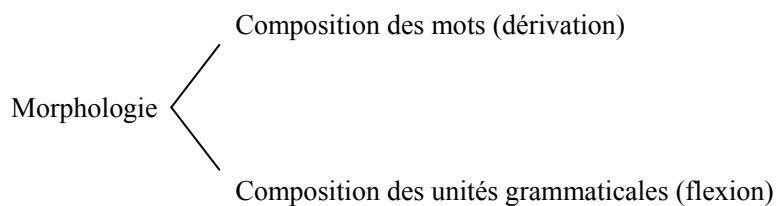
Selon la définition donnée par Nicole Delbecque dans son livre *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, la morphologie est « l'étude des composants qui entre dans la formation des mots et des unités grammaticales »¹²⁵. Ainsi, l'étude de la morphologie comprend deux aspects différents : formation des mots et formation des unités grammaticales.

Dans nos recherches, les erreurs concernant la formation des mots sont catégorisées dans les erreurs dérivationnelles et les erreurs concernant la formation des unités grammaticales se

¹²⁴ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 75.

¹²⁵ *Ibid.*, page 75.

trouvent dans les erreurs flexionnelles.



a. Erreur morphologique dérivationnelle

La dérivation est un processus de formation des mots à partir d'un radical par préfixation, suffixation, etc. C'est un moyen important et efficace que le français utilise beaucoup pour enrichir son vocabulaire. En ce sens, on pourrait dire en quelque sorte que la langue française est une langue bien motivée, car une grande partie de son vocabulaire est formée à l'aide des différents suffixes et préfixes.

En fait, l'apprenant découvre très tôt l'existence des différentes combinaisons entre les suffixes, les préfixes et les morphèmes. Les mots de la même famille, par exemple : *enseigner*, *enseignant*, *enseigné*, *enseignement* ; *agréable*, *désagréable*, etc., aideraient l'apprenant à entrevoir ces règles. Par ailleurs, afin de faciliter la mémorisation de vocabulaire et d'élargir le champ lexical de l'apprenant, l'enseignant introduit aussi des connaissances sur la formation des mots, telles que la formation suffixale, la formation préfixale et la formation parasynthétique, etc. Fasciné par ces règles de dérivation, l'apprenant manifeste un grand intérêt à la formation des mots et a tendance à utiliser ces connaissances pour retenir et déduire des mots. Néanmoins, la mauvaise maîtrise et la fausse utilisation des règles dérivationnelles chez l'apprenant pourraient faire apparaître beaucoup de mots qui n'existent pas ou qui ne se disent pas (ex : * *orangier* à la place d'oranger et **fermation* à la place de fermeture, etc.).

Ainsi, comme son nom indique, l'erreur morphologique dérivationnelle désigne les erreurs concernant la formation des mots.

b. Erreur morphologique flexionnelle

Le français est une langue flexionnelle dans laquelle le mot se décompose en radical et en marque morphologique. D'après le *Petit Larousse*, la flexion est un « procédé morphologique consistant à ajouter à la racine du mot des désinences exprimant des

catégories grammaticales (genre, nombre, personne) ou des fonctions syntaxiques (cas) ». ¹²⁶

La flexion en genre signifie le changement morphologique de certains mots en masculin et en féminin (ex : étudiant/étudiante ; il/elle ; grand/grande), et la flexion en nombre désigne l'accord du mot en singulier et en pluriel (ex : étudiant/étudiants ; il/ils ; grand/grands). Dans la langue française, seulement les noms, les pronoms et les adjectifs possèdent ces deux types de flexion. Mais la flexion des adjectifs possessifs et des pronoms est beaucoup plus compliquée que celle des noms et des adjectifs qualificatifs. Les adjectifs possessifs s'accordent non seulement en genre et en nombre avec les noms caractérisés, mais aussi en personne. La flexion des pronoms ne consiste pas à modifier simplement les désinences. La plupart changeant de forme est si radicalement que l'on n'y voit plus de rapport entre eux, par exemple : « je » et « nous » ; « tu » et « vous », « lui » et « eux », etc. De plus, ce qui est plus difficile dans leur apprentissage, c'est le choix des pronoms et des adjectifs possessifs selon la relation de réction entre les différentes parties. Dans ce cas-là, nous préférons considérer l'erreur concernant l'accord des pronoms et des adjectifs possessifs comme l'erreur syntaxique.

La flexion en personne signifie la « forme de la conjugaison et du pronom permettant de distinguer le ou les locuteurs (première personne), le ou les auditeurs (deuxième personne), celui, ceux ou ce dont on parle (troisième personne) » ¹²⁷. Dans la langue française, pour un temps grammatical ¹²⁸ déterminé, les verbes se présentent sous différentes formes selon le sujet : « je parle ; tu parles ; il parle ; nous parlons, vous parlez et ils parlent ». Mais cette modification morphologique du verbe n'est pas simplement déterminé par le sujet. Elle dépend aussi des temps – aspect – modalité (TAM) du verbe, par exemple : « je parle, je parlerai, j'ai parlé, je parlais, je parlerais, que je parle ... ». Ainsi, la forme du verbe dépend à la fois du sujet et du TAM. Mais une fois le TAM et le sujet déterminés, la conjugaison ou la morphologie du verbe est fixée. Par conséquent, au lieu d'être une erreur syntaxique, l'erreur de conjugaison du verbe ou du temps grammatical, telle que « tu **parle*, tu **a* parlé, j'**ai* rentré, elle s'est **levé*, etc. », est considérée dans nos recherches comme l'erreur de morphologie flexionnelle. Néanmoins, l'erreur du verbe concernant un mauvais choix du TAM sera classée dans l'erreur sémantique.

¹²⁶ *Le petit Larousse en couleurs 1995*, p. 444.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 769.

¹²⁸ On distingue le temps grammatical du temps verbal. Le premier se situe dans une étude de la flexion, tandis que le deuxième vise à une étude sur la valeur du tempstense et doit donc se localiser dans l'étude sémantique.

De plus, normalement, l'étude de flexion comprend l'étude de cas. Le cas signifie la « forme variable prise par certains mots (substantifs, adjectifs, pronom, participe) selon leur fonction dans la phrase, dans la langue à déclinaisons ». ¹²⁹ Dans le français d'aujourd'hui, la flexion de cas n'existe que dans les pronoms ¹³⁰. Une même personne peut se présenter sous des formes différentes dans les différents cas : pronom sujet, pronom tonique, pronom direct et indirect, telles que « je, moi, me » de la première personne. Mais comme cette flexion n'est pas un simple changement morphologique, elle est déterminée par la fonction de ces pronoms dans la construction de la phrase, par exemple : sujet de la phrase, complément direct ou indirect du verbe, complément de la préposition, etc. En ce sens, leur forme dépend de sa relation avec les autres éléments de la phrase. C'est la raison pour laquelle nous mettons les erreurs de cas dans la catégorie syntaxique.

Bref, dans nos recherches, l'erreur morphologique flexionnelle comprend les erreurs de l'accord en genre et en nombre des noms, des adjectifs et les erreurs de conjugaison des verbes.

2). Erreur syntaxique

La syntaxe fait partie de la grammaire. Elle étudie la façon dont les unités linguistiques se combinent pour former des phrases dans une langue. Autrement dit, la syntaxe étudie les relations entre des mots et des syntagmes d'une phrase. Plus précisément, elle étudie la relation de rection entre des différentes parties de la phrase ; la combinaison de ces parties, par exemple la collocation, la connexion et l'ordre des mots ; ainsi que l'omission de certaines parties qui causerait des phrases incomplètes et la mauvaise composition de la phrase.

Lorsqu'un mot en appelle un autre syntaxiquement, on parle de régime ou de rection. Par exemple, pour le verbe *manger*, lorsqu'il est transitif, il appelle forcément un mangeur et un mangé (*Paul mange une pomme*) et lorsqu'il est intransitif, il n'appelle que le mangeur (*Paul mange*). Et dans l'exemple « Le petit garçon mange », le verbe *manger* régit le nom garçon qui régit lui-même le déterminant *le* et l'adjectif *petit*. Ce type de contrainte entre les mots est appelé rection en linguistique.

Lorsque deux mots ou deux syntagmes se trouvent fréquemment coprésents dans un texte,

¹²⁹ *Le petit Larousse en couleurs 1995*, p. 191.

¹³⁰ LU Zhenyuan, 2004, "A brief comparison of case in English, Chinese and French", dans *Journal od Hechi Univesity* (2004, 12), p. 107.

on parle de cooccurrence. La collocation est une cooccurrence privilégiée. Elle signifie une association habituelle d'un mot à un autre, par exemple : *gommer son accent* pour signifier faire disparaître son accent ; le *vin blanc* pour désigner le vin produit avec de la pulpe non colorée bien qu'il soit effectivement jaune. Dans la collocation, il arrive souvent qu'un terme conserve son sens originel et qu'un terme perd son sens originel mais apporte un supplément de sens qui donne un sens défini au syntagme.

La connexion des mots signifie que la forme de certains mots est déterminée par sa relation avec les autres mots. Par exemple, pour un syntagme nominal composé par un article et un nom, le choix de l'article est à la fois déterminé par le genre du nom et par l'absence ou la présence du complément du nom (ex : C'est **une* (la) maison de Pierre). Pour un adjectif qualificatif déterminé, son accord en genre et en nombre dépend du nom qu'il caractérise, il s'agit là plutôt d'une flexion morphologique et le choix entre des adjectifs de sens différents se place dans l'étude de lexique de concept. Mais le choix de l'adjectif possessif est fixé par sa connexion avec d'autres parties de la phrase, par exemple : « Pardon, Monsieur. **Ton* (Votre) passeport est périmé. » C'est la raison pour laquelle nous tenons à catégoriser les erreurs de l'adjectif possessif dans les erreurs syntaxiques. Quant au syntagme prépositionnel, l'utilisation de préposition est déterminée soit par le verbe (ex : réfléchir à, avoir besoin de, etc.), soit par le groupe nominal qui la suit (ex : en France, à Paris, sur le marché, etc.). Cette relation de réaction est de même pour le choix entre les adjectifs et les adverbes (ex : Il court **rapide* (vite)) ; entre les différents types de pronoms (ex : Je **le* (lui) téléphone), etc. Selon nous, toutes ces relations constituent l'objet de l'étude de la syntaxe et la violation de ces relations conduit à une erreur syntaxique.

De plus, nous savons que, dans la langue française, pour former un syntagme ou une phrase, les différentes parties doivent respecter un certain ordre. Pour un syntagme nominal composé par un nom et un adjectif, il existe un ordre conventionnel entre ces deux parties (ex : **maison grande* (grande maison) ; **intéressant film* (film intéressant)). Quant à la formation d'une phrase, il y a aussi un certain ordre, tel que Sujet + Verbe + Complément direct/indirect (COD/COI) ou Sujet + Pronom de COD/COI + verbe, etc. La violation de ces ordres entraîne forcément des erreurs qui sont classées aussi dans les erreurs syntaxiques, selon nous.

Enfin, l'omission et l'addition de certaines parties du discours causent aussi des erreurs. Ces erreurs appartiennent aussi aux erreurs syntaxiques, car l'omission et l'addition

perturbent en quelque sorte la structure de la phrase, par exemple : « Je suis allé *(à) le marché » ; « J'ai trouvé une belle veste, mais je *n'ai (ne l'ai) pas achetée » ; « J'aime la robe que je *l'ai achetée à Paris », etc. Et il en est de même pour les phrases mal composées, par exemple : « Néanmoins, mes parents * *me voulaient étudier* (voulaient que j'étudie) la comptabilité. »

Bref, l'erreur syntaxique désigne les erreurs qui ne respectent pas les règles régissant les relations entre des mots et entre des syntagmes, ainsi que les règles de la construction de la phrase. Ce sont des erreurs concernant la formation des syntagmes et les relations entre les syntagmes.

3). Erreur sémantique

La sémantique a pour objet le sens ou la signification des unités linguistiques. L'erreur sémantique, comme son nom l'indique, désigne les erreurs de sens ou de signification se trouvant dans les différentes unités de langue : lexème, mot, syntagme, phrase, paragraphe et même texte.

Le sens des lexèmes fait l'objet de l'étude de la formation des mots et les erreurs corrélatives se mettent déjà dans les erreurs dérivationnelles. L'erreur concernant le sens des mots pleins (ex : noms, verbes et adjectifs) se place dans l'erreur lexicale de concept, par conséquent, seulement les erreurs concernant le sens des mots outils, des syntagmes et de la phrase entrent dans la catégorie sémantique dans notre travail.

Nous tenons à souligner le lien étroit du syntagme verbal avec la sémantique dans la langue française.

Selon nous, la sémantique du verbe comprend deux types d'information : a. le sens propre du verbe, par exemple « courir » signifie l'action de se déplacer rapidement par un mouvement accéléré des jambes, b. le sens temporel, aspectuel et modal du verbe, par exemple « j'ai couru » renvoie à une action qui a eu lieu et dont l'aspect est parfait. Les erreurs concernant le sens propre du verbe, nous les avons déjà mises dans la catégorie lexicale. Mais pour les erreurs concernant le sens temporel, aspectuel et modal du verbe, elles seront mises dans la catégorie sémantique, car tous les TAM verbaux ont leur propre valeur sémantique, par exemple : le présent exprime l'actualité ou la permanence dans le temps ; le passé composé indique un passé récent par rapport à la situation actuelle ; l'imparfait indique

l'état duré ou une habitude du passé ; le passé simple indique une succession d'actions de premier plan situées dans un passé lointain par rapport à la situation actuelle ; le conditionnel met l'accent sur la politesse, le potentiel envisageable ; et le subjonctif traduit les divers sentiments du locuteur ; etc.

En ce qui concerne les mots outils, les erreurs de l'omission et de l'ajout inutile sont déjà catégorisées au niveau syntaxique. Seulement les erreurs concernant la confusion de leur sens (notamment pour les prépositions et les conjonctions) peuvent constituer l'objet de la sémantique.

Enfin, au sens strict, les erreurs sémantiques au delà de la phrase ne se localisent plus au champs grammatical, mais plutôt dans les erreurs sociopragmatiques. Ainsi, dans nos recherches, l'erreur sémantique fait partie de l'erreur grammaticale. Elle comprend majoritairement l'erreur concernant le TAM du verbe, l'erreur concernant le choix des prépositions et des conjonctions ainsi que l'erreur de sens des syntagmes.

1.3.3 Erreur sociopragmatique

Chaque communauté sociale possède ses propres règles de conduite. L'ignorance de ces règles causerait le mécontentement de l'interlocuteur, la difficulté de communication et même les malentendus entre les interlocuteurs, par exemple, vouvoyer son interlocuteur si celui-ci est dans une hiérarchie plus élevée que soi est une conduite sociale dans la société française. La violation de cette règle rend l'énonciateur impoli aux yeux de son interlocuteur et pourrait aussi causer un mécontentement chez ce dernier en croyant qu'il n'est pas bien respecté par l'énonciateur.

Par ailleurs, toute langue a sa propre règle d'usage. Face à un même phénomène ou à une même idée, les expressions langagières pourraient être différentes en fonction des langues, par exemple, l'habitude de comparer une chose à une autre est souvent variée dans des sociétés différentes. Il existe aussi des expressions figées, des proverbes, des métaphores accoutumés, etc. Ces usages fixes sont les produits d'une longue évolution de la langue et de la culture. L'ignorance de ces usages fossiles et une traduction littérale des proverbes et des expressions figées de la langue maternelle en langue française causent évidemment des difficultés de compréhension.

Bref, les expressions qui ne respectent pas les lois de conduite sociale ou les lois d'usage

de la langue sont considérées comme des erreurs sociopragmatiques dans nos recherches.

1.4 Vérification de la complexité de notre catégorisation des erreurs

Dans beaucoup de recherches, on catégorise les erreurs selon les neuf classes de mots : article, nom, adjectif, adverbe, pronom, verbe, préposition, conjonction et interjection. Ce classement de mots est aussi souvent suivi par certains manuels de grammaire. Pour vérifier si notre catégorisation englobe toutes les erreurs, nous essayons de reclasser les erreurs réparties dans ces neuf classes dans notre catégorisation.

Classes de mots	Type d'erreur	Notre catégorisation
nom	Genre de nom	Erreur lexicale de forme
	Accord du nom en genre et en nombre	Erreur flexionnelle
	Mélange de sens	Erreur de concept
adjectif	Accord de l'adjectif qualificatif en genre et en nombre	Erreur flexionnelle
	Accord de l'adjectif possessif	Erreur syntaxique
	Place de l'adjectif	
	Mélange avec l'adverbe	
Mélange de sens	Erreur de concept	
adverbe	Non accord de l'adverbe	Erreur syntaxique
	Place de l'adverbe	
	Mélange avec l'adjectif	
	Mélange de sens	Erreur de concept
déterminant	Accord en genre	Erreur de forme
	Accord en nombre	Erreur syntaxique
	Choix du déterminant	Erreur sémantique/syntaxique
pronom	Mélange de type de pronoms	Erreur syntaxique
	Place du pronom	
	Omission du pronom	
verbe	Conjugaison (Mélange de l'auxiliaire,	Erreur morphologique flexionnelle

	Accord du participe)	
	Temps-aspect-modalité	Erreur sémantique
	Mélange de sens entre les verbes	Erreur lexicale de concept
préposition	Omission ou adjonction des prépositions, Prépositions dépourvues de sens	Erreur syntaxique
	Erreurs entre des prépositions de sens différent	Erreur sémantique
conjonction	Omission, adjonction de conjonction	Erreur syntaxique
	Mélange de conjonction	Erreur sémantique
interjection	Mélange des interjections	Erreur sociopragmatique

Bref, les erreurs de forme peuvent concerner toutes les neuf classes de mots, mais les erreurs de concept ne concernent que les mots pleins : noms, verbes et adjectifs dans nos recherches. Pour les erreurs flexionnelles, comme il n'y a que les noms, les adjectifs et les verbes qui sont flexionnels en français, elles ne portent que sur ces trois classes de mots. Les erreurs dérivationnelles englobent aussi toutes les classes de mots. En ce qui concerne les erreurs syntaxiques, elles concernent les déterminants, les adjectifs, les adverbes, les pronoms, les verbes, les prépositions et les conjonctions. Et les erreurs sémantiques existent principalement dans les verbes, les prépositions et les conjonctions. Enfin, l'erreur de l'utilisation des interjections se trouverait essentiellement dans l'ordre de sociopragmatique, mais il est à noter que les erreurs sociopragmatiques ne s'y limitent pas et elles se situent souvent au niveau textuel.

1.5 Hypothèses de l'origine de l'erreur

La morphologie (qui comprend ici la forme orthographique des mots) et la syntaxe sont des domaines plutôt structuraux : elles sont souvent compositionnelles et peuvent donner lieu à des études contrastives intralinguales (à l'intérieur d'une même langue, entre l'interlangue et la langue cible) ou interlinguales (entre les différentes langues). Seulement, lorsqu'on attribue des propriétés d'iconicité à la syntaxe, la syntaxe peut relever aussi une interprétation ou une orientation cognitive. C'est pourquoi, selon nous, l'analyse des erreurs morphologiques

(erreur lexicale de forme y comprise) et syntaxiques seraient plutôt structurales¹³¹ et leur remédiation doit faire appel à l'automatisation.

Néanmoins, la sémantique (au sens large qui comprend à la fois la signification des syntagmes et des phrases, mais aussi la signification des mots) et la pragmatique sont rarement compositionnelles : les fonctions sémantique et pragmatique des énoncés ne sont pas composées par la somme des fonctions des parties. C'est l'intégration d'une envie de s'exprimer, d'une manipulation des connaissances pour s'adapter à la situation et d'une intervention de contrôle du locuteur qui permet une action langagière aux niveaux sémantique et pragmatique. L'analyse des erreurs sémantiques (erreurs lexicales de concept et erreurs grammaticales sémantiques) et pragmatiques et les remédiations associées doivent ainsi être de type cognitif.

En adoptant ce prémisses, nous pouvons formuler des hypothèses sur les origines des différentes erreurs. Toutes ces hypothèses se basent sur notre expérience de l'enseignement/apprentissage du français et sur nos connaissances précédentes des théories de l'apprentissage linguistiques. Il se peut qu'elles ne soient pas totalement correctes. Nous allons les vérifier en nous servant des exemples concrets dans les chapitres suivants.

1.5.1 Hypothèses au niveau microscopique

1). *Hypothèse concernant les erreurs lexicales de forme :*

Nous supposons que la complexité des relations phonèmes-graphèmes dans la langue française entraîne souvent des erreurs lexicales de forme, car la plupart des phonèmes peuvent être écrits de plusieurs façons : les mots incluent fréquemment des lettres muettes et il existe de nombreux homophones non homographes (par ex : mer, mère ; ver, vers, vert, verre). Pour les erreurs concernant le mélange des mots dont les sens sont bien différents, l'origine des ces erreurs existerait dans la ressemblance formelle de ces mots. Quant aux erreurs de genre, la difficulté viendrait probablement du non-existence du masculin et du féminin dans la langue chinoise. En apprenant un nom français, l'apprenant chinois n'a pas d'habitude d'accorder une attention particulière à son genre, d'où une difficulté majeure pour retenir par coeur le genre des noms français, d'autant plus qu'il manque des règles générales pour distinguer le masculin et le féminin.

¹³¹ Nous rappelons ici que l'analyse cognitive englobe l'analyse structurale.

2). *Hypothèse concernant les erreurs lexicales de concept :*

Le fait qu'un seul mot a plusieurs significations, c'est-à-dire la polysémie lexicale, constitue une autre difficulté dans l'apprentissage du lexique. Il arrive souvent que les significations attachées à un mot soit très nombreux, notamment pour des noms et des verbes. Une mauvaise maîtrise de la polysémie du lexique provoque non seulement une difficulté dans la compréhension écrite ou orale, mais aussi dans la production écrite ou orale. En plus, la corrélation de sens entre les synonymes et les proches constitue une autre difficulté dans l'assimilation du lexique.

De plus, à la différence des enfants, les apprenants adultes ont tous déjà établi un réseau conceptuel ou sémantique représentant les concepts de notre monde extérieur durant leur apprentissage de la langue maternelle. Lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue, il leur suffit de connecter les nouveaux signes linguistiques avec les signes équivalents dans leur langue maternelle pour saisir leur référents dans le monde réel. Pour les gens qui apprennent trois ou même plus de langues, cette connexion serait sans doute plus complexe. Mais comme le réseau conceptuel est d'abord construit avec l'apprentissage de la langue maternelle, et que l'apprentissage des autres langues se fondent sur la base de ce réseau, nous supposons qu'au niveau sémantique du mot, l'erreur est produite surtout par un transfert négatif de la langue maternelle.

3). *Hypothèse concernant les erreurs morphologiques :*

Faute de référence dans la langue maternelle qui est une langue non flexionnelle, la morphologie de la langue française devient sans aucun doute quelque chose de tout nouveau pour les apprenants chinois. Des années de « fossilisation conceptuelle » sur le non-changement des noms, des adjectifs et des verbes dans la langue maternelle causent souvent une négligence de la flexion au début de l'apprentissage du français chez les Chinois . Mais après la conceptualisation de la flexion, en considérant la grande différence entre les langues apprises (le chinois et l'anglais) et le français au niveau morphologique, nous présumons que les erreurs morphologiques trouvent leur origine dans l'interférence de l'interlangue de l'apprenant, autrement dit, ce sont surtout des erreurs de surgénéralisation : l'apprenant utilise leurs connaissances acquises de la langue cible pour inférer la flexion ou la

déviations du nouveau mot.

4). Hypothèse concernant les erreurs syntaxiques :

Au niveau syntaxique, comme le chinois et le français appartiennent aux familles linguistiques différentes, de grandes différences y existent entre les deux langues. Ayant compris cette grande différence syntaxique, au lieu de faire appel à ses connaissances syntaxiques en langue maternelle, l'apprenant a recours à ses connaissances syntaxiques en anglais. Ainsi croyons-nous que l'anglais exerce une grande influence dans l'apprentissage du français au niveau syntaxique

5). Hypothèse concernant les erreurs sémantiques :

Dans nos recherches, les erreurs sémantiques concernent surtout les erreurs de préposition et les erreurs de TAM. Bien que les prépositions n'aient pas de référent dans le monde réel, certaines possèdent des significations spatio-temporelles saillantes qui peuvent être représentées par des schémas. Mais dans l'enseignement /apprentissage des prépositions françaises, l'enseignant et l'apprenant font souvent appel à leurs équivalents en langue chinoise, c'est-à-dire à une explication métalinguistique pour saisir le sens, ce qui efface souvent les nuances existant entre les différentes prépositions et entraîne des erreurs concernées.

En ce qui concerne les erreurs de TAM, on sait qu'il existe en français de nombreux TAM, par exemple, seulement pour l'indicatif au passé, il y a le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait, le passé surcomposé et le passé antérieur et chaque temps verbal possède un sens temporel spécifique. Dans le système linguistique en construction de l'apprenant (soit l'interlangue de l'apprenant), en ignorant les nuances de sens temporel de chaque temps verbal, l'apprenant mélange les différents temps verbaux, ce qui provoque une utilisation aléatoire des temps verbaux. Et très souvent, l'apprenant a tendance à simplifier les multiples temps et aspects en recourant à celui ou ceux dont il connaît mieux la formation, par exemple, le passé composé est utilisé pour décrire tous les événements passés.

6). Hypothèse concernant les erreurs sociopragmatiques :

Etant donnée les grandes différences dans les règles de conduites sociales et les règles

d'usage en chinois et en français, des erreurs qui sont peut-être acceptables au niveau lexical et grammatical, mais qui sont inacceptables au niveau sociopragmatique pourraient apparaître dans l'écrit des apprenants. Il s'agit des expressions et des phrases qui ne s'adaptent pas à la situation de parole et qui paraissent ainsi bizarres, ridicules ou anormales aux yeux des natifs français. Nous supposons que toutes ces erreurs sont dues à la lacune de compétence sociopragmatique chez l'apprenant. Par manque de cette compétence, une référence à la langue maternelle devient naturelle dans l'apprentissage, ce qui conduit aux erreurs.

1.5.2 Hypothèses au niveau macroscopique

1) Manque d'entraînement

Dans l'apprentissage, il y a toujours des élèves qui sont motivés et qui prennent leurs études au sérieux. Ils travaillent beaucoup en classe et après le cours. Grâce à leurs efforts, ils obtiennent une belle réussite dans leurs études. A l'inverse, certains élèves ne travaillent pas assez et maîtrisent mal ce qu'ils ont appris. Ils éprouvent des difficultés dans leurs études et commettent sans arrêt des erreurs. Nous croyons que cette différence peut s'expliquer par la disparité des efforts consacrés aux études chez les deux groupes d'apprenants et que les erreurs sont liées au paresse de l'apprenant. Autrement dit, l'insuffisance d'entraînement entraîne un mauvais automatisme et une acquisition médiocre des connaissances linguistiques chez l'apprenant. Ainsi, il suffit de donner davantage d'exercices aux élèves pour qu'ils mémorisent et utilisent bien les connaissances apprises.

2) Compétence d'apprentissage inférieure des apprenants

Etant donnée les mêmes cours suivis et les différentes performances chez les apprenants, nous supposons que certains apprenants ne savent pas comment apprendre. Ils sont passifs dans leurs études et n'excellent pas à réfléchir et à poser des questions. Ils ne savent pas faire d'autorégulation afin de mieux s'adapter à la situation durant leur résolution de problèmes, ni faire d'autocorrection et d'autoévaluation pour se connaître mieux. Ils ne savent pas non plus faire le bilan sur leur expérience de réussite ni de tirer des leçons de l'échec pour se perfectionner dans les tâches ultérieures. Pour ce groupe d'élèves, l'échec de l'apprentissage vient d'une compétence d'apprentissage inférieure ou d'un manque de compétence métacognitive. Pour qu'ils puissent réussir dans leurs études, il faut une modification

profonde dans leur façon d'apprentissage. Plus précisément, il faut leur apprendre à apprendre afin qu'ils deviennent métacognitifs dans leurs études.

2. Description du corpus

Notre travail attache une grande importance à l'analyse qualitative selon laquelle une description détaillée du phénomène et de ses circonstances est nécessaire pour en fournir une explication adéquate. C'est pourquoi avant de commencer notre analyse et interprétation d'erreurs, nous tenons à présenter notre corpus.

La description du public auprès de qui nous collectons les erreurs et la description des exercices donnés aux apprenants nous aident sûrement à mieux comprendre l'apparition des erreurs. Celle des statistiques concernant les taux de répartition des erreurs nous dévoile les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants chinois.

2.1 A propos des apprenants

2.1.1 Milieux des apprenants

Actuellement, en Chine, l'enseignement du français se présente sous plusieurs formes : français au collège et lycée, français à l'université, français à l'Alliance française et français au centre de formation privé. Mais l'accès à la langue française est plus facile à l'université qu'au lycée et collège, car la place prédominante de la langue anglaise se voit plus clair dans le milieu d'enseignement secondaire. En Chine, le français est enseigné seulement dans un petit nombre de collèges et de lycées. Dans la majorité des écoles secondaires, l'anglais est imposé comme la seule langue étrangère à apprendre. Pourtant, à l'université, l'apprentissage du français est plus populaire. D'après une enquête récente faite par l'Association Chinoise des Professeurs de français, le français est enseigné en 2010 dans 98 universités et appris par plus de 12 564 étudiants¹³² comme langue vivante 1 (LV1), tandis qu'étant la LV2, il est appris par un nombre d'étudiants beaucoup plus important.

De plus, pour les Chinois désirant aller à l'étranger, le choix du pays de destination a connu une diversification ces dernières années. Après les Etats-Unis et les pays anglophones, la France est devenue un pays compétitif et attire de plus en plus de jeunes Chinois grâce à

¹³² CAO Deming, WANG Wenxin, 2011, *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Maison d'édition de l'enseignement et les recherches des langues étrangères, Beijing, page 4.

une bonne réputation de son système d'éducation supérieure et à ses politiques favorables aux étudiants étrangers. Une demande croissante de la formation en français se voit dans cette situation. 15 Alliances françaises ont été ainsi fondées en Chine jusqu'à maintenant et le nombre de leurs apprenants atteint 25 000¹³³.

Ainsi, les étudiants spécialisés en études françaises et les élèves voulant étudier en France composent le corps essentiel des apprenants de français en Chine. Vu cette situation, nous décidons de choisir deux groupes d'apprenants venant respectivement d'une université et d'une Alliance française comme les sujets de nos recherches.

Nous rappelons ici que les apprenants commettent de moins en moins d'erreurs au fur et à mesure de leurs études et que les erreurs commises par des apprenants du niveau avancé concernent souvent des erreurs de performance, de stylistique. De plus, parmi les erreurs commises par ce groupe d'apprenants, beaucoup font partie des erreurs de négligence. Une fois que les erreurs sont remarquées, les apprenants pourront les autocorriger. Ces spécificités nous décident à effectuer des recherches seulement auprès des apprenants aux niveaux débutant et intermédiaire, car ce qui nous intéresse le plus, ce sont les erreurs au lieu des fautes.

2.1.2 Présentation des apprenants

Ayant déterminé les milieux pour établir notre corpus : une université chinoise et une Alliance française en Chine, nous décidons de profiter des avantages dont nous disposons pour élaborer notre travail. Nous choisissons deux groupes d'apprenants de français à Wuhan. L'un vient de l'Alliance française de Wuhan où l'auteur a travaillé à temps libre pendant sept ans et l'autre appartient à l'Université Jiangnan où l'auteur travaille actuellement comme enseignante de français à temps plein.

Groupe 1 :

Ce groupe concerne une classe de l'Alliance française de Wuhan au printemps de 2007. Ce sont 12 jeunes Chinois (8 filles et 4 garçons) qui comptaient aller en France pour poursuivre leurs études après 500 heures de cours à l'Alliance française. La plupart d'entre eux sont des étudiants en quatrième année de différentes universités à Wuhan. Pour le reste, ils ont terminé leurs études universitaires et ont eu un diplôme de licence. Vu cette situation,

¹³³ http://www.chinatoday.com.cn/ctchinese/second/2010-06/23/content_280804.htm.

tous ces apprenants ont appris l'anglais au moins pendant 8 ans, soit 3 ans au collège, 3 ans au lycée et 2 ans à l'université. L'anglais est donc sans aucun doute leur première langue étrangère apprise avant le français. Leur âge est entre 17-25 ans. Ils ont choisi les cours intensifs qui s'étendaient du lundi au vendredi avec 5 heures de cours le lundi, le mardi, le jeudi et le vendredi et 3 heures le mercredi matin. Ce groupe d'élèves voulait passer le Test d'Evaluation de Français (TEF) et demander leur visa au bout de 6 mois d'études. Avant de commencer leurs études à l'Alliance française, ils ne connaissaient rien sur la langue française. Au moment de la construction de notre corpus, ils ont appris le français pendant environ 200 heures, y compris 20 heures de phonétique au début de leur apprentissage. Autrement dit, ce sont des vrais débutants.

Leurs cours à l'Alliance française de Wuhan sont assumés par deux professeurs, l'un est Chinois, l'autre est Français. Chacun s'occupe d'une moitié des cours. Et il n'existe pas une répartition distincte du contenu d'enseignement entre eux, telle que l'un s'occupe de la grammaire et l'autre de l'oral. Au contraire, les deux professeurs prennent le relais l'un après l'autre selon le déroulement du cours. De plus, les cours sont enseignés majoritairement en français.

Groupe 2 :

Ce groupe est composé de 38 étudiants en promotion de 2009 de l'Université Jiangnan. Ils sont répartis dans deux classes parallèles. Dans chaque classe, il y a 19 personnes. Ce sont les étudiants de spécialité français qui ont commencé à apprendre le français à partir de septembre 2009. Au moment de la construction de notre corpus (en septembre 2011), ils étaient au début de leur troisième année universitaire. Ils ont appris le français pendant environ 900 heures. Sur ces 38 étudiants de 20 à 21 ans, il n'y a que 5 garçons. Et ils ont tous appris l'anglais au collège et au lycée avant d'entrer à l'université. De plus, pendant les deux premières années où ils apprenaient le français, ils ont appris l'anglais comme leur LV2.

Leurs cours de français suivis à l'université comprennent principalement le français général, le français audio-visuel et la compréhension écrite. Les cours du français général et de la compréhension écrite sont assumés par deux professeurs chinois, quant aux cours du français audio-visuel, il est à la charge d'un lecteur français.

2.2 A propos des exercices

2.2.1 Type d'exercice choisi

On constate que les exercices de composition écrite pourraient englober toutes sortes d'erreurs : erreurs orthographiques, erreurs lexicales, erreurs grammaticales et erreurs sociopragmatiques, etc. C'est un exercice qui reflète le plus vivement le niveau de langue de l'apprenant. En écrivant, l'apprenant doit réfléchir à la fois au choix du vocabulaire, à l'organisation de la phrase et à la cohérence logique entre des phrases et des paragraphes. En un mot, pour accomplir ce travail, l'apprenant doit manipuler toutes ses connaissances sur la langue cible. De plus, au cas de l'absence de certaines connaissances sur la langue à apprendre, il devrait éventuellement faire appel à certaines stratégies pour contourner la lacune. En quelque sorte, la composition d'un petit texte constitue un travail « intelligent » qui ressemble à une résolution de problèmes et donc elle demande plus de réflexions et d'activités cognitives. C'est aussi un exercice écrit qui examine en même temps le savoir déclaratif et le savoir procédural.

Un autre type d'exercice que beaucoup de chercheurs préfèrent utiliser dans leur travail et qui avait attiré notre attention est l'exercice de dictée. Par rapport aux autres exercices, la dictée donnerait la possibilité aux chercheurs de choisir librement les types d'erreurs auxquels ils s'intéressent. C'est-à-dire, les chercheurs pourraient déterminer à l'avance les types d'erreurs qu'ils voudraient analyser et auxquels ils espèrent rechercher les remédiations et concevoir ainsi une dictée corrélative. Mais à la différence de la composition écrite, la dictée n'est pas une activité créative et demande peu d'efforts cognitifs. L'apprenant n'a qu'à noter ce que le professeur lit. Autrement dit, ce que l'apprenant doit faire dans la dictée, c'est de transformer les phonèmes qu'il a entendus en graphèmes corrects en utilisant principalement ses connaissances lexicales et en activant très peu de connaissances sur la grammaire française. De plus, les types des erreurs que l'on peut trouver dans une dictée sont très limités. Sauf des erreurs d'orthographe et des erreurs de flexion en genre et en nombre, les autres y sont difficiles à être remarquées, telles que les erreurs sémantiques, les erreurs syntaxiques, les erreurs sociopragmatiques, etc.

Ainsi nous décidons de recueillir seulement des erreurs apparues dans les compositions écrites de nos apprenants.

2.2.2 Exercices proposés aux apprenants

La composition écrite est un exercice que l'on peut donner aux apprenants sous plusieurs formes : soit un texte à rédiger autour d'un certain sujet déterminé ; soit un texte écrit en se basant sur l'observation d'une image ; soit un texte de commentaire sur un certain document écrit donné, etc. Pour les deux dernières compositions, la compréhension de l'image et des documents détermine en quelque sorte l'expression écrite de l'apprenant. Comme dans nos recherches, nous ne prenons pas en considération cette capacité de compréhension chez les apprenants et pour que nos apprenants n'éprouvent pas ces difficultés, ces deux types d'exercice écrit sont exclus de notre corpus. La rédaction d'un petit texte autour d'un sujet donné devient notre choix préféré.

De plus, un exercice fait en classe en temps limité, tel qu'une production écrite dans un examen écrit et celui fait à la maison où l'on peut même consulter des dictionnaires et prendre son temps ne sont pas pareils sur le plan de l'application des stratégies d'apprentissage. Ils font apparaître de différents types d'erreurs. Dans le premier cas, comme il est interdit de consulter un dictionnaire, les erreurs d'orthographe pourraient avoir un taux plus élevé. Mais pour faire moins de fautes, il se peut que l'apprenant renonce à l'utilisation des mots difficiles et des phrases compliquées. Il préfère utiliser des phrases et des expressions dont il est plus sûr, par exemple, au lieu d'utiliser les phrases complexes, il préfère les phrases simples ; au lieu d'employer les vocabulaires douteux, il utilise en priorité les mots qu'il connaît bien. Quant à la production écrite à la maison, l'apprenant bénéficie de plus de liberté dans la rédaction. Il peut consulter des dictionnaires, il peut écrire en temps illimité, il peut même vérifier l'exactitude des certaines phrases à l'aide de son cahier de notes ou de son manuel. Ainsi, théoriquement, il ne commet pas les erreurs de lapsus ou d'oubli. La mise en oeuvre des erreurs ne pourrait être expliquée que par une absence ou une mauvaise maîtrise du savoir linguistique.

Vu l'apparition des différentes erreurs dans les différentes circonstances, pour avoir un corpus plus persuasif qui englobe tous les genres d'erreurs, nous envisageons de collecter des données dans les deux circonstances.

Par rapport aux étudiants de l'Université Jiangnan, les élèves de l'Alliance française de Wuhan ont un niveau de français inférieur à cause duquel la circonstance d'écrit n'exerce pas de grandes différences dans leur écrit. Ainsi, nous décidons de collecter leur composition dans

un test écrit. Pour les étudiants de l'Université Jiangnan, afin qu'ils écrivent mieux et manifestent mieux leurs compétences linguistiques ou leur niveau de français, un exercice de composition à la maison sur un sujet déterminé leur est donné.

1). Exercice de composition donné au groupe 1

Les temps verbal français constituent une grande difficulté pour tous ceux qui apprennent la langue française et l'utilisation du passé composé et de l'imparfait pourrait être considérée comme le premier cauchemar dans l'apprentissage des temps verbaux. Dans nos recherches, nous avons l'ambition d'y mener une analyse systématique. Ayant considéré cet objectif, nous décidons de choisir un exercice écrit contenant l'utilisation des temps passés.

Notre premier corpus provient de la production écrite de nos élèves de l'Alliance française de Wuhan dans un test. La consigne de l'exercice est la suivante : « Dimanche dernier, vous avez fait le marché. Racontez votre journée dans un texte au passé. Utilisez le passé composé et l'imparfait. Ecrivez environ 15 lignes ».

Nous croyons que la consigne est à la fois brève et claire et que l'objectif linguistique de cet exercice est aussi évident. On voudrait vérifier si l'apprenant peut utiliser le passé composé et l'imparfait pour raconter une histoire passée. De plus, le vocabulaire concernant le marché, tel que les noms de légumes et de fruits, etc. et l'article partitif constituent d'autres savoirs importants à évaluer.

Cette expression écrite est évaluée sur un score maximum de 15 points. A la fin de cet examen, nous avons obtenu 12 textes dont 4 ont eu plus de 10 points sur 15 (y compris 10/15) ; 7 ont eu une note entre 5 et 9 points et 1 n'a que 3 points.

2). Exercice de composition donné au groupe 2

Relater son parcours est un exercice qui peut évaluer en même temps plusieurs compétences linguistiques. L'étudiant devrait savoir parler de ses études ; relater son expérience et évoquer le passé et éventuellement savoir exprimer la concession et l'opposition et parler de ses intérêts. En ce qui concerne les points grammaticaux, il demande une bonne maîtrise des temps verbaux chez l'apprenant: imparfait, passé composé, plus-que-parfait, etc. De plus, c'est un exercice intéressant qui apprend aux étudiants des stratégies pour présenter leur parcours lors de leur entretien d'embauche dans le futur.

Avant de faire cet exercice, le professeur a fait écouter en classe trois enregistrements sonores dans lesquels trois personnes relataient leur parcours et justifiaient leur choix de métier. Après l'écoute de ces enregistrements, les étudiants ont extrait en classe avec le soutien du professeur les quatre étapes pour parler d'un parcours : préciser le point de départ de son choix ; relater brièvement ses études ; insister sur ses expériences et mettre en valeur son plaisir, son intérêt. A la suite de ce cours, un exercice écrit est donné aux étudiants à la maison avec la consigne suivante : « Parlez de votre parcours. Dites pourquoi avez-vous choisi le français comme votre spécialité et si c'est un bon choix pour vous. Précisez également votre expérience professionnelle vécue et votre projet d'avenir ».

Le professeur n'a donné aucune précision sur la longueur du texte et c'est la raison pour laquelle certains étudiants sérieux ont fait un long texte sur leur parcours, tandis que quelques uns épargnent leurs efforts et n'écrivent que cinq ou six lignes.

2.3 Statistiques du corpus

Nous avons extrait au total 1020 erreurs dans ces exercices. Il est vrai que le volume de notre corpus n'est pas tellement important, mais ces 1020 erreurs s'éparpillent dans toutes les catégories des erreurs et nous fournissent un nombre d'exemples suffisants pour effectuer notre analyse et interprétation.

2.3.1 Quelques statistiques de notre corpus

Parmi les douze personnes du groupe 1, nous avons collecté 385 erreurs, soit 32 erreurs par personne environ. Les textes qu'ils ont écrits ne sont pas très longs, entre 100 et 200 mots, mais le taux d'erreur est très élevé. Parmi les erreurs, l'erreur lexicale de forme, avec ses 84 fois d'apparition, se place à la tête de toutes les erreurs. Ensuite, viennent l'erreur sémantique de TAM et l'erreur flexionnelle de verbe (soit la conjugaison du verbe). Ces deux types d'erreur qui représentent chacune 56 erreurs possèdent le même taux d'apparition. L'erreur d'article qui apparaît 42 fois occupe la quatrième place et l'erreur de préposition, avec ses 31 fois d'apparition, constitue le cinquième type d'erreur le plus important chez ce groupe d'apprenants. Ces cinq types d'erreurs représentent plus de 69% de toutes les erreurs.

Il est à noter que l'examen dans lequel nous avons extrait cet exercice écrit est le grand test sur les épisodes 12-18 du méthode de français « Reflet 1 ». Et durant cette période

d'apprentissage, le vocabulaire concernant le marché et les articles partitifs pour introduire les noms de nourriture constituent les points de langue principaux sur lesquels les enseignants ont mis l'accent. Et le passé composé et l'imparfait sont déjà appris il y a un certain temps, dans l'épisode 8. Ainsi, si les apprenants réussissaient à maîtriser ces points lexicaux et grammaticaux, la rédaction d'un petit texte concernant les achats effectués dimanche dernier ne devrait pas être difficile. Néanmoins, le grand nombre d'erreurs nous dévoile une assimilation défectueuse de ces connaissances linguistiques chez nos apprenants.

Voici la répartition concrète et détaillée de ces erreurs :

Groupe 1

Numéro d'élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	total
Erreur de forme	7	7	7	1	7	2	7	5	10	9	14	8	84
Erreur de concept	2	3			3	1	2	1		3	2	2	19
Erreur flexionnelle													
nom	1	3	6	3		3	3			3	2	1	25
adj (genre/nombre)	1			1	5		3				2		11
verbe	4	7	4	2	8	1	6	1	3	3	10	7	56
Erreur dérivationnelle		1					1						2
Erreur syntaxique													
article	2		1	3	1	2	11	3	2	12	4	1	42
adj. /adv		3	1				1	2	1	1	2	1	12
pronom	2				1	2	5	1	1		1	1	14
verbe		2		1		2			2				7
préposition		4	1	1	2			1	1		6	6	22
ordre des mots							1						1
phrase mal composée	1			1									2
phrase incomplète		3	2		2		4	1	3			1	16
Erreur sémantique													
TAM	8	12	1	1	10	3	2	4	8	4	2	1	56
Préposition			2	1			1			2		3	9
Autres	1				1	2							4
Erreur sociopragmatique													
	1									1		1	3
total	30	46	25	15	40	18	46	19	31	38	45	33	385

Avec les deux classes du groupe 2, nous avons récolté au total 635 erreurs parmi lesquelles l'erreur lexicale de concept (98) occupe la première place, ce qui nous avons

beaucoup surpris. Avec dix erreurs de moins, l'erreur lexicale de forme (88) constitue le deuxième type d'erreur prédominant parmi toutes les erreurs. L'erreur sémantique de TAM, avec ses 80 fois d'apparition, forme la troisième erreur principale. Ensuite viennent l'erreur de préposition, l'erreur d'article et l'erreur flexionnel de verbe dont les nombres sont respectivement 65, 58 et 54. Ainsi, ces six types d'erreurs représentent au total 443 erreurs, soit environ 69,76% de toutes les erreurs. Ils constituent sans aucun doute les erreurs principales dans le deuxième groupe.

Groupe 2

Classe	A	B	Total
Erreur de forme	51	37	88
Erreur de concept	51	47	98
Erreur flexionnelle			
nom	13	18	31
adj	18	8	26
verbe	26	28	54
Erreur dérivationnelle	5	1	6
Erreur syntaxique			
articles	29	29	58
adj. /adv.	7	12	19
pronom	5	5	10
verbe	8	6	14
préposition	11	6	17
conjonction	15	6	21
ordre des mots	5	10	15
phrase mal composée	3	7	10
phrase incomplète	3	6	9
Erreur sémantique			
TAM	38	42	80
préposition	29	19	48
autres	12	5	17
Erreur sociopragmatique	6	8	14
total	335	300	635

Dans le groupe 2, la classe A et la classe B sont deux classes parallèles. Bien qu'il existe quelques petites différences dans la répartition des erreurs, telles que l'erreur lexicale de forme est plus nombreuse dans la classe A que dans la classe B, les erreurs les plus importantes sont les mêmes : erreurs de forme, de concept, de TAM, de verbe, d'article et de préposition.

La répartition des erreurs dans le deuxième groupe peut être illustrée concrètement par les tableaux suivants :

Groupe 2 (Classe A)

Numéro d'étudiant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Erreur de forme	1	3	2	10	2			1		
Erreur de concept	3	2	4	2	3	3	1		2	2
Erreur flexionnelle										
nom	1			3		1		1	2	1
adj	2	1		5		1	1			
verbe	1	1	1	5	1	1	2	1	1	1
Erreur dérivationnelle		2		1			1			
Erreur syntaxique										
articles	1	4	1	4	2		1	1	1	5
adj. /adv.	1					1	1			
adv.										
pronom				1		1				
verbe				1		2		1		1
préposition				1		1				1
conjonction	1	1		2				1	1	
ordre des mots		1								
phrase mal composée			1	1					1	
phrase incomplète		1		1						
Erreur sémantique										
TAM		5	3	2	1	3	2	1	1	2
préposition	1	1	2	6	4	3		1		4
autres		2	1			1			1	1
Erreur sociopragmatique	1			1						
total	13	24	15	46	13	18	9	8	10	18

Numéro d'étudiant	11	12	13	14	15	16	17	18	19	total
Erreur de forme	4	5	3	7	2	2	3	2	4	51
Erreur de concept	3	3	3	1	8	4		1	6	51
Erreur flexionnelle										
nom		2			1	1				13
adj	1	2	2		2				1	18
verbe		1	3		4		1	2		26
Erreur dérivationnelle				1						5
Erreur syntaxique										
articles	2	3	1	1	1			1		29
adj. /adv.		1	1			2				7
pronom	2						1			5

verbe						2			1	8
préposition		1	1		4	2				11
conjonction	1	2		1	2		3			15
ordre des mots				2			1		1	5
phrase mal composée										3
phrase incomplète						1				3
Erreur sémantique										
TAM	4	2	2	1	3	1	3	2		38
préposition	2		3	1			1			29
autres	1			1			1		3	12
Erreur sociopragmatique		3							1	6
Total	20	25	19	16	27	15	14	8	17	335

Groupe 2 (Classe B)

Numéro d'étudiant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Erreur de forme	4	3	2	2		1	2	1		1	
Erreur de concept	8	2	2		2	1	3	1	4		1
Erreur flexionnelle											
nom	1	1	3				1		2	2	
adj	1	1		1			1	1			
verbe	2	2	2	6		2	2	2	1	1	
Erreur dérivationnelle											1
Erreur syntaxique											
articles	8	3	2	2	1		2	1	1		1
adj. /adv.	8						1				
pronom	1									2	
verbe								1			2
préposition									1		
conjonction				1	1		1		1		
ordre des mots	1	2	1						1		
phrase mal composée							1			1	1
phrase incomplète	1						1		2		
Erreur sémantique											
TAM	5	8		2	1	1	5	1			1
préposition	1	1		2	1	2			2	1	2
autres		1					2			1	
Erreur sociopragmatique	1	1		1			1			1	
total	42	25	12	17	6	7	23	8	15	10	9

Numéro d'étudiant		12	13	14	15	16	17	18	19	total
Erreur de forme		2	2	3	1	5	3	4		37
Erreur de concept			9	1	2	4	3	5		47
Erreur flexionnelle										
				1	1	1	2	2	1	18

nom										
adj								3		8
verbe		2			2	1		2	1	28
Erreur dérivationnelle										1
Erreur syntaxique										
articles			2	1	2	2			1	29
adj. /adv.		1			1			1		12
pronom						1			1	5
verbe			1	1				1		6
préposition						2		2	1	6
conjonction			1						1	6
ordre des mots		1	1			1	1	1		10
phrase mal composée			1			1	1		1	7
phrase incomplète					1			1		6
Erreur sémantique										
TAM			3	2	4	1	1	3	4	42
préposition		1	1		1		2	2		19
autres					1					5
Erreur sociopragmatique			1	1				1		8
total		7	22	10	16	19	13	25	14	300

Enfin, en regroupant les erreurs du même type chez tous nos apprenants, nous avons eu le tableau suivant :

Place d'importance		Nombre d'erreurs	Proportion
1	Erreur de forme	172	16, 86%
2	Erreur sémantique (TAM)	136	13, 33%
3	Erreur de concept	117	11, 47%
4	Erreur flexionnelle (verbe)	110	10, 78%
5	Erreur syntaxique (article)	100	9, 80%
6	Erreur sémantique (préposition)	57	5, 59%
7	Erreur flexionnelle (nom)	56	5, 49%
8	Erreur syntaxique (préposition)	39	3, 82%
9	Erreur flexionnelle (adj (genre/nombre))	37	3, 63%
10	Erreur syntaxique (adj./adv.)	31	3, 04%
11	Erreur syntaxique (phrase incomplète)	25	2, 45%
12	Erreur syntaxique (pronom)	24	2, 35%
13	Erreur syntaxique (conjonction)	21	2, 06%
14	Erreur sémantique (autres)	21	2, 06%
15	Erreur syntaxique (verbe)	21	2, 06%
16	Erreur sociopragmatique	17	1, 67%
17	Syntaxique (ordre des mots)	16	1, 57%

18	Erreur syntaxique (phrase mal composée)	12	1, 18%
19	Erreur dérivationnelle	8	0, 78%
	Total	1020	100%

Selon ces statistiques, l'erreur lexicale de forme, avec son pourcentage de 16,86%, se place à la tête de toutes les erreurs. Elle constitue sans aucun doute l'erreur la plus importante dans la production écrite de nos élèves. Ensuite viennent l'erreur sémantique concernant le TAM des verbes (13,33%), l'erreur lexicale de concept (11,47%), l'erreur flexionnelle de verbe (10,78%), l'erreur syntaxique de l'article (9,8%), l'erreur sémantique de préposition (5,59%), l'erreur flexionnelle de noms (5,49%) et l'erreur syntaxique de préposition (3,82%), etc.

2.3.2 Statistiques empruntées

Nous savons que pour repérer les erreurs principales chez les apprenants chinois, un corpus de quelque 1000 erreurs s'avère peu convaincant. C'est la raison pour laquelle nous faisons appel au travail des autres chercheurs dans ce domaine en Chine. Et nous avons providentiellement trouvé des statistiques sur la répartition des erreurs données par M. Hou Heyu en 2008. Le nombre d'erreurs qu'il a collectées est beaucoup plus important que le nôtre. Ses statistiques nous aident à vérifier notre hypothèse sur les types d'erreur principaux chez les apprenants chinois.

M. Hou a recueilli des erreurs chez des étudiants de deux universités. Il a aussi choisi les exercices de composition écrite pour collecter les erreurs, ce qui correspond aux types d'erreurs dont nous avons besoin.

Il a recensé au total 4498 erreurs et les a catégorisées en douze types d'erreurs selon leur nature grammaticale ou structurale. Voici la grille¹³⁴ qu'il a obtenue :

corpus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	total
université X	694	157	157	369	151	80	206	183	296	64	50	22	2429
université S	594	125	140	387	115	49	218	129	246	22	17	27	2069

1.orthographe 2.genre 3.conjugaison 4.article 5.sémantique 6.pronom 7.préposition

8.structure 9.accord 10.temps et mode 11. adj. & adv. 12.adjectif possessif

¹³⁴ HOU Heyu, 2008, *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants chinois*, Université des langues étrangères de Shanghai, page 70.

Dans ses recherches, l'erreur d'orthographe correspond à l'erreur lexicale de forme dans notre corpus et l'erreur de genre désigne le mélange entre le masculin et le féminin des nom français. Dans nos recherches, la dernière appartient aussi à l'erreur lexicale de forme, car selon nous, le genre d'un nom fait partie de sa forme. Ainsi, nous pouvons regrouper ces deux erreurs. Et si l'on combine les erreurs des deux universités et les reclasse selon leur importance dans toutes les erreurs, on obtient le tableau suivant :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
université x	851	369	296	206	183	157	151	80	64	50	22	2429
université s	719	387	246	218	129	140	115	49	22	17	27	2069
Total	1570	756	542	424	312	297	266	129	86	67	49	4498

1.orthographe+genre= forme 2.article 3.accord/flexion 4. préposition 5. structure
6. conjugaison 7. sémantique 8. pronom 9. temps et mode 10. adj. & adv. 11. adjectif possessif

On voit que dans ce tableau, l'erreur d'accord occupe la troisième place. Elle comprend normalement l'erreur de la flexion de nom, d'adjectif et aussi de verbe (par exemple, l'accord du participe passé dans le passé composé ou le plus-que-parfait, etc.). Si l'on regroupe l'accord de verbe et la conjugaison de verbe (297) dans la flexion de verbe, il est probablement que le nombre d'erreur de flexion verbale augmente beaucoup et occupe par conséquent une place plus importante.

Dans son travail, M. Hou n'a pas précisé la consigne de la composition qu'il avait donnée aux apprenants. Il n'a pas non plus fait une description sur les étudiants concernés. Dans ce cas-là, nous ne savons pas le niveau de ses étudiants, ni le type de composition donnée. Il se peut que ses étudiants soient au niveau avancé et qu'ils commettent très peu d'erreurs de TAM. Il est aussi possible que la composition donnée ne mette pas l'accent sur l'utilisation du TAM. Ces possibilités nous expliquent pourquoi ces erreurs n'occupent pas une place aussi importante que celle dans notre travail.

L'erreur lexicale de concept n'existe pas dans son travail. Ce type d'erreur, il les met probablement dans la catégorie sémantique. Si l'on dissout l'erreur d'accord et l'erreur de structure qui au sens général, comprend toutes les erreurs syntaxiques en plusieurs sous-types

plus précis, ces deux-là perdraient leur poids important parmi toutes les erreurs. Et l'erreur sémantique pourrait occuper une place plus importante.

Bref, le résultat des recherches de M. Hou correspond, d'une façon générale, à celui de notre travail. Les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants chinois sont l'erreur lexicale de forme (erreur d'orthographe + d'erreur de genre), l'erreur lexicale de concept, l'erreur de TAM, l'erreur flexionnelle de verbe (soit celle de conjugaison), l'erreur d'article et l'erreur de préposition.

Chapitre 5 Analyse et interprétation d'erreurs lexicales

L'apprentissage lexical désigne en quelque sorte le stockage d'un ensemble d'unités lexicales dans la mémoire à long terme. Ces unités sont composées de deux sortes de représentations étroitement reliées ¹³⁵:

- les représentations des formes perceptives des mots qui comprennent à la fois des formes orales et des formes écrites. La forme orale désigne la représentation phonique des mots à laquelle sont associés les programmes articulatoires qui servent à rappeler ces mot dans la mémoire à long terme chez l'interlocuteur. La forme écrite équivaut à la forme orthographique des mots. C'est la forme qui est directement utilisée dans les processus de reconnaissance des mots à l'écrit.

- les significations ou représentations sémantiques des mots. Elles peuvent être liées aux représentations des formes de façon simple, comme dans les mots à signification unique. Mais dans la langue française, comme il existe de nombreux mots ambigus et mots polysémiques, la relations entre la forme et le sens des mots est souvent très compliquée.

Ces deux types de représentation sont mis en mémoire au cours des apprentissages lexicaux et constituent ainsi le lexique mental nommé par des linguistes. Ils composent aussi une partie importante dans l'acquisition du langage

L'analyse et l'interprétation de l'erreur lexicale se divise donc en deux parties : analyse de l'erreur lexicale de forme et celle de concept.

1. Erreur lexicale de forme

Selon notre corpus, l'erreur la plus importante chez nos apprenants est l'erreur lexicale de forme. Sa proportion atteint 16,86%. Avant l'établissement de notre corpus, nous ne nous sommes pas attendus à ce résultat. Dans le travail de M. Hou, le taux de l'erreur de forme est même plus élevé, soit environ 35%, ce qui est conforme à l'importance de l'erreur de forme dans notre corpus.

Il est à noter que l'erreur de forme est divisée en deux sous-types dans nos recherches :

¹³⁵ M. D. GINESTE, J. F. Le NY, 2002, *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris, p. 107.

erreur d'orthographe et erreur de genre. Bien que ces deux types d'erreurs concernent tous la représentation de forme des mots et partagent des points communs dans leur mémorisation, l'origine de leur apparition est différente. C'est la raison pour laquelle nous tenons à les analyser séparément.

1.1 Erreur d'orthographe

1.1.1 Portrait général sur l'orthographe française

Tous ceux qui apprennent la langue française font la douloureuse expérience dans leur apprentissage de l'orthographe française. Nina Catach, linguiste et spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français, décrit la complexité de l'orthographe français en écrivant que « ... notre système d'écriture est au moins aussi complexe que celui du chinois (je dirais même plus), ... »¹³⁶.

Pourquoi l'orthographe française est-elle un casse-tête? Quel portrait pouvons-nous lui donner ?

1). Une écriture phonographique et idéographique

On sait qu'il existe plusieurs systèmes de manifestation écrite de langue : français, chinois, japonais, tibétain etc., néanmoins tous ces systèmes peuvent se réduire à deux types principaux : écriture idéographique ou logographique et écriture alphabétique. Ces deux types se différencient par leur types d'unités et par la fonction de celles-ci. Le premier « est un système dans lequel les unités, en nombre très élevé – caractères du chinois par exemple – ont comme fonction de noter, sans les analyser en éléments plus petits, les unités significantes, mots ou morphèmes »¹³⁷. Dans ce système, l'écriture vise à essentiellement noter le sens et manifester les dimensions sémantiques et morphologiques de la langue. La langue chinoise appartient à ce système. A l'inverse, le système alphabétique utilise des unités, en nombre limité. La fonction de ces unités est de noter les phonèmes, les unités minimales de l'oral. C'est la raison pour laquelle l'écriture alphabétique est aussi nommée l'écriture phonographique. Dans un tel système, « écrire c'est essentiellement transcrire, manifester la

¹³⁶ in Revue Europe, 1990, n° 738, p. 62, cité par André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe » dans *Savoir orthographe*, Coordonné par André ANGOUJARD, Hachette, Paris, page 17.

¹³⁷ André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe » dans *Savoir orthographe*, Coordonné par André ANGOUJARD, Hachette, Paris, page 18.

langue dans sa dimension phonologique »¹³⁸. C'est-à-dire que les unités de l'écrit transcrivent les phonèmes du code oral.

Il est à noter que l'écriture occidentale a d'abord été idéographique ou logographique à partir de 3200 av. J.C. Le premier alphabet apparut au 14^e siècle av. J.C. Issue de ce fait, l'écriture française est caractérisée par la coexistence des deux systèmes d'écriture. La caractéristique phonographique de l'écriture française est un fait évident. Elle nous explique pourquoi les apprenants de français arrivent quelquefois à noter des mots ou des phrases bien qu'ils ne les connaissent pas. Les phonèmes français ont la fonction de transcrire les éléments constitutifs de la chaîne sonore. Selon les travaux de l'équipe HESO du CNRS, « plus de 80% des unités de tout texte écrit remplissent cette fonction phonographique »¹³⁹.

Néanmoins, l'orthographe française ne se réduit pas à un système de transcription de l'oral. Elle comprend aussi des informations grammaticales. Les lettres muettes, telles que le marqueur pluriel « s » et celui de terminaison verbale « -ent » etc., en font l'épreuve. Ces lettres muettes assument une fonction grammaticale qui renvoie au sens de pluriel.

Ainsi le système d'écriture de français fonctionne selon une double dimension. Il est un système d'écriture à la fois phonographique et idéographique, ce qui ajoute des difficultés dans son apprentissage :

Ces deux types d'écriture, aux fonctionnements ici nettement opposés, implique de la part de leurs utilisateurs des opérations intellectuelles différentes. La charge d'apprentissage est, pour l'un et pour l'autre, inégalement répartie entre mémoire associant des signes à des significations, et mise en oeuvre d'un système de correspondances entre unités de l'oral et unités de l'écrit.¹⁴⁰

2). Relation compliquée entre le graphème et le phonème

Il est vrai que les unités de l'écrit (graphème) transcrivent les phonèmes de l'oral, mais il manque une relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes. Un même graphème peut noter différents phonèmes, par exemple, la lettre « s » peut se prononcer à la fois en [s] et [z]. Il en est de même pour les autres graphèmes, tels que « c », « g » « e » etc. Et le graphème

¹³⁸ André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier*, Coordonné par André ANGOUJARD, Paris, Hachette, page 18.

¹³⁹ *Ibid.*, page 19.

¹⁴⁰ *Ibid.*, page 18.

« e » est même plus compliqué. Ces diverses interprétations orales constituent souvent un obstacle dans l'apprentissage de la phonétique chez les débutants de français. Ce genre de cas est très courant dans l'orthographe française, ce qui entraîne sans aucun doute des difficultés dans son apprentissage.

Un autre casse-tête dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française est le fait que la plupart des phonèmes peuvent être écrits de plusieurs façons, par exemple : le code oral [e] peut être transcrit sous plusieurs formes graphiques : « é », « er », « es » ; « e » dans les préfixes « eff- » « desc- » etc. et le phonème vocalique [ɛ] possède même plus de transcriptions écrites, telles que « e », « è », « ê », « ai », « ei », « aî », « et » ; « e » devant une lettre consonantique doublée et « e » dans une syllabe fermée, sans compter des cas particuliers. Il en va de même pour des phonèmes consonantiques. Pour le son [s], ses graphèmes correspondants peuvent être « s », « ss », « ç » « c » et « sc ». C'est la raison pour laquelle dans l'écrit des apprenants, il y a souvent des mots dont l'articulation est conforme à celle du mot visé mais dont la morphologie est inacceptable. Ce phénomène explique aussi l'existence de nombreux homophones non homographes dans la langue française, tels que « vert, verre, vers, ver ». Face à ces homophones et ces graphèmes homophoniques, l'enseignant et l'apprenant sont souvent à bout de ressources. Ils ne peuvent que faire appel à la répétition et à une mémorisation mécanique. Quelquefois, ils essaient de comparer les homophones afin de trouver une solution. Mais très souvent, cette comparaison n'arrive pas à résoudre le problème, au contraire, elle leur dévoile les ressemblances entre eux et embrouille encore la chose.

3). Existence des lettres muettes et des accents muets

Les lettres muettes désignent les lettres qui ne se prononcent pas dans un mot et dont l'absence conduit forcément à une erreur. L'existence des lettres muettes rajoute une grande difficulté à l'apprentissage de l'orthographe française. Les scripteurs de tout âge font cette expérience de l'orthographe erronée, car il n'existe pas de correspondance entre les lettres muettes et les phonèmes, ce qui entraîne des difficultés dans la mémorisation des mots et conduit facilement à un oubli ou à une distribution aléatoire. Néanmoins, on ne peut pas nier l'importance de ce problème, les erreurs d'orthographe dues à l'oubli des lettres muettes sont très souvent vues dans l'écrit des apprenants, par exemple : **toujour* au lieu de *toujours* ;

**néanmoins* au lieu de *néanmoins*, **longtemp* à la place de *longtemps*, etc.

Les accents muets renvoient à certains accents qui ne possèdent aucune valeur phonique aujourd'hui. L'adjonction ou la suppression de ces accents ne modifie pas l'articulation du mot, comme dans les cas suivants **tot* et *tôt* ; **connaître* et *connaître*, etc. Il se peut que nous trouvions la valeur des accents muets dans une étude étymologique, mais aujourd'hui cette valeur archaïque disparaît au fil du temps avec l'évolution de la langue et ne laisse plus de trace. L'absence ou l'addition de ces accents cause inévitablement des erreurs.

L'existence des lettres et des accents muets complique ainsi l'orthographe française et la rend aussi ou même plus complexe que celle du chinois aux yeux de nos apprenants. Dans l'apprentissage/enseignement du français, elle est souvent expliquée par l'enseignant comme un fait de pure norme ou un argument parfait pour illustrer l'arbitraire de la langue. Les explications telles que « c'est quelque chose de conventionnel » , « il n'y a pas de raison » « vous n'avez qu'à les retenir par coeur. » sont souvent données aux apprenants. En rencontrant les erreurs d'orthographe causées par les lettres et les accents muets, l'enseignant les impute simplement à un entraînement insuffisant. Quant à l'apprenant, comme il manque une relation motivée entre la forme écrite et la forme orale des mots contenant ces lettres et ces accents, l'apprenant ne peut que les écrire aléatoirement. C'est la raison pour laquelle dans l'écrit d'un même apprenant, apparaissent quelquefois des formes différentes pour un même mot : « toujours » et « toujours », « moin » et « moins ».

1.1.2 Rôle de représentation phonique dans l'orthographe

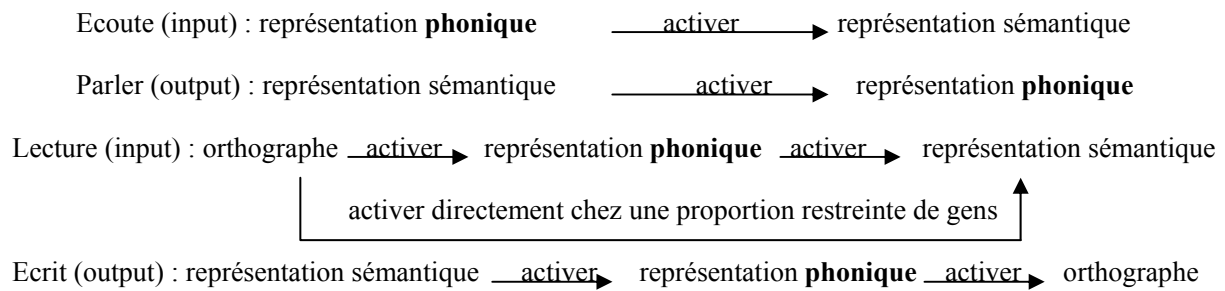
L'apprentissage d'une langue comprend la formation de quatre compétences : compréhension orale et écrite et expression orale et écrite. Autrement dit, ce sont écouter, lire, parler et écrire. Les deux premiers appartiennent aux activités de l'input et les deux derniers font partie de celles de l'output. Le processus d'écouter et celui de parler sont au sens inverse et celui de lire est opposé à celui d'écrire.

Dans le processus d'écoute, le stimulus phonique des mots venant de l'extérieur active le sens ou la représentation sémantique de ces mots dans la mémoire pour que les mots soient compris par le récepteur. Tandis que dans le processus de parler, c'est le concept qui apparaît premièrement dans le cerveau et qui pousse l'émetteur à chercher ses représentations phoniques pour communiquer avec son interlocuteur. Dans ces deux activités, comme il

n'existe pas de support écrit, la représentation d'orthographe n'y intervient pas. Mais dans la lecture et l'écrit, les processus sont composés de trois démarches. Dans la lecture, la forme orthographique des mots active leur représentation phonétique et la représentation phonique fait apparaître dans le cerveau le sens. Chez certaines personnes (par exemple les sourds-muets), l'activation de la représentation phonique des mots pourrait être épargnée. Mais chez la plupart des gens, l'intermédiaire de la phonétique pour aboutir au sens est obligatoire. Bien que nous n'émettions pas de son, une lecture silencieuse se déroule en lecture. Le rôle d'intermédiaire de la phonétique se voit plus clairement chez les gens qui éprouvent des troubles de lecture. Pour eux, afin de comprendre des phrases, une lecture à haute voix est obligatoire.

Quant à la production écrite, le processus est en inverse que celui de la lecture. Le concept apparaît premièrement dans le cerveau, vient ensuite sa représentation phonique et enfin grâce aux règles orthographiques que l'on connaît, on trouve sa forme écrite. Il est à noter que le rôle d'intermédiaire de la représentation phonique y est très important. On ne pourrait pas s'en passer. L'importance de l'intermédiaire de la représentation phonique du vocabulaire peut s'expliquer par le fait qu'avant d'apprendre à écrire dans l'apprentissage de la langue maternelle, on s'entraîne pendant des années dans les exercices de l'écoute et du parler. Un automatisme s'établit dans la transformation entre la représentation sémantique et la représentation phonique du lexique. Cette habitude d'associer les deux représentations dans l'apprentissage de la langue maternelle se transfère aussi dans l'apprentissage de la langue étrangère et est renforcée par l'accent mis sur la communication orale (on apprend pour parler, pas seulement pour écrire). Ainsi dans le processus d'écrit, la représentation sémantique du mot nous fait penser à sa représentation phonique avant de l'écrire sur le papier. Mais l'activation de la représentation phonique du mot peut se dérouler silencieusement dans notre tête sans émettre du son, comme ce qui se passe dans la lecture silencieuse.

Nous pourrions décrire ces processus d'activités linguistiques ainsi :



Après cette analyse, on voit clairement l'importance de l'activation de la représentation phonique des mots dans le processus d'écrit. La représentation phonique constitue l'intermédiaire entre le sens et la forme graphique et contribue beaucoup au jeu de combinaison des lettres pour orthographier des mots.

1.1.3 Classement des erreurs

Dans les expressions écrites que nous avons collectées, nous avons recensé 172 erreurs de forme parmi lesquelles 148 font partie des erreurs d'orthographe. Dans l'orthographe française, un des critères les plus importants, c'est que la représentation phonique du mot écrit doit correspondre à celle du mot attendu. Sinon, ce serait sans aucun doute une erreur. Si oui, ce n'est pas forcément correcte non plus, car pour un même phonème, il pourrait exister plusieurs graphèmes, soit des graphèmes homophoniques. Pour savoir plus précisément les différentes origines des erreurs orthographiques, nous décidons de sous-catégoriser ces 148 erreurs.

Les erreurs que l'on peut distinguer selon sa représentation phonique, nous les classons dans l'erreur de dérivation phonique. Ce sont des mots qui a une articulation différente de celle du mot attendu, par exemple : **champinons*, au lieu de *champignons*. Au contraire, les erreurs dont la représentation phonique correspond à celle du mot visé, on les nomme erreurs homophoniques. A part ces erreurs qui ont une relation étroite avec le son, il y a aussi les erreurs d'élision, les erreurs concernant les articles contractés, les erreurs de majuscule ou minuscule et les erreurs fictives de calque. Nous préférons mettre ensemble les erreurs d'élision et les erreurs concernant article contracté, car selon nous, l'élision et la contraction appartiennent au même phénomène linguistique.

Ainsi obtenons-nous le tableau suivant :

Types d'erreur	Nombre	Proportion
Erreur de dérivation phonique	50	33,78%
Erreur homophonique	55	37,16%
Erreur d'élision et d'article contracté	22	14,86%
Erreur de majuscule	7	4,73%
Erreur fictive de calque	14	9,46%
Total	148	100%

Grâce à ce tableau, nous voyons clairement que parmi toutes les erreurs de forme, l'erreur de dérivation phonique et l'erreur homophonique constituent les deux types d'erreur principaux. Leur taux d'occurrence atteint 70,95%. Dans notre travail suivant, une attention particulière sera donc attachée à leur analyse et interprétation et à la recherche de leur remédiation.

1.1.4 Analyse des erreurs d'orthographe prototypiques

1). Erreur de dérivation phonique

Les erreurs de dérivation occupent une place très importante dans toutes les erreurs d'orthographe. Elles tiennent la deuxième position, juste derrière les erreurs homophoniques.

Pour ces erreurs, la dérivation pourrait être entraînée par l'omission ou l'adjonction de l'accent ; l'omission ou l'adjonction du phonème ; la substitution du phonème ; la métathèse, etc. Avant notre analyse, nous croyions que comme toutes les erreurs d'orthographe, les erreurs de dérivation phonique sont aussi dues à une déficience de l'entraînement, autrement dit, l'apprenant ne consacrait pas assez de temps pour mémoriser ces mots, ce qui produit ces erreurs. A l'issue de notre travail, nous découvrons que les raisons ne sont pas aussi simples que nous imaginions et que les facteurs qui engendrent ces erreurs sont en effet très variés.

- Mauvaise maîtrise de la relation phonème-graphème dans l'orthographe française

Ex : Je décidais que le déjeuner pour moi serait le *salad (une salade) de pommes. ... Je vais faire du salad (de la salade) de pommes.

Dans la langue française, sauf les lettres « c », « f », « l », « r », « q » et « ct », les autres lettres consonantiques sont souvent imprononçables si elles se mettent à la fin d'un mot, telles que les lettres finales dans les mots suivants : *laid, petit, vient, sais, épais, paix, comprends, rang, champ*, etc. Et pour que ces consonnes se prononcent, il est nécessaire d'ajouter la lettre « e » derrière ces consonnes, par exemple : « petit –petite », « grand – grande », « rang – range », « ton – tone », etc.

Il se peut que l'apprenant connaisse la représentation phonique du mot : [sa-lad], mais comme il n'a pas bien intériorisé l'amuïssement des consonnes finales, il ne voit pas la nécessité d'ajouter la lettre « e » pour que la lettre « d » se prononce. Par ailleurs, l'élève se trompe du genre du mot en question. Il croit que le mot [sa-lad] est masculin, car en français beaucoup de mots terminés par une consonne sont masculin, tandis que très souvent, les mots qui se terminent en « e » sont féminins. Ce mélange de genre du mot visé nous révèle que l'omission de « e » n'est pas due à un simple oubli. Il nous dévoile que dans l'interlangue de l'apprenant, la forme écrite erronée *salad* est associée à la forme orale [sa-lad].

On pourrait conclure de cette analyse qu'une bonne mémorisation de représentation phonique d'un mot n'active pas forcément une bonne représentation orthographique. Par la déficience des connaissances sur la relation phonème-graphème, une bonne représentation phonique peut souvent être transcrite par une forme graphique dont l'articulation s'écarte loin de l'articulation visée. Ce type d'erreur de dérivation phonique est aisément relevé dans les exercices des apprenants, surtout chez les apprenants au niveau débutant, par exemple : « Je suis rentrée à mon appartement très tard. Mes **aimes* ne m'ont pas reprochée » ; « Dimanche dernier, j'ai fait **beaucoup* de choses », etc., car chez ce groupe d'apprenants, les règles de phonème-graphème dans l'orthographe française ne sont pas bien intériorisées et automatisées.

Pour vérifier notre hypothèse, nous avons également interviewé certains auteurs de ces erreurs orthographiques de dérivation phonique. La plupart d'entre eux nous confirment qu'ils connaissent la représentation phonique des mots visés : ils arrivent à prononcer correctement les mots attendus, mais ils ne connaissent pas leurs formes écrites. Faute de connaissances nécessaires sur les phonèmes et les graphèmes, ils ne savent pas profiter de la forme phonique du mot pour écrire. Ils ne peuvent qu'orthographier le mot au moyen de leur mémoire dans

laquelle est stockée une image morphologique floue du mot concerné. De plus, cette forme graphique erronée qui ne reflète pas la bonne représentation phonique mémorisée dans la mémoire à long terme ne peut pas être détectée par les apprenants eux-mêmes. Cette interview témoigne notre hypothèse sur la non-maîtrise de la relation entre les phonèmes et les graphèmes dans l'orthographe française chez des apprenants.

- Interférence de l'anglais

Un autre processus peut aussi engendrer l'erreur précédente.

Nous avons déjà souligné que le transfert ne se bornait pas entre la langue maternelle et la langue cible. Il peut exister aussi entre la langue cible et n'importe quelle langue déjà apprise. Tous les apprenants avec qui nous avons établi notre corpus ont appris l'anglais pendant des années au collège et au lycée. Au début de leur apprentissage du français, ils ont déjà eu un niveau d'anglais assez bon, et ils ont remarqué très vite la grande ressemblance orthographique entre l'anglais et le français : on utilise les 26 lettres alphabétiques identiques dans les deux langues ; de plus, il existe beaucoup de mots qui possèdent les même formes et qui expriment les mêmes sens dans les deux langues. Seulement leurs articulations sont différentes. Ayant appris le mot *salad* en anglais, il est possible que l'élève croie que la même forme orthographique existe en français.

Un autre type d'interférence serait aussi probable. Dans la langue anglaise, les lettres consonantiques sont toujours prononçables, ce qui est différent du cas en français. Cette règle d'articulation anglaise est parfaitement intériorisée chez l'apprenant à l'issue des longues années d'études et exercerait inconsciemment une influence sur son apprentissage ultérieur du français. C'est pourquoi au début de l'apprentissage du française, beaucoup d'élèves chinois prononcent souvent les lettres consonantiques finales. Ce phénomène est tellement courant que beaucoup d'enseignants le connaissent. Influencé par cette règle en anglais, l'apprenant croirait que la forme phonique du mot fictif *salad* correspond à la représentation phonique [sa-lad] du mot.

Les mêmes erreurs se voient assez souvent dans la production écrite de nos élèves.

Ex : On a rencontré trois Français, ils avaient des *problems (problèmes) pour acheter des choses.

Ex : Tous les jours, on suivait des cours ou faisait des *exercise (exercices) ...

Dans ces deux exemples, l'influence négative de l'anglais est aussi évidente. Les connaissances antérieures sur l'anglais chez l'apprenant interfèrent l'intériorisation de l'orthographe de ces mots.

- Difficulté de distinguer certains phonèmes

Ex : *Guand (Quand) je suis arrivé sur le marché, j'ai cherché des boutiques de fruits. ... *Guand (Quand) j'ai fini le marché, il pleuvait.

Dans la langue française, les consonnes sont des bruits, qui évoquent des explosions ou des frottements, produits par le souffle heurtant divers organes dans la gorge ou la bouche. Il existe des consonnes sourdes ou non voisées et des consonnes sonores ou voisées, par exemple : [p – b], [t – d], [k – g], [f – v], [s – z], et [ʃ – ʒ]. Leur différence, c'est que les premières se prononcent sans vibration des cordes vocales tandis que les cordes vocales participent à l'émission des consonnes sonores et vibrent. Quand les consonnes sourdes et sonores se placent devant une autre consonne (ex : triple [tri-pl] / dresser [dre-se]) ou terminent une syllabe (ex : soupe [sup] / barbe [barb]), la différence est saillante. Mais lorsqu'ils sont avant des voyelles, ils perdent tous l'explosion du son et la différence devient moins distinguée (ex : tir [ti :r] / dire [di :r]). Au moins, cette différence est beaucoup moins grande en français qu'en anglais selon les apprenants chinois. Dans l'anglais, les consonnes sourdes sont toujours explosives, même devant des voyelles. Dans le chinois, il existe aussi deux types de consonne : consonne aspirée, telle que [p] dans la représentation phonique du caractère « 怕 » et consonne non aspirée, telle que [b] dans l'articulation du caractère « 爸 ». Nous voyons que la façon de prononcer les consonnes sonores et non sonores est similaire en chinois et en anglais.

S'étant habitué à cette façon de prononcer des consonnes en chinois et en anglais, quand un élève commence à apprendre le français, il éprouve souvent une difficulté pour prononcer les consonnes sourdes devant les voyelles. Pour faciliter cette nouvelle façon de l'articulation, l'apprenant trouve qu'il suffit de prononcer les consonnes sourdes de la même manière que les consonnes sonores, seulement un peu moins fort. Par conséquent, beaucoup d'apprenants

chinois n'arrivent pas à distinguer les phonèmes composés par des consonnes sonores et sourdes (ex : [pi] et [bi], [tɔn] et [dɔn], [ka :r] et [ga :r]) à la fois à l'oral et à l'écoute.

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant confond les consonnes [k] et [g]. Il est possible que dans ses études quotidiennes, il mélange déjà ces deux consonnes et il n'arrive pas à les distinguer. Selon lui, quand la consonne [k] rencontre une voyelle, elle se prononce comme [g] et le mot « quand » est ainsi stocké dans sa mémoire à long terme sous la forme sonore [gã]. Lorsque le concept et la forme sonore du mot sont activés à l'écrit, il essaie de l'orthographier selon sa forme sonore, d'où vient l'erreur.

Une autre possibilité est que la forme sonore [kã] est correctement stockée dans la mémoire à long terme de l'apprenant, mais sa forme graphique est stockée d'une façon floue. Comme la règle que « qu » se prononce [k] et « gu » [g], n'est pas maîtrisée par l'apprenant, il commet une telle erreur.

L'erreur causée par la confusion entre les consonnes sonores et sourdes constitue aussi un type d'erreur fréquent chez les apprenants chinois.

Ex : Ils étaient *trés (très) bons ce jour-là. ... Ils étaient *trés contents ! j'étais *trés content aussi.

Ex : Il y avait beaucoup de *legumes (légumes) et de fruits.

Ex : J'ai *trové (trouvé) qu'il y avait un grand nombre de pommes en promotion.

Dans les trois exemples ci-dessus, les apprenants se trompent des voyelles suivantes : [e], [ɛ] et [ə] ; [u] et [ɔ]. En fait, pour l'articulation des voyelles [e], [ɛ], la position de la langue et le mode d'articulation sont pareils, seulement l'ouverture de la bouche est un peu différente : [e] est une voyelle mi-fermée, alors que [ɛ] est mi-ouverte. En ce qui concerne [ɛ] et [ə], la position de la langue et l'ouverture de la bouche pour prononcer ces deux voyelles françaises sont pareilles. Seulement pour le son [ə], les lèvres doivent bomber un peu et il ne faut pas le prononcer très fort¹⁴¹. Ainsi, les différences entre ces trois phonèmes n'est pas très grandes. De plus, les graphèmes qui correspondent à ces trois phonèmes partagent aussi des points communs. La lettre « e » peut se prononcer tous ces trois phonèmes. On pourrait dire que « e » est presque le graphème le plus subtil en français : il se prononce [ɛ] en ajoutant un accent grave (ex : *lève*) ; devant une consonne doublée (ex : *cessa*) ou dans une syllabe fermée

¹⁴¹ MA Xiaohong, LIU Li, 2007, *Le français*, Maison d'édition de l'enseignement et recherche des langues étrangères, p. 22.

(ex : *sec*) ; il renvoie à [e] quand il est équipé d'un accent aigu (ex : *aimé*) ou quand il se trouve dans le suffixe « er » (ex : *aller*) ou « es » (ex : *allez*) ; lorsqu'il est dans une syllabe initiale et ouverte d'un mot, il se prononce [ə] (ex : *menu*) ; il ne se prononce pas quand il se trouve à la fin d'un mot (ex : *musée*), devant ou après une voyelle (ex : *Jean, remerciement*) ; etc. Bref, non seulement il n'y a que des petites nuances entre les trois phonèmes [ɛ], [e] et [ə] , mais aussi le graphème auquel ils correspondent peut renvoyer à la même lettre « e ». Toutes ces règles constituent sans aucun doute des difficultés dans l'apprentissage des relations entre les phonèmes et les graphèmes.

Dans les exemple ci-dessus, soit l'apprenant prend les représentations sonores des mots visés pour [tré] et [lə-gym], soit il maîtrise mal les règles des phonèmes et graphèmes en transcrivant [trɛ] en *trés* et [le-gym] en *legume*.

Dans le texte ci-dessus, nous avons parlé de l'importance de la représentation phonique dans le processus d'écriture et nous avons également dit que dans un système d'écriture phonographique, tel que le français, l'écriture vise à noter le son des signes linguistiques. Ainsi, nous avons raison de penser que le parler ou l'articulation influence beaucoup l'écrit ou l'orthographe. Si un apprenant éprouve des difficultés à distinguer oralement certains phonèmes, il y a de fortes chances qu'il se tourmente aussi pour orthographier ces phonèmes. L'erreur de « *trés » vérifie notre hypothèse.

A la première vue de l'erreur « j'ai trové », on a l'impression qu'il s'agit tout simplement d'un oubli : l'auteur de la phrase a oublié la lettre « u » en écrivant le verbe. Mais en analysant, nous avons découvert une autre raison. En enseignant le français à cet étudiant, nous avons remarqué que même durant l'apprentissage de la phonétique, l'auteur de l'erreur manifeste déjà des difficultés pour distinguer des sons, tels que [u], [o] [ɔ]. En effet, ces sons se ressemblent beaucoup. Ils se distinguent l'un de l'autre seulement par le degré d'aperture de la bouche. [u] est une voyelle fermée ; [o] est mi-fermée et [ɔ] est mi-ouverte. Une telle confusion dans l'articulation des [u], [ɔ] chez l'apprenant introduit normalement cette erreur.

En somme, le parler et l'écrit se lient étroitement. En français, on tend à orthographier un mot à coup de sa représentation phonique. Si à l'oral, on n'arrive pas à distinguer certains phonèmes, une fausse représentation sonore sera stockée dans la mémoire, ce qui introduit normalement une erreur orthographique dans l'écrit.

- Interférence des faux amis

Ex : J'ai acheté beaucoup de *champions (champignons).

Dans la langue française, il existe de nombreux mots dont les formes se ressemblent. La similarité formelle entraîne souvent un trouble mnémonique. Tous ces mots qui se ressemblent à l'écrit, nous les nommons « faux amis » dans nos recherches.

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant prend évidemment « champion » pour « champignon ». En fait, l'erreur reflète encore une fois la mauvaise maîtrise de la relation entre les phonèmes et les graphèmes, car les deux mots (*champion* et *champignon*) ne font pas partie des mots rarissimes et que leur forme phonique est bien différente. Une bonne articulation suffit largement à les distinguer.

Néanmoins pour des « faux amis », selon la théorie de Selinker, si l'apprenant n'arrive pas à se débarrasser de ces fautes rapidement, une répétition à long terme entraîne probablement une fossilisation. En réalisant qu'il se trompe toujours de ces « faux amis », l'apprenant pourrait développer un trouble psychologique chez lui. Par conséquent, chaque fois quand il rencontre l'un des deux mots dans sa production, une panique le saisit et il ne sait plus lequel est le bon choix. Et il doute toujours de son choix et ne peut que tenter sa chance.

- Déficience de l'entraînement

Ex : Donc, ma voiture était dans *le *forierre (la fourrière).

Ex : J'avais un peu froid. Léo a *élervé (enlevé) son manteau.

Dans ces exemples, ni les formes écrites, ni les formes sonores des mots visés ne sont correctement stockées dans la mémoire à long terme de l'apprenant. L'apprenant n'a que quelques images floues sur la forme graphique des mots dans sa mémoire. Par manque de guidage des formes sonores, l'apprenant ne peut que compter sur sa mémoire et transcrire approximativement la forme écrite des mots.

Selon nous, l'origine de ce type d'erreurs, c'est que l'apprenant n'a pas consacré assez

de temps à mémoriser les mots. L'intériorisation des formes des mots n'est pas comme celle de la grammaire qui demande souvent une mémorisation fondée sur la compréhension. Elle dépend essentiellement d'une mémorisation mécanique à l'issue des exercices de répétition. Bien que nous ne soyons pas d'accord avec l'idée du behaviorisme qui croit que l'apprentissage humain est seulement une formation des habitudes grâce à une répétition, nous ne pouvons pas négliger l'importance de l'entraînement répétitif dans l'apprentissage.

On a déjà vu que l'information pouvait être stockée dans la mémoire à long terme seulement lorsqu'elle est suffisamment traitée dans la mémoire de travail. Pour les informations possédant des liens avec d'autres affaires, le traitement suffisant peut renvoyer à une étude des liens entre ces choses, mais pour les informations isolées, le traitement suffisant peut désigner une répétition intentionnelle. Autrement dit, c'est par un travail conscient de répétition que ces connaissances sont finalement stockées dans la mémoire à long terme. Dans l'intériorisation des représentations phoniques et graphiques des mots, la répétition est nécessaire, ce qui demande du temps et de la persévérance.

Une déficience d'entraînement provoque soit une mauvaise intériorisation des formes des mots, soit un oubli rapide. Tous les deux constituent l'origine des erreurs précédentes.

Conclusion provisoire

Le français est un système d'écriture phonographique. La transcription écrite reflète l'articulation ou la représentation phonique du vocabulaire. De plus, selon le processus d'écrit, le concept sémantique active d'abord la représentation phonique. Ce dernier fait apparaître ensuite sa représentation graphique dans notre mémoire. La correspondance entre les phonèmes et les graphèmes souligne aussi le rôle important de la représentation sonore en orthographiant les mots : en se servant de la régularité entre les phonèmes et les graphèmes, on arrive même à écrire des mots inconnus dont on connaît la forme sonore. Ainsi nous croyons que connaître la bonne représentation phonique du mot est la condition préalable pour orthographier correctement un mot.

Le point commun de toutes ces erreurs de dérivation phonique, c'est que leur forme phonique est différente de celle du mot visé. Cette dérivation orthographique pourrait être entraînée par une mémorisation de fausse représentation phonique dans la mémoire. Mais dans la plupart des cas, elle est causée par l'étude imparfaite des phonèmes et des graphèmes :

une mauvaise maîtrise des relations entre les phonèmes et les graphèmes. Une mauvaise distinction de certains phonèmes à l'oral et l'interférence des connaissances acquises sur l'anglais y jouent aussi des rôles importants.

2). Erreur homophonique

A la différence des erreurs de dérivation phonique, les erreurs homophoniques possèdent une forme phonique conforme à celle des mots visés, seulement leur forme graphique s'écarte de la forme attendue, par exemple : **toujour* au lieu de *toujours* ; **longtemp* au lieu de *longtemps* ; *nous *somme* remplaçant *nous sommes* ; **comconbre* à la place de *concombre* ; **tot* à la place de *tôt* ; etc. Selon la nature des erreurs, nous pourrions ainsi classer ces erreurs : erreur due aux lettres muettes, erreur due aux graphèmes homophoniques et erreur due aux accents. Et pour voir l'importance de chaque type d'erreur homophonique, nous avons le tableau ci-dessous :

Erreur homophonique	55	100%
due aux lettres muettes	34	61,82%
due aux graphèmes homophoniques	11	20%
due aux accents	10	18,18%

- Erreur homophonique due aux lettres muettes

Selon ce tableau, parmi les erreurs homophoniques, les erreurs dues à l'addition ou l'oubli des lettres muettes occupent la place la plus importante. Son taux de fréquence atteint 61,82%. En fait, tous ceux qui apprennent la langue française font l'expérience douloureuse de ces erreurs.

Ex : Je regardais **toujour* (toujours) quelque chose. ... Je cherchais **toujour* ... Je n'ai pas regardé la télé **longtemp* (longtemps).

Ces trois phrases se trouvent dans une seule production écrite. S'agit-il d'une faute de

lapsus ? Bien sûr que non, car le même type d'erreur se répète trois fois chez la même personne dans une toute petite composition. La récurrence de l'erreur prouve bien qu'il s'agit ici d'une erreur systématique. Et l'origine de l'erreur proviendrait de l'amuïssement de la lettre « s ».

On constate ici une grande difficulté de l'orthographe française causée par l'existence des lettres muettes dans les mots. Pour ces mots, la maîtrise des règles entre les phonèmes et les graphèmes ne sert pas à mémoriser les lettres muettes.

La présence des lettres muettes dans certains mots est conventionnelle (l'absence de ces lettres muettes est inacceptable), mais pas forcément arbitraire. Il est probable que certaines lettres muettes trouvent leur origine dans la lexicologie. Par exemple, on peut justifier l'existence de la lettre muette « t » dans le nom « enfant » par sa relation avec « enfantin » et « enfantillage » et il y a de fortes chances que la lettre muette « s » dans « toujours » provienne du marqueur pluriel « s » du mot « jours » dans l'expression de « tous les jours ».

Mais il existe aussi des mots dans lesquels l'existence des lettres muettes est plus difficile à être justifiée.

Ex : *D'ailleu (D'ailleurs), la civilisation française m'intéresse beaucoup.

Ex : Je voudrais aller un jour au *musé (musée) du Louvre. .

Dans ces exemples, non seulement les lettres muettes n'assument aucune valeur phonique, il est aussi difficile de trouver de la motivation pour justifier leur valeur d'existence, surtout pour le mot « musée ». En français, beaucoup de mots terminés en « -ée » sont féminins, tels que « fée », « mariée », « rusée », etc., tandis que les mots en « -é » sont souvent masculins, ex : « un récépissé », « rusé ». Influencé par cette soi-disant règle et ayant su que ce mot est masculin, l'apprenant omet la lettre « e ».

L'oubli des lettres muettes se voit aussi dans des mots homophones. En français, il existe de nombreux homophones non homographes, tels que « vers, ver, vert, verre ». L'identité de leur forme phonique introduit souvent des troubles dans la mémorisation de leur forme graphique.

Ex : Nous nous *somme (sommés) levées tôt le matin. Nous *somme parties à cinq heures et demie. Nous

*somme retournées à 11 :30.

Ex : J'ai été préceptrice d'anglais chez un collégien pendant un *moi (mois).

Ex : Au *cour (cours) de la première année, je n'ai pas beaucoup travaillé.

Ex : Au *fils (fil) du temps, tout se passait bien et je suis devenue de plus en plus confiante dans mes études.

Les quatre exemples ci-dessus reflètent les troubles mnémoniques chez des apprenants. « Somme » et « sommes », « moi » et « mois », « cour » et « cours », « fil » et « fils » sont tous des mots qui existent dans la langue française. « Somme » et « sommes », « moi » et « mois », « cour » et « cours » sont des mots homophones. Pour les mots « fil » et « fils », il se peut que l'apprenant croie que la lettre « s » ne se prononce pas dans « fils ». Ainsi, aux yeux de l'auteur de cette erreur, ce sont aussi des mots homophones. De plus, leurs formes graphiques se ressemblent aussi. L'existence de la lettre muette « s » constitue la seule différence entre eux. C'est la valeur de ces lettres muettes selon le principe logogrammique.

D'après André Angoujard, il y a trois principes dans le système d'écriture française : principe phonogrammique, principe morphogrammique et logogrammique¹⁴². Le dernier pourrait expliquer l'existence des mots homophones dans le français. Selon ce principe, l'existence d'un système d'opposition entre des graphèmes qui notent un même phonème, comme « en » « an » et « em » « am » et l'existence des lettres muettes sont légales et nécessaires. Elles servent à distinguer les mots tels que « dessin » ou « desseïn », « banc » ou « ban ». Mais il est évident que le principe logogrammique complique encore les choses. Il rend l'apprentissage de l'orthographe française plus pénible, car notre mémoire est loin d'être parfaite. Plus de ressemblances partagées entre deux signes linguistiques, plus de chances qu'ils soient mélangés par son apprenant.

La caractéristique muette des ces lettres cause forcément des difficultés de mémoire. Ces difficultés se manifestent non seulement dans leur oubli, mais aussi dans l'addition ou remplacement aléatoire de ces lettres.

Ex : Je *regaredais (regardais) des produits. Je cherchais les produits que je voulais acheter.

Ex : Après le marché, il était sept *heurs (heures).

¹⁴² André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, page 20.

Ex : Il y avait *trops (trop) de choses.

Ex : J'ai acheté des *chous (choux), des aubergines et beaucoup de haricots verts.

Ex : J'avais un peu *frois (froid).

Enfin, le transfert négatif de l'anglais pourrait aussi causer des erreurs concernant les lettres muettes, comme dans la phrase suivante :

Ex : J'aspiais toujours à l'atmosphère libre de l'université dans le *future (futur).

- Erreur due aux graphèmes homophoniques

Selon le principe phonogrammique de l'écriture française, les graphèmes (unités de l'écrit) transcrivent les phonèmes du code oral, mais il manque une relation biunivoque entre eux. Un même graphème peut noter différents phonèmes et un même phonème pourrait être interprété de différentes façons. Ce manque de relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes constituent non seulement un obstacle important dans l'apprentissage de la phonétique française, mais aussi dans l'apprentissage de l'orthographe.

Par rapport aux phonèmes consonantiques, les formes graphiques des voyelles sont plus diverses. Pour les voyelles nasales, avec l'addition du problème de « n » ou « m », elles seraient peut-être plus compliquées.

Ex : J'ai vu des tomates et des **concombres**. ... J'ai acheté deux kilos de tomates et trois kilos de *comcombres (concombres).

Ex : Mais je ne **pense** pas que ça me *comvient (convient).

Dans les exemples ci-dessus, les représentations phoniques des mots visés sont correctement intériorisées chez des apprenants : [kõ-kõ-br] et [kõ-vjé]. Les erreurs proviennent de la forme graphique de la voyelle nasale [õ].

En français, à l'écrit, les voyelles nasales sont transcrites par une ou deux voyelles graphiques (*a, e, i, o, u, y*) suivies d'un *n*, par exemple : *pendant, pain, plein, pont, long, brun, quelqu'un, synthèse*. Ce *n*, qui n'est pas prononcé, sauf en cas de liaison, représente le caractère nasal de la voyelle qui le précède. Les auteurs de ces erreurs connaissent forcément

cette règle. Les graphèmes « on » et « en » dans le mot « concombre » / « *comconbre » et dans le mot « pense » nous traduisent cette connaissance. Ces apprenants savent également que dans certains mots, la lettre « n » est remplacée par « m ». Néanmoins, ils ne savent pas dans quelle situation on applique ce remplacement. Ainsi, en rencontrant des mots comprenant des voyelles nasales, s'ils n'ont pas retenu par coeur leur forme écrite, ils ne peuvent que tenter leur fortune. Pour que leurs tentatives ne soient pas toutes erronées, certains malins misent sur deux formes différentes pour un même phonème. C'est la raison pour laquelle on voit quelquefois deux façons d'orthographier un même mot dans une même expression écrite, comme dans le premier exemple.

En fait, dans l'orthographe française, lorsqu'une voyelle nasale est suivie d'un « b », d'un « p » ou d'un « m », on utilise la lettre « m » pour marquer le caractère nasal de la voyelle. Cette règle s'applique également lorsque la voyelle nasale est suivie d'un « b » ou d'un « p » muet, comme dans le nom « comptabilité ». Elle nous aide à distinguer l'utilisation de « n » ou « m » dans l'orthographe des voyelles nasales.

Ex : Pouvez-vous me donner des *conseilles (conseils), s'il vous plaît.

Ex : Je voudrais trouver un bon *travaille (travail) après mes études de français universitaire.

Le phonème [j] est une semi-voyelle. Ses formes graphiques correspondantes sont nombreuses : « il » , « ill », « ille » ou « i » et « y » devant une voyelle. Toutes ces formes écrites pourraient transcrire ce code sonore dans la langue française.

Dans ces deux exemples, les mots attendus sont « conseils » et « travail ». Mais les apprenants ont utilisé leur homophone « conseilles » et « travaille » qui existent bel et bien en français pour les remplacer. Ce sont les formes conjuguées des verbes « conseiller » et « travailler ». Ainsi, l'origine de ces erreurs provient de l'identité sonore des graphèmes « -il » et « -ille » et du trouble de la mémoire.

Mais l'apparition des erreurs pourrait aussi être causée par la stratégie de généralisation. Il est vrai que dans beaucoup de noms français qui se terminent par [j], ce phonème est transcrit en « -ille », tels que « famille », « feuille », « fouille », « taille », « paille », « cédille », etc. De plus, les mots « fouille », « taille » et « paille » peuvent aussi être considérés comme des formes conjuguées à la troisième personne singulière des verbes

« fouiller », « tailler » et « pailler ». C'est-à-dire que la forme nominale et la forme verbale conjuguée de certains verbes en « -iller » sont identiques. Influencés par ce phénomène, certains apprenants croiraient que les noms correspondant aux verbes « conseiller » et « travailler » sont « conseille » et « travaille ».

Ici, la surgénéralisation engendre ces erreurs homophoniques. En fait, la généralisation est une stratégie que nous utilisons souvent dans notre apprentissage. L'homme aime comparer des phénomènes déjà connus en vue de trouver leurs ressemblances, car la découverte des ressemblances pourrait favoriser le stockage de ces connaissances. Et en se basant sur ces ressemblances découvertes, l'homme tendrait à les appliquer dans d'autres phénomènes, bien que cette généralisation soit quelquefois erronée.

Dans l'apprentissage de la langue, après avoir eu certaines connaissances sur la langue cible, les apprenants utilisent aussi cette stratégie pour faciliter leur apprentissage. Dans les exemples que nous citons ci-dessus, les connaissances sur beaucoup de noms en « -ille » et sur les formes nominales de certains verbes en « -iller » font croire à nos apprenants que les noms des verbes « conseiller » et « travailler » sont « conseille » et « travaille ».

Néanmoins, cette généralisation est trop hâtive, car beaucoup de noms sont aussi terminés en « il », par exemple : « seuil », « ail », « mail », tandis que les verbes correspondants sont également en « -iller » : « seuiller », « ailler », « mailler ». C'est pourquoi on la nomme aussi surgénéralisation,

En fait, les règles qui s'appliquent à tous les cas n'existent pas beaucoup en français. Même pour la règle « m » devant « b », « p » et « m », il existe aussi des cas exceptionnels. Les mots « bon » et « main » conservent leur « n » lorsqu'ils sont dans la formation des mots composés, tels que « bonbon », « bonbonnière », « embonpoint » « mainmise » etc.

En réalité, pour beaucoup d'erreurs dues aux graphèmes homophoniques, nous les imputons à l'identité sonore des graphèmes et à la complexité de l'orthographe française. Les exemples ci-dessous confirment cette hypothèse :

Ex : Je voulais toujours faire des voyages dans les pays étrangers, *ainci (ainsi) une langue étrangère était nécessaire.

Ex : * *Pandent* (Pendant) que je faisais le marché, la pluie s'est arrêtée.

Ex : Bien que ces expériences n'ont aucun rapport avec ma spécialité, *sa (ça) m'apprend à communiquer

avec les autres.

- Erreur due aux accents

La grande différence graphique entre le français et l'anglais s'illustre par l'existence des signes diacritiques dans le premier. Il y a cinq diacritiques dans la langue française : l'accent grave, l'accent aigu, l'accent circonflexe, la cédille et le tréma. Tous ces cinq signes possèdent forcément des fonctions linguistiques. Certains sont inventés pour préciser ou modifier l'articulation, tandis que d'autres sont utilisés pour remplacer une ancienne lettre ou indiquer l'amuïssement d'une autre lettre, etc. Mais comme l'évolution d'une langue représente une longue histoire au cours de laquelle certaines fonctions disparaissent ou ne sont plus saillantes. De plus, l'apprentissage d'une langue se situe toujours dans une dimension synchronique¹⁴³, ce qui rend son apprenant ignorant de l'évolution de la langue et ignorant la raison d'existence de certains signes diacritiques.

Parmi ces cinq signes diacritiques, la fonction phonétique de la cédille et du tréma se conserve bien. La cédille ne se place en français que sous la lettre « c ». Elle garantit que la lettre « c » se prononce [s] même quand elle est suivie par « a » « o » ou « u ». Quant au tréma, il se place au-dessus de ces trois lettres dans les mots français¹⁴⁴ : « e », « i » et « u ». Il possède deux fonctions phonétiques essentielles : prononcer séparément deux graphèmes au lieu de les considérer comme un digramme, comme dans les mots suivant : « naïf », « maïs », « Noël » ; rendre une voyelle muette, par exemple : « aiguë », « ambiguë », « exigüe ».

Par rapport aux fonctions acoustiques de la cédille et du tréma, les fonctions sonores de certains accents ne sont pas évidentes.

En français, l'accent aigu est seulement placé sur le lettre « e » pour indiquer son articulation [e], comme dans « café », « thé », « aimé », etc. Son rôle acoustique est bien évident. Quant à l'accent grave, il se met sur les lettres « a », « e » et « u ». Quand il est sur « a » et « u », il ne modifie pas l'articulation de ces voyelles. Il sert principalement à distinguer des homonymes, tels que « a » et « à » ; « ou » et « où ». Mais lorsqu'il est sur « e », il possède une valeur phonique en indiquant l'articulation de [ɛ]. En ce qui concerne l'accent circonflexe, il coiffe les voyelles « a », « e », « i », « o » et « u » et pourrait préciser ou modifier l'articulation de certaines lettres comme dans les mots « bête » et « fantôme ».

¹⁴³ On n'apprend que le français d'aujourd'hui et pas le français ancien, parlé au Moyen Age, par exemple.

¹⁴⁴ Il pourrait aussi se placer au-dessus d'un « o » ou d'un « y » dans des mots empruntés ou des noms propres.

Mais dans la plupart du temps, la présence ou l'absence de l'accent circonflexe n'introduit aucun changement d'articulation, par exemple : « sûr » et « sur » ; « il » et « île » ; « mûr » et « mur », « dû » et « du ». Dans ces cas-là, sa fonction consiste aussi à distinguer des homonymes.

Ainsi, l'adjonction ou l'omission de la cédille ou du tréma causerait une dérivation phonétique, alors que celle de certains accents n'influence point l'articulation des mots (ce type d'accents, nous préférons les nommer accents muets), d'où viennent des erreurs que nous nommons erreurs homophoniques dues aux accents. Ces erreurs sont faciles à relever dans notre corpus :

Ex : Nous nous sommes levées *tot (tôt) le matin.

Ex : Je devais aller au collège et travailler *dûr (dur).

Ex : Dimanche dernier, mes parents sont partis chez ma grand-mère. Je n'y suis pas allée, parce que voulais préparer mon exposé. *Sur (C'est sûr que) j'allais prendre mon déjeuner seul...

Ex : Je n'arrêtais pas à lire jusqu'*a (à) maintenant. ...

Ex : Pouvez-vous me donner des conseils, s'il vous *plait (plaît).

Dans ces exemples, les accents ne possèdent aucune valeur phonique. L'adjonction ou l'omission de ces accents ne cause pas de modification sonore. Nous avons déjà dit que l'écriture française vise en quelque sorte à noter les représentations sonores des mots que l'on a entendues (ex : dans la dictée) ou qui surgissent dans notre mémoire à long terme par l'activation de leurs représentations sémantiques (ex : dans la production écrite). Ainsi, faute de fonction sonore, l'oubli de ces accents devient normal (ex : s'il vous *plait ; se lever *tot ;). L'existence des homonymes complique encore la chose. Elle rend l'adjonction de ces accents aléatoire chez des apprenants (ex : jusqu'*a (à) maintenant).

Conclusion provisoire

Dans les erreurs homophoniques, les apprenants ont correctement intériorisé les représentations sonores ou les images acoustiques des mots visés. Ils maîtriseraient également bien la relation entre les phonèmes et les graphèmes, ce qui est différent de la situation des erreurs de dérivation phonique. Selon notre analyse, l'origine de ces erreurs homophoniques

provient plutôt de la complexité orthographique de la langue française : existence des lettres muettes et des accents muets ; manque de relation biunivoque entre les phonèmes et les graphèmes ; existence de nombreux homonymes. C'est la raison pour laquelle ce type d'erreurs pourrait accompagner l'apprenant durant tout son apprentissage. Elles existent non seulement chez les apprenants débutants, mais aussi chez ceux de niveau avancé et même chez les Français natifs.

3). Erreur de contraction

En français, les voyelles finales « a, e, i » des mots monosyllabiques doivent être remplacées par une apostrophe, lorsqu'ils sont suivis des mots commençant par une voyelle « a, e, i, o, u » ou par un « h » muet. Ce phénomène est nommé l'élision. Et quand les articles « le » et « les » sont précédés des prépositions « à » et « de », ils doivent se contracter en devenant « au », « aux », « du » et « des ». Ces deux phénomènes concernent tous une contraction des mots et l'oubli de cette contraction entraîne des erreurs. C'est pourquoi ces deux types d'erreurs sont mis ensemble dans nos recherches et sont nommés erreurs de contraction.

Les règles d'élision et de contraction sont normalement bien maîtrisées par les apprenants avancés, car avec l'approfondissement de leurs études, le remplacement d'une voyelle par une apostrophe et la contraction des articles avec des prépositions deviennent automatiques chez eux. Néanmoins, chez les débutants et intermédiaires, ces erreurs se voient assez souvent.

Dans notre corpus, nous avons trouvé au total 22 erreurs de contraction, soit une proportion de 14,86% parmi toutes les erreurs d'orthographe. Néanmoins, parmi ces 22 erreurs, seulement 6 sont commises par les 38 étudiants du groupe 2 qui ont un niveau de français plus élevé que le premier groupe. Autrement dit, ce type d'erreur est produit beaucoup plus fréquemment chez les débutants que chez les intermédiaires.

Mais pourquoi les débutants commettent-ils plus d'erreurs de contraction que les intermédiaires et les avancés ? A part la négligence des règles, y a-t-il d'autres explications ?

Selon notre analyse, comme les débutants apprennent le français depuis peu de temps, ils ne peuvent pas à parler spontanément la langue. Lorsqu'ils parlent ou écrivent le français, ils réfléchissent et leur attention se dispersent sur des aspects différents, tels que la structure de la

phrase, l'ordre des mots, la conjugaison du verbe, l'orthographe de certains mots difficiles et le genre des mots, etc. La distribution de leur attention dépend largement de l'importance et du niveau de difficulté qu'ils attribuent à ces aspects-là. Plus le point de langue est important ou difficile, plus d'attention y est consacrée. Mais comme le problème de l'élision et de contraction ne nuit pas à la structure générale ni à la compréhension de la phrase, il retient une attention moins importante chez les apprenants.

Ex : L'orange est très fraîche et *ne est (n'est) pas chère.

Ex : *Je (J') achetais des pêches, des pommes et des oranges.

Ex : Nous avons acheté une livre *de (d')oignons.

Ex : Je suis tombée amoureuse *de les (des) langues étrangères.

Ex : Je croyais *que elle (qu'elle) est la langue la plus belle dans le monde.

Dans les exemples ci-dessus, il se peut que l'attention des apprenants soit attirée par la formation de la négation, la conjugaison du verbe à l'imparfait, l'orthographe du mot « oignons », l'utilisation de locution « tomber amoureux, se de » et la construction de la proposition complétive. En ce sens, les auteurs de ces erreurs n'éparpillent pas leur attention à l'élision et à la contraction. Mais chez les apprenants avancés, à force des exercices, le remplacement d'une voyelle par une apostrophe et la contraction des articles deviennent déjà des automatisations et ne méritent plus une attention particulière.

Le dernier exemple ci-dessus est extrait d'un exercice à la maison d'un apprenant du groupe 2, soit un étudiant qui apprend le français depuis un peu plus de deux ans. En fait, l'erreur de l'apostrophe avec « que » se voit souvent chez des apprenants chinois et pourrait subsister même chez des apprenants de niveau avancé. Ici, la conjonction « que » constitue la frontière entre la proposition principale et la proposition complétive. A l'oral comme à l'écrit, nous aimerions y faire une petite pause pour réfléchir. Cette pause s'accorde avec notre habitude de réflexion. Quand nous parlons et écrivons, notre cerveau n'arrête pas de travailler. En parlant le début de la phrase, nous concevons en même temps la suite. Ainsi, nous aimerions faire une pause pour nous laisser du temps à réfléchir. Cette pause se fait souvent à la fin d'un syntagme et fait attirer l'attention de son locuteur par la suite de la phrase, d'où vient l'erreur.

4). Erreur fictive de calque

A part les erreurs de dérivation phonique, les erreurs homophoniques et les erreurs de contraction, nous pouvons également découvrir d'autres erreurs d'orthographe qui n'ont pas de relation avec la représentation sonore des mots, par exemple les erreurs fictives de calque. Dans nos recherches, elles désignent l'emprunt à une autre langue étrangère pour former des mots. Néanmoins ces emprunts ne sont pas acceptables, car leur équivalent existe déjà dans la langue cible.

Vu la grande différence entre le chinois et le français, cet emprunt se fait souvent à l'anglais. Il s'agit peut-être d'un emprunt par une transposition intégrale ou d'un emprunt partiel en francisant son articulation et sa forme orthographique. L'existence des erreurs fictives de calque confirme encore une fois notre hypothèse sur l'influence de l'anglais dans l'apprentissage du français.

Ex : A la fin, lorsqu'on finissait les courses, on a rencontré trois Français, ils avaient des **problems* (problèmes) pour acheter des choses. J'ai dit tout de suite : « je peux faire quelque chose pour vous ? » ... J'ai **solvé* (résolu) leurs **problems* (problèmes).

Le mot « solver » n'existe pas en français. Selon la phrase où nous avons relevé cette erreur, il est facile de voir que le verbe attendu est « résoudre ». Ne connaissant pas ce verbe, l'apprenant ne pourrait que faire appel à son équivalent en anglais. C'est aussi une stratégie que les apprenants utilisent beaucoup dans leur apprentissage. Au cas où il leur manquerait une certaine connaissance de la langue cible, ils essaient de trouver un remplaçant parmi ses synonymes, ses proches ou même dans ses équivalents d'une autre langue, car au lieu de ne rien faire, ils préfèrent tenter le coup. Et comme beaucoup de mots français et leurs équivalents anglais se ressemblent en forme graphique, ce tâtonnement devient valable : il y a de fortes chances que le remplaçant trouvé s'avère inapproprié, mais au moins, grâce à cet essai, on arrive à exprimer notre idée. C'est pourquoi cette stratégie d'apprentissage est souvent employée dans la communication orale.

De plus, selon la théorie de l'interlangue dont nous avons parlé dans le chapitre précédent, durant l'apprentissage, l'élève n'arrête pas de faire des hypothèses sur le nouveau

système de la langue cible. Et c'est grâce aux erreurs que l'apprenant réalise l'impropriété de ses hypothèses et modifie ainsi son interlangue et ses connaissances de la langue cible. De cette façon, il avance petit à petit dans son apprentissage et rapproche sa langue intermédiaire de celle à apprendre.

Le mot fictif « solver » vérifie le rôle de tâtonnement de l'erreur dans la théorie de l'interlangue. Nous voyons ici une tentative intentionnelle de « lancer un défi » chez l'apprenant. Il tente le coup bien qu'il sache que son essai tombe peut-être en échec. Mais grâce à cet essai raté, il pourra connaître la bonne forme du mot recherché à l'aide de la correction du professeur.

C'est aussi une erreur créative qui vient d'un test français. L'apprenant ne connaissait pas le verbe français « résoudre » et durant l'examen, il ne pouvait pas consulter son dictionnaire, ainsi a-t-il créé le mot « solver ». Par cette erreur, nous entrevoyons un processus de création chez cet apprenant.

Le mot qui correspond à « résoudre » en anglais est tout à fait le verbe « solve ». Mais l'interlangue de l'apprenant lui fait remarquer qu'une telle forme ne se conforme pas à celle d'un verbe français. Et comme dans la langue française, il existe beaucoup de verbes terminés en « -er » et que l'apprenant a déjà su que beaucoup de mot se transforment en verbe en ajoutant « -er », tels que « rencontre – rencontrer », « téléphone – téléphoner », « danse – danser », « change- changer », etc., l'apprenant francise courageusement le verbe anglais « solve » en le dotant d'une apparence française « solver ».

Ce processus de création correspond tout à fait au processus de création des mots chez les Québécois pour lutter contre l'emprunt direct des mots anglais dans la langue française, par exemple, de la même manière, les Québécois ont créé « checker » en empruntant la racine au mot anglais « check » qui signifie « regarder ou vérifier ». Après avoir été ajouté le suffixe « -er », la nouvelle forme s'adapte à la phonologie et à la morphologie du français et perd ainsi son articulation anglaise. Il en est de même pour la création des autres mots, tels que « scrapper », « magasiner », « surfer », etc. Nous devons admettre la créativité de notre apprenant. On est aussi sûr qu'il s'agit d'ici un apprenant actif et pensif.

Nous avons également prélevé un autre type de calque dans notre corpus.

Ex : Je ne connais pas le **boutiquer* (boutiquier), mais il me connaît.

Comme l'erreur de « solver », c'est un calque partiel. L'apprenant conserve le radical français « boutiqu- » du mot visé, mais faute de connaissances sur son affixe français « -ier », il ajoute un affixe anglais. C'est vrai que dans la langue anglaise, le suffixe « -er » est souvent utilisé pour former des noms de personne qui pratique différents métiers, tels que « dancer », « signer », « manager » etc. Influencé par cette connaissance, l'apprenant prend son essai en formant le mot « boutiquer » pour remplacer le mot visé « boutiquier ».

Dans ces exemples, il s'agit plutôt des calques intelligents et créatifs. Par contre, des calques ou des emprunts simples se voient aussi dans la production écrite de nos apprenants, telles que les erreurs dans les exemples ci-dessous :

Ex : J'ai trouvé qu'il y avait un grand nombre de pommes en **sale* (promotion).

Ex : En **effect* (effet), j'ai décidé d'apprendre le français.

Ex : J'étais très **confused* (confus) de ma vie future.

Ex : C'est ma passion d'apprendre une langue, au lieu de mathématique, **philosophy* (philosophie) ou les autres.

Il est évident que les auteurs de ces erreurs sont moins pensifs que les précédents, surtout pour les auteurs des deux derniers exemples, car ils ne voient même pas que les mots « **confused* » et « **philosophy* » ne se conforment pas à l'articulation et l'orthographe française.

1.2 Erreurs de genre

Parmi les 172 erreurs de forme, nous avons recensé vingt-trois erreurs de genre, soit une proportion de 13,45%. Mais pourquoi un pourcentage si élevé des erreurs de genre ? Quelles sont les particularités du genre de français ?

1.2.1 Description du genre du français

Les erreurs de genre se voient fréquemment dans la production de tous les apprenants aux niveaux différents. Elles constituent une autre difficulté dans l'apprentissage de français. Nous n'oublierons jamais l'air perplexe de nos apprenants chinois lors de l'introduction de ce

concept dans les premiers cours.

Dans la langue chinoise, le genre masculin ou féminin des noms est déjà impliqué dans la partie pictographique de caractère chinois, tels que « 父 » ou « 女 ». Mais cette révélation de genre n'existe que dans les noms de personnes. Pour les noms animés, tels que ceux des animaux, le nom seul ne permet pas la distinction de sexe. Pour préciser à quel sexe appartient un animal, on ajoute l'adjectif « 公/gong / » (mâle) ou « 母/mu/ » (femelle) devant le nom de l'animal.

En ce qui concerne l'anglais, une autre langue que nos apprenants ont déjà apprise, il possède trois genres : masculin, féminin et neutre. Le genre neutre est appliqué à tous les noms inanimés. Pour les noms animés, soit le genre est déjà inclus dans le mot, comme *boyfriend* et *girlfriend*, *doctor* et *doctress*, *cock* et *hen*, etc., soit comme le chinois, le nom seul ne permet pas la distinction de genre, mais on peut ajouter l'adjectif « male » ou « female » devant le nom pour montrer la différence : « male friend / female friend », « male athlete / female athlete » .

On dirait que la distinction du genre dans les noms masculins ou féminins en chinois et en anglais correspond à notre vision du monde et à notre classification cognitive des espèces vivantes. Elle possède une relation étroite avec les référents des noms. Par conséquent, elle est facile d'être comprise et maîtrisée par les apprenants.

Mais le genre du français est beaucoup plus compliqué. Dans la langue française, les noms sont répartis en deux classes grammaticales correspondant à la notion de genre : le masculin et le féminin. Très souvent, le genre d'un nom est quelque chose d'indépendant du nom. Selon le mot seul (sa forme et sa signification), on n'arrive pas à déceler son genre.

En français, seulement parmi les noms de personnes et d'animaux, dits aussi noms animés, on trouve certaines règles. Pour ces noms, le genre grammatical(masculin ou féminin) correspond souvent au genre naturel (mâle ou femelle) : *un homme / une femme, un garçon / une fille, le père / la mère, un coq / une poule, un chien / une chienne*, etc. Cependant, certains noms de personnes sont épiciques et peuvent désigner à la fois le mâle ou la femelle d'une espèce, par exemple : *enfant, élève, adulte, pianiste, journaliste, archéologue*, etc. Pour ces mots, leur genre grammatical est à la fois masculin et féminin. Ce sont des noms dont la forme masculine et la forme féminine sont tout à fait identiques. Jusqu'ici, la distinction du genre des noms français correspond à notre perception cognitive du monde réel et ne constitue

pas de difficulté pour les apprenants.

Mais le genre grammatical ne conforme pas toujours à la distinction du genre naturel et il ne faut pas confondre le premier avec le sexe du référent. Pour les mots, tels que *souris*, *panthère*, *star*, grammaticalement, ils ne sont pas épicènes, puisque leur genre grammatical est déterminé : *une souris*, *une panthère*, *une star*. Mais ils pourraient être employés indifféremment pour des référents mâles ou femelles, par exemple :

La Panthère Rose est amoureux (et non amoureuse) d'une jeune et jolie Panthère.

Jerry (du dessin animé Tom et Jerry) est à la fois une souris malicieuse et le père de Spike.N.

La star, c'est Nenê (un footballeur brésilien connu).

De plus, certains noms de personnes n'ont pas leur équivalent féminin dans la langue française : *un assassin*, *un défenseur*, *un monstre*, *un successeur*, *un témoin*, *un vainqueur*, *un voyou*, etc. Ainsi, même pour les noms de personnes et d'animaux, la distinction de genre grammatical n'est pas toujours évidente.

Si d'une façon générale, le genre des noms de personnes et d'animaux trouve son origine dans la notion de sexe, pour le plus grand nombre des noms inanimés, l'origine de leur genre est inconnue. Grevisse souligne que :

Le genre des noms inanimés est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas déterminé par le sens de ces noms ; le genre des noms inanimés n'a pas non plus de rapport constant avec la forme de ces noms. Il est donc impossible de donner des règles rigoureuses à ce sujet¹⁴⁵.

Pourquoi « fable » et « table » sont féminins, « câble », « râble » et « sable » sont masculins ? Pourquoi certains noms de vêtements de l'homme sont féminins, par exemple : « une chemise », tandis que ceux pour les femmes sont masculins, par exemple « un chemisier » ? Toutes ces questions se posent souvent par des apprenants. Malheureusement, on n'arrive pas à fournir une explication satisfaisante même si on apprend cette langue depuis longtemps.

En fait, le problème de genre n'a aucun lien avec la sémantique ou la morphologie. Nous

¹⁴⁵ Grevisse, 1986, *Le bon usage*, Duculot, Paris, page 757.

ne pouvons pas déceler le genre d'un nom ni selon sa forme, sa signification, ni selon son référent. Ce manque de relation ne nous permet donc pas d'en établir une règle qui s'applique à tous les noms inanimés. Le recours à un dictionnaire s'avère alors indispensable en cas de doute.

1.2.2 Difficulté mémorielle dans l'intériorisation du genre français

S'il existe un lien entre le genre et le sexe pour une partie des noms animés, pour le plus grand nombre des autres noms, le genre est arbitraire. Ce que nous pouvons faire, c'est de faire appel à une mémorisation machinale, car le manque de règles rend l'intervention de notre cognition impossible.

Néanmoins, selon les recherches, la performance de la mémorisation machinale se dégrade avec l'augmentation de notre âge. Les jeunes enfants pourraient réciter en peu de temps des poèmes sans même les comprendre, tandis que mémoriser des choses sans les comprendre ou sans trouver des règles est vraiment pénible pour les adultes. Car avec le développement de la cognition humaine, on excelle à mémoriser les informations entre lesquelles il existe des liens logiques ou causaux et cette façon de mémorisation est nommée mémorisation logique qui est différente de la mémorisation machinale. La trouvaille des liens aiderait le stockage des informations dans la mémoire à long terme. Et pour les choses qui n'ont pas de liens avec les autres, malgré une répétition à plusieurs reprises, un oubli advient très vite.

L'apprentissage du genre des noms commence très tôt chez les Français natifs. A partir de l'âge d'apprendre à parler, ils réalisent déjà l'existence des deux genres et s'y entraînent tout le temps. Chez eux, une automatisation s'établit très vite, même avant leurs études de français à l'école primaire. Mais pour nos apprenants, ils commencent leurs études de français très tard et faute d'entraînement suffisant dans la vie quotidienne et de règles existant pour distinguer le genre, ils se tourmentent beaucoup dans la mémorisation du genre des noms.

Bref, le genre des noms du français est souvent arbitraire. Il est plutôt une valeur supplémentaire attribuée aux noms et n'a pas de lien nécessaire avec la forme et la signification du nom. Sa mémorisation ne dépend pas beaucoup de l'intervention d'une activité cognitive, mais a recours plutôt à une mémorisation mécanique. C'est la raison pour laquelle nous mettons le problème de genre dans l'ordre mémoriel et les erreurs de genre dans

la catégorie des erreurs lexicales de forme.

1.2.3 Analyse des erreurs de genre prototypiques

En français, le genre des noms se manifeste par les déterminants (articles, adjectifs, participe passé, etc.), car ces derniers doivent s'accorder en genre avec les noms qu'ils caractérisent. Grâce à ces déterminants, on arrive à déceler les erreurs de genre. Nous rappelons ici que si l'erreur est causée par le mélange du genre des noms, tel que : *une *grande musée*, **cette musée*, **la chemisier que j'ai *achetée*, nous les classons dans l'erreur lexicale de genre, mais si l'erreur est entraînée par une mauvaise maîtrise de l'accord entre les noms et les déterminants, par exemple : « une fille **intelligent* (intelligente) », « la robe que j'ai **acheté* (achetée) à Paris », etc., nous tenons à les catégoriser dans l'erreur grammaticale.

Ex : J'ai recommencé à l'étudier par moi-même ou en regardant **le* (la) vidéo sur internet.

En français, beaucoup de noms terminés en « -o » sont masculins, tels que « le studio », « le piano », « le micro », « le métro », « le stylo », « le logo », etc. Influencé par ces mots-là, l'apprenant croit que le mot « vidéo » est masculin. Mais est-il vrai que les mots terminés en « o » sont toujours masculin ? Les cas qui contredisent cette surgénéralisation sont assez faciles à trouver : « la vidéo », « la radio », « la météo », « la dactylo ». Ainsi, il nous faut être prudent en dégagant des règles pour distinguer le genre des noms, surtout pour la langue française qui est riche des cas particuliers pour toutes les règles grammaticales.

Ex : **Les grammaires* (n. f.) sont ponctuels.

Il est évident que dans cette phrase, l'apprenant prend « grammaire » comme un nom masculin. Comme dans l'exemple précédent, en oubliant le genre du mot, l'apprenant ne pourrait que tenter sa chance. Mais cet essai n'est pas arbitraire, il dépend des connaissances acquises sur la langue cible. En français, il est facile pour nous de citer des noms masculins terminés en « -aire » : « vocabulaire », « salaire », « sommaire », « dictionnaire », « formulaire » etc., d'où la surgénéralisation : les noms terminés en « -aire » seraient plutôt masculins. Malheureusement, le genre de la langue française n'est pas aussi régulier que ce

que nous pensons et nous courons trop de risque en établissant des règles sans les prouver rigoureusement, bien que cette tentative de rechercher des règles pour faciliter l'apprentissage du français doive être encouragée.

Ex : Quand j'étais petite, je rêvais de devenir professeur. ... C'est *mon passion (ma passion) d'apprendre une langue, au lieu de mathématique. ...

L'erreur de « mon passion » nous a beaucoup surpris, car les noms terminés en « -tion » sont toujours féminins (sauf très peu de cas particuliers, par exemple « bastion ») et que cette règle est toujours enseignée par le professeur dès le début de l'apprentissage. Nous croyons qu'il s'agirait d'une erreur grammaticale concernant le choix de l'adjectif possessif et que l'auteur de l'erreur serait peut-être un garçon : au lieu de s'accorder avec le nom « passion », son adjectif possessif s'accorde avec le genre naturel du sujet. Mais très vite, cette hypothèse s'avère fautive, car la phrase précédente : « Quand j'étais petite, .. », nous révèle que l'auteur est bien une fille. Ainsi, nous sommes convaincus que la méconnaissance de la règle (la plupart des noms terminés en *-tion* sont féminins) chez l'apprenant conduit à l'erreur. S'il avait connu cette règle, il n'aurait pas commis cette erreur.

En fait, bien qu'il manque une règle générale pour distinguer le genre des noms français, certaines petites règles existent quand même : les noms qui se terminent en « -ment » sont toujours masculins et ceux qui ont une terminaison en « -rie » ou « -ure » sont plutôt féminins. La connaissance de ces règles nous ferait courir moins de risques en faisant des hypothèses

Ex : Je suis entrée dans *un très joli (une très jolie) boutique.

On sait qu'en français, le synonyme de « boutique » est « magasin ». Dans beaucoup de cas, ces deux mots pourraient se remplacer l'un par l'autre. En sachant le genre masculin du mot « magasin », il est naturel que l'apprenant infère que « boutique » est aussi masculin. Néanmoins, cette déduction qui a l'air logique ne fonctionne pas dans la langue française. De nombreux groupes de noms qui désignent les mêmes objets sont aux genres différents, par exemple : « un vélo » mais « une bicyclette » ; « un volet » mais « une fenêtre » ; « un magasin », mais « une boutique », etc., ce qui prouve encore une fois l'arbitraire du genre des

noms français.

Ex : Je te donne*une (un) coup de main.

En français, le nom « coup » désigne un choc physique produit par une partie du corps d'un être humain ou d'un animal ou un choc donné par objet. Il ne pourrait pas être utilisé tout seul. Il est toujours suivi d'un nom comme dans les locutions suivantes : « une coup de main », « un coup de pied », « un coup de poing », « un coup de bâton », « un coup de fil ». En ce sens, il ressemble beaucoup aux spécificatifs chinois, tels que « 个 », « 把 », « 张 », « 台 » etc., qui se mettent toujours entre un chiffre et un nom, par exemple : « 一 个人 » (un 个 homme), « 两 把椅子 » (deux 把 chaises), « 三 张桌子 » (trois 张 tables), « 四 台电脑 » (quatre 台 ordinateurs) etc. Mais en chinois, la fonction des spécificatifs ressemble à celle des adjectifs. Ils sont utilisés pour caractériser les noms. Ainsi, il est possible que l'apprenant identifie le mot « coup » avec les spécificatifs chinois et croie que l'article doit s'accorder avec le nom suivi de « coup ». Cette hypothèse explique l'apparition des erreurs suivantes chez nos apprenants : « une morceau de viande », « un boîte de bonbons », « un tasse de café », etc.

Conclusion provisoire

Il se peut que le genre des noms soit motivé lors de leur création. Mais au fil du temps et avec l'évolution de la langue française, cette motivation ne devient plus évidente. Dans le français d'aujourd'hui, seulement le genre de la plupart des noms animés reste motivé : le genre grammatical de ces noms correspond aux sexes naturels de leurs référents dans le monde réel. Pour la majorité des noms inanimés, l'arbitraire y règne. Faute de motivation linguistique ou de règles, la mémorisation du genre de ces noms ne dépendrait que d'une mémorisation machinale. Il faudrait répéter et répéter pour que le genre du nom laisse une impression dans notre mémoire et une répétition insuffisante ne nous permet pas à fonder un automatisme. L'erreur concernant le genre font partie alors des erreurs d'ordre mémoriel. Comme les erreurs d'orthographe homophoniques, elles persistent tout au long de l'apprentissage. De plus, par manque de motivation, un oubli advient facilement. En cas d'oubli, l'apprenant ne pourrait que faire appel à ses connaissances acquises pour déduire le

genre des noms concernés, d'où beaucoup d'erreurs de surgénéralisation.

2. Erreur lexicale de concept

Nous tenons à rappeler ici que dans notre thèse, l'erreur lexicale de concept est causée par la mauvaise maîtrise des corrélations entre les concepts et les lexèmes. Elle désigne des mauvais choix paradigmatiques d'une lexie, tels que le remplacement d'une lexie par son synonyme ou son proche dans un contexte inapproprié, une attribution d'un sens fictif à une lexie existante, etc. Nous rappelons aussi que dans nos recherches, les erreurs de concept concernent principalement les mots pleins, tels que les noms, les verbes et les adjectifs. Nous préférons mettre les erreurs concernant l'utilisation des mots outils, tels que les articles, les prépositions et les conjonctions dans les erreurs syntaxico-sémantiques, en considérant leur rôle d'articulation pour combiner les éléments différents de la phrase. Les concepts évoqués par ces mots sont souvent incomplets en dehors des énoncés et leur utilisation n'est pas seulement déterminée par leur sens propre, mais aussi par leur relation avec d'autres éléments de la phrase.

Selon le corpus que l'on a établi, les erreurs lexicales de concept occupent la troisième place parmi toutes les erreurs. Son taux de récurrence est de 11,47%, soit 117 erreurs sur les 1020 erreurs. Nous avons remarqué également que le taux d'apparition des erreurs de concept est plus élevé chez les apprenants intermédiaires de français que chez les débutants. Ce phénomène pourrait être expliqué par l'élargissement du champ lexical chez les intermédiaires. Lorsque l'on connaît plus de mots ayant des sens proches, on court plus de risque à les mélanger.

2.1 Portrait général du lexique français

Il est difficile de savoir le nombre précis de vocabulaires dans la langue française, car celui-ci évolue tout le temps. On dirait que le français usuel comprend environ 30 000 mots et que les dictionnaires en collectent entre 60 000 et 100 000. D'après l'Académie Française, « le “français fondamental” et le “français élémentaire” comptent respectivement un peu plus de 1 000 à 3 000 entrées »¹⁴⁶. Les 3 000 entrées du français élémentaire constituent une base très solide et suffisamment large pour l'apprentissage de la langue usuelle, aussi bien dans le

¹⁴⁶ <http://www.academie-francaise.fr/langue/questions.html#mots>.

cadre du français langue étrangère que du français langue maternelle. Et pour un Français moyen, la maîtrise de 5 000 mots lui servira bien à s'exprimer et se faire comprendre.

Ainsi, pour bien parler le français, le nombre de mots à maîtriser n'est pas tellement grand. Mais la polysémie du lexique français a beaucoup compliqué l'affaire.

La polysémie désigne le fait qu'un seul mot possède plusieurs significations. En français, le nombre de significations attaché à un mot est très élevé et le pourcentage des mots polysémiques dans la langue française est aussi élevé. « En moyenne, il s'avère qu'au moins trois significations différentes peuvent être associées à un mot. Ceci veut dire que la plupart des mots sont polysémiques »¹⁴⁷. Ce phénomène lexical rend forcément l'apprentissage du lexique français difficile. Il cause des difficultés dans la compréhension écrite des textes. Le nombre élevé de significations d'un seul mot entraîne aussi des troubles mnémoniques. De plus, l'extension des significations d'un mot pourrait coïncider avec les significations des autres mots et font ainsi des faux synonymes, ce qui produit facilement des erreurs de concept chez les apprenants.

De plus, le français est une langue riche et précise. Pour décrire un même concept, il se peut que nous trouvions de nombreux termes reliés, par exemple, pour désigner « un match sportif », on peut utiliser des termes, tels que *une rencontre, une partie, une épreuve, un duel, un affrontement, un face-à-face, un choc, une compétition* etc. Ces mots qui sont équivalents dans certaines situations sont nommés synonymes. Mais dans d'autres situations, ils ne sont pas identiques et ne peuvent pas être remplacés l'un par l'autre. L'existence des synonymes et leurs significations non cent pour cent identiques causent aussi des difficultés dans l'apprentissage du lexique français.

2.2 Classement des erreurs de concept

Quatre sous-catégories sont proposées pour classifier les erreurs de concept dans notre travail :

a. Erreur de synonyme

Elle désigne le mauvais remplacement d'un mot visé par son synonyme dans la phrase. « Les synonymes ont en commun la plupart out toutes les composantes de sens, mais ne sont

¹⁴⁷ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 46.

pas substituables dans tous les contextes. »¹⁴⁸

b. Erreur de sens proche

Les mots au sens proche désignent des mots qui partagent des composantes importantes de sens, mais qui ne sont jamais identiques ni substituables en contexte. L'erreur due aux sens proches des mots signifie ainsi un mauvais remplacement du mot visé par son proche chez l'apprenant.

c. Erreur de sens fictif

Elle désigne l'attribution d'une fausse signification à un mot existant, autrement dit, elle signifie que l'on accorde la signification appartenant à un autre mot au mot concernant. Cette mauvaise association de signifié et de signifiant de mot entraîne par conséquent le remplacement du mot visé par un autre et provoque des erreurs.

d. Erreur générique

L'erreur générique est due au mélange des mots de différentes taxinomies hiérarchisées. C'est-à-dire que l'erreur provient du fait que le mot choisi et le mot visé appartiennent aux différentes hiérarchies conceptuelles, telles que les hiérarchies conceptuelles entre *vêtement*, *pantalon* et *bermuda*.

2.3 Analyse des erreurs lexicales de concept prototypiques

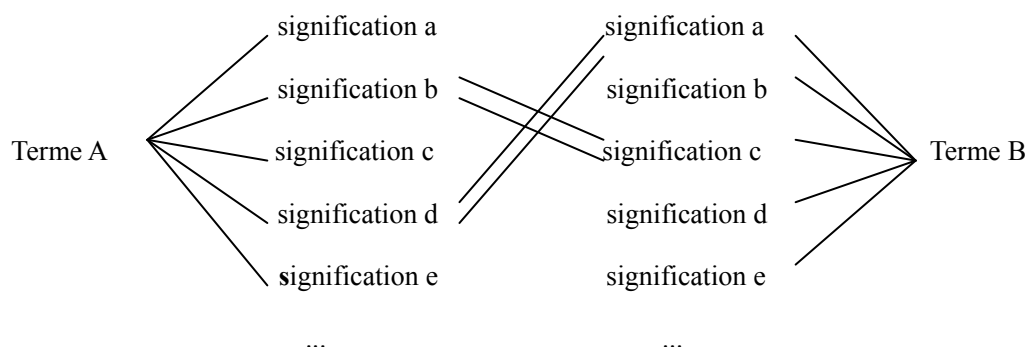
2.3.1. Erreur de synonyme

Selon le dictionnaire Hachette 2000, le mot *synonyme* désigne « mot qui a approximativement le même sens qu'un autre dans un même système linguistique » et dans le dictionnaire *Petit Larousse en couleur* (1995 : 981), il renvoie à « deux ou plusieurs mots de même fonction grammaticale, qui ont un sens analogue ou très voisin ». Dans la première définition, l'adverbe « approximativement » nous révèle déjà le degré imparfait de similarité entre les synonymes. Quant à la définition donnée par le *Petit Larousse*, l'article indéfini « un » dans la locution « *un* sens analogue ou très voisin » nous dévoile aussi que la dimension de cette similarité est limitée. C'est-à-dire que parmi les nombreux sens différents d'un mot, seulement un ressemble à celui d'un autre mot. C'est pourquoi on dirait que les synonymes au sens absolu n'existent pas. Dans la plupart des cas, les synonymes désignent

¹⁴⁸ Marie-Josée HAMEL et Jasmina MILICEVIC, 2007, « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage », in *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 2007, vol. 10, n° 1, pages 31.

des mots qui partagent une certaine conception identique, mais qui gardent en même temps plus ou moins de nuances sémantiques¹⁴⁹.

Le schéma ci-dessous illustre la corrélation sémantique entre des synonymes :



On voit que pour les synonymes A et B, parmi leurs diverses significations, il n'y a que certaines qui sont identiques : le sens *b* du terme A correspond au sens *c* du terme B et le sens *d* du terme A égale le sens *a* du terme B. Ainsi si l'on utilise le terme A pour signifier le sens *b* ou *d*, on peut le remplacer par le terme B. Mais dans les autres situations, la substitution s'avère erronée.

Ex : La deuxième année, j'ai participé à *la compétition (au concours) de la traduction de la province du Hubei.

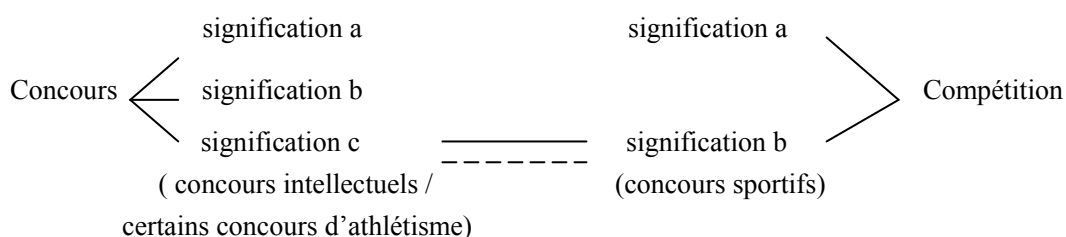
Il est évident que l'auteur de cette erreur confond les sens de *compétition* et celui de *concours*. Dans son interlangue, les deux mots seraient synonymes et les synonymes désigneraient les mots qui peuvent se remplacer dans toutes les situations.

Il est vrai que *compétition* et *concours* sont considérés comme synonymes en français. Ils partagent certains sens communs et dans certaines situations, l'un peut remplacer l'autre. Selon les définitions données par le Hachette 2000, le mot *concours* possède trois significations différentes : a. « Rencontre, réunion » ; b. « action de concourir ; de tendre ensemble vers un but » ; c. « compétition dans laquelle les meilleurs sont récompensés ». En ce qui concerne son troisième sens, il est souvent utilisé pour désigner des examens compétitifs dans les domaines artistiques et intellectuels, tels que concours de peinture,

¹⁴⁹ CHENG Yirong, 2001, *Dictionnaire des synonymes du français*, Maison d'édition commerciale, Beijing, avant-propos : 在大多数情况下, 所谓“同义词”指表示相同的基本概念, 但又存在这样或那样细小差别的词……。

concours de chanson, concours de jeu d'échecs, etc. Mais il peut également être utilisé dans le domaine sportif. En sport, il renvoie à « chacune des épreuves d'athlétisme autres que les courses, les lancers et les sauts »¹⁵⁰. Mais le mot *compétition* signifie : a. « Recherche simultanée d'un même but, d'une même réussite (par deux ou plusieurs personnes, groupes) »¹⁵¹ ; b. « concours sportifs entre deux ou plusieurs personnes et deux ou plusieurs groupes, dont les synonymes sont plutôt *match* et *épreuve*.»¹⁵².

Ainsi nous pouvons dessiner la corrélation de sens entre ces deux mots :



Il est évident que la corrélation sémantique existe entre le *compétition* au sens b et le *concours* au sens c. Mais même à ces sens-là, la substitution n'est pas toujours faisable, car la nuance subsiste. *Concours* et *compétition* peuvent se remplacer l'un par l'autre seulement au cas où l'on parle des épreuves d'athlétisme autres que les courses, les lancers et les sauts. Dans les autres situations, la substitution entraîne forcément des erreurs.

Dans la phrase ci-dessus, le cas concerné est un examen compétitif pour sélectionner et récompenser ceux qui sont forts en traduction. Le mot qui convient est donc *concours*, au lieu de *compétition*.

Un autre exemple trouvé dans notre corpus reprouve notre hypothèse.

Ex : A cause de *la brume (du brouillard), l'autoroute a été fermé ce matin.

Dans cet exemple, *la brume* et *le brouillard* constituent un autre groupe de synonymes. Ils désignent tous les deux une concentration de fines gouttelettes d'eau en suspension dans l'air. Mais en français comme en chinois, il existe de différents types de concentration de vapeur. Celui qui est léger et qui n'influence pas beaucoup la circulation de transport est

¹⁵⁰ Voir la définition de « concours » donnée par *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, page 411.

¹⁵¹ Voir la définition de « compétition » donnée par *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, page 404.

¹⁵² CHENG Yirong, 2001, *Dictionnaire des synonymes du français*, Maison d'édition commerciale, Beijing, page 212/

appelé *brume* en français et « 薄雾 » en chinois. Et celui qui est lourd et qui est dangereux pour la circulation de transport est nommé *brouillard* en français et « 大雾 » en chinois. Et normalement, seul le brouillard peut causer la fermeture des autoroutes.

Il est évident que l'auteur de cette phrase ne connaît pas cette nuance entre ces deux mots. Il sait simplement que ces deux mots concernent un même phénomène météorologique. Ainsi, dans son interlangue, les deux mots peuvent se remplacer l'un par l'autre. Cette mauvaise intériorisation des signifiés de *brume* et de *brouillard* constitue la cause principale de l'erreur.

Conclusion provisoire

Les synonymes désignent les mots qui ont un sens analogue ou très proche. Cette relation synonymique entre eux fait croire à beaucoup d'apprenants que l'une des caractéristiques des synonymes, c'est qu'ils peuvent se remplacer l'un par l'autre dans toutes les circonstances. Mais en fait, le remplacement n'est approprié que dans certains contextes, car les nuances sémantiques subsistent entre les synonymes. Les mots tout à fait identiques n'existent pas dans les langues. L'ignorance des nuances entre les synonymes et l'ignorance des circonstances dans lesquelles les synonymes sont remplaçables mutuellement causent les erreurs de concept synonymique.

2.3.2 Erreur des mots de sens proche

Nous avons déjà vu que les mots de sens proche signifient des mots qui partagent certaine similarité sémantique, mais qui ne sont jamais identiques ni substituables. Normalement, les Français natifs font rarement ce type d'erreur, mais pour les apprenants chinois du FLE, ces erreurs se voient souvent dans leur production.

- Erreur due au recours à la langue chinoise

Ex : Enfin j'ai *cherché (trouvé) un stage comme inspectrice de qualité dans la compagnie électronique de Fushikang.

Ex : Après le Gaokao, j'ai *cherché (trouvé) un travail comme vendeuse de téléphone mobile.

Ces deux erreurs commises par deux apprenants différents reflètent en quelque sorte une difficulté en commun chez des apprenants chinois.

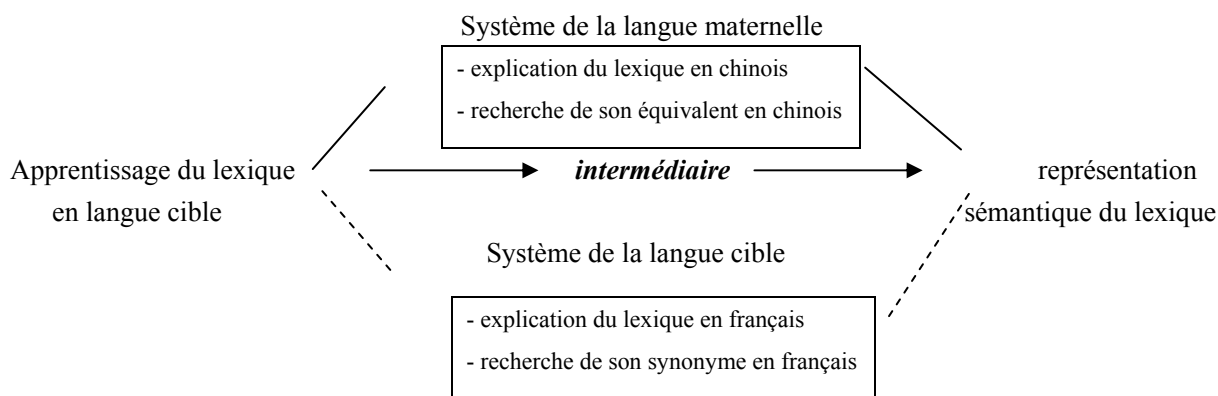
En français, il existe de nombreux groupes de verbes, tels que *chercher/ trouver*, *regarder/ voir*, *écouter/ entendre*, qui désignent des actions semblables, mais aussi différentes. *Chercher, regarder, écouter* soulignent une opération d'action intentionnelle, alors que *trouver, voir et entendre* mettent l'accent sur le résultat des actions précédentes. Bien que les deux composantes de chaque groupe possèdent des relations sémantiques étroitement liées, leur forme morphologique ne partage aucune ressemblance. Les Français préfèrent utiliser les verbes différents pour exprimer les sens proches. Tandis qu'en chinois, ces deux types de verbes renvoient à la même action. C'est la raison pour laquelle en chinois, on utilise le même radical pour les désigner. Mais on ajoute un explétif ou un complément « 到 » à la fin du radical, si l'on met l'accent sur le résultat de l'action. Ainsi sont nés les verbes suivants : 找 (chercher) — 找到 (trouver), 看 (regarder) — 看到 (voir), 听 (écouter) — 听到 (entendre). Mais le problème, c'est que l'explétif « 到 » signifie aussi en chinois l'accomplissement d'une action. Autrement dit, les Chinois ajoutent souvent « 到 » à la fin des verbes pour marquer l'état passé des actions.

Influencé par la langue chinoise, il serait donc difficile pour les apprenants chinois de voir les différences entre les deux groupes de verbes. Ils ont tendance à remplacer les verbes « trouver, voir, entendre » par la forme passée des verbes « chercher, regarder, écouter », d'où les erreurs concernées.

Ex : Je voulais apprendre la comptabilité, mais je n'arrivais pas à le réaliser à cause de mes mauvaises notes. J'ai été *distribuée (affectée) à la spécialité de français.

En français, *distribuer* et *affecter* ne sont pas des synonymes. Très peu de Français éprouvent des difficultés pour distinguer l'un de l'autre. Car le mot *distribuer* signifie donner en répartissant quelque chose entre des personnes ou des établissements. Le complément direct de ce verbe est toujours des choses. On ne peut pas distribuer quelqu'un. S'il s'agit de désigner quelqu'un pour occuper un certain poste, on doit utiliser le verbe *affecter*. Selon nous, le mélange de ces deux verbes chez cet apprenant proviendrait du recours à la langue maternelle pour interioriser la signification des mots.

La figure ci-dessous nous illustre ce processus de recours à la langue chinoise dans l'apprentissage du lexique français chez nos apprenants :



Néanmoins, en chinois, pour décrire une même action, on emploie toujours le même verbe sans se préoccuper de la nature du complément direct du verbe. *Distribuer* et *affecter* correspondent au même verbe chinois : « 分配 » qui désigne à la fois l'action de la répartition des personnes et des choses.

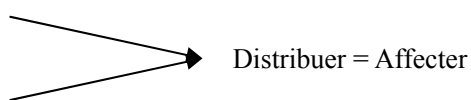
Ex : 分配人员 (affecter des gens)

分配任务 (distribuer des tâches)

Par l'intermédiaire du chinois, certains apprenants concluent que *distribuer* et le synonyme de *affecter*.

Distribuer = 分配

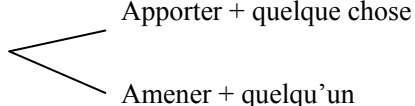
Affecter = 分配

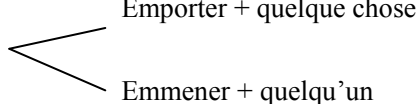


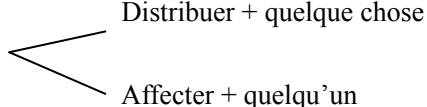
En chinois, le complément direct de beaucoup de verbes peut être à la fois des personnes ou des choses. Par exemple, pour le verbe chinois « 带 », toutes les phrases suivantes sont correctes :

- 请把我带到办公室 (Amenez-moi au bureau.)
- 把书请带到办公室 (Apportez ce livre au bureau.)
- 请把我带走 (Emmenez-moi, s'il vous plaît.)
- 请把书带走 (Emportez ce livre, s'il vous plaît.)

Le verbe « 帶到 » correspond aux verbes *amener* et *apporter* en français et « 帶走 » équivaut aux verbes français *emmener*, et *emporter*.

帶到 = 
Apporter + quelque chose
Amener + quelqu'un

帶走 = 
Emporter + quelque chose
Emmener + quelqu'un

分配 = 
Distribuer + quelque chose
Affecter + quelqu'un

Bref, en français, pour une même action, les verbes peuvent être différents selon la nature du complément direct. Mais en chinois, le verbe est souvent le même. L'ignorance de cette différence entre le français et le chinois n'empêche pas le recours à la langue chinoise qui s'avère trop risqué dans l'apprentissage lexical du français.

Par ailleurs, la langue maternelle sert non seulement d'intermédiaire dans l'apprentissage du sens des mots, mais aussi dans la production en langue cible. Les exemples ci-dessous nous le témoignent.

Ex : Quand j'étais en première année, j'*ai participé (ai adhéré) au Syndicat des étudiants.

Ex : Malheureusement, l'apprentissage au collège était toujours pour un seul objectif --- l'examen. On n'avait pas *de chance (d'occasion) de parler, de communiquer avec les gens.

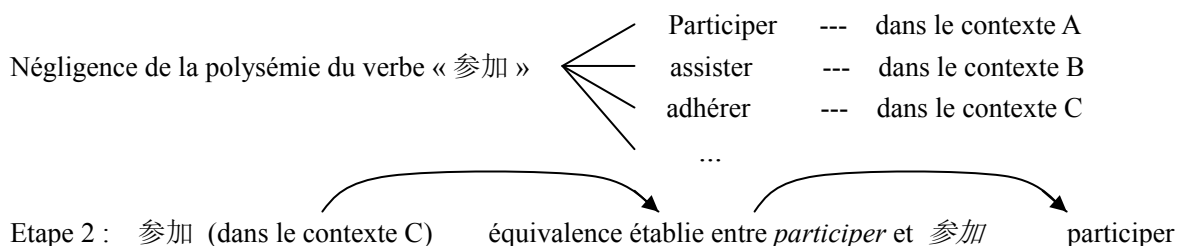
Ex : Bien que j'ai quitté la *réunion (association) des étudiants, ...

Comment ces erreurs se produisent-elles dans la production écrite de l'apprenant ?

En effet, dans le processus de la production (écrite ou orale), par manque de la capacité de penser en langue cible chez les apprenants, la représentation sémantique ou le sens à exprimer apparaît dans l'esprit des apprenants et active d'abord une formulation des phrases en langue maternelle. Vient ensuite une traduction en se basant sur des correspondances déjà établies entre les lexies chinoises et les lexies françaises dans l'apprentissage antérieur. Et enfin, par une traduction mot à mot, les apprenants négligent la « polysémie » des lexies chinoises et trouvent leurs soi-disant équivalents en français, d'où les erreurs précédentes.

Voici les processus de l'apparition des erreurs :

Etape 1 : équivalence établie dans l'apprentissage précédent : participer = 参加



- Erreur due à la similarité morphologique entre des mots proches

A part le recours à la langue maternelle, l'erreur peut aussi être entraînée par la ressemblance morphologique entre les mots de sens proche.

Ex : Après le marché, il était sept heures. Même si j'étais un peu *fatigant (fatigué), c'est *intéressé (intéressant).

La forme similaire des mots au sens proche complique encore la difficulté de distinction des mots proches. *Fatigant* et *fatigué* sont deux adjectifs qui ont le même radical. Ils proviennent tous du verbe *fatiguer*. Le premier est transformé par le participe présent du verbe et le second est dérivé du participe passé. A la première vue, on a l'impression qu'ils sont similaires. Mais en réalité, la différence entre eux est grande. *Fatigant* signifie « qui cause de la fatigue » mais *fatigué* veut dire « qui manifeste la fatigue »¹⁵³.

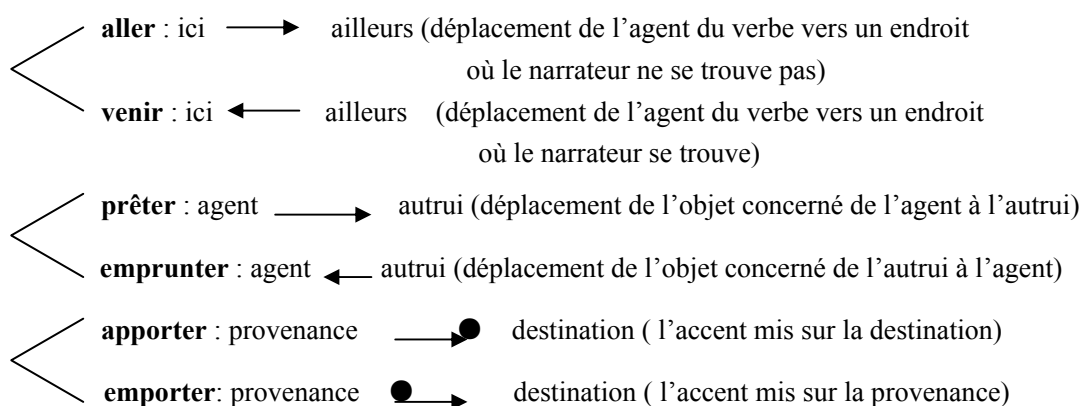
En français, beaucoup d'adjectifs proviennent des participes présents et des participes passés des verbes, tels que *épuisant / épuisé* ; *aimant / aimé* ; *payant / payé* ; *préféré, marié, intéressant, provocant*, etc. D'une façon générale, les adjectifs engendrés par les participes présents ont le sens actif, alors que ceux provenant des participes passés gardent un sens passif ou un sens d'accomplissement.

Il est hors de doute que l'auteur de l'erreur ne connaît pas cette règle et qu'il utilise aléatoirement ces deux types d'adjectifs.

- Erreur des mots proches au sens opposé

¹⁵³ Voir *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, page 708 : définition de *fatigant* et *fatigué*.

Dans la langue française, il existe des verbes dont la signification possède une sorte de direction, tels que *aller* et *venir*, *prêter* et *emprunter*, *apporter* et *emporter*, etc. Bien que les deux verbes de chaque groupe renvoient à une action semblable, la différence s'avère grande. On peut utiliser des flèches pour marquer cette différence :



A cause de cet antagonisme de direction dans leur signification, ces mots-là sont souvent considérés comme des mots proches au sens opposé ou même comme des antonymes. La mauvaise compréhension de la relation antagoniste entre ces mots peut entraîner également des erreurs.

Ex : Le soir, mes amis **allaient* (venaient) chez moi.

Il est possible que dans cette phrase, l'élève concerné ne connaisse pas la différence entre *aller* et *venir*. Selon lui, les deux verbes désignent tous les deux un déplacement d'un endroit vers un autre. Ils sont considérés comme des verbes synonymiques que l'un peut remplacer l'autre chez cet apprenant.

Il est aussi possible que l'auteur de l'erreur se réfère encore à sa langue maternelle en écrivant la phrase. En fait, dans la langue chinoise, il existe aussi deux verbes différents : 去 et 来 qui correspondent parfaitement à *aller* et *venir* en français. Mais en chinois, lorsque l'on demande l'avis ou l'intention de quelqu'un d'autre, pour être plus poli, il se peut que l'on parle en se mettant à la place de son interlocuteur. Et au lieu de dire « 你来我们家吗 ? » (Tu viens chez moi ?), « 你想来我们家吗 ? » (Tu veux venir chez moi ?) qui sont corrects aussi en chinois, on demande « 你去我们家吗 ? » (Tu vas chez moi ?) « 你想去我们家吗 ? » (Tu veux aller chez moi ?). Néanmoins ce virement de statut de narrateur n'existe pas en français.

Bien que l'erreur citée ci-dessus ne concerne pas une demande de l'avis de quelqu'un, mais influencé par cet usage en chinois, l'élève mélange l'utilisation des deux verbes en français.

Conclusion provisoire

Au sens strict, les mots proches ne sont pas des synonymes et généralement, ils ne sont pas substituables. Par rapport aux nuances entre les synonymes, les nuances entre les mots proches sont plus grandes, ce qui ne constitue pas normalement de difficulté pour les distinguer chez les Français natifs. La difficulté des les distinguer chez les apprenants chinois provient plutôt de la référence ou du recours à la langue maternelle lors de l'apprentissage de ces mots-là.

Le français et le chinois constituent deux langues différentes à bien des égards. Le manque d'équivalent des mots français en chinois est un fait courant, ce qui rend le recours à la langue chinoise dans l'apprentissage lexical très dangereux et entraîne beaucoup d'erreurs de transfert négatif.

De plus, le recours à la traduction en langue maternelle ou à la recherche des équivalents en chinois efface souvent les nuances entre les mots proches et fait croire aux apprenants chinois que ces mots-là sont synonymiques et que l'un peut remplacer l'autre. C'est la raison pour laquelle provient la difficulté de distinguer les mots au sens proche chez les apprenants chinois.

La similarité morphologique entre les mots de sens proche cause aussi des problèmes mnémotechniques dans la distinction des mots chez les apprenants. Et le manque de conscience de faire appel à d'autres connaissances linguistiques pour favoriser la distinction des mots proches rend les apprenants impuissants devant une telle difficulté.

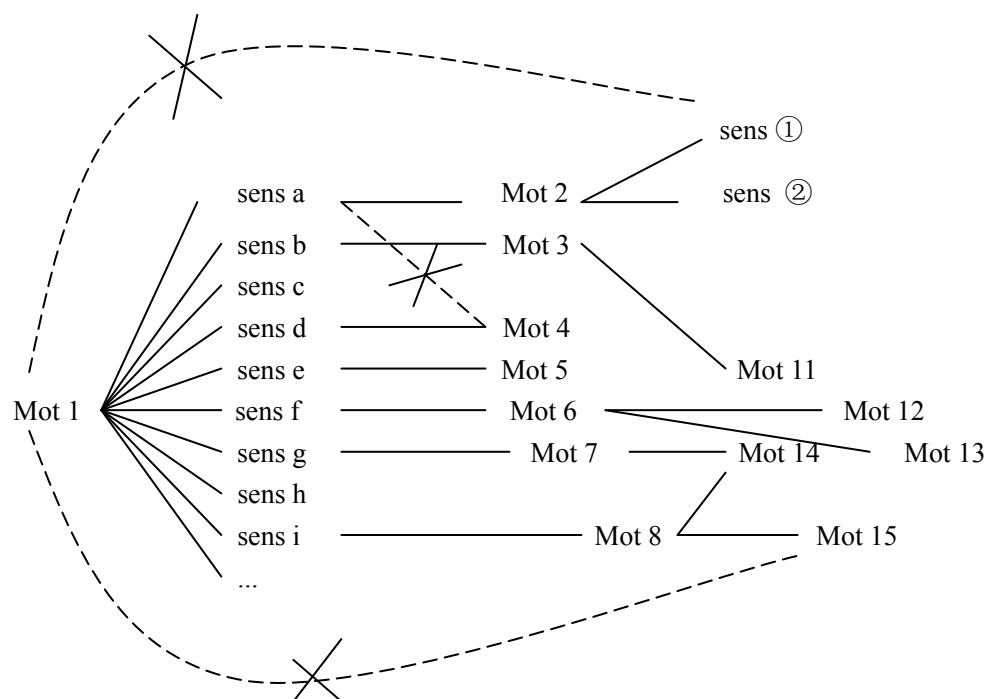
2.3.3 Erreur de sens fictif

Si l'apprenant associe le signifiant d'une lexie existante avec un sens qui ne lui appartient pas, apparaît une erreur de sens fictif. Par conséquent, au lieu d'employer le mot visé possédant le sens désiré, l'apprenant utilise un autre mot auquel il attribue le sens visé.

Les origines de ces erreurs pourraient être variées. La polysémie des mots français, l'interférence de la langue maternelle et de l'interlangue de l'apprenant peuvent toutes causer ce type d'erreur.

- Erreur de sens fictif due à la polysémie

La polysémie est le fait qu'un mot ou d'une expression possède deux ou plusieurs sens différents. En français, la plupart des mots sont polysémiques. Le grand nombre de significations des mots cause non seulement une difficulté pour mémoriser les sens différents du mot concerné, mais il nous évoque les autres mots qui partagent les sens similaires. Ainsi un réseau de mots aux sens connectés est établi. Ce réseau pourrait être très compliqué et un sens appartenant uniquement à un mot dans le réseau pourrait être attribué à un autre mot du réseau, ce qui entraîne par conséquent une erreur de sens fictif.



Le mot 1 est polysémique. Son sens *a* nous évoque le mot 2. Ici, il s'agit d'une association sémantique des mots. Tandis que le mot 2 est aussi polysémique et il possède des significations différentes : sens ① et sens ②. Ainsi une attribution de signification ① ou ② au mot 1 pourrait voir le jour. Mais en réalité, une telle signification n'existe pas dans le mot concerné.

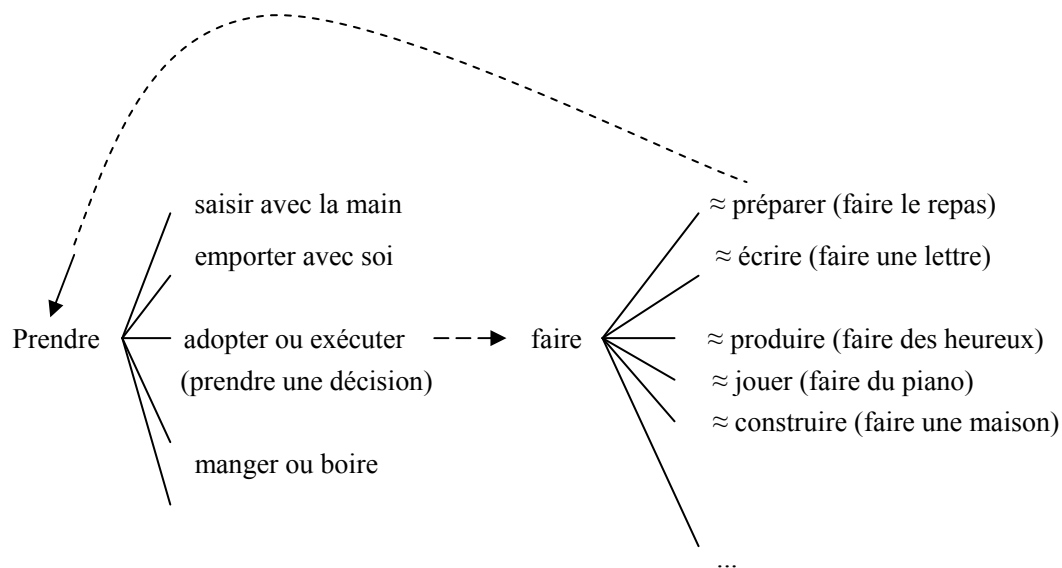
Un autre type d'erreur provient de la mauvaise corrélation entre le mot 1 et le mot 4. En fait, au sens *d*, les deux mots peuvent être considérés comme des mots proches ou des synonymes. Mais au sens *a*, ils ne partagent aucun sens commun. Néanmoins, troublé par de nombreux sens différents du mot, l'apprenant pourrait attribuer le sens *a* au mot 4.

Ces deux types d'erreur de sens fictif sont tous dus en fin de compte à la polysémie des mots.

Ex : J'ai invité des amis à dîner chez moi. A partir de 17 heures, j'ai commencé à *prendre (préparer/ faire) le repas.

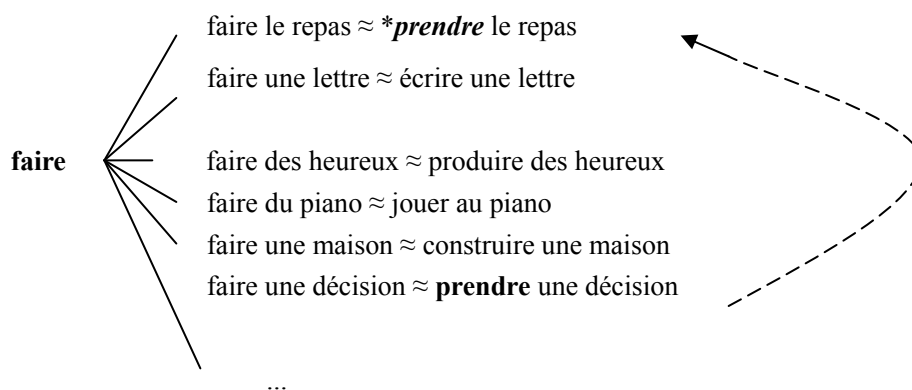
Il est évident que dans la phrase, l'élève voudrait dire « préparer le repas » ou « faire le repas ». Mais pourquoi a-t-il utilisé un autre verbe ? Quel est le processus de l'apparition d'une telle erreur ?

On sait que le verbe *prendre* est polysémique. Il possède des dizaines de sens différents parmi lesquels l'un signifie « adopter ou exécuter », comme celui dans l'expression « prendre une décision ». Et « prendre une décision » pourrait être expliqué par « faire une décision ». Et dans la locution « préparer le repas », si l'on demande aux apprenants de remplacer le verbe *préparer* par un autre, il est probable que les apprenants pensent aussi au verbe *faire*. Ainsi, par un faux glissement de sens, l'élève connecte les deux verbes *préparer* et *prendre* et les considère comme des synonymes. Autrement dit, le sens « composer ou fabriquer quelque chose en assemblant ou mélangeant de divers éléments » du verbe *préparer* est accordé au verbe *prendre*, d'où vient l'erreur. Le processus de ce glissement de sens pourrait être illustré par le schéma ci-dessous.



Une autre possibilité du processus d'apparition d'erreur vient directement de la polysémie du verbe *faire*. L'apprenant connaît très tôt que le verbe *faire* est polysémique. Il

possède des dizaines de significations différentes. D'une façon générale, il signifie l'exécution de nombreuses actions. Il peut remplacer beaucoup de verbes ayant un sens plus précis, tels que *écrire*, *composer*, *produire*, *jouer*, *construire*, *fabriquer*, etc. Il est en quelque sorte un verbe tout-puissant. Par contre, les enseignants conseillent souvent aux apprenants de le remplacer par un verbe au sens plus précis dans l'écrit. Ainsi, on peut supposer qu'en écrivant la phrase, l'apprenant pense au début au verbe *faire* et il veut écrire probablement « J'ai invité des amis à dîner chez moi. A partir de 17 heures, j'ai commencé à *faire* le repas ». Mais pensant au conseil du professeur, il essaie de rechercher un autre verbe pour remplacer *faire*. Et comme il sait que *prendre* est aussi un verbe polysémique qui signifie aussi l'exécution d'une action dans certaines circonstances et que c'est mieux de dire « prendre une décision » au lieu de « faire une décision ». C'est la raison pour laquelle il croit que *prendre* pourrait encore remplacer *faire* dans la locution « faire le repas ».



- Erreur de sens fictif due à l'interférence de la langue maternelle

L'interférence de la langue maternelle se voit aussi dans l'erreur de sens fictif. L'erreur prototypique que nous avons trouvée est le mélange entre les verbes *lire* et *regarder*.

Ex : J'avais l'habitude de **regarder* (lire) un roman avant de dormir.

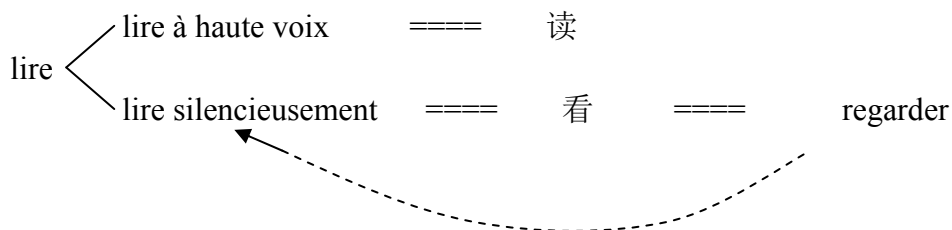
En français, le sens premier du verbe *lire* est le suivant : « identifier par la vue (des caractères écrits ou imprimés, des lettres, l'assemblage qu'elles forment) en faisant le lien entre ce qui est écrit, la parole et le sens »¹⁵⁴. Le complément d'objet direct du verbe concerne souvent des livres et dans ce cas-là, *lire* signifie plus précisément « prendre connaissance de

¹⁵⁴ Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000, page 1097 : définition de *lire*.

(un texte) en parcourant des yeux ce qui est écrit, par la lecture »¹⁵⁵. Ici, deux types de lecture existent dans la pratique : lecture à haute voix et lecture silencieuse. Tandis que *regarder* veut dire « porter les yeux, la vue sur (quelque chose ou quelqu'un) en s'appliquant à voir, en faisant preuve d'une certaine attention ». Bien que toutes les deux actions fassent appel à nos yeux, leurs objectifs sont bien différents. La première action cherche à comprendre ce qui est écrit en se servant de nos yeux, alors que la deuxième a pour le but de distinguer ou voir quelque chose ou quelqu'un par la vue. Ainsi, en français, la différence entre *lire* et *regarder* est grande et normalement, les natifs ne les mélangent pas.

Néanmoins, pour les apprenants chinois, surtout pour les débutants, le mélange entre ces deux verbes n'est pas un fait rarissime. *Lire* correspond au caractère chinois « 读 » et *regarder* signifie « 看 ». En chinois, les deux expressions : « 读书 » (lire un livre) et « 看书 » (regarder un livre) sont toutes correctes. La nuance existe dans le fait que quand on *lit un livre* (读书), on émet du son et quand on *regarde un livre* (看书), on effectue une lecture silencieuse. Influencé par la langue maternelle, certains apprenants chinois transfèrent cette différence entre 读 et 看 en chinois aux verbes français *lire* et *regarder*, d'où l'erreur de l'exemple ci-dessus.

Le schéma ci-dessous peut représenter le processus qui conduit à l'erreur :



- Erreur de sens fictif due à l'interférence de l'interlangue de l'apprenant

L'ensemble des connaissances acquises sur la langue cible chez l'apprenant constitue le système intermédiaire de la langue. C'est un système en voie de construction qui n'arrête pas de s'approcher de la langue cible, soit l'interlangue de l'apprenant. Et selon la théorie cognitive, les connaissances déjà acquises de l'apprenant influencent souvent son apprentissage ultérieur. Ainsi, comme la langue maternelle, l'interlangue de l'apprenant exerce aussi de l'influence sur son apprentissage plus tard.

¹⁵⁵ Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000, page 1097 : définition de *lire*.

Ex : J'aime beaucoup lire. Grâce à des romans français, j'ai fait un *échappement (évasion) de la réalité.

Dans le texte, l'apprenant se plaint de la monotonie de la vie au lycée : tous les jours, il est obligé de travailler et de travailler. Pour échapper à cette vie ennuyeuse, il se livre dans la lecture des romans français. Ainsi l'apprenant voudrait parler de son évaison par la lecture. Mais au lieu d'utiliser le mot *évaison*, il a choisi *échappement*. Selon le dictionnaire, le mot *échappement* est un mot en technologie qui signifie soit un « mécanisme oscillant régulateur du mouvement des rouages d'une montre »¹⁵⁶, soit un rejet de gaz brûlés par un moteur. Il ne renvoie point au sens de l'action de s'échapper. Mais pourquoi l'apprenant a commis une telle erreur ?

Nous savons que dans la langue française, beaucoup de noms sont dérivés par une transformation morphologique des verbes concernés. Par exemple, les noms des verbes *développer*, *changer*, *déménager*, *aveugler* sont *développement*, *changement*, *déménagement* et *aveuglement*. En ajoutant le suffixe « -ment », on peut avoir la forme nominale de beaucoup de verbes. Ces connaissances sont déjà maîtrisées par l'apprenant et intégrées dans son interlangue. Lors de sa production écrite, il est normal que l'apprenant accorde le sens de « l'action de s'échapper » au nom *échappement*.

En réalité, *échappement* est effectivement le nom du verbe *échapper*. Par exemple : « Le gaz s'échappe du tuyau » et « l'échappement du gaz du tuyau » décrivent le même phénomène. Le problème existe dans le fait que le verbe *échapper* correspond aux deux noms différents dans le français : *échappement* et *évaison*. A cause des connaissances de la formation des noms en français, l'apprenant attribue le sens d'*évaison* au mot *échappement*.

Ici, on voit clairement une stratégie d'apprentissage utilisée par les apprenants. C'est la surgénéralisation. L'apprenant tend à appliquer ses connaissances sur certains phénomènes linguistiques sur des cas particuliers. Enfin de compte, l'état imparfait de l'interlangue de l'apprenant est à l'origine de cette surgénéralisation.

Conclusion provisoire

Dans l'apprentissage de lexique, les apprenants adultes ont tendance à mettre en relation les mots à apprendre avec d'autres mots qui se trouvent dans le même champ sémantique et

¹⁵⁶ Voir *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, page 592 : définition de *échappement*.

surtout avec ceux qu'ils connaissent déjà. Cette association facilite la mémoire associative et favorise par conséquent le stockage des mots concernés dans la mémoire à long terme. Néanmoins, l'association inappropriée peut provoquer une attribution des sens fictifs aux mots et conduire aux erreurs.

Selon notre analyse, cette attribution de sens erroné aux mots a un lien étroit avec la polysémie des mots français. Comme nous avons déjà su, en français, la plupart des mots sont polysémiques et certains possèdent même des dizaines de sens différents. Cette caractéristique polysémique des mots constitue une grande difficulté dans l'apprentissage des représentations sémantiques des mots. De plus, notre mémoire associative nous encourage à associer les différents sens d'un mot aux autres mots qui possèdent aussi ces sens-là, ainsi un réseau de mots aux sens reliés peut s'établir. Ce réseau pourrait être très compliqué, ce qui entraînerait un faux glissement de sens et engendrerait des erreurs.

L'association des mots à apprendre avec leurs équivalents en langue maternelle complique encore la polysémie des mots français et provoque aussi des erreurs de sens fictif.

Enfin, certaines connaissances acquises sur la langue cible chez l'apprenant peuvent aussi provoquer une attribution de sens erroné aux mots existants.

2.3.4 Erreur générique

Comme la catégorisation des objets dans le monde réel, une catégorisation des mots selon leur concept exprimé est aussi possible dans la langue. Mais entre des mots qui se situent dans la même catégorie de concept, tels que *vêtement, pantalon, jean, bermuda, corsaire*, il existe un ordre hiérarchique. Et l'erreur générique désigne les erreurs provenant du fait que le mot choisi et le mot visé appartiennent aux différents ordres hiérarchiques.

Ex : J'ai obtenu le *diplôme (certificat) de TFS 4.

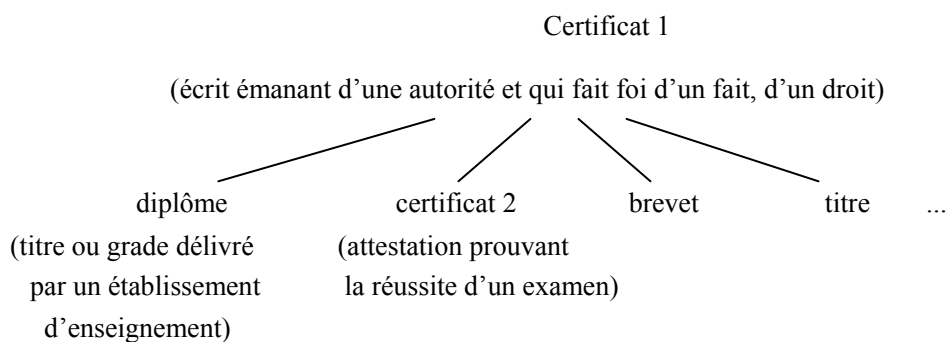
Il est évident que dans l'interlangue de l'auteur de l'erreur, le *diplôme* et le *certificat* sont deux mots identiques qui peuvent se remplacer l'un par l'autre. Si l'on demande à l'auteur de l'erreur de catégoriser les deux mots, il y a de fortes chances qu'il les mette dans le même niveau hiérarchisé.

Mais en fait, le mot *certificat* est un mot polysémique. Son premier sens est « écrit

émanant d'une autorité et qui fait foi d'un fait, d'un droit »¹⁵⁷. Il peut aussi désigner « attestation, diplôme prouvant la réussite d'un examen »¹⁵⁸. Ici, on voit qu'il existe une hiérarchie différente entre ces deux sens. Le *certificat* au sens premier est au niveau supérieur par rapport au *certificat* au sens deuxième, car les attestations prouvant la réussite d'un examen fait partie des attestations délivrées par l'autorité.

En ce qui concerne le *diplôme*, il signifie « titre ou grade, généralement délivré par un établissement d'enseignement à la fin d'un cycle d'études »¹⁵⁹. Il entre dans le même niveau que celui de *certificat* au deuxième sens. Dans ce sens-là, ils constituent des mots au sens proche.

La relation entre les deux *certificats* et le *diplôme* peut être illustrée ainsi :



Entre le *diplôme* et le *certificat* au sens deux, il n'y a pas de superposition. Le TFS4 (test de français de spécialité du niveau 4) est un examen de français. L'attestation donnée à la fin de cet examen est bien sûr un certificat. L'ignorance de cette relation entre les mots cause l'apparition de l'erreur.

Un autre exemple nous révèle encore mieux l'origine des erreurs génériques.

Ex : Je suis allée à la fourrière. J'ai payé *l'argent (l'amende).

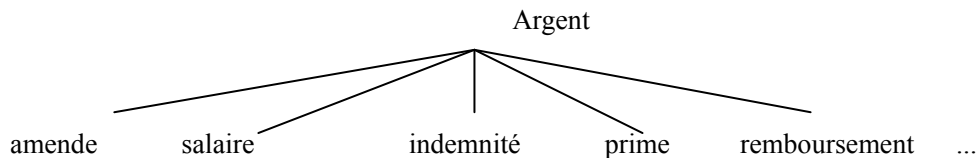
Dans le texte où se trouve cet exemple, l'auteur (une fille) raconte l'histoire qui lui est arrivée le dimanche dernier lorsqu'elle a fait le marché. Comme elle a mal garé sa voiture, elle devait payer une somme d'argent pour récupérer sa voiture à la fourrière. Cette somme d'argent est appelée *amende* en français qui signifie une pénalité pécuniaire infligée pour une

¹⁵⁷ Voir *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, page 317 : définition de *certificat*

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ *Ibid.*, page 556 : définition de *diplôme*

infraction à la loi et versée à l'État. Il se peut que l'apprenant ne connaisse pas ce mot, ainsi il utilise le mot *argent* pour le remplacer. Néanmoins ce remplacement est inapproprié, car l'*argent* est un mot au sens neutre qui désigne l'objet ciblé dans tout type d'échange monétaire et que l'*amende* possède un sens péjoratif évident. De plus, il est évident que *argent* et *amende* appartiennent aux différents niveaux hiérarchiques : le premier est à l'échelon supérieur et le seconde à l'échelon inférieur.



Conclusion provisoire

Dans la langue, les mots pleins peuvent se catégoriser selon le concept qu'ils expriment et les mots qui appartiennent au même domaine conceptuel peuvent se regrouper dans un même champ lexical. Mais à l'intérieur de ce champ lexical, il existe des niveaux différents. Le remplacement d'un mot par un autre du même champ lexical mais du niveau conceptuel différent cause forcément une imprécision de sens dans la phrase. L'ignorance ou la négligence de cette catégorisation hiérarchisée entre des mots constitue l'origine essentielle de l'apparition des erreurs génériques.

Chapitre 6 Analyse et interprétation des erreurs grammaticales et sociopragmatiques

Le dictionnaire *Hachette encyclopédique* (2000 : 835) donne trois définitions au mot *grammaire*. Les deux premières sont données au sens courant du terme, tandis que la troisième se donne au niveau linguistique. Selon la première définition, la grammaire signifie l'« ensemble des règles d'usage qu'il faut suivre pour parler et écrire correctement une langue ». Selon la deuxième, elle renvoie à une « étude descriptive de la morphologie d'une langue et de sa syntaxe ». Et au sens linguistique, elle désigne l'« ensemble des règles et des structures qui permettent de générer, de produire tous les énoncés grammaticaux dans une langue donnée ».

Bref, la grammaire est l'ensemble des règles écrites et orales qui régissent une langue, en particulier dans les domaines de la morphologie et de la syntaxe. Mais au sens large, elle peut englober l'ensemble des règles employées dans tous les domaines de la langue : morphologie, syntaxe et sémantique. Dans ce sens-là, les erreurs grammaticales comprennent les erreurs morphologiques, syntaxiques et sémantiques.

Dans notre corpus d'erreurs, les erreurs sociopragmatiques ne présentent pas une proportion importante. Pour que la taille des chapitres destinés à l'analyse et à l'interprétation des différentes erreurs soit équilibrée, nous préférons analyser et interpréter les erreurs sociopragmatiques dans ce chapitre.

1. Analyse et interprétation des erreurs morphologiques

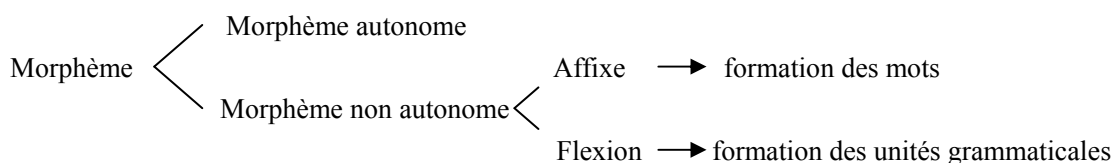
Nous avons déjà vu que la morphologie est « l'étude des composants qui entrent dans la formation des mots et des unités grammaticales »¹⁶⁰. Selon cette définition, l'étude de la morphologie comprend deux aspects différents : formation des mots et formation des unités grammaticales. Dans la formation des mots, les morphèmes non autonomes appelés affixes jouent des rôles très importants, tandis que dans la formation des unités grammaticales, le rôle des flexions (un autre morphème non autonome) est indéniable.

En linguistique, le morphème est l'unité minimale de forme et de sens. Certains

¹⁶⁰ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 75.

morphèmes sont autonomes, on peut y associer un sens immédiatement ; d'autres ne sont pas autonomes : le sens qu'ils apportent doit se combiner avec un autre sens pour donner un sens autonome. Par exemple, le mot *garçonnet* est composé de deux morphèmes : *garçon* + *et*. Le morphème *garçon* a une forme isolable et un sens isolable. Il est autonome. Mais le morphème *et* n'a une forme et un sens isolables que dans *garçonnet*. Il est non autonome.

Parmi les morphèmes non autonomes, il existe encore deux types différents. Prenons l'exemple du mot *maisonnette* dans lequel *maison* est un morphème autonome auquel on peut ajouter *-et* pour faire « petite maison », mais *maison* étant du féminin, il faut encore ajouter *-e* et pour des raisons orthographiques, on redouble les lettres *n* et *t*. Ici, le morphème *-e* est aussi non autonome. Il n'apporte aucune signification à *maisonnet* mais sert seulement à imposer le genre féminin au mot complet *maisonnette*. Le morphème *-et* est ainsi un affixe qui a pour fonction de créer un nouveau lexème et le morphème *-e* est une flexion qui sert à adapter un morphème du point de vue grammatical. C'est pourquoi la flexion est considérée comme un outil grammatical. Les terminaisons des verbes jouent le même rôle que *-e* dans *maisonnette* et fait partie aussi dans les flexions.



Les erreurs concernant les affixes et les flexions sont réparties respectivement dans les erreurs dérivationnelles et les erreurs flexionnelles.

1.1 Erreurs dérivationnelles

Les morphèmes appelés affixes permettent de dériver de nouveaux mots à partir de mots existants. L'étude de ces morphèmes est appelée morphologie dérivationnelle et les erreurs concernées sont nommées erreurs morphologiques dérivationnelles.

1.1.1 Rôle de la dérivation dans la formation des mots français

En français, selon la place et le rôle des composantes des mots, nous pouvons avoir les préfixes, les suffixes et les radicaux. La formation des mots signifie ainsi une combinaison de

ces différentes composantes pour former des mots, par exemple : on peut attribuer le préfixe *in-* devant un radical adjectival pour former son antonyme (ex : *in* + *supportable* = *insupportable*) ; on peut ajouter *-ment* à la fin d'un radical adjectival pour obtenir son adverbe (ex : *rapide* + *ment* = *rapidement*) et on peut aussi combiner deux radicaux, tels que *amour* et *propre*, pour former des mots composés (ex : *amour-propre*). Dans les deux premiers cas, les mots sont composés par un mot déjà existant et un élément non autonome, cette façon de former des mots ou des lexèmes est nommée dérivation au sens classique. Tandis que la troisième qui est faite par une combinaison des mots déjà existants est nommée composition.

Nous voyons que dans les deux procédures, bien que les caractéristiques des parties à combiner soient différentes, l'objectif est le même, c'est de dériver des mots nouveaux en se basant sur les lexèmes connus. Dans ce sens-là, la dérivation au sens large doit comprendre à la fois sa définition au sens classique et la composition. C'est aussi la définition que nous adoptons dans nos recherches : formation des mots nouveaux grâce à une combinaison libre entre les suffixes, les préfixes et les radicaux.

Dans l'évolution de la langue française, la dérivation au sens large constitue le moyen le plus important d'enrichir le vocabulaire français. C'est aussi grâce à cette manière de créer des mots nouveaux que l'apprentissage des mots devient quelquefois intéressant.

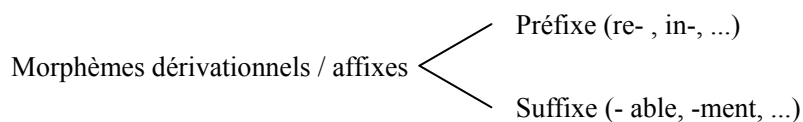
1.1.2 Les affixes ou les morphèmes dérivationnels

Les affixes servent à créer des mots et à enrichir le lexique. C'est la raison pour laquelle ils sont aussi nommés morphèmes dérivationnels. Et selon leur place par rapport au radical et selon leur effet sur la transformation de la catégorie grammaticale des mots, on obtient les préfixes et les suffixes.

Les préfixes sont des affixes qui sont devant le radical des mots, tels que *im-* dans *impossible* et *re-* dans *relire*. Il est à noter que l'adjonction des préfixes ne modifie jamais la catégorie grammaticale des mots, par exemple, *impossible* et *possible* sont tous des adjectifs et *relire* appartient à la même catégorie grammaticale que *lire*.

Quant aux suffixes, ils se placent obligatoirement derrière la base des mots. Par exemple, *-able* dans *faisable* et *mangeable* ; *-ment* dans *rapidement* et *facilement*. Mais à la différence des préfixes, les suffixes peuvent changer la catégorie grammaticale de la base des mots. Le suffixe *-able* derrière les verbes forme toujours des adjectifs et le suffixe *-ment* à la fin des

adjectifs compose des adverbes.



L'utilisation des préfixes dans la formation des mots est nommée préfixation tandis que celle des suffixes est appelée la suffixation. En cas d'utilisation simultanée de préfixe et de suffixe, on la nomme formation parasynthétique (ex : in + support + able = insupportable). Et si l'on utilise des mots indépendants pour former un nouveau mot, ce procédé de formation est dite la composition.

1.1.3 Analyse des cas prototypiques

L'erreur dérivationnelle désigne les erreurs concernant une mauvaise formation des mots. Elle est différente de l'erreur d'orthographe, car elle reflète une utilisation intentionnelle des connaissances acquises sur la formation des mots : la préfixation, la suffixation, la formation parasynthétique et la composition.

Cette capacité de retenir et de déduire les mots se manifeste souvent chez les apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, car après avoir appris la langue pendant une période, les apprenants ont déjà découvert certaines règles dans la formation des mots, par exemple : on peut former des noms à partir des verbes en ajoutant *-tion* au radical ; on peut avoir les antonymes en ajoutant les préfixes *in-*, *im-*, *mal-*, *dés-*, etc. A la découverte de ces règles, les apprenants ont le plaisir de prendre des essais lorsqu'ils rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas, mais dont ils connaissent le radical. Tandis que chez les débutants, bien qu'ils entrevoient aussi certaines règles dérivationnelles dans la langue française, faute de connaissances suffisantes sur la langue cible, ils n'osent pas beaucoup de se lancer à dériver des mots. C'est pourquoi les erreurs dérivationnelles se voient normalement plus souvent chez les apprenants intermédiaires et avancés.

Dans notre corpus, nous n'avons collecté que huit erreurs dérivationnelles. C'est le type d'erreur le moins fréquent dans notre corpus, mais cela ne nous empêche pas de faire une analyse de ces erreurs.

Ex : A 15 ans, j'ai rencontré ma meilleure amie. Elle était très forte en Anglais et elle a eu un *souhaitement (rêve) d'être interprète.

L'auteur de l'erreur est une étudiante de français du niveau intermédiaire. Dans la phrase, elle voulait dire que sa meilleure amie souhaitait être interprète. Le verbe *souhaiter* a été forcément appris pour exprimer un rêve lors de la composition de la phrase. Mais il se peut que l'apprenante ne soit pas très sûre de l'utilisation du verbe : est-ce un verbe qui introduit un infinitif sans préposition ou avec une préposition (*souhaiter être interprète* ou *souhaiter d'être interprète*) ? Pour contourner le dilemme, l'apprenante fait appel à l'utilisation du nom du verbe concerné. A son niveau de français, l'apprenante sait qu'en français, beaucoup de noms terminés en *-ment* sont dérivés des verbes en *-er*, tels que *changer / changement, développer / développement, déménager / déménagement*, etc. Par une surgénéralisation de cette règle, l'apprenante a inventé le nom *souhaitement* qui n'existe pas en français.

En réalité, le nom du verbe *souhaiter* est *souhait*. Dans la langue française, il existe plusieurs façons de former des noms. La suffixation est un des moyens les plus utilisés pour créer des noms, par exemple on peut ajouter les suffixes *-ation, -uction, -age* etc. à la fin des radicaux des verbes pour avoir les noms, par exemple : *augmenter – augmentation ; démolir – démolition ; produire – production ; détruire – destruction ; élever – élevage*. Mais on peut aussi effacer la terminaison des verbes pour obtenir leur nom, par exemple : *charger – charge ; tirer – tir ; échanger – échange ; accorder - accord* ; etc. Cette façon de former des mots est souvent nommé la suffixation zéro. La formation de *souhait* est sans aucun doute dérivée de cette façon.

Ex : Je ne connais pas le *boutiquier (boutiquier), mais il me connaît.

Avant l'analyse de cette erreur, nous avons relu l'article où se trouve cette erreur. Il est évident que l'élève connaît le mot *boutique*, et qu'il voulait former le mot qui désigne « le patron de la boutique » sur la base de *boutique*. En effet, l'apprenant vient justement d'apprendre qu'en français, beaucoup de noms de métier dans le petit commerce sont dérivés des noms de boutique en ajoutant *-er* ou *-ier*, par exemple : *boulangerie – boulanger, boucherie – boucher, pâtisserie – pâtissier, poissonnerie – poissonnier*, etc. Ayant appris cette

règle, l'élève est sûr que le nom de métier correspondant à *boutique* peut être dérivé par une suffixation. Mais quel suffixe faut-il ajouter : *-er* ou *-ier* ? L'élève tente sa chance en choisissant le premier. D'où vient l'erreur ci-dessus, car *boutiquer* n'existe pas en français, sa forme correcte est *boutiquier*.

Ici, on voit clairement un tâtonnement stratégique chez l'apprenant qui voudrait vérifier son hypothèse : « le patron de la boutique se dit-il 'boutiquer' en français ? » Bien que ce tâtonnement se soit finalement révélé faux, il nous démontre la conceptualisation de suffixation pour former des mots chez l'apprenant. A l'issue de ce tâtonnement, nous sommes persuadés que l'apprenant va bien mémoriser la bonne forme de *boutiquier*, et ne commettra plus la même erreur.

En somme, la stratégie de vérification est très utile dans l'apprentissage de la langue. S'il faisait une bonne hypothèse, l'apprenant se sentirait intelligent et trouverait intéressante la formation des mots. Même s'il commet une erreur, la procédure de hypothèse/vérification aidera l'apprenant à retenir le bon mot dans sa mémoire à long terme.

Ex : J'ai participer aux diverses associations pour *enricher (enrichir) ma vie universitaire.

Ex : J'ai commencé à *grossier (grossir) à cause des gâteaux.

Dans les deux exemples ci-dessus, les apprenants essaient de dégager les verbes à partir des adjectifs appris : riche et gros. Dans le vocabulaire français, beaucoup d'adjectifs ont leurs verbes correspondant. De plus, il existe un lien étroit entre les adjectifs et leurs verbes : ils partagent le même radical.

Ayant connu des exemples tels que *intéressant – intéresser, content – contenter, sec – sécher, fatigué – fatiguer, animé – animer, etc.* et étant persuadé qu'en français, la plupart des verbes se terminent en *-er*, les auteurs des exemples ci-dessus n'hésitent pas à conclure que le verbe correspondant à *riche* est **enricher* et celui de *gros* est *grossier*. La nuance est que l'articulation *[grosje]* (qui renvoie à celle d'un adjectif existant que l'apprenant a forcément entendue auparavant : *grossier*) est plus familière que celle de *[grose]*. C'est pourquoi apparaît le mot *grossier* à la place de **grosser*.

Bref, la surgénéralisation est l'origine de ces erreurs. Les apprenants prennent la suffixation en *-er* dans la formation des verbes comme une règle générale. Mais en réalité, le

français tend à ajouter le suffixe –ir à la fin des adjectifs pour former les verbes correspondants, par exemple : *rouge – rougir, blanc – blanchir, froid- refroidir, lent – ralentir, large – élargir, etc.*

Conclusion provisoire

En français, la préfixation, la suffixation, la formation parasynthétique et la composition sont les moyens principaux pour former des mots. La décomposition des mots en préfixe, suffixe et radical nous montre les merveilles du français. Les erreurs dérivationnelles nous dévoilent parfaitement la stratégie de tâtonnement dans l'apprentissage chez les étudiants. La surgénéralisation et la mauvaise intériorisation des règles dérivationnelles constituent les deux origines essentielles de ces erreurs.

1.2 Erreurs flexionnelles

En français, la formation des unités grammaticales concerne la modification des unités à l'aide des désinences pour marquer les traits grammaticaux. Au contraire de la formation des mots ou de la dérivation, la formation des unités grammaticales ne crée pas de nouveaux mots, mais dénote les traits grammaticaux et reflète le rapport entre les unités concernés et les autres unités de la phrase. En linguistique, cette modification de la forme des mots est nommée la flexion.

1.2.1 Présentation générale de la flexion de la langue française

La langue française est une langue flexionnelle dans laquelle les mots changent de forme selon leur rapport grammatical avec les autres. Par exemple, on doit ajouter un *s* à la fin des noms, s'ils sont au pluriel et il en est de même pour les adjectifs, si ces derniers sont utilisés pour caractériser un nom au pluriel. Ce type de transformation constitue la flexion en nombre. A part cette flexion, il existe aussi la flexion en genre. La plupart des noms animés possèdent deux formes : forme masculine et forme féminine (ex : *étudiant / étudiante ; mécanicien / mécanicienne, etc.*). Grâce à la relation morphologique évidente, les deux formes d'un même nom ne se classent pas à différentes entrées dans les dictionnaires. On les prend comme les formes différentes d'un mot fléchi. Ici, il s'agit de la flexion en genre. Cette flexion existe non seulement parmi les noms, mais aussi parmi les adjectifs. En français, la forme des noms

change en fonction de la sémantique des noms, tandis que la flexion des adjectifs dépend de la forme des noms qu'ils caractérisent. Ainsi, les noms, les adjectifs sont variables en français. La flexion concernée est souvent nommée la déclinaison.

Un autre type de mot qui change de forme dans le français est le verbe et sa flexion est souvent nommée la conjugaison. En français, la forme du verbe change selon les personnes (8 personnes différentes) et les TAM. Pour un seul verbe, le nombre de ses formes fléchies peut même atteindre une centaine, ce qui constitue sans aucun doute une grande difficulté pour les apprenants de français.

Il est à noter que la transformation morphologique des mots ne conduit pas forcément à une modification phonique à l'oral. Par exemple, la plupart des substantifs ont une forme de pluriel en *-s* ajouté à la forme de singulier, mais à l'oral, cette désinence n'est pas remarquée à moins qu'elle soit dans le cas de liaison. Du même, pour les verbes, la distinction pour les verbes du premier groupe en *-er*, entre les formes conjuguées de l'indicatif aux première, deuxième et troisième personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, par exemple *aime, aimes, aime, aiment*, n'existe qu'à l'écrit.

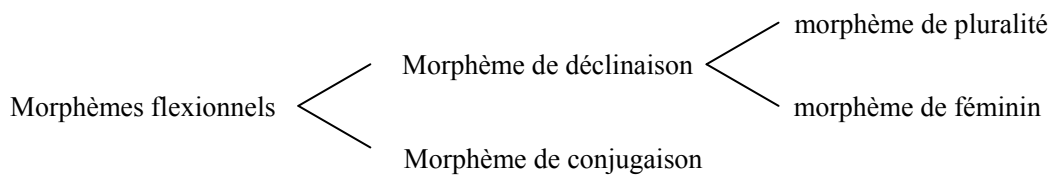
Bref, la flexion des substantifs, des adjectifs et des verbes constitue une partie très importante dans la grammaire du français. Une mauvaise maîtrise de cette flexion introduit des erreurs.

1.2.2 Les morphèmes flexionnels

Les morphèmes flexionnels marquent le rapport entre la base et les autres parties de la phrase. Il existe aussi deux types principaux de morphèmes flexionnels : morphème de déclinaison et morphème de conjugaison.

La déclinaison s'oppose à la conjugaison. Elle désigne l'ensemble des formes que peuvent prendre les noms, pronoms et adjectifs, selon leur fonction dans la phrase. Elle se fait généralement selon le nombre, le genre et le cas. Nous avons déjà vu dans le chapitre quatre que dans le français d'aujourd'hui, la flexion de cas n'existe que dans les pronoms. Mais étant donné l'utilisation spécifique des pronoms qui est déterminée à la fois par leur place dans la phrase et leur sémantique, les erreurs concernées se placent dans les erreurs de syntaxe ou de sémantique, par conséquent, les morphèmes de déclinaison ne concernent que le morphème de pluralité (*-s* ou *-x*) et de féminin (*-e, -trice, etc.*) des noms et des adjectifs.

Et les morphèmes de conjugaison ne concernent que les verbes. Ils ont pour fonction de marquer la personne, (ex : *-es* dans la conjugaison du verbe à la deuxième personne singulière), le nombre (ex : *-e* ou *-ent* pour distinguer la conjugaison à la troisième personne du singulier ou du pluriel), le temps (ex : *-ais* pour marquer l'imparfait du verbe avec « tu »), la modalité (ex : *-erais* pour le conditionnel présent des verbes en *-er* avec « je ») et la voix (ex : l'auxiliaire *a* ou *est* pour distinguer la voix active ou passive dans « a fondé » et « est fondé »). Nous insistons en soulignant ici que les erreurs flexionnelles de verbes ne concernent que la mauvaise conjugaison du verbe et ne concernent pas le mauvais choix du TAM du verbe.



1.2.3 Différence entre le français, le chinois et l'anglais au niveau de la flexion

La flexion est une caractéristique importante de toutes les langues indo-européennes. La différence morphologique entre le français et le chinois se manifeste surtout au niveau de la flexion. En français, les noms existent en masculin et féminin, en singulier et pluriel ; les adjectifs doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms caractérisés ; les verbes doivent être conjugués selon les personnes et le TAM.

Mais différent du français, le chinois est une langue isolante qui n'a pas de flexion. La forme des mots ne changent en aucun cas. En chinois, il n'existe pas de distinction de genre pour les noms et les adjectifs. Le concept de nombre est exprimé par les adverbes ou les chiffres précédant les noms et ne se reflète pas par la forme elle-même des noms, par exemple : 一张桌子 (une table), 三张桌子 (trois tables), 许多桌子 (beaucoup de tables). En ce qui concerne les verbes, leur forme ne change jamais ni selon la personne, ni selon le TAM. Ils sont invariables, car en chinois, les temps sont exprimés soit par des mots vides, tels que « 着 » « 了 » « 过 » « 将 » « 要 » etc., soit par les adverbes ou les locutions de temps dans la phrase, par exemple « 已经 » (déjà), « 昨天 » (hier), « 去年 » (l'an dernier), etc.

La différence entre le français et l'anglais existe aussi au niveau de la flexion. Bien que toutes les deux langues fassent partie des langues indo-européennes, il existe de grandes

différences entre les deux langues. D'abord, la flexion en genre des noms n'existe pas en anglais. Les noms féminins tels que *girlfriend* et *actress* ne sont pas considérés comme le résultat de la flexion morphologique *boyfriend* et d'*actor*. Ils sont plutôt indépendants et constituent des entrées isolées dans les dictionnaires, ce qui est différent de leurs équivalents en français. De plus, en anglais, les adjectifs qualificatifs sont invariables (ex : *some intelligent girls* ; *some intelligent boys*). Pour les verbes, la flexion personnelle n'existe que dans la conjugaison des verbes à la troisième personne du singulier (ex : *he does*) et dans la conjugaison du verbe *be*.

1.2.4 Analyse des cas prototypiques

Etant donné que la flexion ne concerne que les noms, les adjectifs et les verbes, notre analyse des erreurs flexionnelles se déroule aussi dans cet ordre : erreurs flexionnelles concernant les noms, les adjectifs et les verbes.

1). Erreur flexionnelle concernant les noms

Ex : Nous avons acheté une livre de *fraise (fraises), une livre de *pêche (pêches), une livre de *kiwi (kiwis) et une livre de *pomme (pommes)... un kilo de *pomme de terre (pommes de terre), une livre d'*aubergine (aubergines).

Dans cet exemple, l'apprenant raconte ce qu'il a acheté le dimanche précédent lorsqu'il a fait ses courses. Il a énuméré tous les fruits et légumes qu'il a achetés. Mais il a oublié qu'en français, les fruits et les légumes sont des noms comptables : on peut dire *une* pomme ou *des* pommes, *une* pêche ou *des* pêches et que pour les noms comptables, s'il s'agit d'une quantité plurielle, il est obligatoire d'ajouter un *-s* à la fin de ces noms.

Il est aussi évident qu'il y a plusieurs fraises ou pêches ou pommes de terre, s'il s'agit des poids de 500 ou 1000 grammes, ce qui est une connaissance usuelle pour l'apprenant. Et la répétition de cette erreur avec les différents noms de fruits et de légumes nous dévoile qu'il ne s'agit pas ici d'un oubli, mais d'une mauvaise conceptualisation de l'accord en nombre des noms français.

Néanmoins, l'accord en nombre des noms français ne doit pas constituer une difficulté pour nos apprenants, car ils ont tous appris l'anglais avant leur apprentissage du français. Et

en anglais comme en français, les noms dénombrables sont flexionnels. L'origine de cette erreur est donc due au transfert négatif de la langue maternelle, parce qu'en chinois, les noms sont invariables.

Mais il existe une autre possibilité pour interpréter ces erreurs, c'est que l'apprenant concerné éprouve des difficultés pour distinguer les noms massifs des noms comptables. Il se peut qu'il prenne les noms de fruit et de légume comme noms massifs. En réalité, en français, beaucoup de noms de nourriture sont indénombrables, tels que les noms de viande, les noms de boisson, etc. Pour cette raison, l'apprenant ne fait pas l'accord en nombre volontairement.

Les erreurs ci-dessous commises par un autre apprenant nous confirme cette deuxième hypothèse sur le processus des erreurs.

Ex : Dimanche dernier, le matin, j'ai fait le marché. J'ai acheté un kilo de *pomme (pommes), beaucoup de *poire (poires) et quelques *kiwi (kiwis).

Dans cette phrase, l'utilisation de la locution déterminative *beaucoup de* et de l'adjectif *quelque* au pluriel nous révèle que l'auteur des erreurs souligne la quantité assez importante des fruits mentionnés. L'addition du *-s* à la fin de *quelque* nous confirme que l'apprenant connaît bien la flexion en nombre des mots en français. Le non accord des noms au pluriel ne pourrait donc s'expliquer que par le mélange de trait des noms concernés : les mots *pomme, poire et kiwi* sont considérés probablement comme des noms massifs chez l'apprenant. Dans ce cas-là, même lorsqu'il s'agit d'une quantité importante, il insiste sur l'utilisation de la forme singulière.

Par ailleurs, nous remarquons que la marque du pluriel *-s* des noms n'est pas perçue à l'oral. Elle ne se reflète qu'à l'écrit. Cet amuïssement de marque du pluriel à l'oral entraîne facilement une omission de marque à l'écrit, car dans beaucoup de cas, nous écrivons les mots selon leurs phonèmes. Cette façon de transcrire des mots est déjà interprétée dans le chapitre précédent.

Ex : Quant à *mes expériences professionnelles (mon expérience professionnelle), j'ai déjà travaillé comme distributrice des affiches pendant les vacances d'été.

Ex : Tout cela pourrait améliorer *mes compétences (ma compétence).

Ex : On avait des professeurs français et des professeurs chinois compétents. Avec leurs *aides (aide), leurs *patiences (patience), je n'avais pas peur de parler.

Toutes ces erreurs qui partagent le même trait sont extraites de l'expression écrite du deuxième groupe de nos apprenants. Les noms en italique sont tous des noms massifs en français : *expérience* (au sens de pratique qui permet d'acquérir avec le temps un savoir-faire ou une connaissance de la vie), *compétence*, *aide* et *patience*. En français comme en anglais, les noms qui désignent des choses abstraites, des caractères, des qualités et des sentiments des êtres humains sont souvent considérés comme noms indénombrables. Pour ces noms-là, si l'on en veut indiquer un nombre imprécis, ils sont souvent précédés des articles indéfinis, tels que *du*, *de la* ou *de l'*.

Le nom *expérience* est polysémique. Il peut être un nom dénombrable s'il signifie un essai scientifique, tel que dans *un laboratoire d'expériences*. Mais s'il désigne un savoir-faire ou une connaissance de la vie que l'on obtient au fil du temps, il devient quelque chose d'abstrait et par conséquent indénombrable. En ce qui concerne la *compétence*, l'*aide* et la *patience*, ce sont toutes choses qui ne se présentent pas sous une forme concrète et que l'on ne peut pas mesurer ou compter à l'unité. Ils constituent donc aussi des noms indénombrables dans le français.

Mais il est possible que les auteurs des exemples ci-dessus ne connaissent pas la caractéristique indénombrable pour beaucoup de noms abstraits en français et qu'ils prennent ces noms pour des noms comptables, d'où l'apparition des erreurs.

Ex : Je vais travailler avec plus d'*effort (efforts).

Ce qui est gênant, c'est que tous les noms abstraits ne sont pas des noms indénombrables. Des cas particuliers existent toujours dans la langue française. Par exemple, le nom *effort* signifie une dépense d'énergie et de volonté pour vaincre une difficulté ou une résistance. D'après cette signification, il doit être un nom abstrait. Mais à la différence des autres noms abstraits, *effort* est un nom dénombrable. On dit souvent *faire des efforts* ou *faire un petit effort d'attention*. En négligeant ce cas particulier, l'apprenant commet l'erreur ci-dessus.

En français, à part les noms de caractère et de sentiments, il existe d'autres types de

noms que l'on ne peut pas dénombrer, par exemple, les noms de sport et les noms de discipline introduits par le verbe *faire* comme dans *faire du ski, faire de la natation, faire du droit, faire de la politique*, etc. Les noms concernant des phénomènes atmosphériques tels que *vent, pluie, soleil*, etc. se présentent aussi souvent sous la forme singulière. De plus, le temps (au sens de durée dans laquelle se succèdent les événements, les jours et les nuits) et l'argent sont aussi indénombrables. Ils peuvent désigner à la fois l'ensemble des substances concernées et une partie de ces substances s'ils sont caractérisés par des déterminants tels que *un peu de, beaucoup de* etc. Mais en aucun cas, ils n'ont de forme au pluriel. Les exemples ci-dessous violent ainsi cette règle.

Ex : Je n'avais pas pris beaucoup d'*argents (argent), Léo a pris beaucoup d'*argents.

L'erreur flexionnelle concernant les noms comprend non seulement l'erreur de flexion en nombre, mais aussi celle en genre. En français, les noms animés possèdent souvent deux formes différentes : forme masculine et féminine, par exemple pour la plupart des noms de profession (ex : *étudiant, étudiante ; ouvrier, ouvrière ; musicien, musicienne ; chanteur, chanteuse ; directeur, directrice ;* etc.), pour les noms de nationalité (ex : *chinois, chinoise ; français, française ; anglais, anglaise ; italien, italienne ;* etc.), pour des noms d'animaux (ex : *chat, chatte ; chien, chienne ; lion, lionne*, etc.). Pour ces noms, on pratique évidemment une flexion en genre. Pour former la forme masculine des noms animés, il faut ajouter certains morphèmes flexionnels au radical, par exemple : *-e, -teuse, -trice, -ienne* etc. La règle de cette transformation morphologique est tellement importante que souvent les enseignants de français insistent pour la mentionner peu de temps après les débuts de l'apprentissage du français. C'est aussi pourquoi nous préférons classer les erreurs concernées dans les erreurs de flexion, au lieu de les considérer comme erreurs d'orthographe ou erreurs de genre.

Ex : J'ai fait un stage comme *employé (employée) dans un marché.

Cette phrase est écrite par une fille. L'erreur vient du désaccord en genre du nom *employé*. En français, la forme du nom animé doit s'accorder en genre avec sa désignation. En parcourant les erreurs collectées dans notre corpus, nous avons découvert que ces erreurs ne

se voient pas beaucoup dans notre corpus.

Dans la langue française, les noms se divisent en masculin et féminin, mais la flexion nominale en genre n'existe que pour les noms animés. Dans le chinois, bien qu'il n'y ait pas de distinction en genre pour les noms inanimés, pour les noms animés, le concept de sexe existe toujours. En chinois, pour désigner le sexe des noms animés, la règle est très simple. Il suffit d'ajouter les déterminants « 男 » (homme) ou « 女 » (femme) devant les noms, par exemple : « 男老师 » (homme professeur), « 女老师 » (femme professeur), « 男作家 » (homme écrivain), « 女作家 » (femme écrivain), tandis que pour les animaux, on utilise les adjectifs : « 公 » (mâle) et « 母 » (femelle). On a ainsi la distinction entre « 公狗 » (mâle chien), « 母狗 » (femelle chien), « 公猫 » (mâle chat), « 母猫 » (femelle chat) et « 公鸡 » (mâle oiseau de basse-cour), « 母鸡 » (femelle oiseau de basse-cour), etc. Ce concept de sexe parmi les noms animés en langue maternelle aide beaucoup les apprenants chinois à préciser le sexe des noms animés français dans leur production orale ou écrite. Le petit pourcentage des erreurs de non accord en genre des noms animés chez nos apprenants reflète ce transfert positif de la langue chinoise dans la distinction de sexe des noms animés dans le français.

Néanmoins en chinois, si le sexe de la désignation est évident ou est déjà mentionné dans le texte précédent, l'adjonction des adjectifs « 男 », « 女 », « 公 », « 母 » pour indiquer le sexe ne devient plus nécessaire, par exemple, au lieu de dire « 她是女工人 » (elle est femme ouvrier), on dit tout simplement « 她是工人 » (elle est ouvrier), car le concept de sexe est déjà inclus dans le pronom sujet « elle » et on n'a pas besoin de le répéter. Mais en français, cette règle n'existe pas et l'accord du nom en genre avec sa désignation en répétant les informations de sexe est nécessaire. Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenante emprunte inconsciemment ses connaissances de la langue chinoise et croit que ce n'est pas la peine de réinsister sur la qualité féminine du nom *employé*. Au fond, la différence entre la règle de répétition et d'accord de genre des noms en français et la règle d'éviter la redondance en chinois constitue l'origine de cette erreur.

Conclusion provisoire

En un mot, les erreurs flexionnelles en nombre des noms chez les apprenants chinois sont dues principalement soit au transfert négatif de la langue maternelle (invariabilité des noms en chinois), soit à la difficulté de différencier les noms comptables et les noms massifs.

Quant à la flexion en genre des noms, la distinction sexuelle pour les noms animés dans la langue maternelle aide souvent les apprenants chinois à préciser le genre des noms français dans leur production et le petit nombre des erreurs concernées provient plutôt de la différence entre la règle de non redondance en chinois et la règle de l'accord en français.

2). Erreur flexionnelle concernant les adjectifs

En français, les adjectifs sont aussi flexionnels. Ils doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms qu'ils caractérisent, ce qui est bien différent du chinois et de l'anglais. Dans la flexion adjectivale, nous prenons en considération surtout les adjectifs qualificatifs. Pour les adjectifs possessifs, leur utilisation n'est pas une simple flexion morphologique.

Ex : Maman était très *content (contente).

Dans cet exemple, le mot *content* est un adjectif qualificatif utilisé pour caractériser le sujet *maman*. Selon la règle de l'accord en genre des adjectifs, on doit ajouter le morphème *-e* au radical *content* pour avoir sa forme féminine. Cette règle est apprise très tôt. Au moment où l'apprenant connaît l'utilisation de l'imparfait, il est certain qu'il a déjà appris cette règle. L'erreur n'est pas due à l'ignorance de la règle, mais plutôt à l'automatisation inachevée de l'accord en genre pour les adjectifs français. Cette automatisation inaccomplie peut s'expliquer par une conceptualisation habituelle du non accord des adjectifs dans les langues apprises (le chinois et l'anglais). Une telle conceptualisation entraîne par conséquent un oubli inconscient. Dans ce sens-là, l'erreur est principalement causée par un transfert négatif des langues apprises.

Il est à noter que les erreurs de flexion adjectivale sont souvent difficiles à remarquer à l'oral et n'attirent pas une attention particulière des apprenants et des enseignants car elles ne nuisent pas à la transmission des informations. Mais au fil du temps, le non feed-back des erreurs pourrait renforcer l'habitude de non accord des adjectifs chez les apprenants et entraîne par conséquent des erreurs de fossilisation. C'est-à-dire que malgré la connaissance de la règle de flexion des adjectifs, à force de la déroger sans être corrigé, l'apprenant persiste à commettre la même erreur.

Ex : Je trouvais les études des langues étrangères très *intéressants (intéressantes).

Ex : J'ai participer aux *divers (diverses) associations pour enrichir ma vie universitaire.

Ex : Elles sont tout à fait *différents (différentes) du chinois.

A l'évidence, la règle de flexion en nombre des adjectifs est connue chez les auteurs des erreurs ci-dessus. Le morphème au pluriel *-s* d'*intéressants* et de *différents* et l'article contracté *aux* témoignent cette conceptualisation de pluralité chez les apprenants. Les erreurs proviennent du non accord en genre des adjectifs.

Normalement la flexion en genre et la flexion en nombre sont apprises en même temps. Mais pourquoi la maîtrise de la flexion en nombre est-elle meilleure que celle en genre ?

Nous savons que le français et l'anglais sont toutes deux des langues flexionnelles. Bien qu'il existe des différences dans la flexion des adjectifs, ces deux langues partagent beaucoup de ressemblances. Selon la recherche de Leila Farkamekh¹⁶¹ (2006), les apprenants tendent à transférer leurs connaissances de la première langue étrangère (anglais) dans leur apprentissage de la deuxième langue étrangère (français), s'ils réalisent qu'il existe plus de ressemblances entre ces deux langues qu'entre la langue maternelle et la deuxième langue étrangère.

Ainsi, nous pouvons supposer que les apprenants chinois recourent plus à leurs connaissances flexionnelles en anglais dans l'apprentissage de la flexion du français. Et cette hypothèse nous explique bien la question précédente.

En anglais, il n'existe que la flexion en nombre. Avant l'apprentissage du français, la conceptualisation de la pluralité dans la langue anglaise est déjà bien intériorisée. Lors de l'apprentissage du français, il est assez facile pour nos apprenants de comprendre cette modification morphologique, mais pour l'intériorisation de la flexion en genre, il faut encore du temps et de l'entraînement.

Conclusion provisoire

Le non accord des adjectifs dans le chinois et l'anglais interfère souvent dans l'apprentissage de la flexion adjectivale du français et le non feed-back des erreurs peut

¹⁶¹ Leila FARKAMEKH, 2006, Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones, thèse de doctorat à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux III, U.F.R. de Lettre, doctorat de linguistique.

causer une fossilisation des erreurs. Par rapport à la flexion en nombre des adjectifs, la flexion en genre est plus souvent négligée par les apprenants à cause de la non référence de ce type de flexion dans les langues apprises.

3). Erreur flexionnelle concernant les verbes

La flexion des verbes constitue une grande difficulté pour les apprenants chinois ; car dans le chinois, les verbes sont invariables, ce qui explique pourquoi les débutants ont tendance à utiliser les verbes à l'infinitif dans les phrases.

Ex : Je pensais que le français *m'aider (m'aidait) beaucoup.

Mais ce type d'erreur se voit de moins en moins avec l'approfondissement de l'apprentissage. Cependant la mauvaise conjugaison des verbes peut subsister.

Dans notre corpus, nous avons collecté au total 110 erreurs de flexion concernant les verbes. Selon la partie où se trouvent ces erreurs, nous avons obtenu le tableau suivant :

Désinence		Auxiliaire		Participe passé			Infinitif	V. pr.
Homophonie	Autres	Choix	Conjug.	accord	Conjug.			
27	9	20	4	27	10	6	5	2

Si l'on regroupe les erreurs qui partagent les mêmes représentations phoniques avec les conjugaisons visées, on aura un autre tableau :

Désinence		Choix de l'aux	Accord du P.P.	Infinitif	V. pr.
Homophonie	Non homophonie				
64	19	20	27	5	2

Note : Dans les erreurs homophoniques, on ajoute les 27 erreurs de l'accord du participe passé et les 10 erreurs homophoniques concernant la conjugaison des participes passés. Considérant l'importance des erreurs de l'accord des participes passés, nous faisons le choix de les réexposer dans le tableau.

Dans l'analyse suivante, nous essayons de suivre cet ordre des erreurs.

Ex : Quand j'étais en train de réfléchir ce que je *voulait (voulais) acheter.

Ex : Je *comprend (comprends) bien que la langue est la clé de la culture.

Ex : Donc, je *choisi (choisis) le nom « Edmond ».

Nous avons remarqué que dans ces trois exemples, les erreurs sont toutes dues à la mauvaise désinence des verbes. En français, les verbes doivent se conjuguer avec les personnes. Pour les personnes différentes, les désinences sont différentes. Prenons l'exemple de conjugaison des verbes du premier groupe, les désinences correspondant aux différentes personnes sont : *je -e ; tu -es ; il/elle -e ; nous -ons ; vous -ez ; ils/elles -ent*. Mais il est à noter que dans les exemples ci-dessus, les mauvaises désinences verbales n'entraînent pas une violation phonique des mots visés. *Voulait* et *voulais*, *comprend* et *comprends*, *choisi* et *choisis* partagent les mêmes représentations phoniques. A l'oral, on ne peut même pas les distinguer.

En fait, dans la langue française, les conjugaisons des trois premières personnes au singulier ne se distinguent qu'à l'écrit : *Je mange*, *tu manges*, *il mange* ; *je comprends*, *tu comprends*, *il comprend*. A l'oral, elles sont tout à fait pareilles. « On peut donc dire que l'orthographe fait survivre un système qui a été aboli dans la langue parlée : celui de la distinction formelle des personnes de la conjugaison au singulier (et même à la troisième personne du pluriel des verbes en 'er') »¹⁶².

Bref l'amuïssement de ces morphèmes flexionnels dans la conjugaison des verbes entraîne les erreurs ci-dessus.

Ex : Les cultures étrangères m'*attire (attirent) beaucoup.

Ex : Les autres qui ne *parle (parlent) pas cette langue ...

Ex : Les kiwis *était (étaient) très bons dans cette boutique. Mais ils *était (étaient) très chers.

Nous avons déjà parlé des morphèmes de pluralité des noms et des adjectifs. Dans la flexion des verbes, il existe aussi des morphèmes (ou flexions) qui marquent le pluriel, tels que *-ons*, *-ez* et *-ent*. A cause de la fonction grammaticale de ces morphèmes, on peut les nommer aussi morphèmes grammaticaux. Dans les désinences verbales, *-ons*, *-ez* sont des morphèmes grammaticaux sonores, tandis que *-ent* est muet. L'amuïssement des morphèmes

¹⁶² Aurélien SAUVAGEOT, 1962, *Français écrit, français parlé*, Larousse, page 149.

grammaticaux cause facilement leur omission. Les trois exemples ci-dessus nous le reflètent parfaitement.

Cette omission nous rappelle notre hypothèse sur le rôle de représentation phonique dans l'orthographe faite dans le chapitre précédent. Selon cette hypothèse, nous croyons que dans la production écrite, les idées apparaissent premièrement dans le cerveau, vient ensuite leur représentation phonique et enfin grâce aux règles phonétiques et graphiques, on les transcrit sur papier. On a utilisé cette hypothèse pour expliquer l'omission des lettres muettes dans les erreurs d'orthographe. Ici elle nous sert aussi à comprendre l'omission des marques du pluriel ainsi que le mélange entre les désinences muettes telles que *-e* et *-es*, *-d* et *-ds*, etc.

Dans notre corpus d'erreurs, nous avons également trouvé des erreurs de conjugaison qui modifient les représentations phoniques des verbes visés.

Ex : Je *prendais (prenais) le bus et mettais les produits dans mon sac.

Ex : Je ne *connaisse (connais) pas le boutiquier, mais il me *connaisse (connait).

Ce type d'erreurs concerne souvent les verbes du troisième groupe, c'est-à-dire les verbes irréguliers. Une connaissance insuffisante de la conjugaison de ces verbes irréguliers et la complexité de la conjugaison du français constituent l'origine de ces erreurs.

Ex : Je *réponsais (répondais/ j'ai répondu) : « Non, mais j'ai fait le marché ».

Cette erreur, nous la catégorisons à la fois dans l'erreur morphologique flexionnelle verbale et l'erreur sémantique de temps. Ici, on l'analyse seulement sous l'angle flexionnel.

On constate qu'il s'agit d'une sur-autocorrection. Il est probable qu'au moment d'apprendre le verbe *répondre*, le professeur a souligné sa particularité : « c'est un verbe irrégulier¹⁶³ qui n'appartient ni aux verbes du premier groupe terminant en *-er* ; ni à ceux du deuxième groupe terminant en *-ir*, tels que *finir*, *grandir* ». Puis, à l'apprentissage du passé composé, nous croyons que l'enseignant a mis encore l'accent sur la particularité du participe

¹⁶³ D'après les livres de grammaire française en Chine, les verbes français peuvent être classés en trois types : les verbes du premier groupe qui terminent en « *-er* », sauf « *aller* » ; les verbes du deuxième groupe dont les conjugaisons ressemblent à celle de « *finir* » ; et les verbes du troisième groupe où on met tout le reste. De plus, pour les deux premiers groupes, on les appelle les verbes réguliers, et le troisième groupe, les verbes irréguliers.

passé du verbe *répondre*. A force d'entendre sa singularité, l'élève croit que la conjugaison de *répondre* à l'imparfait devrait être aussi irrégulier. Si c'était *répondais*, ce serait un peu trop « normal ». Ainsi entrevoit-on le processus de l'apparition de cette erreur.

A part les temps simples, il existe aussi en français des temps composés dans lesquels la conjugaison des verbes comprend souvent deux parties : l'auxiliaire + l'infinitif ou l'auxiliaire + le participe passé. Pour les temps composés dans le premier cas, tels que futur proche « aller + infinitif » et passé récent « venir de + infinitif », l'apprentissage de leur flexion ne représente normalement pas de difficulté chez les apprenants, car il suffit de connaître la conjugaison des verbes *aller* et *venir* pour bien maîtriser leur conjugaison.

Mais dans les temps composés au passé, la conjugaison verbale est beaucoup plus compliquée. Elle demande non seulement une flexion désinentielle pour obtenir le participe passé du verbe, mais aussi un choix de l'auxiliaire. Par exemple dans le passé composé, un temps très important pour raconter les faits passés dans le français, les verbes sont conjugués sous forme *auxiliaire (avoir ou être) + participe passé du verbe*.

Les exercices avec lesquels s'établit notre corpus concernent tous un souvenir des activités passées. Par conséquent, les temps passés, surtout le passé composé et l'imparfait, sont largement utilisés dans les compositions des apprenants. Parmi les 112 erreurs de flexion des verbes collectées, la plupart concerne la formation du passé composé.

Ex : Dimanche dernier, mes parents *ont parti (sont partis) chez ma grand-mère. Je n'y *ai pas allé (n'y suis pas allée).

Les erreurs concernant le choix de l'auxiliaire sont fréquentes dans la production des apprenants chinois. Bien que les professeurs insistent sur les deux possibilités du choix de l'auxiliaire, les apprenants ont un faible pour l'utilisation d'*avoir*. Les cas contraires se voient rarement.

Nous croyons que cette prédilection est due à l'interférence des langues apprises avant le français. En anglais, la formation du *Present Perfect Tense* ressemble à celle du passé composé en français. De plus, ils sont tous utilisés pour désigner une action accomplie dans le passé. Mais en anglais, le *Present Perfect Tense* est toujours formé par *has/ have + participe*

passé du verbe. Et l'équivalent de *has/ have* en français est *avoir*. De plus, en chinois, pour insister sur l'accomplissement d'une action réalisée dans le passé, les Chinois aimeraient ajouter « 有 » devant les verbes, par exemple : « 我有给他写信 » (Je avoir lui écrire). En fait, ici le mot « 有 » peut être considéré comme un auxiliaire. Mais dans les autres situations, il signifie le fait de possession, par exemple « 我有一个幸福的家 » (Je avoir une famille heureuse) ; « 他有两个妹妹 » (Il avoir deux sœurs).

Vu les ressemblances entre ces trois langues, il y a une forte chance que les apprenants chinois transfèrent leurs connaissances de la composition des temps passés en anglais et en chinois dans leur apprentissage du passé composé en français. D'où l'abus de l'auxiliaire *avoir*.

Dans la composition du passé composé, à part les erreurs de l'auxiliaire, les erreurs concernant l'accord du participe passé attirent aussi notre attention. Elles représentent 27 erreurs parmi les 110 recensées, soit environ un quart des erreurs de conjugaison.

Ex : Cette idée est *entré (entrée) dans mon esprit.

Ex : Nous sommes *parti (parties) à cinq heures et demie.

Ex : C'était une chance pour apprendre le français.... Je l'ai *abandonné (abandonnée).

En français, dans deux situations, les participes passés du passé composé doivent s'accorder en genre et en nombre. La première est quand on choisit l'auxiliaire être pour former le temps. Dans cette situation, les participes passés s'accordent avec l'actant. Dans la deuxième situation, les participes passés doivent s'accorder avec les compléments d'objets directs si ces derniers sont placés devant le participe passé. Mais cet accord est souvent négligé par les apprenants.

Selon Henri Frei, l'accord des participes passés « n'est nullement indispensable à l'intelligence de la phrase et le besoin d'invariabilité qui exige que la transposition s'effectue avec le minimum de changements formels, cherche naturellement à se défaire de ces procédés qui augmentent inutilement l'effort de mémoire à fournir »¹⁶⁴.

En fait, l'accord ou le non accord des participes passés ne nuit jamais au sens de la

¹⁶⁴ Henri FREI, rééd. 2004, *La grammaire des fautes*, Ennoïa, page 183.

phrase, mais il reflète une prédilection pour la redondance dans la langue française. Prenons l'exemple de la phrase « ils sont allés au cinéma », le concept de pluralité est en réalité répété trois fois par le pronom sujet *ils*, par l'auxiliaire *sont* et par le participe passé *allés*. Mais ce type de redondance n'existe pas en chinois et en anglais.

La redondance des informations nous traduit la complexité de la langue française, mais elle témoigne en même temps la rigueur de cette langue.

Comme l'accord des participes passés n'assure pas de fonction sémantique. Il n'ajoute aucun sens à la phrase, ni diminue, mais seulement augmente l'effort cognitif. Ainsi par la règle de simplification, on tend à le négliger.

Bref, par ignorance de la règle de redondance dans le français et à cause de la préférence de la simplification, l'apprenant oublie souvent l'accord des participes dans le passé composé.

En ce qui concerne les erreurs sur la forme erronée des participes passés, telles que *appri*, *défundé*, leur origine est due soit à la surgénéralisation de la règle de formation des participes passés pour les verbes réguliers sur les verbes irréguliers, soit au même processus de la production des erreurs de forme. Cependant, comme ces erreurs ne représentent qu'un petit nombre parmi les erreurs de flexion verbale, nous ne les traitons pas ici.

Ex : J'aime *mange (manger) du poisson.

Ex : Il est nécessaire que nous devions *consacre (consacrer) plus de temps à cette nouvelle langue.

Dans l'apprentissage du français, après la phase de l'utilisation des verbes sans les conjuguer, un autre cas extrême peut avoir lieu, c'est de conjuguer les verbes dans toutes les circonstances. Mais heureusement, il apparaît que ce cas extrême ne dure pas longtemps.

Dans les deux exemples ci-dessus, au lieu d'utiliser les verbes à l'infinitif, les apprenants les conjuguent, ce qui est sûrement dues à l'ignorance des règles de l'emploi des infinitifs. En français, les verbes de goût et préférence, tels que *aimer*, *préférer*, *adorer*, *détester*, etc. et les verbes modaux comme *vouloir*, *pouvoir*, *devoir*, *falloir* et *savoir*, sont suivis des verbes à l'infinitif. Il en est de même pour les verbes de sensation, par exemple *voir*, *entendre*, *écouter*, et les verbes de déplacement comme *aller*, *partir*, *sortir*, etc. En plus, les prépositions précèdent aussi les infinitifs.

Les erreurs concernant la conjugaison des verbes pronominaux sont assez fréquentes

chez les apprenants débutants. Différents des autres verbes, les verbes pronominaux sont composés de deux parties indépendantes : partie pronominale et partie verbale. Dans leur conjugaison, non seulement la partie verbale doit subir une flexion morphologique, mais la partie pronominale doit également changer de forme selon le sujet. Ayant pris les verbes pronominaux comme un bloc uni composé par deux parties, nous choisissons de catégoriser les erreurs concernant la partie pronominale des verbes pronominaux dans les erreurs de flexion verbale. Bien que dans notre corpus, ces erreurs n'en représentent que deux, nous nous attachons à les interpréter.

Ex : Je *se (me) sentais très découragée.

Les verbes pronominaux sont toujours mémorisés à l'infinitif. Sa forme en « *se* + verbe » est parfaitement stockée dans notre mémoire. Dans l'apprentissage du français, la conjugaison des verbes constitue toujours quelque chose de difficile et occupe par conséquent une grande partie de notre attention, surtout chez les débutants. En écrivant la phrase ci-dessus, l'apprenante pense d'abord à la locution de « se sentir + adjectif » pour exprimer une sensation. Ensuite, elle réfléchit au choix du temps et finit par la découverte de l'imparfait. Et puis, son attention est attirée par la conjugaison de la partie verbale du verbe et par l'accord en genre de l'adjectif. Ainsi néglige-t-elle la modification de la partie pronominale du verbe.

L'attention attirée par la conjugaison de la partie verbale des verbes pronominaux et par d'autres règles grammaticales constitue une raison importante pour expliquer l'apparition de ces erreurs. Mais l'ignorance de l'origine de la partie pronominale des verbes pronominaux constitue une autre source des erreurs.

En fait, beaucoup de verbes pronominaux sont transformés par des verbes simples. On peut dire « *promener quelqu'un* », mais s'il s'agit de faire promener soi-même, au lieu de dire « Je promène moi », « Tu promènes toi », on dit « Je me promène » et « Tu te promènes », car les pronoms directs ou indirects doivent se placer devant les verbes. Ainsi obtient-on le verbe *se promener*. Et pour le verbe *rappeler*, on dit souvent « *rappeler quelque chose à quelqu'un* », lorsqu'on veut dire « *rappeler quelque chose à soi-même* », le verbe *se rappeler* est ainsi créé. Il en est de même pour l'apparition des autres verbes pronominaux, tels que *se coucher*, *se laver*, *s'habiller*. De ce sens-là, la partie pronominale est transformée des pronoms

directs ou indirects qui renvoient à la même personne que le sujet. Si l'apprenant comprend cela, il comprend mieux la modification formelle de *se* dans la conjugaison de ces verbes et intériorise par conséquent mieux la conjugaison des verbes pronominaux.

2. Analyse et interprétation des erreurs syntaxiques

La syntaxe est une branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots s'articulent pour former des phrases dans une langue. La relation entre les mots, les syntagmes et leurs fonctions dans la phrase constituent ainsi l'objet de sa recherche.

2.1 Comparaison de la syntaxe en français et en chinois

En française, la phrase minimale, dite aussi « phrase simple » est normalement composée de deux éléments : le sujet et le prédicat dont le dernier est le pivot de la phrase, il ne peut être omis dans aucun cas, tandis que le sujet peut être absent dans l'impératif. Le sujet peut être représenté par un seul mot ou par un groupe de mot, nommé syntagme nominal en linguistique, composé d'un déterminant, d'un nom et d'un ou plusieurs adjectifs. Et le prédicat peut se présenter sous la forme d'un verbe, seul ou accompagné d'un complément d'objet direct (COD) ou indirect (COI), auquel s'ajoutent éventuellement des compléments circonstanciels de temps (CCT) ou de lieu (CCL). L'attachement d'une phrase simple, dite aussi proposition, à un nom d'une autre phrase simple sert à composer une phrase complexe.

Phrase = (Sujet) + Prédicat

Prédicat = Verbe + (COD) + (COI) + (CCT) + (CCL)

Nous tenons à rappeler ici la définition de syntagme, car c'est un terme important dans la suite de notre analyse. Un syntagme est un ensemble de mots formant une seule unité catégorielle et fonctionnelle et constituant une unité sémantique. Etant dissociable, chaque composante d'un syntagme conserve sa signification et sa syntaxe.

2.1.1 Syntagme nominal et déterminant

Le syntagme nominal est le syntagme le plus important pour construire les différentes

parties de la phrase, telles que le sujet, le COD, le COI, le CCT et le CCL. Un syntagme nominal peut se réduire à un nom et un déterminant. Le nom constitue le noyau du syntagme. Il est toujours précédé d'un déterminant : article ou adjectif. Le tableau ci-dessous nous décrit bien les différents déterminants en français.

Déterminants	articles			adjectifs			
	définis	indéfinis	partitif	Démonstratifs	possessifs	indéfinis	numéraux
Masculin singulier	le, l'	un	du, de l'	ce, cet	mon, ton, son, notre, votre, leur	chaque	un
Féminin singulier	la, l'	une	de la de l'	cette	ma, ta, sa, notre, votre, leur		une
Pluriel	les	des	/	ces	mes, tes, ses, nos, vos, leurs	quelques, plusieurs	deux

En chinois, le syntagme nominal peut comprendre aussi un nom et un déterminant. Les déterminants adjectivaux existent dans le chinois et ils précèdent les noms dans le syntagme nominal. Mais le déterminant article n'existe pas et la présence de déterminant n'est pas toujours obligatoire, par exemple :

- a). 你的 书 在 桌上。 b). 书 在 桌上。
 Ton livre (est) sur table. Livre (est) sur table.

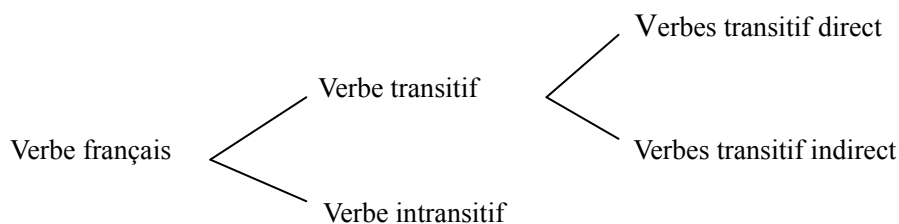
A l'évidence, le sujet de la phrase *a* comprend un adjectif possessif et un nom, tandis que celui de la phrase *b* est un nom dépourvu de déterminant. De plus, dans le syntagme prépositionnel des deux phrases « 在桌上 » (sur table), il existe aussi un syntagme nominal qui n'est composé que d'un nom unique. Mais en français, très rare sont les noms dépourvus de déterminant d'article.

Une autre différence entre les deux langues sur le plan de déterminant, c'est qu'en français, les déterminants doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms qu'ils

caractérisent, tandis qu'en chinois, cette variation n'existe pas.

2.1.2 Syntagme verbal

Le syntagme verbal est un syntagme dont le noyau est un verbe. En français, il existe deux types de verbes différents : verbe transitif et verbe intransitif. Le premier est obligatoirement suivi d'un complément d'objet. Il établit une relation entre le sujet et l'objet de l'action. Le deuxième ne peut pas introduire un complément d'objet. Parmi les verbes transitifs, il existe encore une distinction entre les verbes transitifs directs et les verbes transitifs indirects. Un verbe est transitif direct lorsqu'il introduit le complément d'objet sans préposition, par exemple : « Elle **appelle** sa mère » et le complément ainsi introduit est appelé complément d'objet direct (COD). Lorsque le complément d'objet est introduit par une préposition, il s'agit d'un verbe transitif indirect, par exemple : « Elle **téléphone à** sa mère ». Dans les verbes transitifs indirects, l'utilisation des prépositions est obligatoire pour introduire les compléments.



Mais en chinois, la distinction entre les verbes transitifs et les verbes intransitifs provoque souvent de bonnes controverses. Certains linguistes la trouvent même inutile et protestent ainsi contre une telle séparation¹⁶⁵. Mais si l'on emprunte la définition des verbes transitifs et intransitifs français, on peut avoir quand même les deux types de verbes en chinois. Mais de toute façon, les verbes transitifs indirects n'existent pas en chinois.

2.1.3 Syntagme prépositionnel

Le syntagme prépositionnel peut remplir dans la phrase plusieurs fonctions syntaxiques : complément du verbe (ex : elle s'occupe *de son fils*), complément du nom (ex : les fêtes *de fin d'année*), complément de l'adjectif (ex : je suis content *de vous connaître*), complément de la

¹⁶⁵ WANG Junyi, 2001, « Etudes de la catégorisation des verbes transitifs et intransitifs » dans *Enseignement et recherches des langues*, 2001 n°5, pages 17-24 : 17.

phrase, soit CCT ou CCL (ex : *au fil du temps*, il grandit ; à *Bordeaux*, elle a fait beaucoup d'amis), attribut du sujet (ex : elle est *dans la classe*) ou du complément (ex : Je trouve Paul *en pleine forme*) et modificateur du verbe (ex : elle lit *en silence*). En fait, les seules fonctions que le syntagme prépositionnel ne peut pas occuper sont celles de sujet et de complément direct.

Dans le syntagme prépositionnel, la préposition constitue le noyau. Mais à la différence des autres syntagmes, le syntagme prépositionnel ne peut jamais être composé seulement de son noyau, il y a toujours une expansion rattachée à la préposition. En effet, la préposition est obligatoirement suivie d'un complément, appelé « régime ». Elle sert à marquer le lien de dépendance entre le régime et l'élément de base auquel se rattache le régime. Sémantiquement, combinée avec le régime, la préposition peut exprimer le temps (*avant, depuis, pendant*), le lieu (*dans, sur, devant*), le but (*pour, afin de*), l'opposition (*au contraire de, par opposition à*), etc. Du point de vue morphologique, la préposition est un mot invariable qui manque de flexion en genre et en nombre. Elle peut être sous la forme d'un mot unique, comme *dans, à, pour* ou sous la forme d'une locution, telle que *près de, au bord de, au-dessus de* etc. Et les compléments se joignant à la préposition peuvent être un syntagme nominal (ex : *à temps libre*), un syntagme verbal ayant pour noyau un infinitif (ex : *pour prendre le train*), un adverbe (ex : *depuis longtemps*), un pronom (ex : *pour eux*) et même une proposition subordonnée (ex : *il ne croit pas à ce que tu penses*).

En chinois, les prépositions partagent les mêmes caractéristiques que celles en français. Mais la fonction de syntagme prépositionnel est différente. Le syntagme prépositionnel peut servir de complément de la phrase en introduisant le temps et le lieu, le but, l'opposition, etc. Il peut également être le complément du verbe en indiquant la direction (ex : 她向后退 = elle recule *en arrière*), la localisation du verbe (ex : 她在学校工作 = elle travaille à *l'école*). Mais les autres fonctions syntaxiques du syntagme prépositionnel n'existent pas en chinois. De plus, il est à noter que le lieu et le temps sont souvent introduits sans préposition en chinois, par exemple :

Lieu :	她	住	武汉。	他	回	家。
	Elle	habiter	Wuhan.	Il	rentrer	maison.
Temps :	2009	年,	她	在	法国。	
	2009	an,	elle	être	France.	

Bref, si dans le français, la préposition est considérée comme un outil nécessaire pour combiner les différentes parties de la phrase, sa fonction d'articulation n'est pas évidente en chinois.

2.1.4 Ordre des mots

Le français et le chinois appartiennent aux langues SVO dans lesquelles les phrases suivent généralement l'ordre sujet – verbe – objet. Dans cet ordre SVO, l'acteur est devant, l'action au milieu et le récepteur ensuite. Ainsi, la structure d'une phrase simple se présente sous la forme : acteur → Verbe de transition ← patient.

Néanmoins, le français qui a généralement l'ordre SVO ne respecte pas toujours cette typologie. Quand le patient est représenté par un pronom, il se place toujours devant le verbe, par exemple : « *Je t'aime* ». Autrement dit, le COD et COI peuvent être mis à la fois derrière le verbe et avant le verbe selon leur catégorie grammaticale (nom ou pronom).

Par rapport au français, le chinois respecte mieux la typologie SVO. L'objet ou le patient du verbe ne peut jamais se mettre devant le verbe (sujet – objet – verbe). Mais pour souligner l'objet du verbe, il se peut que l'objet soit mis devant le sujet (objet – sujet – verbe) en chinois, par exemple : « 作业, 我写了 » (Le devoir, j'ai fait). Mais cet ordre se voit surtout à l'oral.

Ordre des parties d'une phrase	Langue française	Langue chinoise
Ressemblance	S + V + O ex : J'ai ma famille. O + S +(O)+ V ex : Les bonbons, je les aime.	S + V + O ex : 我爱我家。 O + S + V+(O) ex : 糖, 我喜欢。
Différence	S + O + V ex : Je t'aime. ex : Je lui ressemble.	S + V + O ex : 我爱你。 ex : 我像他。

En ce qui concerne la place des qualificatifs (mot ou groupe de mots qui servent à caractériser), il existe aussi des différences dans les deux langues. En chinois, les qualificatifs

sont toujours devant les éléments caractérisés, mais en français, il n'existe pas un ordre absolu. Les adjectifs caractérisent les noms. Ils se mettent derrière les noms dans la plupart des cas. Les adverbes peuvent qualifier les adjectifs et les verbes, mais ils se placent devant les adjectifs et après les verbes. De plus, dans les temps composé au passé, la place des adverbes change encore. Ils se trouvent souvent entre l'auxiliaire et le participe passé.

	Langue française	Langue chinoise
Place de l'adjectif par rapport au nom caractérisé	ex : une <i>jolie</i> fille ex : une fille <i>intelligente</i>	ex : 美丽的 女孩 jolie fille ex : 聪明的 女孩 intelligente fille
Place de l'adverbe par rapport à l'adjectif et le verbe	ex : <i>très</i> joli ex : aller <i>souvent</i> ex : il est <i>souvent</i> allé	ex : 非常 美丽 très joli ex : 经常 去 souvent aller

2.2 Erreur syntaxique concernant les articles

2.2.1 A propos de l'article français

L'article est un déterminant qui n'existe pas en chinois. Il est placé devant un nom ou un syntagme nominal. Comme le déterminant adjectival, il varie en genre et en nombre selon le nom caractérisé. En français, on distingue trois types d'articles : article défini, article indéfini et article partitif.

L'article défini sert à actualiser le nom noyau qui désigne soit une chose ou un être déjà identifié, soit une chose ou un être facilement identifiable qualifié par des adjectifs qualificatifs, des compléments de nom ou des propositions relatives, soit une catégorie générale d'êtres ou de choses. Par ailleurs, l'article défini peut se contracter avec les prépositions *à* et *de*.

L'article indéfini s'emploie pour renvoyer à une chose ou une personne difficilement identifiable ou inconnue des actants de l'énonciation.

Quant à l'article partitif, il est employé devant les noms exprimant une quantité massive

(réalité indénombrable ou chose abstraite), autrement dit, une partie d'un référent qui ne peut pas être compté.

A la différence des noms, des verbes, des adjectifs et d'autres types de mots qui peuvent référer à une réalité même en dehors de tout emploi de l'énoncé, les articles ne réfèrent pas. Cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas de sens. Le remplacement de *des* par *une* dans les phrases « *j'ai des sœurs* » et « *j'ai une sœur* » change le sens de la phrase. Mais le sens des articles « est d'un autre type, qui n'évoque aucune réalité distincte dans l'esprit des locuteurs : ils ne font sens qu'en relation avec d'autres qui les environnent dans la phrase »¹⁶⁶. Ils sont ainsi parmi des mots appelés « mots outils » en linguistique.

Bien que les articles ne soient pas riches de sens, leur fonction syntaxique est très importante dans la composition de phrase. Toute adjonction inutile ou omission négligente causera forcément des erreurs.

2.2.2 Analyse des cas prototypiques

Les erreurs de l'accord en genre et en nombre des articles ne sont pas considérées comme erreurs syntaxiques dans nos recherches, car elles sont souvent provoquées par le mélange de genre des noms ou un oubli de flexion en nombre. Elles sont mises soit dans les erreurs de genre, soit dans les erreurs de flexion. Les erreurs syntaxiques de l'article ne comprennent ainsi que les erreurs concernant le choix de l'article (le choix entre l'article défini, indéfini et partitif) et la présence ou non présence de l'article.

Ex : J'ai regardé *(la) télévision ...

Ex : Ce matin, je me suis levé tôt pour acheter * (des) fraises.

Il s'agit ici des omissions de l'article dans ces deux exemples. En effet, dans ces deux exemples, les articles n'assument aucune fonction sémantique. La forme singulière de *télévision* et la forme plurielle de *fraises* nous transmettent déjà le concept de nombre. L'omission des deux articles ne modifie point le sens de la phrase. Ainsi un recours au sens des articles ne facilite pas l'utilisation des articles dans le français.

De plus, nous avons déjà parlé de la différence entre le chinois et le français en ce qui

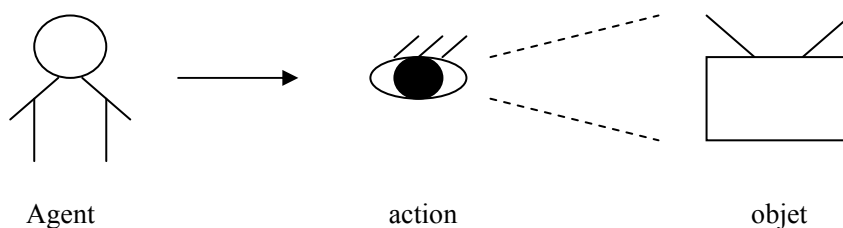
¹⁶⁶ Marie-Françoise MORTUREUX, 2008, *La lexicologie entre langue et discours* (deuxième édition revue et actualisée), Armand Colin, Paris, page 8.

concerne les articles. En chinois, les articles n'existent pas, tandis qu'en français, devant les noms, se présente toujours un article. Cette différence entre les deux langues rend plus facile l'omission des articles.

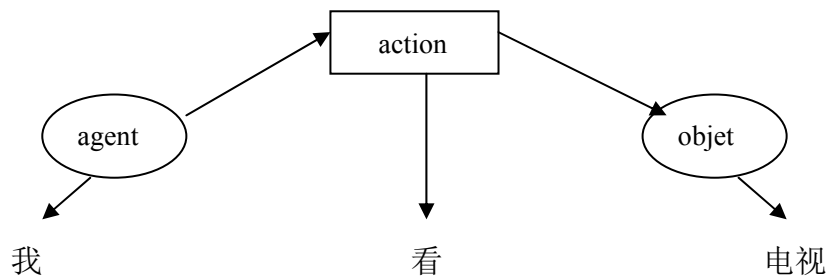
Nous avons aussi mentionné la recherche de Leila Farkamekh selon laquelle dans l'apprentissage d'un certain point linguistique de la langue cible, l'apprenant tend à recourir à une des langues apprises qui partage plus de ressemblances sur ce point avec la langue cible. Comme il n'existe pas d'article en chinois, la référence à la langue maternelle ne fonctionne pas, ce qui encourage un recours à l'anglais dans l'apprentissage des articles.

En anglais, il existe aussi les articles définis et indéfinis. La distinction entre les deux articles ressemble beaucoup à celle du français, ce qui aide les apprenants chinois à différencier les deux articles. Mais les différences sont aussi nombreuses. En français, les articles sont omis dans peu de cas, mais en anglais, l'omission se voit très souvent. Si l'on traduit en anglais les deux syntagmes verbaux : *regarder la télévision* et *acheter des fraises*, on a *watch television* et *buy strawberries*. A l'évidence, les articles ne se présentent pas dans les expressions équivalentes en anglais. Ainsi, le recours à l'anglais peut aussi entraîner ces erreurs.

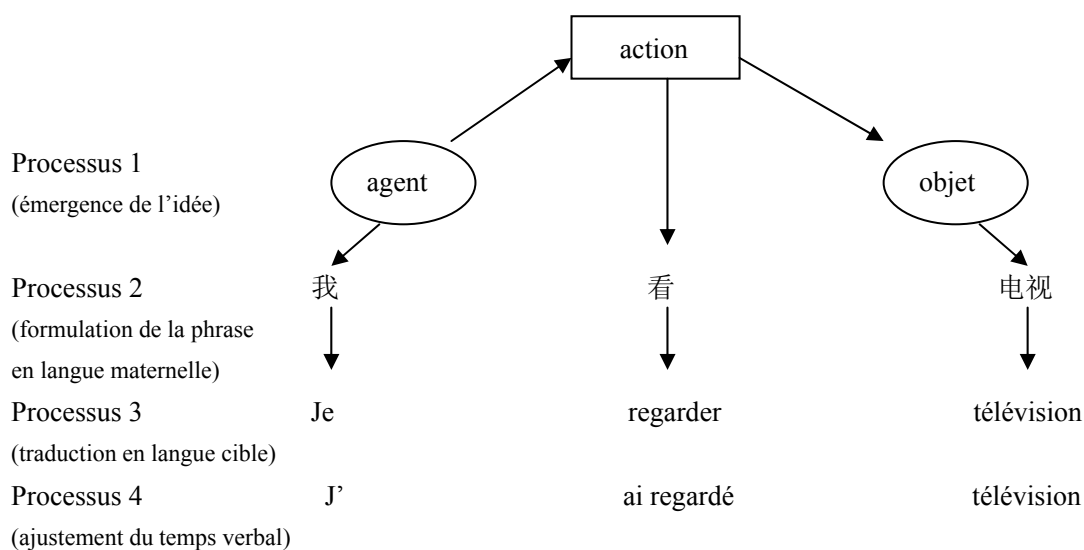
Une autre possibilité de la production de l'erreur pourrait se voir dans les processus de traitement des informations émergeant dans l'esprit de l'énonciateur. On sait que dans la production écrite, la représentation sémantique (des mots ou même des phrases) apparaît d'abord dans l'esprit. Si l'on utilise des dessins pour illustrer la représentation sémantique (ou l'idée) de la première phrase, on a les dessins suivants :



Et selon le rôle d'intermédiaire de la langue maternelle dans la conception sémantique, l'apprenant réfléchit (ou organise sa pensée) d'abord en langue maternelle. Par conséquent, l'idée précédente se transforme ainsi en chinois :



Par l'intermédiaire de la langue maternelle et souvent à cause d'une traduction mot à mot, l'apprenant obtiendrait l'énoncé : « Je regarder télévision » et puis grâce à un processus d'ajustement du temps verbal, il produit finalement la phrase : « J'ai regardé télévision ... ».



Les processus précédents nous montrent les processus de la production langagière en langue cible chez les apprenants débutants et intermédiaire. Ils nous expliquent aussi l'apparition des erreurs précédentes.

Ex : J'ai acheté *la (de la) viande dans d'autre boutique.

Pour beaucoup d'apprenants chinois, l'article partitif constitue un point de grammaire difficile. Cette difficulté peut s'expliquer par sa non-existence dans le chinois et l'anglais, car le recours à ces langues apprises devient impossible.

On sait qu'en français, il existe deux types de noms : nom comptable et nom massif ou incomptable, tels que la pluie, l'air, l'eau et les noms de sentiment, etc. En français, quand on désigne une partie des noms massifs, les articles partitifs doivent se placer devant ces noms. Mais quand il s'agit d'une catégorie générale, les articles définis doivent les précéder. D'où

les questions suivantes : comment distinguer les noms massifs des noms comptables et comment distinguer le concept de généralité du concept de partie ? Ces distinctions sont surtout difficiles pour les apprenants chinois, car elles n'existent pas en chinois. Les trois exemples ci-dessous en chinois témoignent bien cette non existence.

ex : 我 吃 鱼。	我 喜欢 鱼。	河 里 有 鱼。
Je mange poisson.	Je aime poisson.	Dans rivière avoir poisson.
Je mange <u>du</u> poisson	J'aime <u>le</u> poisson.	Dans la rivière, il y a des poissons.

A l'évidence, par manque d'article, la langue chinoise n'a pas recours à l'article pour traduire les concepts de nombre : une partie, l'ensemble ou une certaine quantité.

Mais dans la pratique de l'enseignement, des enseignants de français remarquent que souvent, l'utilisation de l'article défini pour désigner une catégorie générale est facilement comprise et maîtrisée par les apprenants chinois, car les apprenants font référence à la catégorisation objective des objets dans notre monde. Mais le concept de partie est souvent difficile à maîtriser. Quand nous demandons à l'auteur de la phrase « j'ai acheté la viande » de nous expliquer pourquoi il a utilisé l'article défini. Il se défend en disant : « Ce que j'ai acheté, c'est la viande, pas d'autres choses. Alors, il s'agit d'une catégorie de la chose et voilà pourquoi j'ai utilisé l'article défini ».

L'explication de l'apprenant semble soutenable. En fait, en chinois, il n'existe que les catégories des objets, mais on ne distingue pas l'ensemble de la partie. En français, une catégorie générale signifie l'ensemble des composantes de cette catégorie. Quand on parle de la catégorie de la viande, on désigne tous les types de viandes (ex : j'aime la viande = j'aime toutes les viandes). Mais quand on veut acheter quelque chose, on ne peut qu'en acheter une certaine quantité, l'utilisation de l'article définitif devient ainsi impossible. Dans l'exemple ci-dessus, comme il s'agit d'une quantité floue et d'un nom massif, l'utilisation de l'article indéfini s'avère nécessaire.

Bref, l'impossibilité de faire référence aux langues apprises et le manque de concept de partie et de généralité dans la langue maternelle entraînent la difficulté de maîtriser les articles partitifs et conduisent finalement des erreurs.

Ex : J'aime *du (le) bœuf et *de la (l') entrecôte.

Ces deux erreurs reflètent une mémorisation mécanique de l'utilisation des articles partitifs chez l'apprenant. Dans l'enseignement/apprentissage des articles partitifs, l'utilisation des articles partitifs devant les noms de nourriture est très importante. Pour que les apprenants mémorisent bien cette règle, les enseignants leur donnent beaucoup d'exercices à pratiquer. A l'issue de ces exercices, une automatisation devrait s'établir : à la vue des noms de nourriture, les apprenants pensent aux articles partitifs, sans considérer les autres facteurs contraignants. Dans cet exemple, le verbe *aimer* modifie l'utilisation des articles partitifs devant les noms de nourriture, car *aimer* fait partie des verbes de goût et préférence. Les noms introduits par ces verbes renvoient tous à des catégories générales, de ce fait il est obligatoire d'utiliser les articles définis.

Ex : Le porc était 10 yuans *une (la) livre et le boeuf était 15 yuans *une (la) livre.

En chinois, pour décrire le prix, on dit toujours « 一斤多少钱 » (combien de RMB une livre) ou « 每斤多少钱 » (combien de RMB chaque livre), « 一盒多少钱 » (combien de RMB une boîte) ou « 每盒多少钱 » (combien de RMB chaque boîte). Ici, « 一 » (un/une) n'étant pas un article indéfini, mais un chiffre précis, il implique le sens de « chaque ». Et combiné avec les unités de poids, telles que livre, kilo ou unités de contenance, telle que boîte, bouteille, il forme une unité de bloc. Mais une unité de bloc n'est pas toujours comptée sur le chiffre « un ». Dans certaines situations, on peut aussi compter sur 100 grammes, 5 boîtes ou 10 bouteilles. Dans ces situations, 100 grammes ou 5 boîtes forment aussi des unités de bloc. Et l'utilisation du chiffre « un » devient impossible, « chaque » le remplace pour désigner un bloc de la quantité, par exemple « 每 100 克多少钱 » (combien de RMB chaque unité de 100 grammes).

Le système de numération chez les Français est le même que celui utilisé par les Chinois. Mais dans la langue, la façon de parler est différente. En français, les articles définis peuvent désigner les quantités définies (ex : les cinq livres), tandis que les articles indéfinis, comme leur nom indique, ne peuvent renvoyer à une quantité indéfinie (ex : des livres). C'est

pourquoi les Français préfèrent utiliser les articles définis pour désigner les quantités déterminées, telles que kilo (ex : 5 euros **le** kilo), 100 grammes (ex : 8 euros **les** 100 grammes), 5 boîtes (20 euros **les** 5 boîtes), etc. Ici, les articles définis « le » et « les » impliquent aussi l'idée de prendre 100 grammes ou 5 boîtes comme une unité de bloc. De plus, en français, ce sont les articles définis « le » ou « la » qui possèdent de sens de « chaque », c'est la raison pour laquelle « travailler chaque dimanche » peut se dire aussi « travailler le dimanche ».

Bref, la façon de numéroter est pareille dans les deux langues, seulement l'habitude de s'exprimer est différente. Les points communs encouragent les apprenants à faire référence à leur langue maternelle dans leur production en langue cible, mais les différences dans l'expression (ex : « un » peut signifier « chaque unité de » en chinois) entraînent un transfert négatif qui constitue l'origine des erreurs ci-dessus.

Ex : Nous avons acheté un kilo *de la (de) viande.

Ex : Dimanche dernier, le matin, j'ai fait le marché. J'ai acheté trois bouteilles *de l'(d') eau gazeuses.

Ex : Elle était très forte en Anglais et elle avait un rêve d'être *une interprète. Elle m'a conseillé aussi d'être *une interprète.

La complexité des articles français se traduit non seulement par l'existence des différents types d'articles, mais aussi par de nombreux cas irréguliers : dans la négation, les articles indéfinis et partitifs doivent se transformer en *de* ; en rencontrant les prépositions *à* et *de*, les articles définis se contractent avec ces prépositions ; étant l'attribut du verbe être, les noms de métier se présentent sans article et après les locutions quantitatives, tels que *beaucoup de*, *une boîte de*, *un kilo de*, etc., les articles ne se présentent pas non plus, etc. Ces diverses règles de l'emploi des articles alourdissent sans aucun doute le fardeau mnémonique des apprenants et causent ainsi des erreurs.

Par ailleurs, les règles de l'emploi des articles font partie des savoirs déclaratifs et l'utilisation de ces règles dans la production appartient au savoir procédural. Selon la théorie cognitive, la transformation du savoir déclaratif en savoir procédural n'est pas automatique, il demande de la pratique. C'est aussi grâce à la pratique que les savoirs déclaratifs peuvent être stockés dans la mémoire à long terme et que les troubles mnémoniques disparaissent au fur et à mesure.

Les erreurs ci-dessus reflètent soit une intériorisation déficiente des savoirs déclaratifs, soit une insuffisance d'entraînement pour établir une automatisation des savoirs procéduraux.

Conclusion provisoire

La non-existence des articles en chinois cause une grande difficulté pour la compréhension de l'utilisation des articles français et introduit souvent l'oubli des articles. En français, les articles ne renvoient pas à des réalités distinctes. Leur fonction sémantique n'est pas évidente. Cette non référence à la réalité aggrave l'oubli des articles dans la production des apprenants chinois. De plus, l'utilisation des articles est assez compliquée en français, ce qui est illustré par les différents types d'articles et les divers cas d'utilisation particuliers. Cette complexité constitue des difficultés mnémoniques des règles dans la mémoire à long terme et cause aussi une transformation difficile de ces savoirs déclaratifs en savoirs procéduraux, ce qui cause aussi des erreurs.

2.3 Erreur syntaxique concernant les adjectifs et les adverbes

Ici les erreurs syntaxiques des adjectifs et des adverbes ne concernent pas les erreurs de forme ou de morphologie, telles que les erreurs d'orthographe des adjectifs et des adverbes ou les erreurs de flexion des adjectifs. Elles comprennent les erreurs causées par le mélange de catégorie grammaticale, par exemple remplacement d'un adverbe par un adjectif ; les erreurs de mauvaise composition dans les comparatifs et les superlatifs et même les erreurs concernant une mauvaise utilisation des adjectifs possessifs¹⁶⁷. Ces erreurs ne représentent pas un grand nombre dans notre corpus. Elles ne sont que 31 au total.

2.3.1 A propos des adjectifs et des adverbes

Les adjectifs et les adverbes sont tous des qualificatifs. En français, beaucoup d'adjectifs et d'adverbes appartiennent à la même famille lexicale. Ils partagent les mêmes radicaux, par exemple : *rapide – rapidement, difficile – difficilement, facile – facilement*, et possèdent par conséquent des sens associés, mais leurs fonctions grammaticales sont différentes. Les adjectifs ne peuvent être employés que pour qualifier les noms, tandis que les

¹⁶⁷ Nous avons déjà dit dans le chapitre quatre, que à la différence des autres adjectifs, les adjectifs possessifs possèdent non seulement un accord en genre et en nombre, mais aussi un accord en personne, déterminé par la rection des parties de la phrase. C'est pourquoi, dans nos recherches, nous tenons à proposer de catégoriser les erreurs des adjectifs possessifs dans l'erreur de syntaxe.

adverbes peuvent caractériser à la fois les adjectifs, les adverbes et les verbes.

En ce qui concerne la place des adjectifs et des adverbes dans la phrase, en français, les adjectifs se placent devant ou après les noms. Les adjectifs courts (composé d'une ou deux syllabes) et les adjectifs d'usage fréquent qui concernent un nombre peu important sont devant les noms, les autres sont souvent derrière les noms. Et les adverbes se placent devant les adjectifs et les adverbes, mais après les verbes caractérisés.

En chinois, on distingue aussi les adjectifs et les adverbes. Leurs fonctions syntaxiques sont les mêmes que leurs équivalents français. Mais la distinction entre les adjectifs et les adverbes est floue. Beaucoup de mots peuvent être à la fois adjectifs et adverbes. C'est-à-dire, beaucoup d'adjectifs et d'adverbes partagent les mêmes formes. Le seul critère pour les distinguer, c'est la nature des mots qu'ils caractérisent : si le mot caractérisé est un nom, il s'agit d'un adjectif, sinon, adverbe. Par exemple les mots *joli* et *joliment* se disent tous en chinois « 漂亮 ». « Jolie fille » et « parler joliment » se traduisent en chinois respectivement « 漂亮女孩 » et « 说得漂亮 ». Le premier « 漂亮 » est un adjectif, parce qu'il caractérise un nom ; le deuxième est adverbe, parce qu'il qualifie un verbe.

2.3.2 A propos des adjectifs possessifs

Les adjectifs possessifs caractérisent les noms du point de vue de l'appartenance. En français, les adjectifs possessifs s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils accompagnent et changent de forme en personne selon le possesseur. Autrement dit, ils changent de forme non seulement en fonction de l'objet possédé, mais aussi en fonction du possesseur.

Les adjectifs possessifs existent aussi en chinois. Mais faute de flexion en genre et nombre, ils ne changent de forme que selon la personne du possesseur. C'est pourquoi le nombre des adjectifs en français est beaucoup plus nombreux que celui en chinois. Le tableau suivant nous montre les adjectifs possessifs dans les deux langues.

Pronom sujet	Adj. Possessifs français	Adj. Possessifs chinois	Pronom sujet
Je	Mon ma mes	我的	我
Tu	Ton ta tes	你的	你
Il	Son sa ses	他的	他

Elle	Son sa ses	她的	她
Nous	Notre nos	我们的	我们
Vous	Votre vos	你们的	你们
Ils	Leur leurs	他们的	他们
Elles	Leur leurs	她们的	她们
Vous (de politesse)	Votre	您的	您
		它的	它 (<i>it</i>)
		它们的	它们 (<i>its</i>)

2.3.3 Analyse des cas prototypiques

Ex : Je me suis garée **urgent* (en urgence/ urgemment).

Il est évident que dans cette phrase, on a besoin d'un mot pour caractériser le verbe *se garer*. Mais au lieu d'employer un adverbe, l'apprenant a utilisé un adjectif. Il y a de fortes chances que l'apprenant ne connaisse pas le mot *urgemment*. Ayant besoin d'un mot pour décrire la précipitation de l'action, l'apprenant pense à l'adjectif *urgent* qu'il a connu. Influencé par ses connaissances sur la langue chinoise : beaucoup de mots peuvent être à la fois adjectif et adverbe, il décide de faire un tâtonnement : utiliser *urgent* pour caractériser le verbe.

Ce tâtonnement nous dévoile soit l'ignorance de la règle de l'utilisation d'un adverbe pour qualifier un verbe, soit l'ignorance de la modification morphologique pour transformer un adjectif en adverbe en français. La première possibilité est facilement réfutée par la même règle existant en chinois et en anglais. La deuxième semble plus convaincante.

De fait, en français, presque tout adjectif peut se transformer en adverbe. Ces deux mots sémantiquement similaires sont aussi proches en morphologie. Pour la plupart des adjectifs, leurs adverbes correspondant sont formés en ajoutant –ment ou –mment à leur radical. Ainsi, *urgent* devient *urgemment*, *facile* devient *facilement*, etc.

Ex : J'ai vu les tomates et les concombres. Je pensais qu'ils étaient **bien* (bons).

Le mélange entre *bon* et *bien* se voit souvent chez les apprenants chinois. Dans notre corpus, cette erreur apparaît quatre fois.

En français, l'utilisation de *bon* et *bien* est assez compliquée. Le premier est souvent un adjectif, utilisé pour caractériser les noms, par exemple : « ce gâteau est vraiment bon ». Mais il peut aussi servir d'adverbe pour qualifier certains verbes, tels que *sentir* et *faire*. Le deuxième est souvent un adverbe, employé pour caractériser les verbes et les adjectifs. Mais il peut aussi être comme adjectif lors d'un jugement intellectuel ou moral, fait avec le verbe *être* ou avec les synonymes d'*être*, par exemple : « cet appartement est *bien* : il est spacieux et calme », « c'est un homme bien ». Bref, en français, *être bon* ou *être bien* se disent tous les deux. Cette complexité de l'utilisation rend le choix entre *bon* et *bien* aléatoire chez certains apprenants.

Mais en chinois, un seul mot correspond à *bon* et *bien* : « 好 ». En comparant l'utilisation des deux mots, les apprenants chinois trouvent que *bien* ressemble plus au mot « 好 ». A leurs yeux, *bien* est plus puissant que *bon*, il constitue le vrai équivalent du mot « 好 ». Chaque fois qu'ils se trouvent devant ce dilemme (lequel à choisir parmi les deux mots), ils préfèrent miser sur *bien*, car selon eux, c'est un choix qui a plus de chance de gagner. La stratégie de contourner la difficulté joue aussi un rôle important dans l'apparition des erreurs.

Ex : ... le développement est **vite* (rapide)...

Dans cette phrase, au lieu d'un adverbe, il faut un adjectif pour qualifier le développement. D'après l'entretien que l'on a fait avec l'auteur de l'erreur, on comprend que l'apprenant prend le mot *vite* pour un adjectif et qu'il croit même à l'existence de l'adverbe « **vitement* », d'où provient l'erreur.

Ce mélange de catégorie grammaticale du mot *vite* n'est pas rare. Beaucoup d'apprenants ont fait ce type de confusion durant leur apprentissage.

Il est vrai qu'en français, un grand nombre d'adverbes se terminent par *-ment*. Mais ce n'est pas une règle absolue. Les autres adverbes sont aussi nombreux, par exemple *beaucoup*, *très*, *bien*, *trop*, etc. *Vite* est parmi ces adverbes sans *-ment*. Ainsi, la surgénéralisation des adverbes sous la forme de *-ment* entraîne cette erreur. Et la co-existence d'un adjectif (*rapide*)

et d'un adverbe (*rapidement*) jette le trouble dans la mémoire des apprenants et renforce leur conviction de l'existence de « **vivement* ».

De même, certains apprenants prennent *loin* pour un adjectif et c'est pourquoi ils accordent le mot *loin* avec le nom caractérisé. Voilà une autre erreur trouvée dans notre corpus et qui partage la même origine que l'erreur précédente : « J'étudiais à une autre ville, **loine* (loin) de Wuhan ».

Ex : D'après moi, le français, c'est une **meilleur* (bonne) spécialité pour les filles.

La comparaison consiste à mettre plusieurs personnes ou choses sur le même plan pour y chercher des ressemblances et des dissemblances. Elle n'est pas faisable quand il s'agit d'un seul élément.

Dans la langue, l'utilisation du comparatif des adjectifs ou adverbess exige la même condition. Mais le chinois est une langue riche de sous-entendus, les Chinois omettent souvent le comparant dans la comparaison. L'exemple ci-dessus est correct, si on le traduit en chinois, car il signifie que le français, étant une spécialité à l'université, est meilleur que les autres spécialités. Mais en français, le comparant ne peut être omis qu'à condition qu'il soit déjà mentionné.

En analysant l'exemple ci-dessus, nous remarquons que la phrase proviendrait d'une traduction mot à mot de son expression en chinois. Elle confirme notre hypothèse sur les processus de la production langagière en langue cible chez les apprenants débutants et intermédiaires. En écrivant ou parlant, ils réfléchissent en langue maternelle et forment d'abord la phrase en chinois, puis la traduisent en langue cible. Cette façon de s'exprimer fait négliger souvent les différences d'expression dans les deux langues et cause ainsi des erreurs.

Ex : Après le bac, je ne sais pas comment choisir la spécialité parce que je ne sais pas laquelle je préfère **la plus* (le plus).

Ex : Parmi toutes les spécialités, j'adore **la plus* (le plus) la langue.

Ces deux erreurs sont de même type. Leurs auteurs confondent la formation du superlatif des adjectifs et des adverbess. Ils modifient la forme de l'article défini dans la composition du

superlatif en fonction du genre du COD du verbe.

En français, le superlatif des adjectifs et des adverbes sont tous composés sous la forme de *l'article défini + comparatif de supériorité ou infériorité*. Comme l'adjectif possède une flexion en genre et en nombre, il est naturel que l'article défini qui le précède soit modifié aussi en genre et en nombre. Ce principe de modification morphologique est pareil que celui du syntagme nominal : « la jolie fille ». Néanmoins, l'adverbe est invariable. C'est pourquoi l'article qui le précède est toujours l'article neutre *le*¹⁶⁸.

Dans les deux exemples, *plus* est le comparatif de supériorité de l'adverbe *beaucoup* qui caractérise les verbes *préférer* et *adorer*. Ainsi dans son superlatif, l'article qui le précède doit être le « *le* » invariable. Mais dans l'interlangue des apprenants, l'article dans la composition du superlatif des adverbes possède aussi une flexion et doit s'accorder avec les COD des verbes.

Ex : Je suis rentrée à **ma* (mon) appartement très tard, mes amis m'ont reproché.

Ex : **Ma* (mon) téléphone a sonné. ... j'ai répondu *au* téléphone. ... j'ai acheté beaucoup de choses : *de la* viande, *du* bœuf.

Ces deux phrases sont écrites par une même personne. Il s'agit d'une fille de l'Alliance française de Wuhan. Les erreurs viennent de la mauvaise utilisation des adjectifs possessifs. En français, on utilise *ma, ta, sa* devant les noms féminins commençant par une consonne ou un *h* aspiré, tandis que devant les noms masculins ou les noms féminins commençant par une voyelle ou un *h* muet, on est obligé d'utiliser *mon, ton, son*. Dans ces deux exemples, *appartement* et *téléphone* sont tous masculins, mais pourquoi l'étudiante a-t-elle utilisé *ma* pour les caractériser ?

A l'évidence, l'étudiante connaît bien l'existence des deux types de noms (nom masculin et féminin) dans la langue française. L'utilisation des articles partitifs *de la* et *du* dans la phrase suivante écrite par elle nous dévoile cette connaissance. Alors l'erreur est-elle due au mélange du genre d'*appartement* et de *téléphone* ?

En fait, l'apprenante connaît le genre masculin du nom *téléphone*. L'article contracté *au*

¹⁶⁸ Il est à noter que *le, la, les* peuvent être aussi des pronoms COD. Mais à la différence de *la* et *les* dont le genre et nombre s'accordent avec les noms remplacés, *le* peut être un pronom neutre qui ne possède pas de flexion. Ce pronom neutre correspond théoriquement à l'article neutre.

dans la deuxième phrase « au téléphone » témoigne cette affirmation. Ainsi les erreurs ne proviennent pas du mélange du genre des noms.


En relisant tout le texte de cette étudiante, nous avons remarqué que l'adjectif *mon* n'était jamais apparu dans son écrit. Même devant les noms masculins, elle persiste à utiliser *ma*, ce qui nous révèle que dans l'interlangue de cette apprenante, au lieu de s'accorder en genre avec les noms qu'ils caractérisent, les adjectifs possessifs s'accordent en genre avec le possesseur : puisque je suis une fille, les choses m'appartenant ne peuvent donc être caractérisées que par *ma*.

Une fille = Je suis rentrée à ma appartement.


s'accorder en genre avec « je »

De ce sens-là, s'il s'agit d'un garçon, l'adjectif possessif doit être *mon*. Une autre erreur trouvée dans notre corpus vérifie notre hypothèse. Un garçon a écrit la phrase suivante :

Un garçon = J'ai fait le marché avec *mon mère.


Bref, dans l'interlangue de ces apprenants, la flexion en genre des adjectifs possessifs dépend du genre naturel du possesseur. Ce principe correspond à l'utilisation des adjectifs possessifs en chinois et en anglais. Dans ces deux langues, l'utilisation des adjectifs possessifs 他的/ *his* ou 她的/ *her* n'a aucun lien avec les noms caractérisés, mais dépend du genre naturel du possesseur 他/ *he* (il) ou 她/ *she* (elle). Ainsi, l'erreur n'est pas causée par le mélange du genre des noms caractérisés, mais plutôt par un transfert négatif des langues apprises avant la langue cible.

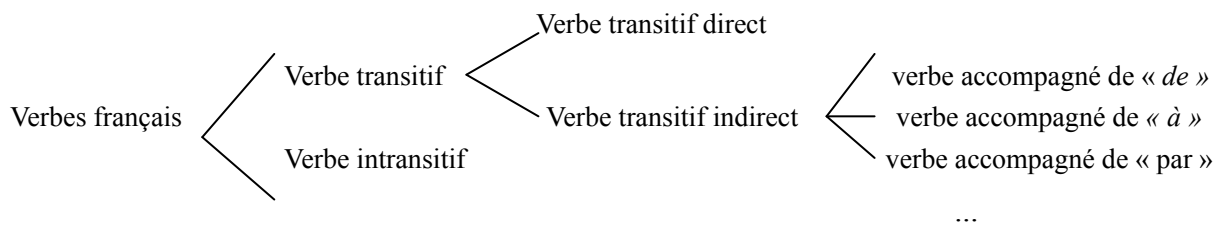
2.4 Erreur syntaxique concernant les verbes

2.4.1 A propos des verbes français

En français, les verbes se divisent en deux grandes catégories : verbe transitif et verbe intransitif. Le premier est un verbe accompagné d'un complément d'objet direct ou indirect, tandis que le deuxième n'a jamais de complément d'objet, il ne peut s'employer qu'avec des compléments circonstanciels de temps et de lieu.

Si la distinction entre les verbes transitifs et intransitifs existe dans beaucoup de langues, telles que chinois et anglais, celle entre les verbes transitifs directs et indirects n'est pas le même cas. Et cette deuxième distinction rend l'apprentissage des verbes français plus difficile.

Comme son nom l'indique, les verbes transitifs directs sont des verbes qui introduisent les compléments d'objet directement sans préposition. Et les verbes transitifs indirects signifient des verbes qui introduisent des compléments d'objet en se servant des prépositions. De ce fait les premiers compléments d'objet sont appelés COD et les deuxièmes COI. Mais quelles prépositions sont utilisées pour introduire les compléments d'objet ? Les deux prépositions les plus utilisées sont : *de* et *à*, tandis que d'autres prépositions, telles que *par*, sont aussi possibles.



D'où la complexité de la propriété des verbes. Mais dans l'apprentissage des verbes, cette distinction est obligatoire. Elle détermine le bon usage des verbes.

De plus, ce qui complique encore la chose, c'est que beaucoup de verbes peuvent être en même temps transitif direct, transitif indirect et intransitif, par exemple le verbe *commencer*. Il est intransitif dans l'utilisation de *quelque chose commence* ; transitif direct dans *commencer quelque chose* et transitif indirect dans *commencer à faire quelque chose* et *commencer par quelque chose*.

Enfin, à part les compléments d'objet, beaucoup de verbes français peuvent aussi introduire des verbes à l'infinitif. Mais la manière d'introduire est différente selon le verbe. Certains verbes introduisent les infinitifs directement (ex : *partir voyager*), tandis que les autres font appel à une préposition (ex : *finir de travailler*, *continuer à écrire*).

Toutes ces propriétés déterminent la relation des verbes avec d'autres parties de la phrase et les erreurs concernées sont donc considérées comme des erreurs syntaxiques de verbe.

2.4.2 Analyse des cas prototypiques

Ex : J'ai *téléphoné (à) mes parents. J'ai *parlé (de) ma journée avec eux.

En français, le verbe *téléphoner* est à la fois verbe transitif qui signifie « transmettre des informations par téléphone » (par ex : *Je vais lui téléphoner cette nouvelle.*) et verbe transitif indirect qui veut dire « communiquer ou parler avec quelqu'un au téléphone ». Etant transitif indirect, l'interlocuteur du sujet ne peut être introduit par la préposition « à ».

Bien qu'il existe aussi des verbes transitifs et intransitifs en chinois, la distinction entre les deux verbes n'est pas claire. Néanmoins il existe beaucoup de ressemblances entre le français et l'anglais dans l'utilisation des verbes. En apprenant les verbes français, les apprenants chinois ont tendance à les comparer avec leurs équivalents anglais.

Le verbe qui correspond à *téléphoner* en anglais est sans aucun doute *call*. C'est aussi un verbe que nos apprenants chinois connaissent bien dans leur apprentissage de l'anglais. En anglais, ce synonyme de *téléphoner*, *call*, est un verbe transitif introduisant directement l'interlocuteur, par exemple : *call somebody*. Influencé par cette utilisation, l'apprenant prend aussi *téléphoner* pour un verbe transitif direct. En ce qui concerne l'erreur du verbe *parler*. Si on cherche son équivalent dans l'anglais, sa signification dans la phrase nous évoque le verbe *tell*. En anglais, *tell* est aussi un verbe transitif. On dit souvent « *tell something to somebody* » ou « *tell somebody something* ». En se référant à l'emploi de *tell*, l'apprenant a commis l'erreur.

L'habitude de comparer les verbes français avec leurs équivalents anglais dans l'apprentissage du français et d'identifier l'un avec l'autre cause ces erreurs.

Ex : J'ai décidé *à (de) prendre plus de temps pour étudier.

Cet exemple confirme notre hypothèse sur l'habitude de l'apprentissage des verbes chez les apprenants chinois.

En français, l'utilisation du verbe *décider* est très compliquée. Il est à la fois transitif direct / indirect et intransitif. Il peut également introduire des verbes à l'infinitif. Mais quelle préposition qu'il faut utiliser pour introduire l'infinitif constitue une question embarrassante

chez les apprenants. Etant perplexe devant le choix, le recours à la langue voisine devient naturel. En anglais, le verbe *decide* peut aussi introduire un verbe, par exemple *decide to do something*. Par analogie, l'apprenant choisit sans hésitation *à* dans sa production écrite. D'où vient l'erreur.

Il existe une autre possibilité qui conduit ce type d'erreur. Peu de temps après l'apprentissage du français, l'apprenant sait que *de* et *à* sont très souvent utilisés pour construire des locutions verbales, par exemple : *répondre à quelqu'un, réfléchir à quelque chose, s'occuper de quelqu'un, commencer à faire, finir de faire*, etc. Mais aucune règle n'existe pour faciliter le choix. Il s'agit plutôt d'une question de mémorisation. En ignorant lequel choisir, l'apprenant ne compte que sur la chance et il fait un choix aléatoire.

Ex : J'espère *de travailler un jour comme interprète.

En français, *espérer* est souvent utilisé pour parler d'un rêve. Plusieurs mots ont le sens proche, tels que *désirer, souhaiter, rêver*, etc. Mais seulement *souhaiter* est considéré comme son synonyme. Pour expliquer le sens de l'un de ces deux verbes, l'enseignant fait appel souvent au sens de l'autre. De plus, ils sont aussi souvent mis en comparaison, par exemple : *espérer* introduit une proposition subordonnée à l'indicatif, mais *souhaiter* introduit une préposition subordonnée au subjonctif. Ces comparaisons font croire à l'apprenant que dans une phrase simple, *espérer* et *souhaiter* sont identiques. L'un peut remplacer l'autre.

Mais en fait, il existe une petite différence entre eux : *espérer* introduit les verbes sans préposition, *souhaiter* avec *de*. En écrivant la phrase, il se peut que l'apprenant mélange les deux emplois.

Bref, dans les erreurs concernant l'utilisation des verbes, à part l'interférence de la langue voisine, les connaissances acquises sur d'autres verbes dans l'interlangue de l'apprenant peuvent aussi constituer une origine des erreurs.

La non-existence de règle sur le choix de préposition constitue une autre source des erreurs : même pour les verbes de sens proche, le choix de préposition est différent : *désirer / espérer* faire quelque chose, mais *souhaiter / rêver de* faire quelque chose.

Conclusion provisoire

Les diverses catégorisations de verbes dans le français et le manque de règle pour

déterminer leur utilisation sont des sources d'embarras dans l'apprentissage des verbes. Ils constituent les sources de beaucoup d'erreurs mémorielles. Pour favoriser la mémorisation, les apprenants ont tendance à comparer les verbes français avec leurs équivalents en anglais. Mais cette comparaison n'est pas toujours efficace et peut provoquer des erreurs de transfert négatif.

Selon nous, l'apprentissage du verbe ne doit pas se limiter à un apprentissage du sens (représentation sémantique) et de la forme (forme phonique et graphique). Il faut inclure aussi une connaissance sur la propriété du verbe (verbe transitif ou intransitif) et sur l'utilisation du verbe, (comment il introduit les compléments d'objet et les infinitifs, s'il est transitif indirect). De cette façon, on encourage une mémorisation des verbes en compagnie des prépositions, ainsi, au lieu de retenir le verbe isolé « répondre », il vaut mieux de mémoriser « répondre à quelqu'un ou à quelque chose ».

2.5 Erreur syntaxique concernant les prépositions

2.5.1 A propos des prépositions françaises

Les prépositions sont des mots invariables qui relient un syntagme nominal à d'autres éléments de la phrase (verbe, adjectif ou un autre nom). Différentes des mots pleins, tels que les noms, les adjectifs, les prépositions sont souvent considérées comme des mots outils. Elles servent à introduire le COI, le temps, le lieu, la cause, la conséquence, le but, etc. « Mot invariable qui, placé devant un complément, explicite le rapport entre celui-ci et l'élément complété »¹⁶⁹ ainsi résume-t-on son rôle de jointure syntaxique.

Le rôle syntaxique des prépositions est aussi mis en valeur par l'absence de signification de certaines prépositions même dans le contexte des énoncés. Par exemple, dans la phrase « il est difficile de trouver un bon travail », la préposition « de » n'ajoute pas de sens à la phrase, mais sert seulement à introduire le vrai sujet de la phrase.

Du fait de ces caractéristiques, les erreurs causées par l'omission ou l'adjonction superflue des prépositions et les erreurs concernant l'utilisation des prépositions démunies de sens sont placées dans les erreurs syntaxiques.

2.5.2 Analyse des cas prototypiques

¹⁶⁹ *Le petit Larousse en couleur*, 1994, Larousse, Paris, page 819.

Ex : Le matin, je suis allé *le (au) marché. ... Je suis arrivé * (dans) une boulangerie. Ensuite, je suis allé * (à) d'autre boutique.

Nous constatons que dans cette production écrite, l'élève omet systématiquement la préposition devant les noms de lieu. La récurrence de l'erreur nous révèle qu'il ne s'agit pas d'un simple oubli mais d'une erreur systématique. Nous supposons qu'elle provient de l'influence de la langue chinoise. Dans le chinois, après les verbes de mouvement, on n'utilise pas de préposition pour introduire les lieux, par exemple : 回家 (rentrer maison), 去学校 (aller école), 到办公室 (arriver bureau). Ce phénomène linguistique dans la langue chinoise provoque l'omission des prépositions au début de l'apprentissage du français chez les apprenants chinois. Normalement, après une période d'entraînements, un automatisme s'établit et fait disparaître le transfert négatif de la langue maternelle.

Pour cet élève, après environ 200 heures d'apprentissage du français, cette erreur persiste encore. Si l'on étudie son article intégralement, on pourra remarquer une grande interférence du chinois sur son interlangue de français, car beaucoup de phrases et d'expressions proviennent d'une traduction « mot à mot » de la langue chinoise.

Nous avons effectué un entretien avec cet élève. Nous avons trouvé qu'il n'est pas non plus fort en anglais. Il ne sait même pas recourir quelquefois à ses connaissances de l'anglais lors de son apprentissage du français. Et à l'époque où il apprenait l'anglais, il s'habituaient déjà à transférer ses connaissances de la langue chinoise dans son apprentissage de l'anglais. Il en ressort que l'apprenant n'est pas très doué en apprentissage. Il ne sait même pas comment apprendre une langue. Sa capacité d'apprentissage est très faible. Une modification de la façon d'apprendre est nécessaire pour remédier à ses erreurs.

Ex : *Au dimanche (Le dimanche) dernier, je suis allé au marché.

Généralement, en français, devant les compléments circonstanciels de temps et de lieu, il y a toujours une préposition. Mais cela n'est pas une règle absolue. Devant les jours de la semaine, il n'y a pas de préposition. Ce phénomène est sans aucun doute un cas particulier dans l'utilisation des prépositions. L'ignorance de cette règle introduit l'erreur en question.

Souvent dans l'apprentissage des jours de la semaine, l'enseignant souligne cette particularité, mais influencés par ses connaissances antérieures sur l'utilisation des prépositions en français et par ses connaissances en anglais, les apprenants ajoutent toujours inconsciemment la préposition.

Il est à noter que les règles grammaticales du français contiennent toujours des cas particuliers. Il est rare qu'une règle puisse s'appliquer à toutes les circonstances. Ce principe doit être connu par les apprenants.

Ex : Elle était *à près d'une voiture.

L'erreur vient aussi d'une adjonction superflue de préposition « à ». En français, « à » remplit bien des valeurs parmi lesquelles l'une est d'introduire le lieu. Il se peut que dans le passé, l'auteur de la phrase l'omette souvent. Pour se rappeler de l'existence de cette préposition devant les noms de lieu, l'apprenant prend la structure « être à + lieu » comme une règle générale et en établit une automatisation dans sa production. Dans sa production, il segmente toujours l'idée de la phrase en deux parties : le prédicat « être à » et le complément de lieu. L'application mécanique de la structure concernée provoque l'erreur dans l'exemple.

Une autre possibilité est que l'apprenant confond la catégorie grammaticale du mot « près ». Il le prend pour un nom. Ainsi, comme son synonyme « à côté de », la locution cible se présente sous la forme « à près de », d'où vient l'erreur.

Ex : *A part de (A part) dormir et manger, je consacre tout le temps qui reste à étudier.

En fait, beaucoup de locutions prépositionnelles se présentent sous la forme de « à ... de » et entre « à » et « de » se trouve un nom, par exemple : *à côté de, au bord de, au bout de, à cause de*, etc. En appliquant cette composition au nom « part », l'apprenant obtient la locution fictive « à part de ». Ce type d'erreur se voit assez fréquemment chez les apprenants. Il est dû à une surgénéralisation de la formation des locutions prépositionnelles.

Ex : Il est facile *à (de) lire le français. ...

« *De* » et « *à* » sont sans aucun doute les deux prépositions les plus importantes dans le français. Elles remplissent beaucoup de fonctions différentes dans la construction des phrases. Très souvent elles sont démunies de sens. De plus, toutes les deux peuvent servir à introduire les compléments indirects des verbes ou les compléments des adjectifs. Toutes ces ressemblances créent des difficultés pour les distinguer.

Dans cet exemple, la préposition « *à* » ou « *de* » est dépourvue de sens. Elle ne sert qu'à introduire le complément de l'adjectif « *facile* ». Par conséquent, le recours à la fonction syntaxique ou à la signification des mots ne permet pas de les distinguer.

La manière de déterminer leur emploi existe dans l'analyse du sujet. Si « *il* » est le sujet formelle et que le vrai sujet est l'infinitif après la préposition, la préposition de jointure doit être « *de* », par exemple « *Il est difficile de trouver un bon travail* = Trouver un bon travail est difficile ». Si non, on utilise « *à* » pour introduire le verbe à l'infinitif, par exemple : « *Un bon travail est difficile à trouver* », ou « *Tu parles d'un bon travail ? Oh, c'est difficile à trouver* ».

Bref, l'utilisation de ces prépositions dépourvues de sens est souvent difficile. Elle dépend des règles à trouver, sinon l'utilisation ne peut faire appel à une mémorisation mécanique.

Ex : Je voudrais apprendre une langue, au lieu des mathématiques, * (de) la philosophie ou *les (des) autres, ...

Il s'agit dans cet exemple de l'ignorance d'une autre règle dans l'interlangue de l'apprenant. « *De* » est une préposition spéciale en français, elle se répète constamment pour introduire les compléments, par exemple : « *j'ai besoin d'un stylo, d'un cahier et d'un dictionnaire* ». Cette règle viole en quelque sorte le principe de l'économie mais enrichit les cas particuliers dans la grammaire française.

Conclusion provisoire

Le transfert de la langue chinoise et le défaut de sens des prépositions entraînent souvent l'omission des prépositions au début de l'apprentissage du français. Mais avec l'approfondissement de l'apprentissage, les erreurs de surgénéralisation ont tendance à voir le jour. Enfin, l'état imparfait de l'interlangue constitue une autre cause des erreurs syntaxiques

de préposition.

2.6 Erreur syntaxique concernant les pronoms

2.6.1 A propos des pronoms

Le pronom est un mot outil variable qui vise à se substituer à un élément linguistique ou extralinguistique. Il est donc avant tout représentant.

Dans le contexte linguistique, comme son nom l'indique, le pronom peut remplacer un nom, un adjectif, un syntagme nominal ou prépositionnel et même une phrase, lorsque ceux-ci sont déjà mentionnés afin d'éviter la répétition. Son rôle principal est donc anaphorique et il est aussi nommé pronom clitique, car son existence est inséparable de l'élément sur lequel il s'appuie (le pronom ne peut pas remplacer un élément qui n'est pas apparu précédemment dans le texte).

Il existe aussi des pronoms déictiques ou référentiels (dites aussi nominaux) qui renvoient aux éléments non encore mentionnés dans le texte précédent, mais qui occupent la place d'un syntagme à référence situationnelle. Dans cette situation, les pronoms ne peuvent être interprétés que par un lien avec un élément cooccurrent. Par exemple en voyant un gros chien, le locuteur demande « Est-ce qu'il mord ? » Il est évident que dans cet énoncé, *il* renvoie au chien (un élément situationnel) bien que le mot *chien* ne soit pas mentionné dans le discours précédent. Et les pronoms personnes des 1^{ère} et 2^e personnes sont incontestablement déictiques.

L'emploi du pronom dépend donc d'abord de la détermination de la référence. Par exemple, dans les deux énoncés ci-dessous, le choix des pronoms est déterminé par l'analyse de leur référent :

Ex : La maison de Paul est plus grande que celle de Pierre.

Ex : Le prix de la maison de Paul est plus élevé que celui de Pierre.

Dans le premier exemple, on a besoin d'un pronom démonstratif pour remplacer le nom féminin « maison », tandis que dans le deuxième exemple, le pronom démonstratif recherché doit remplacer le syntagme nominal dont le noyau (*prix*) est masculin, c'est pourquoi les deux pronoms visés sont différents.

Néanmoins, l'utilisation des pronoms n'est pas seulement déterminée par la nature de référence du pronom, la relation du référent avec les autres parties de la phrase joue aussi un rôle important, car pour un même référent, à cause de ses fonctions syntaxiques différentes dans la phrase, il doit être remplacé par des pronoms différents. Par exemple :

Ex : Tu te souviens de Paul ? Je l'ai vu hier.

Ex : Tu te souviens de Paul ? Je lui ai téléphoné hier.

Dans ces deux exemples, les pronoms *l'* et *lui* renvoient à la même personne *Paul*, mais étant les compléments d'objet direct et indirect dans les deux phrases, le même référent doit se substituer par des pronoms différents.

Il en ressort que dans l'utilisation des pronoms, l'apprenant doit répondre à deux questions : à quoi renvoie le pronom dans l'énoncé et quelle est la fonction syntaxique du référent dans la phrase ? La réponse à la première question demande une analyse sémantique du pronom et une capacité cognitive de lier le pronom à son référent et pour la deuxième question, il nécessite une analyse syntaxique. C'est pourquoi l'emploi des pronoms est très compliqué. Il doit obéir à des ensembles de règles qui ne sont pas de même type : règles syntaxiques et règles sémantiques auxquelles peuvent s'ajouter des règles cognitives. C'est aussi la raison pour laquelle les erreurs sur les pronoms se localisent souvent dans les erreurs syntaxico-sémantiques dans les autres recherches effectuées sur cette question.

Mais en nous basant sur un entretien face-à-face avec les apprenants qui ont commis des erreurs sur les pronoms, nous avons remarqué un fait intéressant : en fait, les référents ou les antécédents auxquels les apprenants veulent que les pronoms erronés renvoient sont toujours correctes, seulement l'interprétation du rôle syntaxique des pronoms dans des phrases et la distinction fonctionnelle des différents pronoms dans l'interlangue de l'apprenant sont erronées. Et c'est à cause de ces mauvaises interprétations ou distinctions que les erreurs apparaissent. De plus, la catégorie syntaxico-sémantique n'existe pas dans notre catégorisation d'erreur et il est difficile de séparer les erreurs sur les pronoms en deux catégories bien distinctes. Compte tenu de ces constatations, les erreurs concernant les pronoms sont classées dans les erreurs syntaxiques dans notre travail, mais cela ne nous empêche pas de recourir à une explication sémantique dans l'interprétation de ces erreurs.

2.6.2 Comparaison des pronoms français et chinois

En français, il existe de nombreux types de pronoms : pronoms personnels, pronoms adverbiaux, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms interrogatifs, pronoms relatifs et pronoms indéfinis. Mais dans le chinois contemporain, il n'existe que trois types de pronoms : pronoms personnels, pronoms démonstratifs et interrogatifs. De plus, le nombre de chaque type de pronoms en chinois est beaucoup moins important qu'en français. La tableau ci-dessous nous révèle le nombre restreint des pronoms chinois par rapport aux pronoms français.

	En Français	En chinois
Pronoms personnels	Sujet : je tu il elle nous vous ils elles Tonique : moi toi lui elle nous vous eux elles COD : me te le la nous vous les COI : me te lui nous vous leur	我 你/您 他 她 它 我们 你们 他们 她们 它们 大家 自己 咱们
Pronoms adverbiaux	y en	/
Pronoms démonstratif	ce, c', ça, cela, ceci, celui, celle, celui-ci, celle-là, ceux, celles, ceux-ci, ceux-là, celles-ci, celles-là,...	这 那 各 每 这边 那边
Pronoms possessifs	Le mien, la mienne, le tien, la tienne, le sien, la sienne, le (la) nôtre, le (la) vôtre, le (la) leur, les mien(ne)s, les tien(ne)s, les sien(ne)s, les nôtres, les vôtres, les leurs	/
Pronoms interrogatifs	qui , que, quoi, quel, lequel ...	谁 哪 几 什么 怎么 哪里
Pronoms relatifs	qui, que, quoi, dont, où, + lequel et ses composés	/
Pronoms indéfinis	on, chacun, aucun, certain, quelqu'un, nul, personne, rien, plusieurs, autrui, ...	/

Selon le tableau, on voit que les pronoms personnels constituent les pronoms les plus importants dans chacune des deux langues. Mais pourquoi sont-ils beaucoup plus nombreux en français qu'en chinois ?

On sait que suivant le type de lien avec le narrateur, les pronoms personnels se divisent en première, deuxième et troisième personnes. Et selon leur nombre au singulier ou au pluriel, on obtient les pronoms personnels singuliers et pluriels. Ces règles sont communes à beaucoup de langues sur notre planète, c'est le cas pour le français et le chinois.

Mais en français, la fonction syntaxique des pronoms personnels détermine leur place dans la phrase et même leurs formes. Etant sujet de la phrase, ils sont nommés pronoms sujet : *je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles*. Servant de complément d'objet direct ou indirect, ils deviennent pronoms COD (*me, te, le, la, nous, vous, les*) ou COI (*me, te, lui, nous, vous, leur*) et doivent se placer souvent devant les verbes concernés. Et après les prépositions et le verbe *être*, ils sont nommés pronoms toniques ou accentués : *moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*. Cette variation de forme des pronoms est appelé la flexion de cas dans la linguistique. Dans le français d'aujourd'hui, la variation de cas n'existe que dans les pronoms personnels.

Il est à noter qu'aux yeux du narrateur, le statut des objets ou des choses équivaut à celui de la troisième personne. Par une personnification, les pronoms sujet et les pronoms COD de la troisième personne (*il, elle, ils, elles ; le, la, les*) peuvent également signifier les choses dans le français.

Bref, en français pour désigner la même personne, les pronoms utilisés peuvent être variés. Le choix de pronom dépend du rôle joué par cette personne dans la structure de la phrase. Par exemple « *ils, les, leur, eux* » sont les formes différentes de la troisième personne au masculin et au pluriel.

A la différence du français, le chinois n'a pas la flexion de cas. C'est pourquoi les pronoms personnels sont beaucoup moins nombreux : il n'y a que 14 pronoms personnels en chinois, y compris deux pronoms qui sont créés spécialement pour désigner les choses : 它 (comme *it* en anglais) et 它们 (à la forme plurielle). Neuf autres correspondent respectivement aux pronoms sujet du français : 我 (*je*), 你/您 (*tu / vous de politesse*), 他 (*il*), 她 (*elle*), 我们 (*nous*), 你们 (*vous*), 他们 (*ils*) et 她们 (*elles*). A part ces 11 pronoms, il en existe encore trois : 大家 (*tout le monde*), 自己 (*soi-même*) et 咱们 (*on*). Ces 14 pronoms personnels peuvent à la fois servir de sujet, de compléments d'objet direct ou

indirect ou de complément des prépositions etc., mais dans aucun cas, ils ne changent de forme.

À part cette invariabilité des pronoms personnels, il existe encore une grande différence dans les deux langues à propos des pronoms. En français, pour éviter la répétition, les éléments évoqués précédemment dans le discours sont remplacés par des pronoms, mais en chinois, pour le même objectif, à part l'emploi des pronoms dans les discours, l'ellipse directe des parties mentionnées est aussi souvent faite, par exemple :

1. 小红的头发比小明的长。(Xiaohong's cheveux sont plus longs que Xiaoming's)
2. 他的房子比我的大。(Il's maison est plus grande que je's)
3. 法语的发音、拼写与汉语的不同。(Le français's prononciation, écriture sont différentes du chinois's)
4. 他是医生，我也是。(Il est médecin, je suis aussi)
5. 苹果很便宜，他买了 5 斤。(Les pommes sont bon marché. Il a acheté 5 livres)

Car selon les Chinois, l'ellipse des parties mentionnées ne crée pas de difficulté de compréhension, ni d'ambiguïté dans le contexte. Mais dans la langue française, cette ellipse est inacceptable, car le français attache une grande importance à l'intégrité structurale des phrases, les ellipses créent des phrases structurellement inachevées, telles que « j'ai acheté 5 livres », « je suis aussi ».

Enfin, la particule « 的 » qui ressemble à « 's » en anglais est très puissante en chinois. Attaché à n'importe quel nom ou pronom (humain ou inhumain), il désigne une relation d'appartenance et l'objet appartenant peut être omis s'il est déjà évoqué. Cela explique l'absence des pronoms possessifs en chinois.

2.6.3 Analyse des cas prototypiques

Ex : Quand je suis retournée chez moi, le téléphone a sonné. *Il (C')était maman.

Ex : Après le marché, il était sept heures. Même si j'étais un peu fatigué, *il (c') était intéressant.

Nous avons remarqué dans notre enseignement du FLE que nos apprenants éprouvent une difficulté pour distinguer l'utilisation de « *c'est* » et « *il est* ». Les deux erreurs ci-dessus reflètent cette difficulté.

Dans la première phrase, il est évident que l'apprenant cherche un pronom pour désigner la personne à l'autre bout du fil téléphonique. Cette personne n'est pas apparue dans les phrases précédentes, et ne peut être déterminée d'après le contexte. Le pronom démonstratif « ce » doit être le pronom convenable pour la remplacer. Mais au lieu de le choisir, l'apprenant fait appel au pronom « il ».

En français, le pronom « *il* » peut être à la fois pronom clitique et pronom déictique. Quand il est pronom clitique, il peut remplacer une troisième personne au masculin singulier mentionnée, par exemple : « *Paul est mon ami. Il est français* » ou un objet masculin singulier mentionné dans le texte précédent, par exemple : « *J'ai vu un film hier. Il est intéressant* ». Il peut même remplacer un verbe à l'infinitif pour servir de sujet formel tel que dans la locution « *il est + adj. + de faire quelque chose* ». Lorsqu'il est pronom déictique, il peut renvoyer au temps, au climat, comme dans « *il est onze heures* » et « *il fait beau aujourd'hui* » et même à un troisième personne ou objet qui se voit en situation de discours, par exemple en voyant un château on s'exclame « *Oh, comme il est magnifique !* »

L'utilisation du pronom « il » est donc très compliquée en français. On n'arrive pas à trouver un mot équivalent dans le chinois. Le recours à la langue maternelle est donc impossible. Néanmoins, lorsque l'apprenant fait appel à l'anglais, il trouve très vite qu'étant pronom impersonnel (- humain), « il » ressemble beaucoup au pronom anglais « it ». Ainsi pour faciliter la compréhension et l'assimilation du pronom « il », certains apprenants chinois prennent « it » comme son synonyme et dans leur interlangue, les deux termes remplissent les mêmes fonctions et peuvent se remplacer en renvoyant à un référent non humain.

En se basant sur la correspondance entre « il » et « it », les apprenants obtiennent facilement « *Il est maman* » et « *Il est intéressant* » à travers leurs équivalents en anglais « *It's mum* » et « *It's interesting* ». De plus, le choix du pronom « il » (au lieu de « elle ») dans la première phrase, malgré la nature féminine de « *maman* » nous confirme nos hypothèses sur le recours à l'anglais dans l'apprentissage du pronom « il » et sur l'équivalence entre « il » et « it » dans l'interlangue des apprenants, car dans cette phrase erronée « *Il est maman* », « il » n'est plus le pronom personnel déictique qui doit s'accorder en genre avec la personne

remplacée, il hérite d'une fonction de « it » : introduire un attribut personnel (ex : « It's me » ; « It's Peter ») qu'il n'assume pas en français.

En fait, en renvoyant à un référent non humain, le pronom anglais « it » est plus puissant que « il ». A part les fonctions grammaticales de « il », il peut également jouer le rôle du pronom « ce », par exemple : « Qui est-ce ? » / « Who is it ? » ; « C'est Paul » / « It's Paul » ; « Faire du marché, c'est intéressant » / « Do some shopping, it's interesting ».

Bref, l'équivalence de « it » et « il » dans l'interlangue des apprenants engendre les erreurs ci-dessus.

Ex : J'ai mangé la salade de pommes. *Il (Elle) était excellent(e).

Ex : Je voulais acheté des pommes de terre, bien qu'*ils (elles) sont un peu cher.

En français, les pronoms sujet de la troisième personne (*il, elle, ils, elles*) peuvent se référer à un nom ou un syntagme nominal impersonnel. Mais dans cette situation, ils doivent s'accorder en genre et en nombre avec leurs référents. Dans les exemples ci-dessus, pour remplacer *la salade de pomme* (syntagme nominal dont le noyau est féminin singulier), on doit utiliser le pronom « elle » et pour remplacer *les pommes de terres*, on doit recourir au pronom « elles ». L'omission de l'accord en genre avec les noms remplacés cause les erreurs ci-dessus.

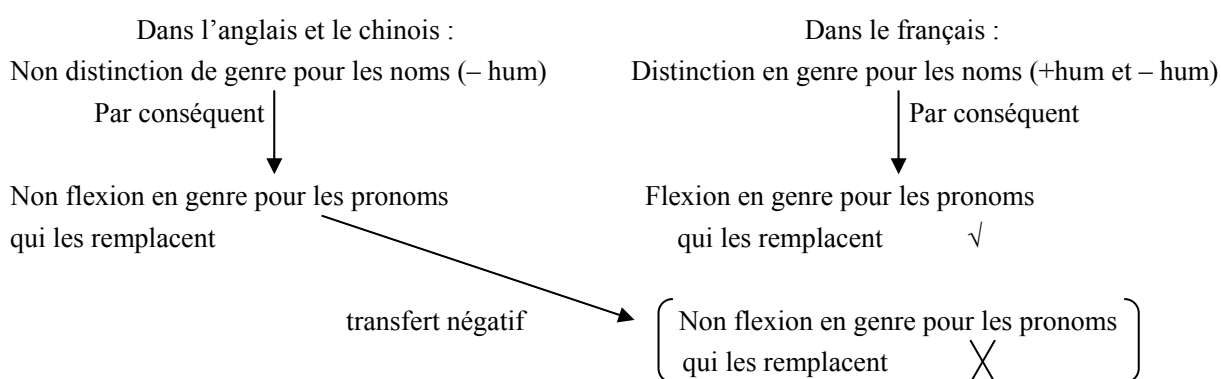
Néanmoins le concept de l'accord en genre ne doit pas représenter de difficultés au moment de l'apprentissage du passé composé et l'imparfait. La seule possibilité qui fasse apparaître les erreurs, c'est que les apprenants recourent encore à leurs connaissances antérieures sur les pronoms.

Dans le chinois et l'anglais, seulement les pronoms qui renvoient à des êtres humains possèdent une flexion en genre, par exemple : 他 / 她, *he / she*. Les pronoms qui renvoient aux objets et aux espèces non humaines sont toujours invariables en genre, tels que 它 / 它 *it / they*. Influencés par ce principe, des apprenants chinois croient que la même règle existe dans le français et c'est pourquoi ils choisissent le pronom « il » pour remplacer l'objet mentionné, malgré sa nature féminine.

En fait, la flexion en genre et en nombre des pronoms personnels est déterminée par leur fonction de représentant : renvoyer à un nom ou syntagme nominal, linguistique ou non.

Comme les noms sont flexionnels dans le français et possèdent des caractères déterminés en genre et en nombre, il est naturel que les pronoms qui les remplacent s'accordent en genre et en nombre avec eux.

Au fond, la flexion en genre des pronoms personnels lorsqu'ils se substituent aux noms non humains est due à la distinction de genre pour les noms non humains dans le français. Le processus qui conduit à l'erreur et l'origine de la flexion en genre pour les pronoms français peuvent être illustrés par le schéma suivant :



Ex : Ce midi, *je (moi) et Lisa, nous sommes venus chez moi.

En français, « *je* » ne peut être que le sujet de la phrase. Quand il assume d'autres fonctions, il doit changer de forme. Dans cet exemple, le sujet est sans aucun doute « *nous* », composé par deux personnes. Pour souligner les membres composants de ce « *nous* », l'apprenant a précisé un peu. Mais au lieu d'utiliser les pronoms personnels toniques « *moi* », il utilise le pronom sujet « *je* ».

A l'évidence, l'apprenant connaît bien l'existence du pronom « *moi* ». Mais ses connaissances sur les pronoms anglais interviennent dans sa production écrite. Si on traduit la phrase ci-dessus, on a : « *This morning, Lisa and I went to my home* ». Sachant que « *I* » correspond au pronom « *je* » en français, l'apprenant commet l'erreur.

Ex : Je ne connais pas le boutiquier, mais il connaît *moi (il me connaît).

Ex : J'ai téléphoné à mes parents. J'ai parlé de ma journée *à eux. (Je leur ai parlé de ma journée).

Les erreurs proviennent du mélange entre les pronoms COD / COI et les pronoms

toniques du français. En français, les pronoms toniques se mettent soit devant le sujet en servant d'apposition au sujet, soit après les prépositions (sauf la préposition « à ») et le verbe « être ». Après les verbes transitifs, il s'agit toujours d'un pronom complément direct. Et lorsque les compléments des verbes sont introduits par la préposition « à », ils sont souvent remplacés par les pronoms COI.¹⁷⁰ De plus, les pronoms COD et COI se placent toujours devant les verbes concernés.

Généralement, les pronoms toniques sont appris avant les pronoms COD et COI. Il se peut qu'avant l'apprentissage des deux derniers, influencés par leurs connaissances en anglais, les apprenants utilisent les pronoms toniques pour remplacer les pronoms COD ou COI et que pour ne pas trop décourager les apprenants, ces erreurs ne soient pas soulignées par l'enseignant, notamment à l'oral, les phrases telles que « il connaît moi », « Je téléphone à lui » sont quelquefois considérées comme des énoncés acceptables. Ainsi une fossilisation des erreurs verrait le jour et deviendrait difficile à rectifier.

La fossilisation du remplacement des pronoms COI par des pronoms toniques peut aussi provenir de l'automatisme de l'utilisation des pronoms toniques après les prépositions. Avant d'aborder les pronoms COI, cette règle est tellement bien mémorisée chez l'apprenant que son utilisation devient automatique et ne demande presque aucun effort cérébral. Lors du remplacement du complément indirect après la préposition « à », l'apprenant risque de faire appel aux pronoms toniques sans réfléchir.

Par ailleurs, ces erreurs possèdent aussi un lien étroit avec l'ordre des sujet-verbe-objet dans le chinois et l'anglais. Dans ces deux langues, les compléments directs ou indirects suivent toujours les verbes. Cette succession après les verbes peut favoriser l'oubli de l'emploi des pronoms COD ou COI, car ces deux pronoms se placent forcément devant les verbes.

Ex : Après mes études, je veux aller en France pour étudier ou travailler. Si je ne peux pas *les (le) faire, ...

Dans l'exemple, l'apprenant voulait utiliser un pronom pour remplacer son projet après ses études de français. Comme le référent concerne un événement (aller étudier ou travailler en France), il est naturel que l'apprenant fasse appel au pronom neutre. Mais en considérant

¹⁷⁰ Sauf pour le verbe « penser à ».

les deux possibilités de son projet : étudier ou travailler en France, l'apprenant tient à mettre le pronom neutre au pluriel, ce qui devient une erreur d'hypercorrection.

En fait, parmi les pronoms français, il existe un pronom un peu particulier, c'est le pronom neutre « *le* ». Il est utilisé pour remplacer un événement ou un attribut, par exemple : « Il est malade, je le sais » ou « Il est content. Nous le sommes aussi ». En remplaçant une phrase complète qui évoque un fait ou une partie de la phrase telle que l'attribut de la phrase, il est normal que ce pronom soit invariable en genre et en nombre. C'est aussi la raison pour laquelle il est nommé pronom neutre. Ignorant cette invariabilité, l'apprenant commet l'erreur ci-dessus.

Ex : ... la prononciation, l'écriture, la grammaire qui sont totalement différentes de *celle (celles) du chinois.

Dans cette phrase, l'apprenant compare le français qu'il étudie avec sa langue maternelle sous trois aspects différents : prononciation, écriture, grammaire. Mais il a mal choisi le pronom démonstratif : au lieu d'employer le pronom démonstratif féminin pluriel, il a utilisé celui au singulier. D'après nous, l'erreur ne provient pas d'un oubli de l'accord en nombre, car l'apprenant a très bien fait la flexion en genre et en nombre de l'adjectif qui caractérise les trois aspects du français (*différentes*), il a même bien modifié le pronom démonstratif en forme féminine, ce qui traduit une conceptualisation de flexion chez lui.

La non flexion en nombre du pronom « *celle* » nous montre une mémorisation machinale sur la flexion des pronoms démonstratifs : la forme des pronoms démonstratifs devrait s'accorder avec celle des noms remplacés. Dans la phrase citée ci-dessus, bien que le pronom visé remplace trois éléments : prononciation, écriture, grammaire, les trois éléments étant tous sous la forme féminine au singulier, le pronom qui les remplace se présente aussi sous la forme féminine au singulier. L'erreur est entraînée ainsi par une compréhension partielle de la règle de l'accord pour les pronoms démonstratifs. L'apprenant ne sait pas qu'en remplaçant un ensemble des éléments, les pronoms démonstratifs contiennent un concept de pluralité et doit ainsi se transformer en pluriel.

Cette erreur pourrait aussi être considérée comme une hypercorrection. Elle est due peut-être à l'illogisme de certains phénomènes du français et à une impression profonde sur la

complexité de cette langue. En français, il n'est pas rare que le sujet qui renvoie à un concept pluriel se présente sous la forme singulière et soit suivi d'une conjugaison verbale au singulier, par exemple : « En Chine, on *mange* souvent du riz » et « Une équipe de journalistes *est arrivée* sur place ». Ces cas illogiques font naître chez certains apprenants une confusion sur la forme de certains mots qui possèdent un sens de pluralité et cause ainsi des erreurs.

Ex : Je voudrais acheter une veste, mais je *n'ai (ne l'ai) pas achetée. Elle est très chère.

Ex : L'orange est très fraîche et n'est pas chère. J'* (en) ai acheté cinq kilos.

Il est évident que les erreurs proviennent de l'omission des pronoms dans les deux phrases. Néanmoins, cette omission ne crée pas de difficulté pour la compréhension, car le contexte est suffisamment clair pour la compréhension des phrases.

Mais syntaxiquement, l'omission des pronoms produit des phrases incomplètes : « je n'ai pas acheté » « J'ai acheté cinq kilos », car le caractère transitif du verbe « acheter » détermine la présence obligatoire d'un complément direct dans les phrases. Ainsi, si les phrases sont sémantiquement correctes, elles sont syntaxiquement erronées. Les règles syntaxiques constituent des critères importants et quelquefois même plus importants que les critères sémantiques pour déterminer des erreurs.

Le caractère transitif du verbe « acheter » est connu par les apprenants, la phrase « Je voudrais acheter une veste » nous le bien traduit. Donc, on est sûr que ces erreurs ne sont pas causées par une mauvaise maîtrise de la composition des phrases, mais plutôt dues à une conviction sur le rôle prédominant de la signification : la phrase est correcte à condition que l'idée exprimée soit correcte et claire. Ce recours fréquent à la signification chez l'apprenant a un lien étroit avec le rôle dominant de la signification dans la langue chinoise. C'est la raison pour laquelle les éléments mentionnés sont souvent omis lorsque ces omissions ne causent pas d'ambiguïtés sémantiques. En effet, si on traduit les phrases ci-dessus en chinois, les deux compléments (« la veste » et « d'oranges ») ne se présentent pas lorsqu'ils sont mentionnés pour la deuxième fois.

Ainsi, ces erreurs proviennent de l'interférence de la langue chinoise à propos de l'utilisation des pronoms et de l'ignorance du rôle important des règles syntaxiques dans la composition des phrases.

Ex : Le français devient une langue que je *l'aime beaucoup.

Dans cet exemple, l'erreur est due à l'adjonction du pronom COD « la ». En analysant cette phrase, on voit que le pronom relatif « que » se substitue à l'antécédent « une langue » pour servir du complément direct du verbe « aimer » dans la proposition subordonnée, tandis que le pronom « l' » renvoie au même antécédent et sert aussi de complément direct dans la proposition. La répétition conduit à l'erreur.

Ce type d'erreur se voit surtout au début de l'apprentissage des pronoms relatifs. Il est dû à une mauvaise compréhension du rôle syntaxique des pronoms relatifs chez certains apprenants. Dans l'interlangue de ces apprenants, le pronom relatif « que » est souvent confondu avec la conjonction de subordination « que ». Dans l'exemple ci-dessus, il se peut que son auteur prenne le pronom relatif « que » pour la conjonction « que ». Ainsi croit-il que le mot « que » ne sert qu'à joindre les deux propositions (propositions principale et complétive) et ne se réfère à rien et n'assume aucune fonction syntaxique dans la deuxième proposition. C'est pourquoi il fait appel au pronom « l' » pour servir de complément au verbe « aimer ».

En fait, la différence entre la subordonnée conjonctive objet et la subordonnée relative est assez évidente : « La subordonnée conjonctive objet complète le verbe placé immédiatement avant elle : Je vois que Pierre travaille. La subordonnée relative complète le nom (ou le pronom) antécédent du relatif. Je vois le travail que Pierre fournit. »¹⁷¹

Et pour la même raison (confusion du rôle de représentant des pronoms relatifs avec le rôle de jointure des conjonctions), on voit d'autres erreurs, telles que : « J'aime beaucoup cette région où j'*y vais souvent. » ; « Voilà le problème que nous devons *y réfléchir », etc.

Conclusion provisoire

Les pronoms français sont bien différents des pronoms chinois. Dans leur apprentissage, les apprenants chinois ont tendance à les comparer avec les pronoms anglais. Mais comme la différence entre les pronoms français et les pronoms anglais est aussi grande, cette comparaison ne facilite pas l'apprentissage mais favorise des transferts négatifs et cause donc

¹⁷¹ A. HINARD et L. IDRAY, *la grammaire dans le cycle d'observation*, classe de 6^e citée par André BORILLO, Françoise SOUBIN, Joëlle TAMINE, 1974, Exercices de syntaxe transformationnelle du français, Paris, Armand Colin, page 102.

des erreurs.

Tenant compte de la complexité des pronoms français, certains enseignants se montrent quelquefois tolérants face aux erreurs concernées. Cette non réaction peut causer une fossilisation des erreurs qui deviendront gênante dans le futur apprentissage.

Le français est une langue qui attache une grande importance à sa syntaxe. Si les éléments mentionnés dans les énoncés précédents jouent un rôle syntaxique (c'est-à-dire que ces éléments servent de composantes dans la phrase suivante), ils ne peuvent jamais être omis, bien que l'omission ne nuise pas à la compréhension sémantique de l'énoncé, ce qui est bien différent de la langue chinoise. Mais ne connaissant pas cette particularité du français et s'habituant à l'omission des éléments mentionnés dans la composition des phrases chinoises, l'apprenant oublie ou omet naturellement les pronoms, ce qui produit beaucoup d'erreurs.

Enfin, l'utilisation des pronoms semble plus difficile que celle des autres mots outils, car elle demande à la fois une analyse syntaxique, pour déterminer quel type de pronom on choisit et quelle est sa place dans la phrase, et une analyse sémantique ou même cognitive pour trouver le référent (ou l'antécédent) du pronom afin de déterminer sa flexion ou variation en genre et en nombre. De plus, la fonction d'associer la proposition principale et la subordonnée des pronoms relatifs ressemble beaucoup à celle des conjonctions. Tout cela rend leur apprentissage difficile et une maîtrise incomplète de ces règles d'emploi cause inévitablement des erreurs.

2.7 Erreur syntaxique concernant l'ordre des mots

2.7.1 A propos de l'ordre des éléments de la phrase

D'une façon générale, le français respecte l'ordre sujet-verbe-objet ou sujet-verbe-complément. Par rapport à la place du sujet et du verbe, la place des compléments est plus souple. Constitués par des syntagmes nominaux, les compléments direct et indirect se placent après les verbes. Composés des pronoms, ils se placent entre le sujet et le prédicat. Quant aux compléments circonstanciels, leur place varie encore plus. Ils peuvent se placer devant le sujet, après le verbe ou entre le sujet et le verbe.

L'existence des pronoms indéfinis complique aussi la chose. Les pronoms indéfinis, tels que *tout*, *rien*, etc. qui se placent derrière les verbes dans les temps simples, par exemple : « *Elle fait tout à la maison, mais lui, il ne fait rien* », changent de place dans les temps

composés en se mettant entre l’auxiliaire et le participe passé, par exemple : « *Elle a tout fait* » et « *il n’a rien vu* ».

La place des adjectifs et des adverbes n’est pas non plus unique. Les adjectifs se placent devant ou après les noms, tandis que les adverbes se placent après les verbes dans les temps simples, mais entre l’auxiliaire et le participe passé dans les temps composés.

Enfin, à la différence du chinois et de l’anglais, la négation du français est composée par deux parties séparées : « *ne* » et « *pas* ». Pour la négation du prédicat, la place de « *ne* » est toujours après le sujet et celle de « *pas* » est après le premier verbe conjugué. Pour la négation de l’infinitif, « *ne* » et « *pas* » restent ensemble devant l’infinitif. Mais ces règles sont souvent mal maîtrisées à cause du devancement des pronoms et de la flexion des verbes.

Toutes ces modifications de place des mots rendent bien évidemment l’apprentissage du français difficile. Quant au chinois, l’ordre des mots est moins souple. La place des compléments ne change ni selon la modification de leur catégorie grammaticale, ni selon les temps. Les compléments directs et indirects se placent presque toujours après les verbes. Seulement la place des compléments circonstanciels est aussi flexible qu’en français. En ce qui concerne la formation de la négation, il suffit d’ajouter le mot négatif « 不 » devant le verbe dans toutes les situations.

2.7.2 Analyse des cas prototypiques

Ex : Les cours **me sembleraient ouvrir* (sembleraient m’ouvrir) une autre fenêtre.

A l’évidence, l’apprenant sait déjà que les pronoms COD ou COI doivent se placer devant les verbes. Mais il ne connaît pas l’interprétation complète de cette règle : les pronoms COD ou COI doivent se placer devant les verbes concernés. Autrement dit, les pronoms se mettent toujours devant les verbes dont ils constituent les compléments.

Dans cette phrase, il existe deux verbes : l’un à la forme conjuguée « *sembleraient* », l’autre à l’infinitif « *ouvrir* ». Mais en analysant la phrase, on voit que le pronom « *me* » est le COI du verbe à l’infinitif, car en français on dit « *ouvrir une fenêtre à quelqu’un* ». Si l’apprenant connaissait la place des pronoms devant les verbes concernés, il ne commettrait pas cette erreur.

Ex : Cela a *m'intéressée beaucoup.

L'erreur concerne la place du pronom COD dans le passé composé. Au lieu de mettre le pronom devant l'auxiliaire, l'apprenant le met devant le participe passé. Ce type d'erreur est très fréquent dans la production des apprenants chinois.

L'apprenant sait que les pronoms se mettent devant les verbes concernés. Dans les temps simples, la place des pronoms est facilement saisie. Mais dans les temps composés où les verbes sont composés de plusieurs parties, la détermination de la place des pronoms devient délicate pour les apprenants.

Normalement, avant l'apprentissage du passé composé, l'apprenant a déjà appris le futur proche dont le verbe se compose aussi de deux parties : auxiliaire et infinitif. Et dans le futur proche, les pronoms COD ou COI se placent après l'auxiliaire « aller », mais devant l'infinitif. En se référant à cette règle, il est normal que l'apprenant place le pronom entre l'auxiliaire et le participe passé dans le passé composé.

En fait, dans le passé composé, l'auxiliaire est dépourvu de sens, il ne sert qu'à composer le temps-*tense*. Ainsi dans l'interlangue de l'apprenant, il y a de fortes chances pour que l'apprenant prenne le participe passé comme une partie indépendante formant une unité de sens. Il le prend pour un verbe et le compare avec l'infinitif en croyant que les deux jouent le même rôle dans la construction du temps verbal. Il en ressort que dans l'interlangue de l'apprenant, la place des pronoms COD ou COI est pareille dans les deux temps.

Mais en réalité, le participe passé n'a pas les traits du verbe. Pris isolément, il ressemble plutôt à un adjectif. Seulement en se combinant avec l'auxiliaire, il forme un bloc uni et constitue une forme verbale complète. Par contre, l'infinitif est une forme particulière du verbe. Ressemblant aux verbes, il peut avoir ses propres compléments et sa forme négative. C'est pourquoi dans le passé composé, les pronoms se placent devant l'auxiliaire, tandis que dans le futur proche, les pronoms se placent devant le verbe à l'infinitif.

Ex : J'ai des *générales connaissances (connaissances générales) sur la gestion des ressources humaines.

Ex : Les études d'anglais *toujours m'intéressait (m'intéressait toujours).

Dans ces deux phrases, les erreurs viennent de la mauvaise place de l'adjectif *générales*

et de l'adverbe *toujours*. Nous avons déjà dit que dans le chinois, les adjectifs se placent toujours devant les noms et les adverbes qui caractérisent les verbes se placent aussi souvent devant les verbes. La même règle existe dans l'anglais. Mais dans la langue française, la plupart des adjectifs sont mis derrière les noms et les adverbes se placent derrière les verbes dans les temps simples. Cette différence de l'ordre des mots entre la langue cible et les langues acquises crée des possibilités pour le transfert négatif et l'habitude de recourir aux langues apprises dans l'apprentissage de l'ordre des mots fait jouer ces transferts et constitue l'origine des erreurs.

Ex : A l'université, les *premier deux (deux premiers) ans, je n'ai pas bien travaillé.

Cet exemple nous dévoile plus explicitement un transfert négatif de la langue maternelle dans l'apprentissage du français. En chinois, on dit « 前两年 » qui se traduit littéralement par « les premiers deux ans ». Ignorant la place des deux adjectifs « *premier* » et « *deux* », l'apprenant ne peut que faire appel à sa langue maternelle et tente un essai, ce qui entraîne cette erreur.

Ex : Je ne *rien connaissais (connaissait rien) avant.

La place du pronom indéfini « *rien* » varie avec les temps verbaux. Dans la plupart des cas, il est après le verbe. Seulement dans les temps composés, il s'avance et se met soit devant l'infinitif, soit devant le participe passé.

Dans cet exemple, le verbe se conjugue à l'imparfait, un temps simple par rapport au temps composé dont le verbe est composé de plusieurs parties en français. Etant le COD du verbe *connaître*, le pronom « *rien* » doit se placer après ce verbe. L'apprenant le met exprès devant le verbe, car il a bien mémorisé la complexité de la place de *rien* et doute ainsi de sa place après le verbe. En ce sens, l'erreur provient d'une hypercorrection.

Il existe une autre possibilité pour expliquer l'origine de l'erreur. En analysant la construction des phrases, il est facile de voir que « *rien* » sert de COD dans la phrase concernée. Dans cette hypothèse, il est possible que l'apprenant l'identifie avec les pronoms COD et le met ainsi à la même place que celle des pronoms COD dans l'imparfait.

Le processus qui conduit à l'erreur dans l'interlangue de l'apprenant est le suivant :



Ex : C'est un travail avec lequel on risque de *ne gagner pas (ne pas gagner) assez d'argent.

Ex : *Ne pas ayant (N'ayant pas) la chance de l'apprendre, ...

Toutes les deux erreurs proviennent de la composition de la négation. Dans le français, la formation de la négation est plus compliquée que dans le chinois et l'anglais. Elle est composée de deux particules : « *ne* » et « *pas* » et le verbe se met généralement entre ces deux mots. Mais les cas particuliers qui se distinguent dans presque tous les points grammaticaux du français existent aussi ici : pour la négation de l'infinitif, « *ne* » et « *pas* » doivent se mettre ensemble devant l'infinitif. Cette règle est inconnue par l'auteur de la première phrase.

Dans le deuxième exemple, il s'agit de la formation de la négation du participe présent. En français, le participe présent peut avoir son propre sujet, ses propres compléments directs ou indirects. Il a même une flexion morphologique en se modifiant en forme composée, par exemple : « ayant bu » pour exprimer l'antériorité de l'action concernée par rapport à l'action de la phrase principale. Possédant les caractéristiques d'un verbe, le participe présent est considéré en français comme une forme conjuguée du verbe. C'est pourquoi dans la composition de sa négation, « *ne* » et « *pas* » se placent de part et d'autre côté. Néanmoins, dans l'interlangue de l'apprenant, le participe présent est identifié avec l'infinitif : d'où l'erreur en question.

Conclusion provisoire

Le devancement des pronoms est un phénomène original dans la langue française. Par manque de référence aux langues apprises, il constitue une grande difficulté dans l'apprentissage du français pour les apprenants chinois. De plus, le changement de place des éléments selon les temps et les modalités du verbe complique le problème. Cette complexité cause facilement une intériorisation partielle des règles dans l'interlangue de l'apprenant et entraîne par conséquent des erreurs.

En ce qui concerne les places des adjectifs et des adverbes, dues à l'interférence des connaissances antérieures, on voit de temps en temps des erreurs de transfert négatif.

Pour les erreurs concernant la place des pronoms indéfinis et la place des particules pour former la négation, elles proviennent aussi d'une intériorisation imparfaite ou partielle des règles concernées dans l'interlangue de l'apprenant. Le recours aux autres cas similaires connus par l'apprenant devient une pratique majeure dans les tâtonnements, par conséquent, les erreurs de surgénéralisation sont assez fréquentes.

Les erreurs syntaxiques ci-dessus concernent l'utilisation des articles, des verbes, des prépositions, des pronoms et de l'ordre des mots. Elles se localisent plutôt au niveau syntagmatique. Les erreurs qui concernent les phrases incomplètes, les phrases mal composées et la composition erronée des phrases complexes se trouvent au niveau phrastique.

2.8 Erreur syntaxique concernant les phrases incomplètes

2.8.1 A propos de l'intégralité des phrases

En français, le verbe est le pivot de la phrase. Il ne peut être omis, sauf dans les phrases averbales (dites aussi phrases elliptiques dans le passé), par exemple : « voilà Pierre ». De plus, la caractéristique du verbe détermine en quelque sorte les composantes de la phrase. Pour une phrase composée d'un verbe transitif direct, il est obligatoire que le complément direct soit présent dans la phrase. Par exemple en entendant le verbe « donner », on attend toujours le COD et le COI du verbe. Bien que les compléments soient mentionnés précédemment dans le texte, on ne peut pas les omettre, mais ils peuvent se présenter sous la forme des pronoms. Sinon, les phrases sont incomplètes.

Dans le chinois, le verbe n'est pas aussi puissant qu'en français dans la construction des phrases. Il peut même être absent dans certaines phrases, par exemple : « 花很美 » (Fleur très joli), qui signifie que les fleurs sont très jolies. De plus, il est difficile de déterminer la caractéristique d'un verbe en dehors du discours. Beaucoup de verbes peuvent être à la fois transitifs et intransitifs. Cela dépend du contexte, par exemple toutes les deux phrases suivantes sont correctes en chinois : « 我听, 我看 » (je écouter, je regarder) et « 我听音乐, 看电视 » (je écouter musique, regarder télévision). Donc, il est difficile d'anticiper la structure de la phrase seulement en nous basant sur le verbe.

Par ailleurs, le chinois respecte bien le principe de l'économie et valorise beaucoup le

contexte. Si l'idée de l'énoncé est claire dans le contexte, les Chinois ne se soucient pas d'omettre des éléments « redondants » qui n'ajoutent pas d'informations à la phrase.

2.8.2 Analyse des cas prototypiques

Les erreurs concernant les phrases incomplètes ne représentent qu'un petit nombre d'énoncés dans notre corpus. Elles se caractérisent par une omission inappropriée des éléments de la phrase. Cette omission entraîne des déficiences structurales et cause ainsi des erreurs.

Ex : Nous sommes allées dans une boutique de fruits, *acheté (nous avons acheté) une livre de fraises.

L'auteur parle des deux activités faites dimanche dernier : aller dans une boutique et acheter des fraises. Il s'agit ainsi d'une phrase de coordination. Les sujets des deux phrases simples sont « nous ».

En français, les phrases de coordination sont souvent utilisées pour décrire une succession d'actions. Et on a l'habitude de répéter les sujets, bien qu'ils soient les mêmes, par exemple : « je regarde la télé, j'écoute de la musique et j'écris un peu ».

Dans le passé composé, pour raccourcir la phrase, certains Français suppriment le sujet et l'auxiliaire du deuxième verbe. Mais cette omission ne s'effectue qu'à condition que le sujet et l'auxiliaire soient les mêmes que ceux de la première phrase, par exemple : « J'ai fait la cuisine et mangé tout seul ».

Dans l'exemple ci-dessus, les deux verbes « *aller* » et « *acheter* » ne se conjuguent pas avec le même auxiliaire dans le passé composé. Donc, il est impossible de supprimer le sujet et l'auxiliaire de la deuxième phrase.

Mais nous avons déjà dit que la langue chinoise cherche autant que possible à appliquer le principe d'économie. Elle tend à supprimer toutes les répétitions ou redondances à condition que cette omission ne crée pas d'ambiguïté. Si on traduit la phrase cible en chinois, on voit que la manière de s'exprimer en chinois correspond bien à celle de la phrase erronée : « 我们去了一家水果店，买了一斤草莓 ».

Ainsi l'ignorance de l'habitude de s'exprimer en français et le recours à la langue maternelle constituent les origines de cette erreur.

Ex : Ce jour-là, il y avait beaucoup de monde et on * (est) arrivé sur le marché à pied.

Cette omission reflète une mauvaise intériorisation de la formation du passé composé chez l'apprenant. Dans le passé composé, l'auxiliaire et le participe passé forment un bloc uni. L'omission d'un élément quel qu'il soit cause des erreurs. Néanmoins, l'omission de l'auxiliaire dans la formation du passé composé ne se voit pas rarement chez les apprenants chinois, notamment au début de l'apprentissage du passé composé. Selon nous, cette omission a un lien étroit avec l'absence de signification de l'auxiliaire.

Ex : J'aimais danser et je voulais être danseuse. ... Après, comme j'étais très paresseuse, j'ai renoncé (à ce rêve).

En français, « *renoncer* » est un verbe transitif indirect. Son complément ne peut être omis dans aucun cas, sous peine d'erreur. Ici, le mécanisme de la production de l'erreur est identique que celui de l'omission des pronoms. Mais nous examinons encore une fois ce processus de l'erreur.

En fait, le chinois est une langue riche de sens sous-entendu. Très souvent, on n'a pas besoin de préciser les choses désignées, le contexte nous sert à comprendre ce que le locuteur veut dire. Comme dans l'exemple ci-dessus, on parle au début de son rêve d'enfance et on dit que plus tard par la contrainte de certaines situations on est obligé d'abandonner ce rêve. Le mot « rêve » qui n'a pas apparu directement mais qui se cache dans le sens sous-entendu dans la première partie du discours, n'a pas non plus besoin d'être évoqué dans le discours suivant, si l'idée est exprimée en chinois. Mais en français, il faut qu'il apparaisse, car la rigueur de la syntaxe en français l'impose. Elle souligne l'intégralité structurale de la phrase, tandis que le chinois met l'accent sur la sémantique. Lorsque le sens est clair, l'omission des éléments est acceptable en chinois. Cette différence peut nous aider à expliquer beaucoup d'erreurs d'omission chez les apprenants chinois. Ainsi, le transfert de la langue maternelle est une fois de plus avéré.

Ex : Je ne savais pas * (ce) que je voulais et * (ce) que je pouvais faire.

En analysant la phrase, il est facile de savoir qu'il manque les compléments directs dans les subordinées complétives. En français, « savoir », « vouloir » et « faire » sont tous des verbes transitifs. La présence des compléments est indispensable pour que la phrase soit intégrale. Le mot « que » introduit deux propositions complétives qui servent de compléments au verbe « savoir ». Mais par manque d'antécédent, il ne peut pas jouer le rôle de pronom relatif et ne peut donc pas servir de complément dans les deux propositions complétives. Ainsi, les deux propositions complétives ne sont pas complètes. Il manque le complément d'objet direct pour les verbes « vouloir » et « faire ».

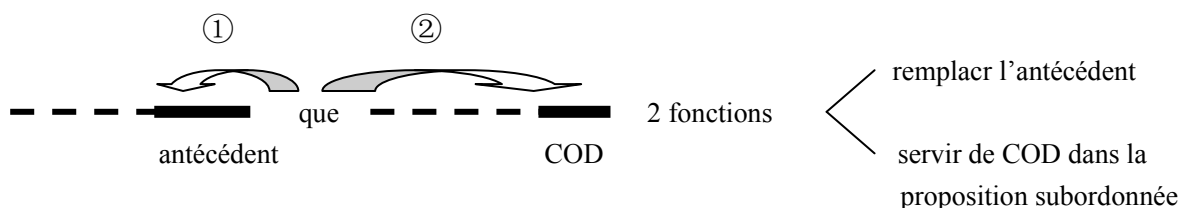
De plus, il est à noter qu'en français, en tant que conjonction de subordination, « que » peut introduire des propositions complétives qui servent d'apposition du sujet (ex : « L'idée que vous partirez demain m'a beaucoup surpris »), de complément d'objet du verbe (ex : « Je sais qu'il viendra ») et d'apposition du complément d'objet (ex : « J'ai l'impression que tu n'as pas mangé »), etc. Combinée avec d'autres mots, tels que *pendant*, *étant donné*, *pour*, etc., elle sert à introduire des subordinées circonstancielles (de temps, de cause, de manière, de conséquence, de but, de concession, de condition). Dans toutes ces situations, les subordinées introduites par « que » sont des phrases complètes.

Mais « que » peut aussi introduire une subordinée relative dans laquelle il manque le complément direct du verbe (ex : « Voici une chanson que *j'écoute souvent* »). Ainsi, étant pronom relatif, « que » remplit deux fonctions : a. associer la proposition principale et la proposition subordinée relative ; b. remplacer l'antécédent pour servir de complément direct dans la subordinée.

Vu la complexité des fonctions de « que », il se peut que dans son interlangue, l'apprenant confonde les différents « que ». Ainsi apparaît l'erreur.

On peut utiliser les schémas suivants pour illustrer les différences entre le pronom relatif « que » et la conjonction « que » et pour remédier aux erreurs concernées :

Pronom relatif « que » :



Conjonction « que » :

proposition principale; proposition subordonnée
- - - - - que + - - - - - 1 fonction = introduire la subordonnée
= COD de la proposition principale complétive pour servir de COD
de la proposition principale

Il en ressort qu'une analyse syntaxique peut nous aider à cibler les erreurs. Elle nous sert aussi à effectuer une autocorrection. Mais il est regrettable que cette capacité d'analyse manque souvent chez beaucoup d'apprenants. Donc, pour remédier à ces erreurs, il est nécessaire que nous apprenions aussi à nos apprenants à effectuer des analyses syntaxiques sur leurs phrases, à savoir se poser des questions telles que : Est-ce une phrase complète ? Le verbe est-il transitif ou intransitif ? Où est le complément de ce verbe transitif et quel est le rôle de tel mot (cette dernière question est surtout importante pour les mots outils), etc. Tout cela fait partie d'une capacité métacognitive dans l'apprentissage.

Conclusion provisoire

Selon notre analyse, le transfert de la langue maternelle joue un rôle important dans les erreurs concernant l'omission des parties de la phrase chez les apprenants chinois : influencés par leurs connaissances en chinois, les apprenants ont tendance à supprimer les éléments sémantiquement répétitifs, ce qui fait naître des phrases incomplètes.

En fait, beaucoup d'erreurs de structure peuvent être découvertes par une analyse syntaxique, ce qui demande une capacité métacognitive chez l'apprenant. Mais le manque de cette capacité chez beaucoup d'apprenants nous dévoile que dans notre enseignement, il faut aussi apprendre à nos apprenants à apprendre.

Enfin, la rigueur et la complexité de la langue française peut aussi créer des difficultés dans son apprentissage et causer une intériorisation imparfaite du système cible, ce qui constitue une autre origine de l'apparition des erreurs.

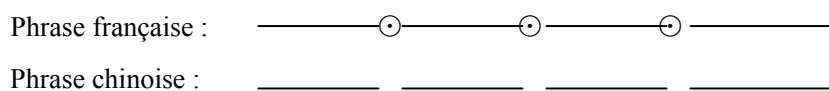
2.9 Erreur syntaxique concernant les phrases mal composées

2.9.1 A propos de la structure de la phrase

Les phrases mal composées désignent les phrases dont la structure ne respecte pas la norme de la langue cible. En ce sens, les erreurs concernant les phrases mal composées

peuvent aussi être désignées comme des erreurs de structure phrastique.

Le français et le chinois appartiennent à différentes familles linguistiques. Leur structure phrastique est dissemblable. En français, la rection morphologique est saillante : le verbe se conjugue selon le sujet ; la forme de l'adjectif est déterminée par le nom qu'il caractérise ; la propriété du verbe détermine la présence ou l'absence du complément ; l'interdépendance entre les phrases détermine la combinaison de ces phrases et leur ordre, etc. Mais dans le chinois, le sens joue un rôle plus important que la forme. Il y manque un accord en forme entre les éléments, mais il exige une cohérence sémantique entre les différentes parties du discours. Si l'on utilise une image pour illustrer la structure de la phrase dans les deux langues, on peut avoir la figure suivante :



Dans la figure, les icônes ⊙ signifient les jointures dans les phrases en français et traduisent les relations de rection entre les éléments, tandis qu'en chinois, il manque des articulations et les éléments se combinent selon un ordre sémantique logique.

Bref, la composition des phrases en français ressemble plus à une combinaison d'unités formelles (morphème, mot, syntagme, sous phrase, etc.), alors que la formation des phrases en chinois peut être comparée à un assemblage d'unités sémantiques.

2.9.2 Analyse des cas prototypiques

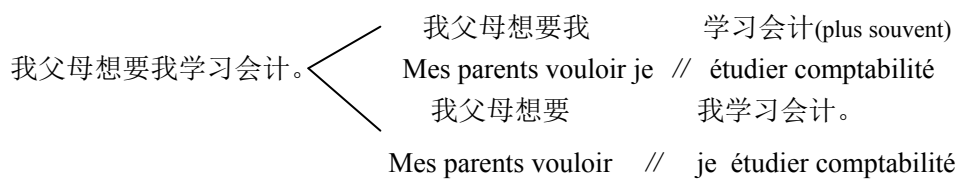
Ex : Néanmoins, mes parents * me voulaient étudier (voulaient que j'étudie) la comptabilité.

L'erreur vient d'une mauvaise maîtrise de la relation entre les deux actants et les deux verbes dans la phrase.

En français, « vouloir » est un verbe transitif qui peut introduire un verbe à l'infinitif, si les deux verbes partagent le même agent, par exemple dans la phrase « je voulais étudier la comptabilité », « je » est à la fois actant de « vouloir » et « étudier ». Mais lorsque les deux verbes n'ont pas le même agent, c'est-à-dire qu'une personne veut que quelqu'un d'autre fasse quelque chose, il faut utiliser une proposition subordonnée complétive pour servir de complément au verbe « vouloir ». La figure ci-dessous illustre cette relation.



Mais en chinois, faute de conjonction « que » et de flexion en cas de pronoms, il est difficile de savoir si l'actant « je » est le complément du verbe « vouloir » ou l'agent du verbe « étudier ». En fait, les césures après le verbe « vouloir » et l'actant « je » sont toutes possibles en chinois.



Et souvent en chinois, pour souligner la pression que je subis à cause de l'espoir de mes parents, on fait une petite pause après l'actant « je ». Cette coupure de la phrase fait croire à l'apprenant que « je » est le complément du verbe « vouloir ». Ainsi apparaît l'erreur ci-dessus.

Ex : La patronne est une amie de ma mère donc elles ont bavardé pendant longtemps et *j'étais seulement debout (je ne pouvais que rester debout) à côté d'elles.

Le transfert du chinois se voit souvent dans les phrases mal composées chez nos apprenants. Dans cet exemple, l'auteur parle d'une rencontre inattendue entre sa mère et une amie de sa mère. Comme elles ont bavardé pendant longtemps, il n'a pas d'autre choix que de rester debout à côté d'elles.

D'après le contexte, l'idée que l'apprenant veut dire est « je ne pouvais que rester debout à côté d'elles ». En la disant en chinois, on a « 我只好站在她们身旁 ». Et par une traduction littérale, on obtient : « J'étais seulement debout à côté d'elles ». Cette façon de traduire mot à mot les phrases est en effet due à la manière de former des phrases en chinois. Depuis très petits, les Chinois sont habitués à former des phrases en assemblant des unités sémantiques. Cette habitude est transférée naturellement dans l'apprentissage ultérieur de la langue

étrangère.

En somme, la procédure utilisée pour composer des phrases : concevoir une idée – exprimer l'idée en chinois – traduire littéralement la phrase en français qui s'est déjà vue dans les autres erreurs, constitue l'origine de beaucoup d'erreurs. L'erreur suivante peut servir d'exemple typique.

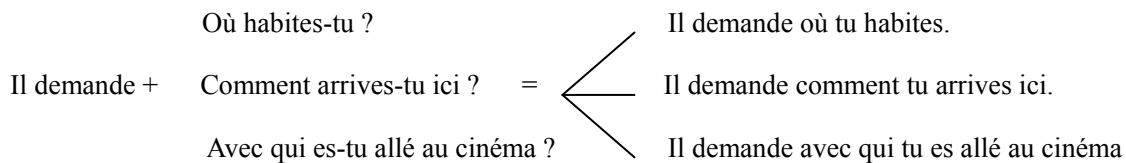
Ex : Il n'était pas suffisant quand même d'apprendre bien le français pendant le cours. (Pour bien parler le français, il ne suffit pas de l'apprendre seulement en classe.)

Il y a de fortes chances que nos collègues enseignants français ne comprennent pas ce que l'apprenant veut dire. Etant sa compatriote et ayant connu le même parcours d'apprentissage, l'auteur de la thèse connaît bien cette façon de penser et nous supposons qu'il veut dire « Une étude en classe ne suffit pas pour bien apprendre le français ». En chinois, on dit « 学好法语, 在课堂上还不够 ». Ayant cette idée en tête, l'apprenant commence par la traduire en français. En découpant la phrase, on peut avoir les unités sémantiques suivantes : « 学好法语 », « 在课堂上 », « 还 », « 不够 ». Ensuite par une traduction littérale, on obtient : « apprendre bien le français », « pendant la classe », « quand même » et « il n'était pas suffisant ». Enfin, par une manipulation structurale qui ressemble à celle du jeu de puzzle et qui a pour but de doter la phrase d'un air de soi-disant français, l'apprenant obtient la phrase ci-dessus.

Ex : J'étais en train de réfléchir *qu'est-ce que (ce que) je voulais acheter.

Il s'agit d'une erreur dans la transformation des phrases. Au lieu de garder sa forme dans le discours direct ou dans une phrase simple interrogative, le pronom interrogatif « que » ou « qu'est-ce que » doit se transformer en « ce que » dans le discours indirect ou dans une phrase complexe.

Cette erreur provient sans doute de l'interférence des autres connaissances acquises en français. L'apprenant sait que souvent pour construire une subordonnée complétive objet, on n'a pas besoin d'un mot d'articulation spécial pour introduire la proposition subordonnée, le mot interrogatif joue ce rôle en gardant son sens originel dans les phrases. Par exemple :



Par la généralisation de cette règle connue, il combine les phrases « J'étais en train de réfléchir » et « Qu'est-ce que je voulais acheter » en gardant le mot interrogatif « qu'est-ce que », ce qui entraîne l'erreur.

Conclusion provisoire

Le chinois et le français sont bien différents quant à la syntaxe et à l'usage des verbes. Le recours à la langue maternelle pour construire des phrases françaises est vraiment inapproprié. Il constitue l'origine principale des phrases mal composées chez les apprenants chinois. Les autres possibilités, telles que la surgénéralisation ou l'état imparfait de l'interlangue constituent des causes secondaires.

En fait, dans la composition structurale des phrases françaises, un recours ou une référence à la langue anglaise mérite d'être encouragé. Etant d'une même famille linguistique, le français et l'anglais partagent beaucoup de similarités dans la construction phrastique. Ainsi le recours à l'anglais peut changer l'habitude de faire appel à la langue maternelle chez les apprenants et faire disparaître beaucoup d'erreurs.

2.10 Erreur syntaxique concernant les conjonctions

2.10.1 A propos des conjonctions

Les conjonctions sont des mots invariables servant à établir un lien entre deux éléments du discours. En français, il existe deux types de conjonctions : les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination. La première unit deux phrases, deux sous-phrases ou deux éléments à l'intérieur d'une phrase. Il est à noter que les éléments unis par la conjonction de coordination sont de même fonction syntaxique et généralement de même nature grammaticale. Quant à la conjonction de subordination, elle sert aussi à relier deux éléments syntaxiques, mais les éléments reliés sont de nature différente. Une hiérarchie existe entre ces éléments. La proposition principale constitue le noyau auquel s'attache une

proposition subordonnée.

En français, le pronom relatif est aussi un mot outil qui peut introduire une proposition subordonnée. Sa fonction est donc la même que celle de la conjonction de subordination. De ce point de vue, il est aussi un subordonnant. Pour que notre analyse d'erreurs ne soit pas découpée en trop petites segmentations, nous tenons à analyser les erreurs concernant l'utilisation des pronoms relatifs dans cette partie.

Nous voulons aussi signaler qu'en français, dans une phrase simple, il ne faut avoir qu'un seul verbe conjugué. Pour former les phrases complexes dans lesquelles il existe deux ou plusieurs verbes conjugués, il faut donc employer des conjonctions. Le manque de conjonction dans les phrases complexes cause forcément des erreurs.

De plus, étant mots outils, certaines conjonctions françaises sont dépourvues de sens. Comme certaines prépositions, elles ne servent que de jointure dans la construction de la phrase et n'ajoutent aucun sens complémentaire à la phrase. Mais ce type de conjonction n'existe pas dans le chinois.

2.10.2 Analyse des cas prototypiques

Le français a les conjonctions de coordination suivantes: « et », « ni », « ou », « mais », « or », « car » et « donc ». Les deux premiers marquent une coordination ou une addition ; « ou » marque un choix ; « mais » et « or » souligne une opposition ; « car » met l'accent sur la cause et « donc » introduit une conséquence. Une phrase mnémotechnique nous aide à retenir ces mots-là : « Mais où est donc Ornicar ? ».

Néanmoins, l'enlèvement de certaines conjonctions de coordination va briser les phrases complexes en phrases simples et n'introduit pas forcément des erreurs. Par exemple : « *Je lis et j'écris* » et « *Je lis. J'écris* » ; « *Je travaille, mais il regarde la télé* » et « *Je travaille. Il regarde la télé* » ; « *Tu restes ou tu pars ?* » et « *Tu restes ? Tu pars ?* » sont toutes acceptables dans le français. C'est pourquoi nous n'avons pas trouvé beaucoup d'erreurs concernées dans notre corpus.

Ex : Je n'aime pas les haricots, mais mon père les aime, * (donc) je en ai achetés.

Dans cette phrase, l'auteur explique pourquoi il a acheté des haricots. La phrase

complexe évoque trois faits différents : « je n'aime pas les haricots », « mon père les aime » et « j'ai acheté des haricots ». L'opposition entre les deux premiers faits est bien traduit par la conjonction « mais ». Mais au lieu de souligner la relation de cause et conséquence entre les deux derniers faits, l'apprenant met encore l'accent sur l'opposition des phrases. Mais cette fois-ci, il oppose le troisième fait avec le premier : « Je n'aime pas les haricots, mais j'en ai acheté ». C'est pourquoi il a commis une telle erreur.

D'une façon générale, le principe de proximité est largement utilisé dans les langues qui attachent une importance à la forme¹⁷². Ce principe explique pourquoi la forme du verbe doit s'accorder avec le sujet. Il peut aussi être utilisé pour expliquer des phénomènes au niveau phrastique. Dans cet exemple, la troisième phrase possède un lien plus étroit avec la deuxième qu'avec la première, c'est pourquoi on doit souligner la relation de cause et de conséquence.

Mais dans la langue chinoise, ce principe n'est pas tellement respecté. En chinois, les deux façons de s'exprimer sont toutes correctes :

a. 我不喜欢四季豆，但我爸爸喜欢，所以我就买了。

Je n'aime pas les haricots, mais mon père les aime, donc j'en ai acheté.

b. 我不喜欢四季豆，但我爸爸喜欢，我还是买了。

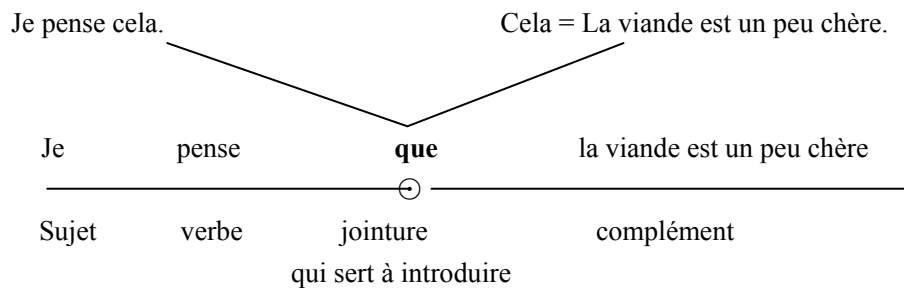
Je n'aime pas les haricots, mais mon père les aime, j'en ai acheté quand même.

Ainsi outre l'ignorance du principe de proximité dans la langue française, on entrevoit aussi une interférence négative du chinois dans l'exemple ci-dessus.

Ex : Je pensais * (que) la viande est un peu chère.

L'omission de la conjonction de subordination « *que* » est très fréquente dans la production des apprenants chinois. En tant que conjonction de subordination, « *que* » ne sert qu'à introduire la proposition subordonnée complétive : ce que je pense, c'est que la viande est un peu chère. Toute la proposition subordonnée complétive sert de complément du verbe « penser ».

¹⁷² DONG Kaiyu, LI Ying, 2011, « Analyse du principe de proximité du point de vue de la linguistique cognitive », dans *Anglais outre-mer*, N°11.



Ainsi la conjonction « que » ne joue qu'un rôle syntaxique dans la phrase. Elle n'ajoute pas d'informations. Sémantiquement, elle peut être omise. C'est le cas de son équivalent anglais « that » : « I think (that) the meat is a little expensive ».

Mais en français, la présence des conjonctions est le symbole d'une phrase complexe. Grâce à elle, deux ou plus de verbes conjugués peuvent se présenter dans une seule phrase. Son omission entraîne par conséquent des erreurs.

De plus, dans cette non signification sémantique s'ajoute la non-existence de son équivalent dans la langue maternelle. Cette combinaison de « ninisme » aggrave l'omission de « que » chez les apprenants chinois.

Ex : Après (Après que) le marché était fini, j'étais trop fatiguée.

Ex : Pendant * (que) je faisais le marché, la pluie s'est arrêtée.

« Que » est un mot outil très important dans le français. Il peut introduire les propositions complétives et relatives. Combiné avec les adverbes, les prépositions ou les locutions adverbiales et prépositionnelles, il peut former des locutions conjonctives, comme *depuis que*, *étant donné que*, *afin que*, *de façon que* et introduire les propositions circonstancielles de temps, de cause, de but, de manière, etc. Mais, comme dans les subordinées complétives, il est aussi souvent omis par les apprenants chinois.

Notons que « après » et « après que », « pendant » et « pendant que » introduisent tous des compléments de temps. La seule différence est que sans « que », les prépositions « après » et « pendant » ne peuvent introduire que des noms ou des locutions nominales, tandis qu'avec « que », elles peuvent introduire des phrases complètes. Ce principe existe presque dans toutes les locutions conjonctives composées avec « que », par exemple : « étant donné » et « étant donné que », « afin de » et « afin que », « de façon à » et « de façon que ».

L'ignorance de ce principe fait mélanger les deux types de locutions et entraîne des

erreurs.

Ex : A la fin, * (lorsqu') on finissait les courses, on a rencontré trois Français.

A l'évidence, les deux phrases ne sont pas des phrases de coordination. Les différents temps utilisés dans les deux phrases confirment notre hypothèse. En analysant la relation entre les deux phrases, nous trouvons que la première sert plutôt à indiquer le moment où se passe le deuxième événement. Ainsi il faut ajouter une conjonction de temps pour que la combinaison des deux phrases soit logique et correcte.

Grâce à cette erreur, nous entrevoyons le processus de la production de la phrase chez cet apprenant. Tout d'abord, il avait l'intention de terminer son écrit par la phrase : « A la fin, on finissait les courses ». C'est pourquoi il a utilisé la locution adverbiale « à la fin ». Puis il pense à un autre fait qui s'est passé à ce moment-là, c'est qu'il a rencontré trois Français. Sans beaucoup réfléchir, il note ce qu'il pense. D'où l'apparition de l'erreur.

Cette erreur nous dévoile une lacune de l'autocorrection chez certains apprenants. En fait, une production écrite doit comprendre trois phases : la conception (réfléchir avant d'écrire), l'exécution (écrire sur papier) et l'autocorrection (relire ce qu'on écrit pour rectifier). Cette dernière phase est en effet très importante pour trouver des erreurs et y remédier. Mais certains apprenants méprisent cette démarche et commettent par conséquent des erreurs.

Ex : Je croyais que les avocats étaient intelligents et * (qu') ils pouvaient ... et * (que) les criminels ne pouvaient pas se cacher.

Ex : *Car (Comme) j'avais pas d'autre idée et * (que) j'aime la langue, j'ai accepté sa proposition.

Ces deux exemples nous révèlent l'ignorance de deux autres règles syntaxiques de la langue française dans l'interlangue des apprenants. La première, c'est que pour introduire chaque proposition subordonnée, il faut une conjonction et aucune conjonction ne peut être omise. La deuxième est que « que » est utilisé pour remplacer une autre conjonction lorsque celle-ci est employée pour introduire plusieurs propositions subordonnées dépendant du même noyau, afin d'éviter la répétition.

Il existe une autre erreur dans le deuxième exemple. En français, « car » et « comme »

phrastiques. Leur fonction syntaxique est souvent plus saillante que leur fonction sémantique. L'apprenant doit le comprendre et essayer de maîtriser leur utilisation en s'appuyant sur une analyse structurale de la phrase. Une relecture du texte et une analyse syntaxique des phrases après l'écrit devient par conséquent nécessaire. Elles nous aident à détecter les erreurs et former une habitude de l'autocorrection.

3. Analyse et interprétation des erreurs sémantiques

La sémantique est une branche de la linguistique qui a pour objet le signifié des unités linguistiques. Dans nos recherches, l'erreur sémantique comprend surtout l'erreur de temps – aspect – modalité (TAM), l'erreur du choix des prépositions et des conjonctions ainsi que l'erreur du sens des autres parties de la phrase. Aussi pour mettre en relief la place importante des erreurs du TAM et du choix des prépositions, nous avons décidé de les traiter séparément.

3.1 Erreur sémantique concernant Temps-Aspect-Modalité du verbe

3.1.1 Temps-Aspect-Modalités en français

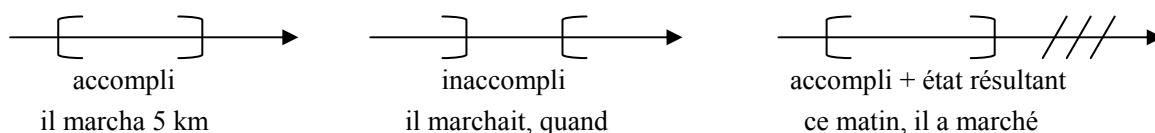
En français, le terme *temps* est polysémique. Il peut désigner les temps grammaticaux, le temps qui passe (*time*) et le temps qu'il fait (*weather*). Même dans la terminologie grammaticale, il est aussi ambigu : « le mot désigne en français à la fois un élément du paradigme verbal, un “tiroir” de la conjugaison ou tiroir verbal (par exemple, le présent de l'indicatif) et la notion de temporalité (qui, à partir du moment d'énonciation, permet de repérer le moment du procès sur un axe orienté du passé vers l'avenir) »¹⁷³. Ici, la notion de « tiroir verbal » est aussi souvent nommée « temps verbal » et la notion de « temporalité » qui est quelquefois nommée « temps notionnel » signifie la valeur sémantique ou le concept temporel impliqué dans un temps verbal. Mais cette ambiguïté n'existe pas en anglais. Deux termes différents existent pour les représenter : « tense » qui renvoie au temps verbal et « time » pour signifier la temporalité. Dans notre travail, pour éviter l'ambiguïté, on aura souvent recours à l'anglais. On utilisera le « temps-time » ou « temporalité » pour désigner la valeur sémantique du temps verbal et le terme « temps-tense » pour désigner les divers temps

¹⁷³ Nicole LE QUERLER, 2004, « Les modalités en français », dans *Revue belge philologie et d'histoire*, 2004 volume 82 n° 3, page 649.

grammaticaux.

Selon Gustave Guillaume, si l'on considère la temporalité comme « le temps extérieur au procès », l'*aspect* peut être considéré comme « le temps intérieur au procès ». Il « désigne les caractéristiques du déroulement du procès »¹⁷⁴. Selon l'état accompli ou inaccompli du verbe, on obtient l'aspect accompli ou perfectif et l'aspect inaccompli ou imperfectif.

Prenons l'exemple des énoncés suivants : « il marcha 5 km », « il marchait, quand ... » et « ce matin, il a marché 5 km ». Dans « il marcha 5 km », on ne prend pas en compte le déroulement du procès mais seulement sa globalité saisie dans son achèvement ; dans « il marchait, quand ... », on se situe au sein du déroulement du procès et dans « ce matin, il a marché », ce qui importe c'est l'état résultant du fait (la marche a eu lieu). On peut représenter les déroulements de ces trois procès avec les figures suivantes :



En ce qui concerne la *modalité*, selon Nicole Le Querler, elle « est l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé »¹⁷⁵. En fonction de l'attitude que le sujet énonciateur entretient envers le contenu propositionnel, on a les modalités subjectives qui se divisent en modalité épistémique et modalité appréciative. La première marque le degré de certitude de l'énonciateur sur le contenu exprimé et la deuxième indique l'appréciation de l'énonciateur sur le contenu de son énoncé. En soulignant la relation entre l'énonciateur et son interlocuteur, on a les modalités intersubjectives qui « marquent la volonté, le désir, l'exigence du locuteur par rapport à un autre sujet à propos du contenu propositionnel de son énoncé »¹⁷⁶. Et finalement, en fonction du rapport entre le contenu propositionnel de son énoncé et la réalité objective, on obtient les modalités implicatives.

En ce sens, les modalités sont bien différentes des *modes* (indicatif, conditionnel, subjonctif, impératif, participe et infinitif) qui est un terme important dans la grammaire traditionnelle, car une même modalité peut s'exprimer par de divers modes et un même mode peut se traduire par différentes modalités. De plus, l'expression des modes ne fait appel qu'à

¹⁷⁴ Nicole LE QUERLER, 2004, « Les modalités en français », dans *Revue belge philologie et d'histoire*, 2004 volume 82 n° 3, page 650.

¹⁷⁵ *Ibid.*, page 646.

¹⁷⁶ *Ibid.*, page 647.

la conjugaison des verbes. Mais celle des modalités « se fait au moyen de divers marqueurs: verbes modaux (pouvoir, devoir, falloir,...), adverbes (peut-être, sans doute, heureusement,...), tiroirs verbaux (subjonctif, impératif, ...) subordonnées (conditionnelles, concessive, ...) »¹⁷⁷. Par conséquent, le champs d'études des modalités est plus large que celui des modes.

3.1.2 Complexité de Temps-Aspect-Modalité des verbes en français

Dans la grammaire française, le point le plus difficile concerne probablement l'utilisation des verbes. Néanmoins, vu le rôle primordial des verbes dans la phrase, la problématique de TAM des verbes constitue aussi le maillon le plus important dans l'enseignement/apprentissage du français.

La complexité du TAM en français est évidente : seulement pour l'indicatif, douze temps sont proposés : présent, futur proche, futur simple, futur antérieur, futur dans le passé, passé récent, passé composé, imparfait, plus-que-parfait, passé surcomposé, passé simple et passé antérieur. De plus, l'existence des différents aspects et modalités complique encore la chose et rend l'apprentissage du TAM des verbes plus difficile.

Néanmoins, en chinois, bien que les concepts de temps (au sens de temporalité ou temps-*time*), aspect et modalité existent, l'expression de ces concepts ne se traduit pas par la forme des verbes. Les verbes ne changent pas de forme quand ils sont utilisés pour décrire les actions passées, présentes ou futures. Le concept de temporalité est traduit soit par le contexte, soit par les locutions adverbiales de temps, telles que *hier*, *le mois dernier*, *en 2009*, etc., ou soit par certains auxiliaires comme « 了 ». Les mêmes procédés sont utilisés pour exprimer les concepts d'aspect et de modalité. A cause de ce manque de référence dans la langue maternelle, les apprenants chinois éprouvent plus de difficultés que les autres dans leur apprentissage du TAM des verbes français.

3.1.3 Nuances entre les temps-tenses différents

Il est à noter que la difficulté de l'apprentissage du TAM des verbes est due non seulement au grand nombre de TAM, mais aussi à la nuance de leurs valeurs sémantiques.

Par exemple, parmi les temps-tenses passés, ceux qui sont les plus utilisés dans la vie quotidienne sont sans aucun doute le passé composé et l'imparfait. Mais la distinction entre

¹⁷⁷ Nicole LE QUERLER, 2004, « Les modalités en français », dans *Revue belge de philologie et d'histoire*, 2004 volume 82 n° 3, page 650.

ces deux temps constitue incontestablement un cauchemar pour les apprenants chinois. Faute de référence dans la langue maternelle et dans l'anglais, beaucoup parmi eux éprouvent cette difficulté tout au long de leur apprentissage.

A part le passé composé et l'imparfait, il existe encore d'autres groupes de temps-*tenses* similaires en français, par exemple le futur proche et le futur simple, le plus-que-parfait et le passé surcomposé, le futur antérieur et le futur dans le passé, etc.

De plus, si l'on distingue trois temps-*time* différents dans le chinois : le présent (ex : 我写信 = j'écris la lettre), le passé (我写了信 = j'ai écrit la lettre) et le futur (我将写信 = je vais écrire la lettre), le français possède pour ces différents temps-*time*, des segmentations temporelles plus détaillées : présent, passé, passé dans le passé, futur dans le passé, futur, passé dans le futur, ce qui rend difficile la distinction des temps-*time* qui se trouvent dans la même couche temporelle pour les apprenants chinois, par exemple : la distinction entre le passé composé et le plus-que-parfait, entre le futur et le futur antérieur, etc.

3.1.4 Analyse des cas prototypiques

Ex : Aujourd'hui, j'*ai appris le français depuis 3 ans. (Aujourd'hui, j'apprends le français depuis 3 ans.)

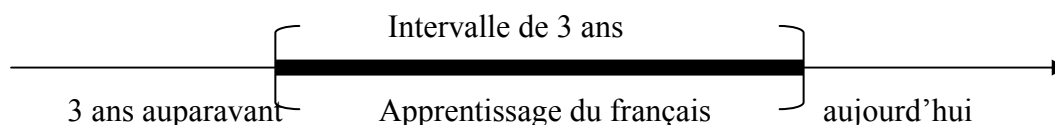
Jusqu'à aujourd'hui, j'ai déjà appris le français pendant trois ans. (phrase correcte que l'apprenant voulait dire)

Dans cette phrase, l'apprenant parle de son apprentissage du français. Il s'agit d'un étudiant en 3^e année universitaire et il va sans aucun doute continuer ses études. Mais au lieu d'utiliser le présent, il a choisi le passé composé. Même l'existence de l'adverbe « aujourd'hui » et de la préposition « depuis » ne lui a pas fait remarquer cette erreur.

Dans cet exemple, on entrevoit encore une fois le rôle d'intermédiaire du chinois dans la production de l'apprenant. En chinois, on dit « 今天, 我已经学习法语三年 » (Aujourd'hui, je déjà apprendre français trois ans). Et par une traduction littérale, on peut obtenir la phrase erronée.

Mais il est à noter qu'en chinois, l'adverbe « 今天 » (aujourd'hui) est souvent utilisé pour interrompre la continuation de l'action. Il est l'ellipse de « 直到今天 » (jusqu'à aujourd'hui). Sinon, sa présence dans la phrase serait superflue. Et c'est aussi pourquoi on

croit que l'action se localise dans le passé. L'utilisation de l'adverbe « 已经 » (déjà) traduit bien ce concept du passé. Si l'on utilise une figure pour représenter l'idée que l'apprenant voulait exprimer, ce sera la suivante :



Autrement dit, l'adverbe « 今天 » (aujourd'hui) brise la continuation de l'action et la durée « 三年 » (3 ans) sert à déterminer le commencement de l'action (3 ans auparavant). Ainsi la bonne traduction de la phrase « 今天, 我已经学习法语三年 » en français doit être « Jusqu'à maintenant, j'ai déjà appris le français pendant trois ans ».

Bref, le sens que l'apprenant voulait exprimer en chinois correspond à celui de la phrase « Jusqu'à maintenant, j'ai déjà appris le français pendant trois ans ». Mais par manque d'une analyse sémantique de l'idée visée et en s'appuyant sur une traduction littérale, l'apprenant commet l'erreur ci-dessus.

Ex : Pendant deux ans, j'*étudiais (ai étudié) comme les autres étudiants.

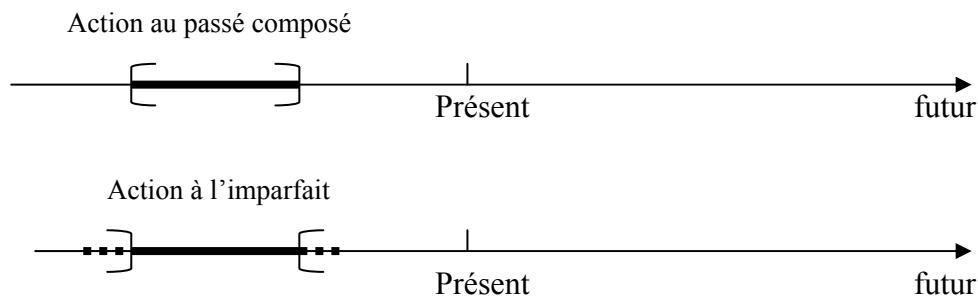
En français, la préposition « *pendant* » sert à marquer une période déterminée dans le passé. L'action ainsi caractérisée est déjà accomplie, par conséquent, il faut utiliser le passé composé.

Mais dans l'apprentissage de l'imparfait, on souligne souvent l'état de durée d'une action dans le passé, par exemple dans « quand je suis rentré à la maison, maman faisait la cuisine », l'action de *faire la cuisine* ne s'est pas arrêtée lors de l'apparition d'une autre action. Ainsi, on doit utiliser l'imparfait pour décrire ce verbe. Et dans la phrase erronée, comme l'indique le complément de temps « *pendant deux ans* », l'action « *étudier* » a aussi duré une période. Pris de confusion par ces deux types de durée, l'apprenant choisit résolument l'imparfait. Ainsi voyons-nous que dans l'interlangue de l'apprenant, la durabilité devient la spécificité de l'imparfait : si l'énonciateur veut souligner la durée de temps qu'une action connaît, il doit faire appel à l'imparfait.

Mais en réalité, comme les verbes à l'imparfait, la plupart des verbes (sauf quelques verbes momentanés, tels que *sortir, entrer, naître, se marier, etc.*) au passé composé peuvent

aussi se prolonger dans le temps (ex : Il a habité à Paris pendant 20 ans). La différence entre les deux temps-*tenses* n'existe donc pas à la durabilité des actions.

La seule nuance temporelle impliquée dans ces deux temps-*tenses*, c'est que la durée des actions au passé composé est bien déterminée dans le temps, soit un petit laps de temps, soit une longue durée, tandis que celle à l'imparfait est ignorée par l'énonciateur. Cette différence peut être schématisée par la figure suivante.



Cette différence explique aussi pourquoi les actions qui se passent dans le passé et qui ne peuvent pas durer (les verbes momentanés) se conjuguent toujours au passé composé.

Bref, le passé composé, plus précisément, la valeur sémantique du passé composé, souligne l'accomplissement d'un procès : du néant à l'apparition et à l'accomplissement, tandis que l'imparfait ou la valeur sémantique de l'imparfait met l'accent sur le déroulement inachevé du procès dans le passé.

Ex : Au lycée, j'*ai toujours aidé (aidais) mes professeurs à régler des affaires.

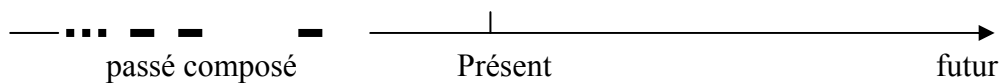
Selon la phrase, « aider les professeurs à régler les affaires » est un fait qui se passe régulièrement dans le passé et qui devient enfin une habitude. L'adverbe « toujours » confirme notre constatation. En français, les adverbes ou les locutions de fréquence, tels que *souvent, toujours, tout le temps*, etc., peuvent être considérés comme des marqueurs de l'habitude. Et selon la règle, l'habitude dans le passé doit s'exprimer par l'imparfait.

Néanmoins, pour décrire une action qui s'est passée plusieurs fois dans le passé, même si le nombre de son apparition est important, il faut utiliser le passé composé pour les décrire, par exemple : « j'ai vu ce film dix fois » ou « Il est allé à Bordeaux plusieurs fois ».

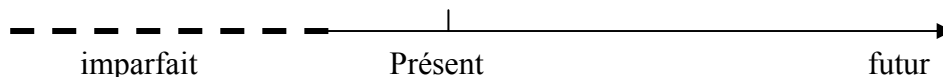
Mais comment distinguer une habitude dans le passé d'une action qui a eu lieu plusieurs

fois ? La régularité & non régularité de l'apparition des événements constituent sans doute la clé.

Apparition irrégulière des événements = action qui a eu lieu plusieurs fois



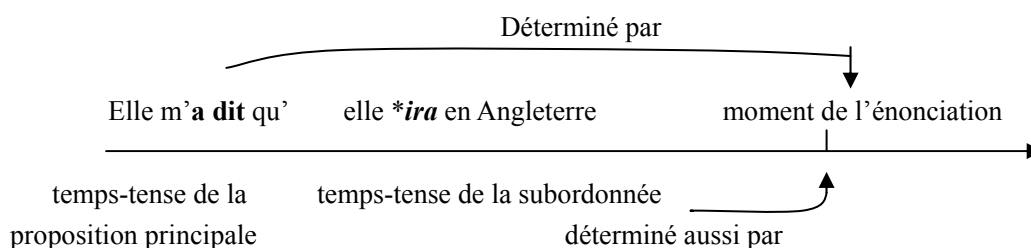
Apparition régulière des événements = habitude



Ex : Elle a dit qu'elle *veut (voulait / a voulu) aller chez moi.

Ex : Elle m'a dit qu'elle *ira (irait) en Angleterre après ses études universitaires.

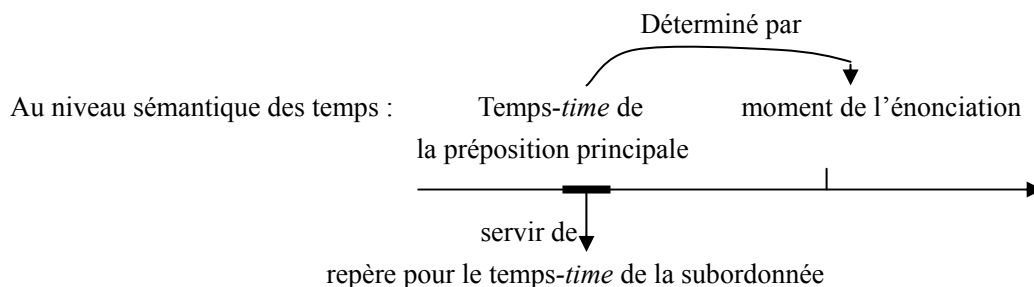
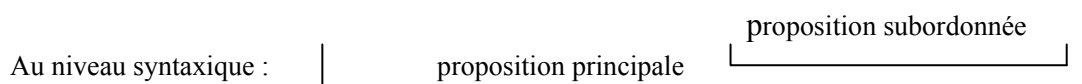
Ici, il s'agit des erreurs de coordination du temps grammatical. Il se peut que dans l'interlangue de l'apprenant, les temps-*tenses* des verbes (celui de la proposition principale et celui de la subordonnée) se déterminent toujours par rapport au moment de l'énonciation de la phrase (pour la production orale, le moment de l'énonciation, c'est le moment du discours prononcé, mais pour la production écrite, le moment de l'énonciation, c'est le moment de la rédaction du texte). On peut représenter ce processus erroné dans l'interlangue de l'apprenant par le schéma suivant :



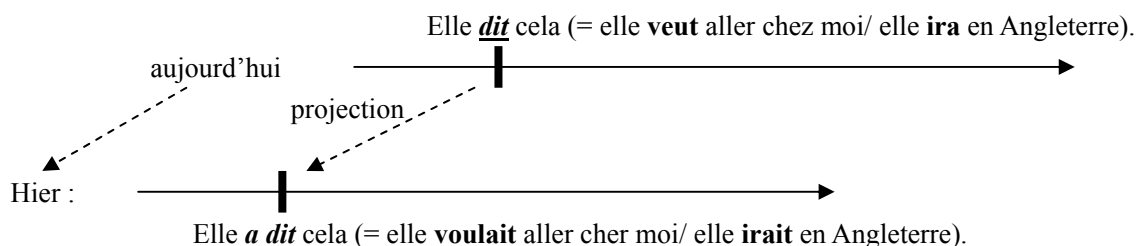
Néanmoins, nous avons déjà vu que le français est une langue qui attache une grande importance à la morphologie et à la cohérence entre les différentes composantes de la phrase. Cette coordination existe aussi sur le plan de temps verbal (*temps-tense*).

Au niveau syntaxique, la proposition subordonnée complétive objet et la proposition subordonnée relative sont attachées à la proposition principale. Elles servent de complément

soit au verbe, soit à un autre élément de la proposition principale. La relation subordonnée ou attachée est évidente. Et au niveau sémantique de temps verbaux, le temps-*time* ou la valeur sémantique du verbe de la proposition principale forme aussi le contexte temporel de tout l'énoncé auquel celui de la subordonnée doit s'accorder. Si le temps-*time* de la proposition principale est déterminé en se référant au moment de l'énonciation, il sert de jalon pour le temps-*time* de la subordonnée. Ainsi, si la proposition principale est au passé, il est impossible que la proposition complétive et la proposition relative soient au présent ou au futur.



Une autre façon pour comprendre la coordination du temps-*time* exprimé par la forme du verbe c'est que le temps-*time* passé du verbe de la proposition principale pourrait être obtenu par une projection du fait présent dans le passé¹⁷⁸. Prenons l'exemple des deux phrases ci-dessus : « Elle a dit cela » provient de la projection de « Elle dit cela » dans le passé. Mais non seulement le temps-*time* (ou la temporalité) des verbes dans les propositions principales se projette dans le passé¹⁷⁹, ceux de la proposition subordonnée doit subir un même type de transformation. Ce processus peut être illustré par les figures suivantes :



Ne connaissant pas ces règles de coordination, les apprenants commettent des erreurs.

¹⁷⁸ L'idée de la projection du temps provient de l'instruction de Monsieur Wu Hongmiao, directeur de la présente thèse.

¹⁷⁹ Il est à noter que cette projection du temps-time ne peut se traduire que par la modification du temps-*tense* des verbes.

Ex : Cependant, j'*ai aimé (aimais) bien les langues étrangères et je parlais bien anglais.

Ex : Quand on est arrivé à la maison, mon père ne *s'est (s'était) pas encore levé !

La coordination de temps-*time* des verbes se manifeste aussi dans les autres propositions et ses règles sont différentes en fonction des types de phrases.

Dans les propositions de coordination introduites par « et », vu les fonctions syntaxiques identiques des deux propositions, les temps-*time* utilisés dans les propositions doivent être de mêmes. C'est pourquoi les verbes des deux propositions se conjuguent au même temps-*tense*. La violation de cette règle fait apparaître l'erreur dans la première phrase.

Néanmoins, dans les phrases complexes introduites par les conjonctions de temps, par exemple *quand, lorsque, etc.*, le temps-*time* du verbe de la proposition principale est déterminé par le temps-*time* du verbe de la proposition complétive, car le rôle principal de la proposition complétive est de servir de repère pour la proposition principale. C'est pourquoi dans la phrase « Quand on est arrivé à la maison, mon père ne s'était pas encore levé », au lieu de se référer au moment de l'énonciation, le temps-*time* de « se lever » doit se référer au temps-*time* de « arriver » dans la subordonnée. Et comme le temps-*time* du verbe « arriver », renvoie déjà à un concept temporel passé qui se traduit par le passé composé, celui du verbe « se lever » doit s'avancer dans le passé et renvoie ainsi à un concept temporel de « passé dans le passé », d'où l'utilisation du plus-que-parfait.

Ex : Je voulais acheté des pommes de terre, bien qu'elles *sont (soient) un peu chères.

Ici, il s'agit d'une erreur concernant l'utilisation du subjonctif. Le subjonctif est un mode très important dans le français. Normalement, la transformation ou la conjugaison des verbes au subjonctif n'est pas difficile pour les apprenants chinois, mais son emploi dans les différentes situations est vraiment source d'embarras. Faute de référence dans leur langue maternelle, les apprenants ne savent que mémoriser mécaniquement les situations. Pour aider les apprenants à mieux maîtriser ce mode, des enseignants donnent des listes de mots et d'expressions avec lesquels on utilise le subjonctif. Mais le nombre de ces mots et expressions peut s'élever à des centaines, ce qui cause ainsi des difficultés mnémoniques.

Dans cet exemple, la conjonction « *bien que* » introduit une proposition de concession qui souligne l'opposition entre deux affaires. Elle nous révèle l'intention décisive de l'actant qui fait partie de la modalité subjective. Ainsi il faut utiliser le subjonctif en français. Mais selon les Chinois, la résolution de l'achat des pommes est déjà illustrée par la conjonction de concession « *bien que* ». Et selon le principe de l'économie et le principe d'éviter les redondances, on n'a plus besoin de la réindiquer. De plus, le sens ajouté à la phrase par le subjonctif est minime. Il ne dévoile que l'attitude de l'énonciateur sur un fait : certitude, doute, appréciation, etc. Mais il ne modifie guère le sens principal de la phrase. Ainsi, influencé par les manières de s'exprimer en chinois et à cause du sens minimal du subjonctif, l'apprenant oublie souvent l'utilisation du subjonctif.

Dans notre corpus, nous n'avons pas relevé les erreurs de conditionnel. Mais d'après notre expérience d'enseignement, nous savons que par rapport au subjonctif, la maîtrise du conditionnel s'avère moins difficile. La raison pourrait tenir au fait que le conditionnel exprime souvent une hypothèse qui est à l'inverse de la réalité, par exemple « si j'étais toi, je ferais autrement ». Cette contradiction entre l'hypothèse et la réalité aide ses apprenants à mémoriser son emploi. Autrement dit, le sens ajouté à la phrase par le conditionnel est plus évident que celui du subjonctif. Par ailleurs, les formules « si + imparfait, conditionnel présent » et « si + plus-que-parfait, conditionnel passé » favorisent aussi la mémorisation du conditionnel. En ce qui concerne d'autres emplois de conditionnel dans le français, tels que pour exprimer la politesse, il est aussi souvent omis par les apprenants. Mais cette omission n'est pas toujours considérée comme une erreur grammaticale. « Je veux sortir » et « Je voudrais sortir » sont tous corrects au niveau grammatical.

Ex : J'ai passé le TFS 4, *gagnant (en gagnant) la première place.

La distinction entre le participe présent et le gérondif constitue aussi une difficulté pour les apprenants chinois. Tous les deux possèdent les traits des verbes et peuvent être utilisés pour remplacer une proposition subordonnée. Ils sont tous invariables en forme et peuvent indiquer une simultanéité avec le temps-*time* du verbe conjugué de la phrase principale. A cause de ces nombreuses ressemblances, certains apprenants n'arrivent pas à les distinguer l'un de l'autre. Ils ne peuvent que les utiliser aléatoirement.

Néanmoins, des nuances existent dans leur emploi. Le participe présent sert souvent à remplacer une proposition relative introduite par « qui » (ex : *L'agence cherche un homme parlant à la fois le français et le chinois* = *L'agence cherche un homme qui parle à la fois le français et le chinois*) ou une proposition subordonnée de cause (ex : *Ayant appris le français pendant des années, il le parle couramment maintenant* = *Comme il a appris le français pendant des années, il le parle couramment maintenant*), alors que le gérondif exprime surtout la simultanéité, la condition et la manière, par exemple : *En sortant de la bibliothèque, il a rencontré son ami* ; *En faisant des économies, il achèterait la nouvelle voiture* ; *Il tombe en courant*¹⁸⁰.

Dans l'exemple ci-dessus, comme le fait « gagner la première place » constitue la manière dont il a réussi au TFS 4, on doit utiliser le gérondif du verbe.

Conclusion provisoire

La problématique de TAM des verbes est très compliquée en français. Les verbes, à part leurs sens lexicaux, possèdent une autre valeur sémantique traduite par leur forme (ou conjugaison) dans la phrase, par exemple : le passé composé des verbes renvoie à une temporalité passée et un aspect accompli de l'action ; l'imparfait implique aussi une valeur temporelle passée mais souligne l'aspect inaccompli de l'action ; le subjonctif traduit l'avis ou l'intention de l'énonciateur face à un événement et le conditionnel illustre le rapport entre l'événement et la réalité, etc. Faute de référence dans la langue maternelle, l'apprentissage du TAM représente une grande difficulté chez les apprenants chinois. Pour les apprenants du niveau débutant et intermédiaire, leurs connaissances du système de TAM du français sont loin d'être parfaites. L'état imparfait de l'interlangue et la complexité propre du TAM français constituent les causes les plus importantes de l'apparition des erreurs concernées. Par manque de connaissances suffisantes et de moyen, certains apprenants recourent à la langue chinoise. Mais très souvent ce recours s'avère trop risqué. Au lieu d'aider les apprenants à résoudre la difficulté, il aggrave les problèmes.

Ainsi il faut du temps pour que le système TAM dans l'interlangue de l'apprenant s'approche de celui de la langue cible. Ce processus sera forcément une procédure douloureuse durant laquelle surgiront beaucoup d'erreurs. Au lieu de condamner ces erreurs,

¹⁸⁰ Explication et exemples dans *Exercices de grammaire en contexte, niveau avancé*, 2001, Hachette, page 98-99.

les enseignants doivent s'en servir pour entrevoir les difficultés des apprenants et pour chercher des stratégies afin d'aider les apprenants à perfectionner leur interlangue.

3.2 Erreur sémantique concernant les prépositions

3.2.1. A propos des erreurs sémantiques de préposition

A part les verbes, les prépositions constituent aussi une grande difficulté dans l'enseignement/apprentissage du français. Dans notre corpus, nous relevons au total 96 erreurs concernant les prépositions parmi lesquelles environ 60% sont dues au mélange de leur sens ou valeur.

Les prépositions sont considérées comme des mots outils. Elles n'ont pas de référents dans la réalité. Mais cela ne signifie pas qu'elles sont dépourvues de sens. En dehors des circonstances, les prépositions n'ont d'elles-mêmes qu'un sens incomplet, mais combinées avec les régimes, elles peuvent remplir des significations complètes. De plus, beaucoup de prépositions se chargent de diverses valeurs. La préposition *à*, par exemple, a de très nombreuses valeurs et peut s'employer dans de nombreuses situations : introduire un complément indirect, un complément de lieu, un complément d'attribution ; indiquer une approximation numérique ; désigner une relation d'appartenance, etc. Autrement dit, les prépositions sont souvent « polysémiques ».

Par ailleurs, les prépositions sont en grand nombre dans le vocabulaire français. Outre les prépositions simples, formées d'un seul mot, comme *dans*, *à*, *pour*, *chez*, *avec*, etc., il existe aussi une grande quantité de prépositions composées, formées de deux ou plusieurs mots, telles que *à côté de*, *près de*, *au bord de*, etc. Il est à noter que beaucoup de prépositions ont un sens proche, par exemple : *pendant*, *durant*, *depuis*, *au cours de*, etc. Ce grand nombre de préposition et l'existence des nombreuses prépositions aux sens proches aggravent la difficulté de leur apprentissage.

3.2.2. Analyse des cas prototypiques

Ex : Il y a beaucoup de monde *dans (sur) le marché.

A l'évidence, l'erreur vient d'un emploi erroné de la préposition dans un syntagme

prépositionnel. Au lieu de dire *dans le marché*, les Français préfèrent dire *sur le marché*. En étudiant cette locution, les apprenants chinois posent toujours cette question : pourquoi on dit « *dans le supermarché* », mais « *sur le marché* » ?

En français, *dans* sert souvent à introduire un complément circonstanciel de lieu lorsque ce lieu est considéré comme un volume ou une étendue à trois dimensions, tandis que *sur* est employé pour introduire un complément circonstanciel de lieu lorsque ce lieu est considéré comme une surface.

Remarquons que le supermarché est un produit de l'époque moderne, il se présente toujours sous la forme d'un édifice clos. Ainsi il est normal d'utiliser la préposition *dans* pour localiser un objet ou une personne à l'intérieur. Mais le marché est souvent en plein air. Il peut être considéré comme une surface à deux dimensions, par conséquent, on obtient « *sur le marché* ».

De ce sens-là, l'erreur vient d'une mauvaise distinction sémantique entre les prépositions *dans* et *sur*.

Ex : J'ai vu une amie quand j'étais **sur* (dans) la rue.

Néanmoins, la distinction entre des prépositions n'est pas toujours évidente. En français, on dit toujours « *sur la route* » mais « *dans la rue* ». La violation de cette habitude d'expression cause donc l'erreur dans l'exemple ci-dessus.

En fait, dans toute langue, il existe des expressions ou des locutions fixes. En chinois, il y a un proverbe « 七上八下 » qui décrit l'inquiétude de quelqu'un en montrant l'état agité du mouvement intérieur. Si l'on traduit ce proverbe littéralement, il signifie « sept dessus et huit dessous ». Mais pourquoi pas « huit dessus et sept dessous » (八上七下) ? Personne ne peut répondre à cette question. Dans le français, il existe aussi des collocations fixes. « *Sur la route* » et « *dans la rue* » peuvent être considérés comme des locutions figées.

Ex : **Dans* (En) 15 minutes, je n'ai pas trouvé la boucherie.

Le français est une langue qui est riche en mots polysémiques. Il arrive souvent que le nombre de significations rattachées à un mot soit très élevé. La « polysémie » existe aussi

dans les prépositions. Elle signifie que les valeurs remplies par certaines prépositions sont plurielles.

En français, la préposition *dans* a plusieurs valeurs. Elle peut introduire le lieu, le temps et la manière. Combinée avec des régimes différents, elle a des significations différentes. Elle est donc « polysémique ».

Lorsqu'elle est accompagnée d'un lieu, elle signifie *dedans* ou à *l'intérieur de*, par exemple : « *dans la classe* », « *dans la foule* ». L'idée de l'intériorité est manifeste dans sa signification et constitue plutôt son sens premier. En indiquant le temps, si elle est suivie d'une époque, par exemple : « *dans le 20^e siècle* » ou « *dans sa jeunesse* », elle signifie aussi une localisation intérieure dans un laps de temps. Mais quand elle est suivie d'une durée de temps, par exemple : « *dans deux ans* », le sens est différent. Elle renvoie au moment « après cette durée ». C'est pourquoi l'utilisation de *dans* est inappropriée dans la phrase.

Ainsi, nous croyons que l'erreur de cet exemple provient du mélange de signification de *dans* dans la locution de lieu et dans la locution de temps, autrement dit, de la confusion entre son sens premier et un autre sens. La polysémie de la préposition constitue au fond l'origine de ce type d'erreurs.

L'erreur ci-dessous est un autre exemple du même type :

Ex : J'ai acheté de la viande *en (dans) d'autre boutique.

La signification de *en* dans la locution temporelle (ex : « En dix minutes, la police arrive sur la place »), qui signifie à l'intérieur d'un espace de temps, fait croire à l'apprenant qu'il s'agit de la même signification dans la locution circonstancielle de lieu.

Si les deux exemples ci-dessus nous traduisent un mélange à l'intérieur des différentes significations d'une même préposition à cause de sa « polysémie », l'exemple ci-dessous nous fait voir un autre type d'interférence de la « polysémie ».

Ex : La patronne était une amie de ma mère donc elles ont bavardé *pour (pendant) longtemps.

Dans cette phrase, au lieu d'utiliser la préposition « pendant », l'élève a choisi « pour »,

car il n'a pas bien compris les petites nuances entre ces deux mots. D'après les explications du *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraire* du Robert 2005, combiné avec divers compléments, « pour » a les sens suivants :

1. à destination de, en direction de, vers ;
2. destiné à, à l'usage de ;
3. envers, à l'égard de, à destination de ;
4. en faveur de, en l'honneur de, dans l'intérêt de, au profit de ;
5. en échange de, contre, moyennant ;
6. au nom de, de la part de ;
7. à la place de, en tant que ;
8. du point de vue de, aux yeux de, d'après, du côté de, quant à, selon ;
9. comme, en fait de, en guise de ;
10. en ce qui concerne, quant à, du côté de ;
11. par rapport à, eu égard à, relativement à ;
12. à cause de, en raison de ;
- 13. durant, pendant ;**
14. afin de, que, à l'effet de, dans le but de, dans l'intention de, de manière à, en vue de ;
15. (littér) aussi, si

La treizième signification indique qu'il est le synonyme de « pendant ». Mais d'après la grammaire française, « pour deux ans » veut dire que « d'ici deux ans ». C'est-à-dire, la locution prépositionnelle *pour + une durée* caractérise toujours une action qui n'est pas encore accomplie. En revanche, pour décrire des actes qui ont duré un certain temps dans le passé, on utilise « pendant ». N'ayant pas compris cette nuance, l'élève mélange les deux mots. Cela a causé l'erreur en question.

Bref, dans des situations différentes, une préposition peut avoir des sens différents. Ces différents sens nous évoquent d'autres prépositions et nous faire croire qu'elles sont des synonymes. Néanmoins les nuances existent toujours entre eux. La négligence des nuances cause sûrement des erreurs.

Ex : J'ai commencé mes études de français *depuis (il y a) deux ans.

自从两年前，我开始学习法语。

Ex : Je n'ai pas appris à jouer du piano **jusqu'à* (avant) la fin de mes études au collège.

直到初中结束之前，我都没有学钢琴。

Ex : **Pendant des années* (Au cours de ces années), j'ai réussi le CET 6 et obtenu le certificat de TSF 4.

在这几年期间，我通过了英语六级考试，并取得了法语专四证书。

Ces erreurs concernent toutes les locutions prépositionnelles de temps qui constituent un point de grammaire difficile pour les apprenants chinois. Par rapport au français, la langue chinoise ne possède pas beaucoup de prépositions de temps.

En traduisant en chinois ces phrases erronées, nous avons remarqué un phénomène intéressant : les erreurs disparaissent dans la traduction. Cela nous montre que les erreurs proviendraient du recours à la langue chinoise.

Dans l'apprentissage des prépositions françaises, faute de références dans la réalité, les apprenants ont tendance à recourir à leur langue maternelle pour saisir les sens. Ils cherchent leurs équivalents dans leur langue maternelle. Ainsi les apprenants chinois trouvent que l'équivalent de *depuis* est « 自从 », celui de *jusqu'à* est « 直到 » et *pendant* correspond à « 在……期间 ».

Néanmoins, la langue chinoise n'est pas très riche en prépositions de temps. Une seule préposition chinoise peut correspondre à plusieurs prépositions françaises. Par exemple, « pendant », « durant », « au cours de » se traduisent en une seule préposition dans le chinois : « 在……期间 », et « de », « depuis », « à partir de », « à compter de », « à dater de » etc. ne correspondent qu'à un seul mot en chinois : « 自从 ». Cette relation non bijective rend le recours à la langue chinoise néfaste dans l'apprentissage, car en français, malgré le sens proche entre des prépositions, les nuances subsistent. La traduction en chinois efface donc ces nuances et fait croire aux apprenants chinois que ces prépositions peuvent se remplacer l'une par l'autre. D'où l'apparition des erreurs.

Conclusion provisoire

Les prépositions possèdent différents sens dans des situations différentes. Cette « polysémie » constitue un point difficile pour tous les apprenants : natifs ou étrangers. Elle serait la cause d'un mélange des sens d'une préposition dans diverses situations ou introduirait une confusion entre des prépositions de sens proches. Pour les apprenants chinois,

afin de mieux comprendre les significations des prépositions, ils ont tendance à chercher leurs équivalents en chinois. Ce recours à la langue maternelle cause encore des problèmes, car la correspondance entre les prépositions françaises et chinoises n'est pas bijective. Une seule préposition chinoise en correspond souvent à plusieurs dans le français. De ce sens-là, une simple traduction en chinois fait disparaître les nuances entre des prépositions au sens proche et introduit des erreurs.

3.3 Autres erreurs sémantiques

Le nombre de ces erreurs n'est pas très important dans notre corpus, soit 21 parmi les 1020.

Ex : J'étais sur le marché. **Tout à l'heure* (tout à coup), j'ai vu une amie.

L'erreur provient du mélange de sens de deux locutions adverbiales : « tout à l'heure » et « tout à coup ». La première signifie un moment qui vient de passer et la deuxième souligne l'état brutal de l'engendrement d'une affaire. Au niveau sémantique, les deux locutions sont bien différentes. Mais dans le champ morphologique, elles se ressemblent beaucoup. La similarité en forme conduit à des troubles mnémoniques chez l'apprenant et cause par conséquent des erreurs.

Ex : Je **n'avais pas peur* (J'avais peur) de parler en craignant de faire des fautes.

En français, « avoir peur » et « craindre » sont des synonymes. Ainsi, la sensation de crainte est deux fois évoquée dans l'exemple.

L'équivalent de ces deux mots en chinois est le verbe « 害怕 » qui est souvent considéré comme synonyme de « 不敢 » (ne pas oser). Par l'intermédiaire de la langue maternelle, « ne pas oser » est aussi considéré comme synonyme d'« avoir peur » et de « craindre » en français. Par conséquent, le sens de quelque chose négatif attaché à « *ne pas oser* » est aussi attribué aux deux autres. Et comme la double négation signifie l'affirmation, par une mauvaise addition du sens négatif, l'apprenant se trompe de sens de la locution et commet l'erreur. L'effet négatif de recourir à la langue maternelle pour expliquer des termes français est

évident.

Ex : *Lorsque (A ce moment-là) je n'avais pris aucune formation de chanter, je les écoutais seulement pour le plaisir.

Dans le chapitre 3 où on parle du rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère, on a déjà souligné l'importance de la première dans la construction du système sémiotique de la deuxième. Selon les chercheurs, l'apprenant chercherait à aborder le sens des mots étrangers en se servant de la langue maternelle. La fonction de référence et la fonction métalinguistique de la langue maternelle expliquent ce recours. Beaucoup d'exemples dans notre corpus peuvent illustrer cette influence.

Dans cet exemple, on comprend au début très mal l'utilisation de la conjonction « lorsque ». On a donc contacté l'auteur de la phrase. Et ce qu'il nous a révélé dévoile un recours maladroit à la langue maternelle et une mémorisation machinale du sens des mots à travers le rôle métalinguistique de la langue maternelle. En fait, ce que l'apprenant voudrait dire, c'est « à ce moment-là », au lieu de « lorsque ». En chinois, ces deux termes se disent respectivement en « 当时 » et « 当……时 ». A cause de la ressemblance formelle et sémantique entre ces deux expressions chinoises, l'apprenant confond leurs équivalents en français et les identifie.

Par conséquent, dans l'apprentissage des termes, l'enseignant doit souligner leur emploi dans la phrase, par exemple, « lorsque » est une conjonction qui introduit une proposition circonstancielle de temps et qui souligne la simultanéité des deux actions dans la proposition principale et subordonnée. « A ce moment-là » est une locution prépositionnelle qui marque le temps et qui sert en tout et pour tout de complément de temps. Si l'apprenant abordait les deux termes de cette façon, il ne les mélangerait pas.

Ex : *Non seulement elle ne m'a pas pressé d'aller dormir, *mais aussi elle m'a amenée devant le piano et m'a enseigné à jouer du piano. (Non seulement elle ne m'a pas presser d'aller dormir, mais encore elle m'a amenée devant le piano et m'a enseigné à jouer du piano.)

Dans cet exemple, l'apprenant voudrait parler d'une opposition entre deux faits. La

locution adverbiale « non seulement ... mais encore » peut répondre à ce besoin. Mais comme elle ressemble beaucoup à la locution « non seulement ... mais aussi » à la fois en morphologie et en sémantique, l'apprenant les confond et croit que les deux peuvent exprimer le même sens.

En fait, la locution « non seulement ... mais aussi » est utilisée pour associer deux éléments de coordination ou de gradation dont le deuxième vient pour compléter le premier, par exemple « j'aime non seulement la musique, mais aussi les beaux arts ». Alors que « non seulement ... mais encore » marque une opposition et sert à surenchérir. Elle a pour synonyme la locution « pas uniquement... mais ». Donc la relation de coordination / gradation et la relation d'opposition entre les éléments introduits par les deux locutions constituent leur différence essentielle.

Bref, l'apparition de cette erreur souligne encore une fois l'importance de l'apprentissage de l'emploi des termes. Savoir comment et dans quelle situation utiliser les termes est très important pour bien saisir leur signification et pour distinguer les termes de sens proche.

Ex : Elle avait un rêve d'être interprète. Elle m'a conseillé d'être aussi interprète, *parce que on pouvait (pour que l'on puisse) travailler ensemble.

L'erreur dans cet exemple ne concerne pas la structure de la phrase. L'apprenant sait bien que pour introduire la proposition circonstancielle, il faut une conjonction. Mais au lieu d'utiliser « pour que », il choisit « parce que ».

En français, « parce que » n'introduit qu'une proposition de cause qui sert à expliquer l'apparition de l'événement précédent, alors que « pour que » est utilisé pour introduire une proposition de but. Dans la phrase, d'après le contexte, « *travailler ensemble* » n'est pas la cause, mais le but de l'action précédente. C'est pour pouvoir travailler ensemble que mon amie m'a conseillé d'être interprète. En confondant la signification ou la valeur des deux conjonctions, l'apprenant commet l'erreur.

Mais selon notre expérience d'enseignement, la valeur d'introduction de la cause de « parce que » est souvent bien maîtrisée par nos apprenants. Nous pensons donc à une autre possibilité : la confusion de la fonction de la proposition subordonnée.

En fait, dans la vie, le même fait peut servir à la fois de cause et de but pour un autre fait.

Par exemple : le fait que son fils étudie en France peut expliquer le fait qu'il fait des économies (« *Il fait des économies, parce que son fils étudie en France* »), mais il peut aussi être la motivation du fait suivant (« *Il fait des économies pour que son fils étudie en France* »). Pour le fait de *pouvoir travailler ensemble*, en se trompant de sa fonction, l'apprenant fait l'erreur.

En réalité, le but concerne toujours un projet dans le futur. La précarité doit être sa caractéristique. Mais la cause concerne soit un fait accompli, (ex : *il ne vient pas parce qu'il est malade*), soit un fait décidé (ex : *Il fait des économies parce que son fils va étudier en France l'an prochain*). Ainsi la cause doit être un fait sûr. Dans l'exemple ci-dessus, le verbe « pouvoir » nous dévoile la possibilité du fait. C'est pourquoi « travailler ensemble » est le but et non pas la cause.

Les conjonctions étant des mots outils, leur apprentissage nécessite un apprentissage de leur fonction dans la phrase : quel type de proposition peuvent-elles introduire ? Il en ressort qu'une analyse de la relation entre les propositions devient primordiale dans l'utilisation des conjonctions.

Ex : J'ai été préceptrice d'anglais chez un *étudiant de collège (collégien) pendant un mois.

Le mot « étudiant » désigne la personne qui suit une formation de niveau universitaire. En français, les élèves aux différents niveaux d'études possèdent des appellations différentes, telles qu'*écolier, collégien, lycéen et étudiant*. Il est évident que par la méconnaissance du mot visé « collégien », l'apprenant recourt à une explication se basant sur la décomposition du sens visé. Mais cette façon de détourner la difficulté ne marche pas toujours. Elle crée souvent des explications maladroites, car l'utilisation d'un mot ayant le sens proche pour expliquer un autre en ignorant leur différence pourrait causer des contresens. Par exemple, dans l'expression « étudiant de collège », le contresens entre « étudiant » et « collège » est évident.

Un autre exemple de l'explication analytique dans notre corpus illustre mieux ce contresens.

Ex : Quand j'étais petite, je voulais toujours être pâtissière.... Puis j'étais passionnée par *la bicyclette d'une seule roue (le monocycle).

La bicyclette est bien évidemment composée de deux roues. Le préfixe « bi- » le traduit bien. « Une seule roue » ne convient donc pas à la caractéristique de la bicyclette et crée un contresens.

Ces deux exemples nous dévoilent le processus cognitif des apprenants dans les activités langagières. Ils nous confirment aussi l'existence des stratégies d'apprentissage chez eux. C'est pour surmonter l'ignorance des mots visés que l'apprenant cherche à les dire ou décrire autrement. Mais le choix inapproprié du mot proche cause des erreurs.

Ex : Un jour, j'ai vu un film. J'étais émue par les péripéties et attirée par la prononciation. Je *l'ai trouvée un peu bizarre (cette prononciation).

Dans le texte où l'on a relevé cette erreur, l'apprenant a relaté son premier contact avec la langue française. Il dit que c'est à travers un film français qu'il a entendu pour la première fois cette langue. Et il a trouvé la prononciation du français un peu bizarre.

On a beaucoup hésité sur la catégorisation de cette erreur. Evidemment, elle concerne l'utilisation des pronoms, ainsi, normalement on doit la localiser dans les erreurs syntaxiques. Mais elle ne provient pas du mauvais choix du pronom, une analyse syntaxique (l'accord en féminin du participe passé « trouvée » dévoile que le pronom COD « l' » remplace un nom féminin apparu dans le texte précédent) nous révèle que le pronom « l' » renvoie au mot « prononciation ». Mais cette substitution cause une certaine difficulté dans la compréhension sémantique de la phrase. Par conséquent, nous la catégorisons dans les erreurs sémantiques.

En fait, pour comprendre les phrases où se trouvent des pronoms, une analyse sémantique ou cognitive sur les référents des pronoms est toujours nécessaire. Mais cette analyse ne doit pas demander beaucoup de temps ou solliciter des efforts cognitifs considérables, par exemple, dans la phrase : « Hier, j'ai vu un film. Je le trouve intéressant », la compréhension du référent de « le » ne demanderait que des dizaines de millisecondes. Ce laps de temps est acceptable dans la communication. Néanmoins, si le temps demandé pour effectuer une telle analyse est trop long, cela ne convient pas dans la communication.

Dans l'exemple ci-dessus, trois éléments sont évoqués avant l'utilisation du pronom : film, péripéties et prononciation. Bien que des analyses sémantiques et syntaxiques puissent

nous servir à déterminer le référent, le temps sollicité est beaucoup plus long que celui dans l'exemple ci-dessus, car ce n'est plus un seul choix mais trois possibilités qui se présentent. Dans cette situation, au lieu de recourir au pronom, il vaut mieux évoquer directement l'objet.

Bref, à part les règles syntaxiques, l'utilisation des pronoms doit obéir aussi à une règle sémantique : elle ne doit pas créer d'ambiguïté sémantique, ni demander des efforts cognitifs pénibles. Le référent du pronom doit être facile à déterminer.

Conclusion provisoire

Dans la construction du système sémantique de la langue cible, la langue maternelle joue un rôle très important. Le recours à la langue se voit souvent dans l'apprentissage sémantique des mots. La recherche des mots équivalents ou des « mots amis » en langue maternelle peut faciliter l'acquisition sémantique des mots en langue cible. Mais la différence de l'utilisation de ces mots dans les deux langues cause des erreurs.

De plus, l'apprentissage des mots et des locutions doit comprendre trois aspects : l'apprentissage de la forme, du sens et de l'emploi. Sinon, il n'est que partiel. Savoir la valeur sémantique et la fonction des termes et savoir comment et dans quelle situation les utiliser ne doivent pas être séparés. Si l'on considère les sens propres des mots et des expressions comme des savoirs déclaratifs, leur fonction et emploi peuvent être considérés comme des savoirs procéduraux. L'ignorance de ces savoirs procéduraux est une autre origine importante de l'engendrement des erreurs sémantiques.

4. Analyse et interprétation des erreurs sociopragmatiques

L'acquisition de la connaissance du vocabulaire et de la compétence grammaticale ne suffit pas pour pratiquer une langue. La compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique sont aussi très importantes pour communiquer. C'est pourquoi le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) souligne les trois composantes de la compétence de communication : composante linguistique, composante sociolinguistique et composante pragmatique qui constituent les compétences les plus importantes dans l'enseignement/apprentissage des langues¹⁸¹.

¹⁸¹ Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, page 15.

Selon CECR, « La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue »¹⁸². « La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale »¹⁸³ et la compétence pragmatique renvoie à la maîtrise des règles d'usage, soit à l'aspect pragmatique de la langue.

Les erreurs concernant la compétence linguistique sont catégorisées respectivement dans les erreurs lexicales et grammaticales, tandis que les erreurs par rapport aux compétences sociolinguistique et pragmatique sont nommées erreurs sociopragmatiques dans notre travail.

4.1 Compétence sociolinguistique

La langue est un outil de communication et le langage est une activité langagière qui doit obéir à beaucoup de règles : non seulement à des règles propres à la langue (c'est-à-dire la grammaire de la langue), mais aussi à des règles socioculturelles qui constituent les connaissances nécessaires pour former la compétence sociolinguistique.

Plus précisément, « la compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) »¹⁸⁴. Elle désigne la maîtrise des connaissances suivantes : connaissances générales sur la société et la culture visées (par exemple : la vie quotidienne des Français, l'histoire et le politique de France, habitude de s'exprimer, etc.) ; connaissances sur les marqueurs des relations sociales (qui renvoient par exemple aux différentes façons des saluer ou appeler son interlocuteur, par exemple : « bonjour » ou « salut », vouvoiement ou tutoiement, etc.) ; connaissances sur les règles de politesse (par exemple s'intéresser à ce que son interlocuteur dit, partager expérience et soucis, ne pas demander l'âge des femmes, etc.) ; connaissances sur les expressions de la sagesse populaire, c'est-à-dire connaissances sur les expressions figées (par exemple les proverbes, les expressions idiomatiques et familières, etc.) et les figures de styles (par exemple : comparer quelque chose à quelque chose) ; connaissances sur l'existence et l'utilisation convenable des différents registres de langue (registres officiel, formel, neutre,

¹⁸² Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, page 17.

¹⁸³ *Ibid.*, page 93.

¹⁸⁴ *Ibid.*, page 18.

informel, familial et intime) et connaissances sur les dialectes et accents. Autrement dit, c'est une « capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte. Ceci implique la capacité de savoir adapter son registre aux circonstances, à la situation, aux interlocuteurs, etc. »¹⁸⁵. Et les erreurs qui proviennent de la non maîtrise de ces connaissances sont des erreurs sociolinguistiques.

4.2 Compétence pragmatique

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.¹⁸⁶

Plus précisément, elle comprend la capacité de bien organiser et structurer le discours ; la capacité d'utiliser des messages afin d'accomplir certaines fonctions communicatives et la capacité de concevoir des schémas et des scripts pour effectuer des actes de paroles ou actes de communication.

La première composante de la compétence pragmatique est aussi appelée *compétence discursive*. « C'est celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. »¹⁸⁷ Dans ce sens-là, les phrases hors de sujet, les phrases qui se présentent dans un ordre illogique et les phrases entre lesquelles il manque une cohérence sont considérées comme des erreurs pragmatiques.

La deuxième composante vise à utiliser des énonciations orales ou écrites pour réaliser des fins fonctionnelles spécifiques, par exemple : saluer son interlocuteur, donner son avis sur quelque chose, exprimer sa colère ou son étonnement, etc. Et « le cas où l'apprenant utilise des expressions ou des mots dans la langue cible de façon inappropriée, supposant que ceux-ci sont équivalents aux expressions ou mots dans sa langue maternelle (voir aussi Kasper,

¹⁸⁵ Jean-Marc DEWAELE, 2002, « Variation, chaos et système en interlangue française », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2001 n° 17, sous la direction de Jean-Marc Dewaele et Raymond Mougeon, page 143.

¹⁸⁶ Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, page 18.

¹⁸⁷ *Ibid.*, page 96.

1992) »¹⁸⁸ peut causer des erreurs pragmatiques, car cela peut provoquer des malentendus entre les interlocuteurs.

La troisième capacité renvoie à l'utilisation des schémas ou scripts pour illustrer le processus des actes de communication. Les schémas et les script désignent ici « des processus cognitifs qui nous permettent de comprendre et de fonctionner dans le monde (Ranney, 1992) . Ce sont des représentations psychologiques de situations réelles, hypothétiques ou imaginaires (Legrenzi, Girotto & Johnson-Laird, 1993)»¹⁸⁹. Par exemple, pour effectuer un achat sur le marché, le schéma ou le script serait le suivant :

- a. se rendre au marché
- b. établir le contact (salutation entre le commerçant et le client)
- c. choisir les produits (demander et donner des informations, identifier le choix, donner des conseils, etc.)
- d. payer les produits (donner son accord sur le prix et sur le total de la note)
- e. remercier et prendre congé

4.3 Composition des erreurs sociopragmatiques

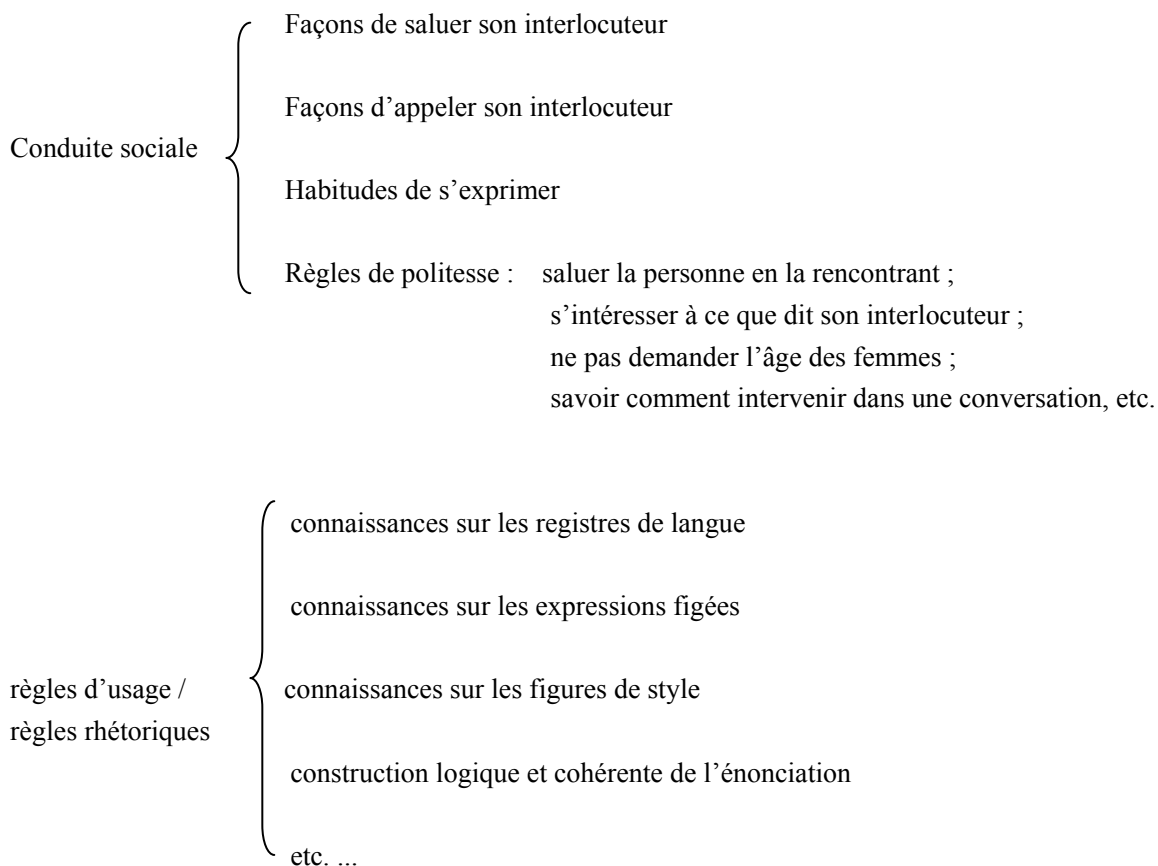
L'ensemble de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique constitue la compétence sociopragmatique. l'erreur causée par l'imperfection de cette compétence est nommée erreur sociopragmatique. Cette définition n'est pas contradictoire avec la définition que l'on a utilisée auparavant : erreurs causées par la violation d'une règle de conduite sociale ou d'une règle d'usage.

En effet, les façons de saluer et d'appeler son interlocuteur et les règles de politesse font aussi partie des règles de conduites sociales et les autres connaissances sociopragmatiques, telles que registres de la langue, expressions figées, construction logique et cohérente de l'énonciation et compétence fonctionnelle, etc. appartiennent aux règles d'usage ou règles rhétorique¹⁹⁰. On peut donc répartir les composants de la compétence sociopragmatique ainsi :

¹⁸⁸ Jean-Marc, DEWAELE, Nathalie WOURM, 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », dans *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/2 (vol VII), pages 137.

¹⁸⁹ *Ibid.*, pages 130.

¹⁹⁰ Ici, le mot « rhétorique » signifie l'ensemble des procédés pour s'exprimer.



4.4 Difficulté de l'acquisition de la compétence sociopragmatique

L'acquisition de la compétence sociopragmatique est très importante dans l'enseignement/apprentissage de la langue. « Généralement les locuteurs natifs considèrent que les erreurs pragmatiques¹⁹¹ sont plus graves que les erreurs grammaticales (Warga 2005a : 141) »¹⁹². Néanmoins, l'acquisition de cette compétence s'avère difficile pour les apprenants non natifs.

Selon Jean-Marc Dewaele et Nathalie Wourm, comparée à l'acquisition des autres types de connaissances, celle des connaissances sociopragmatiques est plus difficile :

il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en français, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, ou encore comment on accorde le sacré participe passé, plutôt que de faire comprendre que

¹⁹¹ Dans le mémoire où on a cité cette phrase, la compétence pragmatique est composée de compétence fonctionnelle et compétence sociolinguistique. Par conséquent, les erreurs pragmatiques évoquées ici comprennent à la fois les erreurs fonctionnelles et les erreurs sociolinguistiques, soit erreurs sociopragmatiques dites dans nos recherches.

¹⁹² Heidi VILJAMAA, 2012, *La compétence pragmatique en FLE : Emploi des requêtes et des remerciements chez des étudiants finlandais*, mémoire de Maîtrise, Institut de langues et de traduction, Université de Turku, page 1.

certaines mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques. Il est possible de dresser une liste de ces mots, expressions et constructions mais il est plus difficile d'enseigner les nuances que ceux-ci transmettent, et les innombrables facteurs dans la situation qui déterminent leur usage.¹⁹³

De plus, selon les études effectuées par R. Mougeon, K. Rehner et T. Nadasdi qui ont analysé les manuels de français utilisés dans les écoles de Toronto où est inséré le programme d'immersion, il existe « une absence totale de variantes populaires dans les manuels. Les variantes informelles courantes au Canada se révèlent extrêmement rare »¹⁹⁴. Cette situation est sans aucun doute aggravée en Chine, car beaucoup de manuels utilisés en Chine sont rédigés par des enseignants chinois. Ainsi la possibilité d'obtenir des connaissances sociopragmatiques suffisantes à travers les manuels chez les apprenants chinois est moins évidente.

Par ailleurs, selon des recherches, des communications authentiques avec des locuteurs natifs ou un séjour dans le pays de la langue cible aide beaucoup les apprenants dans le développement de leur compétence sociopragmatique. Mais pour nos étudiants, en dehors de la classe, ils ont rarement l'occasion de pratiquer la langue avec des locuteurs natifs, ce qui conditionne la difficulté de développer une compétence sociopragmatique suffisante chez eux.

4.5 Analyse des erreurs sociopragmatiques prototypiques

4.5.1 Erreur concernant les règles de conduite sociale

Les conduites sociales comprennent à la fois des conduites linguistiques ou langagières, telles que les façons de salutation et d'appellation, les habitudes de s'exprimer, et des conduites extralinguistiques, telles que des règles de politesse concernant les comportements des énonciateurs.

Les règles de conduites sociales auxquelles on recourt dans une communication orale peut être différentes de celles dans une expression écrite. Etant une activité interactive, la communication orale ou un jeu de rôles en classe impose une situation concrète et détermine les relations entre les interlocuteurs. Un recours à un éventail des règles de conduites sociales

¹⁹³ Jean-Marc, DEWAELE, Nathalie WOURM, 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », dans *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/2 (vol VII), pages 130.

¹⁹⁴ *Ibid.*, page 133.

doit être mis au jour. Par contre, pour une expression écrite, par manque d'un contact direct entre les personnes, les règles auxquelles on fait appel sont souvent moins nombreuses. Sauf pour décrire des comportements intersubjectifs, relater un discours direct ou écrire une lettre, dans les autres situations, on n'a pas besoin de recourir aux règles de politesse. C'est pourquoi on a pas trouvé d'erreurs concernées dans nos exercices.

1). Erreur concernant la façon de salutation

La langue est d'abord utilisée pour la communication. Ce que l'on dit ou écrit s'adresse toujours à quelqu'un d'autre. La distance entre les émetteurs et les récepteurs influence beaucoup la manière de parler ou écrire.

Ex : Bonjour monsieur. Comment *ça va ?

Dans cette phrase, l'erreur provient du non respect de la distance entre les interlocuteurs dans la façon de salutation. Dans la première phrase, l'appellation « monsieur » nous montre que son interlocuteur est soit dans une hiérarchie plus élevée que le locuteur, soit non intime du locuteur. Une relation éloignée est donc très évidente entre les deux personnes. Mais dans la deuxième phrase, cette distance est brisée par la façon de salutation, car « comment ça va » est une expression pour saluer les amis intimes. Pour saluer une personne qu'on appelle « monsieur », l'expression convenable est plutôt « Comment allez-vous ? ».

Bref, l'utilisation des expressions de salutations dépend de la proximité de la relation entre les interlocuteurs. La violation de cette règle cause forcément des erreurs.

2). Erreur concernant l'appellation de son interlocuteur

Quand on s'adresse à une personne âgée, à une personne de haute hiérarchie ou à une personne que l'on ne connaît pas, on doit parler poliment afin de montrer notre respect envers elle. Dans cette situation, on vouvoie toujours son interlocuteur. Mais lorsque le récepteur est un enfant ou quelqu'un que l'on connaît bien, on peut parler avec plus de liberté. Le tutoiement est très courant dans cette situation. Ainsi, le choix de l'appellation dépend de la distance (distance d'âge, distance hiérarchique et distance de l'intimité) entre les émetteurs et les récepteurs. C'est à la fois une règle de conduite sociale et une règle d'usage de la langue.

Ex : On a rencontré un Français, il avait des problèmes pour acheter des choses. ... Je ai dit tout de suite :
« je peux faire quelque chose pour *toi (vous) ? »

Dans cette composition, l'apprenant a parlé de sa rencontre avec un Français dans un supermarché lorsqu'il faisait ses courses. Le discours direct montre bien une violation de la règle sociolinguistique de vouvoyer son interlocuteur inconnue. Au lieu de dire « vous » à ce monsieur, l'apprenant utilise le pronom « toi ».

Le mélange entre le vouvoiement et le tutoiement est très courant dans la production des apprenants chinois, notamment à l'oral. En fait, le « vous » de politesse existe aussi dans le chinois. Mais son utilisation est moins stricte que celle dans le français. En chinois, il est possible de tutoyer son enseignant, son collègue et son cadre supérieur. Seulement dans des situations formelles, on les vouvoie. Pour une personne inconnue, si elle est très âgée, on lui dit « vous », si non, ce n'est pas obligatoire. Par le mélange de ces différences de l'appellation, l'apprenant commet des erreurs.

L'apparition de cette erreur peut aussi s'expliquer par les occasions peu nombreuses de l'utilisation du *vous* de politesse en classe. Très souvent le professeur tutoie son élève en lui adressant la parole : « Paul, s'il te plaît, lis le paragraphe suivant ». Le *vous* n'est employé dans le discours du professeur que pour désigner plusieurs personnes. Quant aux apprenants, lorsqu'ils se parlent en langue cible, ils se tutoient aussi. Ainsi le grand nombre d'occasions pour employer le *tu* dans la pratique de la langue crée une fossilisation du recours au *tu*, ce qui entraîne souvent des erreurs. Ainsi pour remédier à cette erreur, il faut que l'enseignant offre plus d'occasions aux apprenants pour employer et automatiser le *vous* de politesse.

3). Erreur concernant l'habitude de s'exprimer

L'habitude de s'exprimer concerne les conduites langagières communes dans une communauté sociale. Elle fait partie de la culture sociale. L'ignorance de ces habitudes cause aussi des erreurs.

Décrire les choses directement

Ex : J'ai trouvé une belle veste. J'ai regardé le prix, *les jambes me manquent.

Il est probable que cette phrase devient bizarre aux yeux des Français. Comment le prix est-il ? Pourquoi les jambes me manquent-elles ? Que veut dire l'apprenant ?

En fait, l'apprenant voudrait illustrer le prix élevé de la veste par une réaction physique. Face à un grand danger ou à quelque chose de terrible, une réaction en commun chez les êtres humains est de rester sur place sans oser bouger. Plus grave, on a les jambes qui tremblent ou même on s'évanouit. Pour décrire une telle panique, en chinois, on dit : « (吓得)腿发软 » (avoir les jambes molles). En français, il existe aussi des expressions semblables, par exemple « avoir les jambes en coton », « avoir les genoux qui se dérobaient sous soi », « avoir les jambes brisées » ou « ne plus avoir de jambes ». Ne connaissant pas ces expressions fixes, l'apprenant essaie d'exprimer le sens de sa propre façon, d'où vient la phrase « les jambes me manquent ».

En fait, la difficulté de compréhension ne provient pas de l'expression en elle-même, mais de la façon de décrire les choses. En chinois, pour les choses hors de commun ou irraisonnables, on n'aime pas décrire directement leur trait exceptionnel. Mais par une façon indirecte, on décrit la sensation réveillée par la vue de l'objet. Dans l'exemple ci-dessus, l'idée que l'apprenant voudrait exprimer est en fait : « J'ai trouvé une belle veste. J'ai regardé le prix. Elle est tellement chère que son prix m'a fait peur ». Mais selon les Chinois, le sens du prix élevé est caché sous la réaction d'« avoir les jambes en coton » et on n'a pas besoin de les évoquer directement.

Cet exemple nous traduit l'habitude de s'exprimer indirectement chez les Chinois. Mais les Français, influencés peut-être par leur caractère franc, ne prennent pas ce virage. Cette différence dans l'expression entraîne souvent de l'incompréhension des expressions chez les Français.

Eviter les mots péjoratifs

Néanmoins, les Français ne sont pas toujours directs et parler correctement ne signifie pas tout simplement de parler sans erreur, mais aussi de parler poliment et décemment. Pour y arriver, les Français parlent aussi quelquefois indirectement, par exemple, au lieu de dire que quelqu'un est « bête » (mot péjoratif en français), ils disent souvent que la personne concernée n'est pas intelligente. Cette façon de s'exprimer est largement utilisée dans les

énoncés. L'ignorance de cette habitude langagière peut offenser son interlocuteur.

Un autre exemple dans notre corpus viole aussi ce détour langagier chez les Français :

Ex : *Ma situation familiale est un peu misérable.

En français, le mot « misérable » est doté d'un sens péjoratif. Pour atténuer ce sens négatif, les Français préfèrent prendre un détour. Ils utilisent l'antonyme du mot péjoratif en le mettant dans une phrase négative. Ainsi, on tend à remplacer la phrase ci-dessus par la phrase : « Je ne viens pas d'une famille aisée ». Ce remplacement se conforme mieux à l'habitude de s'exprimer correctement chez les Français.

Eviter la répétition sémantique

La langue française accorde une grande importance à la morphologie. Elle exige un accord entre les différents éléments. Si l'on prend cet accord comme un type de répétition, elle se trouve seulement au niveau syntaxique. Sur le plan sémantique, le français préfère chasser toutes les répétitions.

Ex : La prononciation est **très* magnifique

En français, les adjectifs, tels que *magnifique, excellent, splendide*, etc., impliquent déjà un sens de « très » ou d'extrême. Ils sont déjà à valeur superlative. Ainsi, il n'est pas autorisé de les caractériser par des adverbes d'intensité qui signifient « à haut degré », comme « très », « bien », etc. Il est aussi impossible de transformer ces adjectifs au comparatif de supériorité et au superlatif. Sinon, surgit une redondance sémantique.

L'origine de cette redondance serait due à l'ignorance du degré superlatif de ces adjectifs. Il est donc nécessaire que l'apprenant sache cette caractéristique en apprenant ces adjectifs.

Ex : Quand j'étais au lycée, **notre professeur qui nous a enseigné l'anglais* (notre professeur d'anglais) nous a projeté un jour un film français.

En français, le mot « professeur » désigne une personne qui enseigne une discipline, une technique ou un art au sein d'un établissement d'enseignement ou à titre privé. Le sens

d'« enseigner » est déjà impliqué dans le mot. Par conséquent, dans l'expression « notre professeur qui nous a enseigné l'anglais », il existe une redondance sémantique. Pour supprimer la redondance, la proposition relative doit être remplacée par un complément de nom : « professeur d'anglais ».

Les erreurs du même type se voient aussi dans beaucoup d'autres exemples :

Ex : *Jusqu'à maintenant, *ça fait deux ans que j'apprends le français.

Ex : Je travaille dans un restaurant français. *En même temps, j'ai fait *aussi un stage comme traductrice de japonais.

Toutes ces redondances pourraient provenir du transfert du chinois, car en chinois, pour souligner le travail du professeur, la durée de l'apprentissage et la simultanéité de deux actions, une telle redondance est acceptable : « 教英语的老师 », « 直到现在, ……有两年 », « 同时, 我又/也…… ».

Ainsi voit-on une autre différence entre le français et le chinois : la redondance sémantique est acceptable en chinois, tandis qu'en français, on est moins tolérant avec cette redondance. Cette attitude sévère avec la redondance sémantique aurait peut-être un lien avec l'existence de redondance morphologique. L'existence de redondance dans un domaine exclurait son existence dans un autre domaine. Sinon, la langue serait trop compliquée.

Cette répugnance pour la redondance sémantique se reflète aussi dans la préférence à remplacer des noms par des pronoms et d'essayer de décrire la même chose avec des variations. Par exemple, pour désigner la ville de Paris, les Français préfèrent renvoyer aux termes différents : *la capitale française, le centre politique, le centre économique et culturel, la ville de lumière*, etc.

Bref, bien écrire ne signifie pas écrire correctement. Pour réussir une composition, il faut la rendre à la fois concise et précise. La répétition inutile ne peut qu'alourdir le texte et rendre le texte prolix. De plus, selon les écrivains et les poètes, la répétition d'un même mot dans le texte nuit non seulement à la forme du texte mais aussi à sa musicalité.

4.5.2 Erreur concernant les règles d'usage

1). Erreur concernant le registre de langue

En effet, l'emploi de la langue reflète d'une façon indirecte le niveau de l'éducation du locuteur, ainsi que son statut social. Ce fait a sans aucun doute un lien avec l'histoire de la langue en France. Dans l'histoire, les gens bien cultivés sont souvent considérés comme des « bons parleurs » et les nobles, pour se distinguer des autres, se soucient beaucoup de leur parole. Cette tradition subsiste encore dans la société actuelle et exige que les parleurs parlent correctement selon leur statut social.

L'exemple ci-dessous nous sert de bon exemple pour illustrer l'importance du choix de registre dans l'utilisation de la langue.

Au Salon international de l'agriculture 2008, quand un monsieur a refusé de lui serrer la main, emporté par la colère, l'ancien président de la République, Monsieur Nicolas Sarkozy a dit : « Casse-toi alors pauvre con ». A cause de cette parole, Sarkozy a été beaucoup critiqué par la presse française et par le public, car d'après les gens, « casse-toi » et « pauvre con » sont des expressions trop vulgaires que le président d'un pays ne doit pas les utiliser en public. La violation de cette règle entraîne une mise en cause de la bienséance du comportement de l'ancien président.

A l'écrit, comme à l'oral, le choix du registre est important. En général, le registre adapté à l'écrit doit être plus élevé que celui à l'oral (cela a été évoqué dans le premier chapitre). De plus, à la différence des correspondances entre des amis, la composition écrite ou la dissertation faite par l'apprenant s'adresse toujours à son enseignant. A cause de ces deux caractéristiques, les mots et les expressions familiers qui sont acceptables à l'oral doivent normalement se retirer de la production écrite de l'apprenant. Seulement le registre surveillé et formel sont admis à l'écrit.

Ex : L'été après le Gaokao (Bac chinois), je n'ai rien foutu.

Dans cet exemple, l'étudiant a utilisé exprès le verbe « foutre ». Il se peut qu'il connaisse le sens du mot sans savoir exactement son registre de langue et la nuance entre ce mot et « faire ». Pour varier ses expressions, au lieu d'utiliser le verbe « faire », il a choisi « foutre ».

Néanmoins, d'après le dictionnaire *Hachette 2000*, à son premier sens, le verbe « foutre » est un mot vulgaire qui évoque une relation sexuelle avec une femme. A son deuxième sens qui signifie « faire », il est aussi un mot très familier : « plus fam. que

ficher »¹⁹⁵. Il doit donc être exclu de la langue écrite.

Il est à noter que des mots familiers ou vulgaires apparaissent de temps en temps dans la presse écrite ou dans la littérature. Ces emplois visent toujours à créer un effet spécifique qui a pour but de soit attirer l'attention du lecteur, soit harmoniser le statut du personnage avec son parler, etc.

Il est donc nécessaire que l'apprenant connaisse le registre des termes appris et sache le principe d'exclure les mots familiers, populaires et vulgaires dans les textes écrits formels et le principe de les utiliser seulement pour créer un effet recherché dans les reportages ou les ouvrages littéraires.

Quant à l'enseignant, il doit faire remarquer à l'apprenant les différents registres de langue en français ainsi que leur fonction différente. C'est pourquoi l'on propose l'utilisation des documents authentiques, surtout sonores, dans l'enseignement afin que l'apprenant soit familier des différents registres. De plus, chaque fois que l'on rencontre des mots familiers, le professeur doit souligner leur caractéristique.

2). Erreur concernant l'écart entre la langue écrite et la langue parlée

Par manque de temps pour réfléchir et vérifier les règles, on est moins strict à l'oral qu'à l'écrit. Ceci est commun dans presque toutes les sociétés. Ainsi, des expressions acceptables à l'oral ne sont pas forcément admises à l'écrit.

Néanmoins, la différence entre la langue parlée et la langue écrite est assez grande. A part le choix de registre, leur différence se montre aussi au niveau des syllabes et de la syntaxe. L'omission des syllabes se fait souvent dans la langue parlée, mais à l'écrit, elle est considérée comme erronée. Au niveau syntaxique, la différence dans la formation de la négation et de l'interrogation est manifeste.

Ex : Je suis **pas* très intelligent. J'ai passé le bac trois fois.

Dans cette phrase, l'apprenant omet le particule « ne », parce qu'il confond les deux types de langue. En effet, cette omission n'est pas tellement grave par rapport à d'autres types d'erreurs. Certains ne la prennent même pas comme erreur. Mais depuis l'antiquité, l'écrit est

¹⁹⁵ *Dictionnaire Hachette encyclopédique édition 2000*, entrée « *foutre* », page 750.

considéré comme une activité sérieuse. Cette attitude subsiste encore. Pour qu'il se distingue de l'oral, il faut que l'on conserve sa rigueur. Ainsi, l'apprenant doit le comprendre et être strict à l'écrit

3). Erreur concernant les expressions figées

Ex : Il est arrivé juste au moment où nous parlions de lui. C'est comme « Quand on parle de Caocao, on entend sa voix. »

Ces phrases sont écrites par un étudiant de notre corpus dans un autre exercice écrit. Nous voulons l'emprunter pour illustrer la différence des expressions figées dans les deux langues.

Ici, l'apprenant voudrait parler de l'arrivée d'un camarade lors de son bavardage de cette personne avec un autre camarade. Pour bien illustrer la coïncidence des deux affaires, l'apprenant pense à un proverbe chinois : « 说曹操，曹操就到 » (parler de Caocao, Caocao arriver). Cette expression est issue d'un fait historique. Caocao est un grand général de l'empereur Han. Dans l'histoire, les troupes de Caocao arrivent au moment où un dignitaire propose à l'empereur Han de faire appel à Caocao pour les sauver. Ainsi obtient-on cette expression. En français, il existe aussi une expression pour décrire la même coïncidence, c'est « Quand on parle du loup, on en voit la queue ». Ne connaissant pas cet équivalent, l'apprenant ne peut que faire appel à la traduction du proverbe chinois.

Mais à cause de la différence entre les deux cultures, un lecteur français comprend mal la fonction de l'expression citée. Il ne sait pas qui est Caocao et pourquoi on le mentionne ici. Ainsi une traduction littérale des expressions figées d'une langue à une autre cause souvent des difficultés de compréhension et doit être considérée comme une erreur.

Bref, les expressions figées sont créées par les peuples dans leur vie. Elles ont des liens étroits avec l'histoire, l'économie, les us et coutumes de chaque peuple. A cause des différences langagières, historiques et culturelles, les expressions de la même idée dans les langues sont souvent différentes. L'apprentissage de ces expressions spéciales devient donc important dans les études.

4). Erreurs concernant les figures de style

Les figures de style comme les expressions figées sont les fruits d'une longue évaluation de la langue. Elles font partie des connaissances sociolinguistiques.

Ex : La France est * mon palais de rêve (le pays de mon rêve).

Dans cette phrase, l'apprenant utilise une métaphore. Il compare la France à un endroit idéal. Les Français trouveront sans doute cette phrase un peu étrange, car la France est un pays difficilement comparable à un palais.

En fait, en chinois, « 梦想的殿堂 » (un palais de rêve) est une expression pour désigner un endroit idéal. L'auteur de l'erreur ci-dessus croit qu'il existe peut-être aussi une expression semblable en français. Mais comme il ne la connaît pas et afin de faire comprendre son interlocuteur, il tente un essai en supposant que l'expression en chinois exprime le même sens que son équivalente en français.

Mais malheureusement, son objectif de faire comprendre son lecteur n'aboutit pas. Les Français font aussi des comparaisons ou métaphores, mais le comparé et le comparant sont souvent homogènes. Il est impossible pour eux de comparer un pays à un bâtiment ou à une résidence de luxe. L'ignorance de cette différence fait apparaître l'erreur.

5). Erreur concernant la construction logique et cohérente de l'énonciation

La capacité d'ordonner les phrases en séquence logique ou de construire des textes cohérents fait partie de la compétence discursive. Les erreurs concernées se repèrent donc dans le contexte à travers une analyse interphrastique. Dans notre corpus, nous en avons dégagé cinq.

Ex : A 15 ans, j'étudiais comme les autres, pour passer les examens et entrer dans une bonne université, mais je n'avais pas un *but précis. (contradiction)

Après le Bac chinois, J'ai trouvé un travail comme vendeuse. C'était mon premier travail. Je n'ai pas gagné beaucoup d'argent mais j'ai appris beaucoup de choses intéressantes.* J'ai consulté ma cousine, elle m'a proposé de choisir le français au lieu de l'anglais comme spécialité, parce qu'il y a trop de personnes qui apprennent l'anglais. Finalement, j'ai accepté sa proposition. Mais maintenant, après deux ans d'études, j'ai

réalisé que ce choix est inapproprié pour moi. .. (manque de passage)

Les phrases précédentes sont écrites par une étudiante de l'Université Jiangnan. Dans ce texte, on a remarqué deux erreurs sociopragmatiques.

Dans le premier paragraphe, l'étudiante évoque ses études au lycée. Selon elle, c'était une époque où elle travaillait tous les jours pour réussir son bac. Donc réussir son bac et entrer dans une bonne université constituent sans aucun doute son objectif d'études. Il est contradictoire avec la phrase suivante dans laquelle est présentée une absence de but précis. Aux yeux des lecteurs français, il s'agit ici d'une erreur de contradiction. Mais en fait, cette contradiction n'a pas été décelée dans notre première correction du texte. Autrement dit, elle ne représente pas de difficulté de compréhension pour les lecteurs chinois.

Dans la culture traditionnelle chinoise, l'objectif final de faire ses études est de se procurer un bel avenir. Dans les époques anciennes, pour les gens issus des familles pauvres, apprendre à lire et à écrire était même considéré comme le seul moyen pour adhérer dans la classe dirigeante. Il est rare que l'on apprenne seulement pour apprendre. C'est pourquoi en quelque sorte, on pourrait dire que les Chinois sont pragmatiques. Influencé par cette mentalité, même à l'époque d'aujourd'hui, on apprécie beaucoup la fonction « magique » des connaissances et on la vante dans le proverbe : « L'obtention des connaissances peut changer le destin des gens » (知识改变命运).

Bref, selon les Chinois, entrer dans une université, ce n'est pas pour apprendre plus de choses, mais c'est plutôt pour avoir plus d'occasions de trouver un bon travail ou de pouvoir mener une vie aisée dans le futur. Il ne constitue ni le but final, ni un but précis, mais un intermédiaire pour atteindre le but final.

Mais cette mentalité n'existe pas dans la culture française. La différence socioculturelle cause des problèmes dans la compréhension des phrases et crée des phrases illogiques ou contradictoires aux yeux des lecteurs qui ne partagent pas la même culture avec l'auteur des phrases.

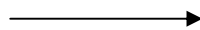
La deuxième erreur est plutôt pragmatique. Elle se trouve dans le passage entre deux événements : stage effectué pendant l'été après le bac et mon choix de spécialité avant l'entrée à l'université. Le saut d'une affaire à une autre semble trop brutal, il manque un lien logique entre les deux choses. Et c'est inacceptable à l'écrit.

En lisant et relisant les phrases, on remarque qu'il existe quand même un ordre dans les phrases. L'étudiante a énuméré les activités qu'elle avait faites après son bac en suivant un ordre chronologique : d'abord, elle a fait un stage tout de suite après le bac ; puis elle a discuté avec sa cousine pour choisir sa spécialité à l'université ; finalement, elle a accepté le conseil de sa cousine ; maintenant elle doute de son choix. Les marqueurs de temps tels que « après le bac », « finalement », « mais maintenant » servent à articuler la succession d'événements. Le manque de mot d'articulation entre le stage après le bac et ma consultation auprès de ma cousine pour prendre le choix de ma spécialité crée un effet détaché. Le passage n'est donc pas réussi.

En français, pour énumérer les choses, on recourt à une série d'expressions d'enchaînement : *d'abord, puis, ensuite, finalement ; en premier lieu, en second lieu, etc.* Ils servent à créer un texte connecté et cohérent. Sans ces mots, le texte semble rester brumeux et opaque.

Les marqueurs de temps servent aussi à connecter les phrases. Ils peuvent introduire un événement en soulignant son apparition inattendue (ex : « tout à coup ») ou établir le lien chronologique entre les choses. Ainsi, dans les deux exemples ci-dessous, l'addition des expressions de temps fait disparaître la non cohérence ou la contradiction entre les phrases soulignées.

Ex : La première chose que nous devons faire quand nous sommes arrivés à l'université, c'était le service militaire. Alors, pour que ce service ne m'ennuyait pas, j'ai lu le roman « Le comte de Monte Cristo » dans lequel le héros s'appelle Edmond Dantès. ... J'ai lu totalement 918 pages pendant 15 jours.* Nous devons choisir un prénom français, j'ai choisi le nom « Edmond ».



J'ai lu totalement 918 pages pendant 15 jours. **Le jour où** nous devons choisir un prénom français, j'ai choisi le nom « Edmond ».

Ex : Quand j'avais 12 ans, je suis allée au lycée. Dans mon premier cours d'anglais, je n'ai rien compris. Même si j'étais petite à ce moment-là, je me sentais très découragée et je me méfiais de moi. * Je me suis dit : « Non, je ne cède jamais ». Donc, j'ai fait tous mes efforts. Je lisais, j'écoutais, j'écrivais et puis j'ai fait des progrès.



... je me sentais très découragée et je me méfiais de moi. (Mais) **Très vite**, je me suis dit : « Non, je ne cède jamais ... »

Bref, les apprenants doivent apprendre à gérer et structurer leurs énonciations dans lesquelles les phrases doivent se présenter selon des ordres logiques (ex : ordre chronologique, ordre de cause et conséquence, etc.). Pour marquer ces ordres, l'utilisation des mots et des expressions d'enchaînement est obligatoire, sinon, les phrases se détachent l'une de l'autre et ressemblent à une accumulation d'idées isolées.

Conclusion provisoire

Les règles d'appellation, les règles de politesse, les règles de l'utilisation des différents registres, les expressions figées, les habitudes de s'exprimer, etc. font partie des connaissances sociopragmatiques. Elles sont les fruits du développement de la société. L'ignorance de ces connaissances peut causer des erreurs graves aux yeux des locuteurs natifs, par conséquent, dans l'enseignement/apprentissage de la langue, outre un apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, l'apprentissage des règles sociopragmatiques est aussi indispensable.

Néanmoins, l'acquisition de ces connaissances sociopragmatiques représente des difficultés pour les apprenants non natifs parce que ces connaissances diffèrent en fonction de la langue et de la société et qu'elles sont majoritairement intériorisées par des contacts directs avec des locuteurs natifs.

Les enseignants de langue doivent ainsi « être conscient des différences sociopragmatiques qui peuvent exister entre la langue maternelle de leurs apprenants et celle de la langue cible, ils devront donc tenter de sensibiliser les apprenants aux différences et de stimuler leur “ conscience métapragmatique ” (Kasper & Blum-Kulka, 1993) »¹⁹⁶.

En classe, l'utilisation des documents authentiques peut compenser en quelque sorte l'effet négatif de l'absence d'occasion de parler avec les locuteurs natifs. Elle pourra réveiller la conscience des règles sociopragmatiques des apprenants et les aider à développer leur compétence sociopragmatique. Elle est donc recommandée dans l'apprentissage des langues.

¹⁹⁶ Jean-Marc, DEWAELE, Nathalie WOURM, 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », dans *Revue française de linguistique appliquée*, 2002/2 (vol VII), page 139.

TROISIEME PARTIE : REMEDIATION AUX ERREURS ET PEDAGOGIE COGNITIVE

Chapitre 7 Micro-remédiation : Remédiation aux erreurs principales des apprenants chinois

Nous avons dit dans le texte précédent que notre travail ne se terminait pas par une analyse. La recherche des remédiations aux erreurs constitue un autre objectif. Mais considérant la longueur de notre thèse et la place prédominante de certaines erreurs, nous décidons de renoncer à une recherche des remédiations à toutes les erreurs, mais allons tenter de trouver des remédiations aux erreurs principales de nos apprenants dans ce chapitre.

Nous rappelons que la *remédiation* désigne l'action de *remédier*. Au sens médical du terme, il renvoie aux thérapeutiques ou soins donnés aux patients pour guérir d'une certaine maladie ou défectibilité. Dans le domaine pédagogique, le terme garde sa connotation médicale. Il désigne la mise en œuvre des moyens qui permettent de résoudre des difficultés d'apprentissage.

Dans nos recherches, la remédiation aux erreurs vise à trouver, à la lumière des erreurs identifiées dont on a dégagé les causes et les sources, des moyens qui permettent de faciliter l'apprentissage des points linguistiques concernés et qui aident l'apprenant à reconstruire son interlangue, car nous croyons que les erreurs sont dues à une mauvaise maîtrise de la langue cible et que si l'on réussit à rendre l'apprentissage moins difficile, on commettra moins d'erreurs.

Mais comment faciliter l'apprentissage de la langue ? Comment rendre l'enseignement plus efficace ?

Les apprenants auprès de qui nous effectuons nos recherches sont tous des étudiants, c'est-à-dire des élèves qui ont réussi le concours national très sélectif en Chine pour entrer à l'université. Ils n'éprouvent aucune déficience intellectuelle ou cognitive. Les erreurs commises dans leur apprentissage du FLE proviennent essentiellement de la complexité de la langue cible, de l'état imparfait de leur interlangue, de l'arbitraire de la langue qui provoque souvent des troubles mnémoniques et de leur méthode d'apprentissage inefficace. Si on arrive à établir les liens entre des différents phénomènes linguistiques, si la langue devient quelque chose de plus motivé et que les règles grammaticales puissent être inférées même en cas d'un oubli, l'apprentissage deviendra forcément moins difficile.

Selon la linguistique cognitive, beaucoup de phénomènes linguistiques pourraient s'expliquer du point de vue cognitif. Ces explications des phénomènes linguistiques portent sur la motivation linguistique et dévoilent les secrets de la langue. Mais il est à noter que la langue n'est pas toujours motivée. L'arbitraire constitue une autre de ses caractéristiques. Certains phénomènes linguistiques sont les fruits des conventions sociales et il leur manque des explications raisonnables, tels que le genre masculin ou féminin des choses inanimées. Pour remédier aux erreurs concernant ces phénomènes, la découverte des stratégies d'apprentissage s'avère utile.

Bref, l'étude de la motivation linguistique et la recherche des stratégies d'apprentissage peuvent faciliter l'apprentissage de la langue et constituent des moyens importants pour remédier aux erreurs.

1. Motivation linguistique

1.1 Arbitraire et motivation

Le terme « motivation » doit sa popularisation à la publication de *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure. Néanmoins, on ne peut pas parler de la *motivation* sans évoquer l'*arbitraire*.

Dans cet ouvrage, Saussure prétend que le signe linguistique est composé de deux parties : le signifiant et le signifié. Le premier désigne l'image acoustique du signe linguistique, et le second traduit le concept du signe, soit la signification ou la représentation mentale associée au signe. Selon Saussure, la relation entre le signifiant et le signifié est arbitraire et immotivée, il n'y existe pas de lien naturel et obligé, autrement dit, il n'y a pas de motivation entre les deux composantes du signe. « Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe est arbitraire »¹⁹⁷. D'où le concept de l'arbitraire. Il nous explique pourquoi un même concept peut être associé à des images acoustiques différentes selon les langues.

Il est à noter qu'une bonne compréhension de l'arbitraire chez Saussure devrait comprendre les sens suivants : a. chez Saussure, l'arbitraire désigne la relation aléatoire entre

¹⁹⁷ Ferdinand. De SAUSSURE, 1969, *Cours de Linguistique Générale*, Paris Payot, page 100.

le concept et l'image acoustique du signe linguistique ; b. cet arbitraire se limite au niveau lexical, tel que dans les mots simples et non composés ; c. l'arbitraire dont Saussure parle est élaboré sous la perspective synchronique de la langue (traduction de l'auteur de thèse).¹⁹⁸

Le concept antagoniste de l'arbitraire est la motivation, qui désigne en revanche, la relation naturelle entre le signifiant et le signifié. En fait, l'idée de motivation est aussi évoquée chez Saussure. C'est celle de l'arbitraire relatif ou argumentatif du signe linguistique. Mais l'interprétation de l'arbitraire relatif chez Saussure ne se limite que sur l'évolution diachronique de la phonétique et sur la formation des mots composés. Ainsi Saussure met l'accent sur l'arbitraire du signe dans ses recherches.

La notion d'« arbitraire » du signe proposée par Saussure a déclenché une violente polémique depuis sa mise à jour, surtout à partir des années 1950, avec le grand développement de la linguistique cognitive. Actuellement, de plus en plus de chercheurs réalisent que beaucoup de phénomènes linguistiques ne sont arbitraires qu'en apparence et que la motivation cachée peut être découverte après une analyse difficile.

1.2 Motivation linguistique au sens étroit

La motivation au sens ancien est une notion philosophique qui désigne la « relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient »¹⁹⁹. Son utilisation dans le domaine linguistique date des années 1970 et maintenant elle constitue un terme important dans la science linguistique. Au sens stricte, la motivation linguistique désigne la relation naturelle entre l'image acoustique et le concept sémantique du signe linguistique. Elle est saillante dans les mots onomatopéiques, tels que « cocorico » et dans les mots composés, par exemple le « dix-neuf ». Mais selon Saussure, le nombre des mots motivés est bien limité. La plupart des mots sont arbitraires.

De plus, le signe linguistique chez Saussure désigne communément le mot. L'étude de la motivation au sens étroit, ainsi que celle de l'arbitraire, se situe seulement au niveau lexical.

¹⁹⁸ LI Erzhan, 2005, Sur l'arbitraire et non arbitraire du signe linguistique, *Journal académique de l'Université de Hainan*, 2005 (4), page 433 : 一、任意性强调的是语言符号概念和音响形象间的关系；二、语言符号的任意性主要表现在词语层面（如简单词、非复合词等）；三、这里所讲的任意性是从共时语言学的角度出发的。

¹⁹⁹ Paul ROBERT, 1978, *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*, p. 1233.

1.3 Différents types de motivations

Bien que le concept « motivation » ait premièrement été introduit dans la science linguistique par Saussure, il n'y a pas effectué de recherches profondes, car il attache une importance plus grande à l'*arbitraire* qu'à la *motivation* du signe.

Stephen Ulmann, linguiste anglais, serait le premier à entamer une étude rigoureuse sur la motivation linguistique. Dans son ouvrage *Semantics : An Introduction to the Science of Meaning* (1962), il a proposé trois types de motivations lexicales : **motivation onomatopéique** qui renvoie à la relation motivée entre le signifiant du mot et le son produit par son référent, telle que celle dans les onomatopées ; **motivation morphologique** qui désigne que la signification d'un mot pourrait être déduite par une analyse de la formation du mot, par exemple le mot chinois « 手套 » (des gants) est composé de deux caractères « 手 » (la main) et « 套 » (une étoffe qui couvre quelque chose), ainsi, le sens du mot est facilement compris par une superposition de sens des deux caractères séparés ; **motivation sémantique** qui désigne que les sens figurés des mots sont souvent déduits de leur sens propres selon un processus d'extension, tel que la métonymie, la métaphore, etc.²⁰⁰

Certains chercheurs, tels que Xu Yulong (1992), ont également proposé la **motivation picturale** ou **idéographique**²⁰¹ qui signifie la relation entre la forme graphique et la signification du mot. Ce type de motivation est facilement observé dans les écritures idéographiques, telles que celle de la langue chinoise. Par exemple, le caractère chinois « 休 » qui veut dire « se reposer » est composé de deux parties. La partie gauche « 亻 » signifie une personne et la partie droite « 木 » signifie un arbre. Ainsi, sa forme graphique évoque la scène dans laquelle une personne s'appuie contre un arbre pour se reposer, d'où la signification du mot.

Avec le développement des études sur la motivation linguistique, on a aussi trouvé des motivations existant au-delà du niveau lexical, telles que la motivation iconique et la motivation économique, etc. Ces motivations pourraient s'appliquer aux niveaux syntaxique, textuel et pragmatique. La **motivation iconique** prétend que les formes des unités linguistiques, telles que la longueur et l'ordre des mots et des phrases, sont souvent

²⁰⁰ YAN Chensong, 2000, « Recherche de la motivation linguistique », *Journal académique de l'Institut des langues étrangères de l'Armée populaire de libération de Chine*, novembre 2000, numéro 6, pages 1-2.

²⁰¹ Nommé « 文字理据 » chez XU Yulong, 1992, dans son oeuvre *Introduction préliminaire de linguistique comparée*, maison d'édition de l'Education des langues étrangères de Shanghai.

déterminés par le contenu impliqué dans ces unités, par exemple, pour parler des concepts simples, on tend à utiliser des unités moins compliquées, composées de moins de signes, tandis que pour des concepts compliqués, le nombre des signes utilisés est souvent plus élevé. Et lorsqu'on utilise des phrases simples pour décrire une succession d'actions, l'ordre des phrases suit le déroulement réel des événements.

La *motivation économique* constate que l'homme préfère utiliser les signes linguistiques simples pour désigner les choses qu'il connaît bien dans la vie. Ainsi, la simplicité de la forme linguistique reflète en quelque sorte la familiarité du référent chez l'homme. C'est aussi la raison pour laquelle dans toutes les langues, les objets et les choses familiers sont souvent désignés par des mots simples, alors que pour les choses peu familières, leurs formes sont souvent compliquées²⁰².

1.4 Redéfinition de la motivation linguistique

Au sens large, la motivation linguistique désigne les diverses relations ou règles entre le signifiant et le signifié d'un signe linguistique et même à l'intérieur du signifiant (ex : pour les mots dérivationnels ou les mots composés) ou des signifiés (soit parmi les différents sens d'un mot). Elle sert à expliquer la combinaison du signifiant et du signifié et nous aide à comprendre des phénomènes linguistiques.

Mais qu'est-ce que le signe linguistique ?

Généralement, un signe linguistique désigne une unité d'expression du langage. Chez Saussure, le signe linguistique renvoie plutôt aux mots des langues, mais selon nous, le signe linguistique peut désigner une unité plus large que celle d'un mot. Une forme conjuguée d'un verbe, une locution fixe, un syntagme, une phrase complète ou même un paragraphe, un article, pourraient tous être considérés comme un signe linguistique.

L'étude de la motivation dépasse par conséquent le niveau lexical et entre aux niveaux syntaxique, textuel et pragmatique. C'est pourquoi en 2002, Wang Ailu et Si Fuzhen ont redéfini la motivation linguistique en disant que :

La motivation linguistique désigne l'agent qui fait apparaître, évoluer ou disparaître

²⁰² Voir : YAN Chensong, 2000, « Recherche de la motivation linguistique », Journal académique de l'Institut des langues étrangères de l'Armée populaire de libération de Chine, novembre 2000, numéro 6, page 2.

un phénomène linguistique dans un système de langue. Le champ d'études de la motivation est très vaste. Il comprend toutes les unités linguistiques et concerne à la fois le niveau lexical et le niveau textuel (traduction de l'auteur de thèse)²⁰³.

Dans sa définition à propos du signifiant, Saussure n'a souligné que son aspect sonore : le signifiant est l'image acoustique d'un signe linguistique. Mais selon nous, le signifiant doit aussi englober une image graphique ou morphologique du signe. Les deux images constituent les représentations extérieures ou physiques d'un signe.

D'un côté, l'image acoustique ou sonore et l'image graphique d'un signe sont étroitement reliées l'une avec l'autre. Dans beaucoup de langues, par exemple le français, la modification de l'image acoustique introduit forcément une modification de l'image graphique et celle de l'image graphique peut aussi entraîner un changement de l'image sonore. De l'autre côté, leurs façons d'activer le concept mental sont différentes : l'image phonique active le concept mental à travers la voie vocale, tandis que l'image graphique active le même concept par la vision. Notre communication à travers la langue parlée avec les aveugles et à travers la langue écrite avec les sourds-muets soulignent respectivement les différentes fonctions de l'image sonore et de l'image graphique du signe linguistique.

L'interprétation de M. D. Gineste et J. F. Le Ny à propos des représentations des formes perceptives des mots confirme notre proposition de diviser le signifiant en deux éléments :

les représentations des formes perceptives des mots (originellement des **formes orales**, auxquelles s'ajoutent, chez les lecteurs, des **formes écrites**, avec leur orthographe) : ce sont celles-ci qui sont directement utilisées dans les processus de reconnaissance des mots ...²⁰⁴

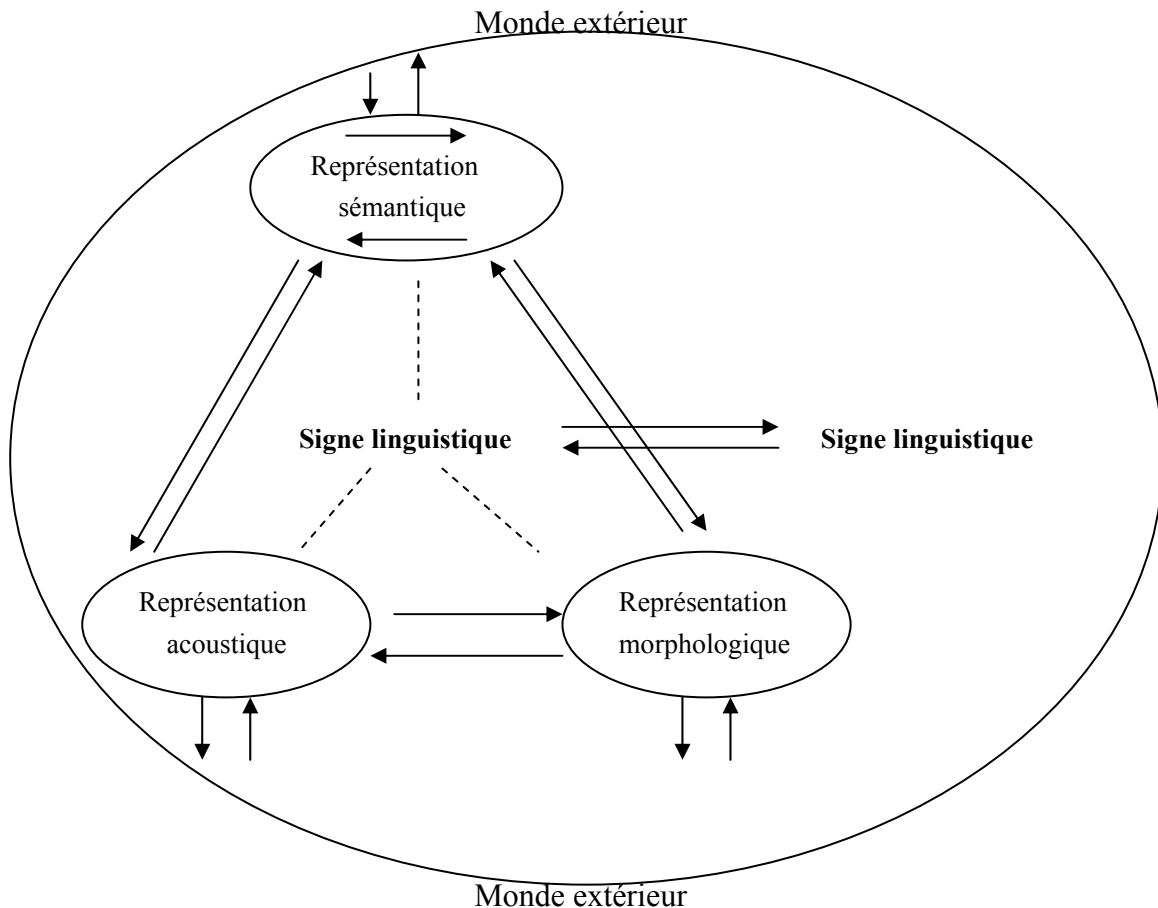
Ainsi, nous croyons que le signe linguistique est composé de trois éléments : la représentation acoustique (forme orale), la représentation morphologique (forme écrite ou graphique) et la représentation sémantique (signification). La motivation, au sens large, désigne alors les diverses relations ou règles entre le signe linguistique et le monde extérieur ; entre le signe linguistique en question et les autres signes ; entre les différentes composantes

²⁰³ WANG Ailu, SI Fuzhen, 2002, *Recherches de la motivation linguistique*, Beijing, Editions des sciences sociales de Chine, page2 : “语言自组织系统中激发某一语言现象产生、发展或消亡的动因，其研究涉及的范围很广，可以包括语言各级单位以及篇章、文字等各个层面”。

²⁰⁴ M. D. Gineste, J. F. Le Ny, 2002, *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris, p. 107.

d'un signe ou même à l'intérieur d'une composante (ex : au sein des représentations sémantiques d'un mot polysémique, entre ses différents sens).

La figure ci-dessous nous montre le champ d'études de la motivation linguistique au sens large. Les flèches représentent les relations ou les motivations existant entre les différents éléments.



1.5 Classification des motivations

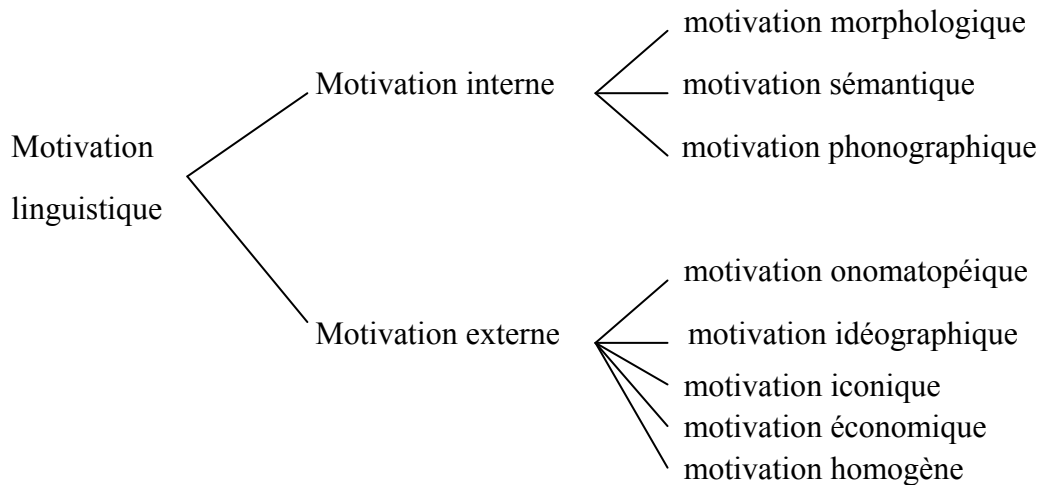
Selon la localisation de la relation (relation existant entre les composantes du signe linguistique, entre les différents signes ou même entre le signe et le monde extérieur), nous pourrions avoir deux grands types de motivation : la ***motivation interne*** et la ***motivation externe***.

La motivation interne est née du système linguistique lui-même. Elle n'a pas de lien direct avec le monde extérieur. Elle comprend la *motivation morphologique*, la *motivation sémantique* et la *motivation phonographique*. Les deux premières sont évoquées dans le texte précédent. La troisième désigne la motivation entre les phonèmes et les graphèmes. Elle nous

sert à prononcer et orthographier les mots. Les langues alphabétiques possèdent souvent ce type de motivation : ayant connu la phonétique des lettres et des combinaisons des lettres, nous pouvons facilement lire des mots ou des phrases.

La motivation externe provient de la caractéristique imitative du signe linguistique. La forme phonique ou graphique du signe a un lien étroit avec le référent qu'il représente. Cette relation entre le signe et son référent est isomorphe. La motivation externe comprend la motivation onomatopéique, la motivation picturale ou idéographique, la motivation iconique et la motivation économique dont on a parlé précédemment. Mais nous voulons y ajouter la *motivation homogène*²⁰⁵. Cette motivation reflète les caractéristiques identiques ou homogènes entre les signes linguistiques et leur référent dans le monde réel, par exemple, le genre grammatical des noms aminés correspond souvent au genre naturel de leur référent ; l'innombrabilité de certains noms provient de l'état massif de leur référent, etc. Ainsi, la motivation homogène explique pourquoi les signes linguistiques et leur référent partagent de mêmes caractéristiques.

Voici la classification des différentes motivations :



1.6 Rôle de la motivation linguistique dans l'enseignement/apprentissage de la langue et dans la remédiation aux erreurs

Nos connaissances sur la fonction de mémoire nous apprennent que pour les choses arbitraires, leur mémorisation ne pourrait faire appel qu'à une répétition mécanique. Néanmoins, la performance de cette répétition est médiocre. Elle conduit facilement à un

²⁰⁵ Une nouvelle motivation que l'auteur découvre et nomme dans ce présent travail.

oubli. Mais pour les choses entre lesquelles il existe un lien causal ou des règles, l'intervention des activités cognitives devient possible. Au lieu de les retenir machinalement, nous pouvons les mémoriser en nous basant sur la compréhension des règles. Cette façon de mémorisation est nommée la mémorisation logique. Elle est beaucoup plus efficace que la répétition mécanique. Elle facilite le passage de la mémoire à court terme à celle à long terme. Ainsi allège-t-elle notre fardeau mnémonique.

La mémorisation logique dépend de la découverte des liens ou des règles linguistiques, ce qui valorise l'étude de la motivation linguistique. Dans l'apprentissage de la langue étrangère, si l'on réussit à trouver des liens entre des phénomènes linguistiques, ils nous aideront sans aucun doute dans la mémorisation de ces phénomènes.

La motivation « peut aider la mémoire, notamment lorsqu'un sujet parlant doit dominer toute une nomenclature technique ... L'une des manières de mémoriser plus facilement les mots est d'y retrouver des éléments déjà connus et des significations, même partielles, en rapport avec ce que l'on sait du designatum. En ce sens, la motivation peut avoir une fonction non seulement descriptive, mais aussi mémorielle »²⁰⁶.

En didactique des langues, les études sur la motivation linguistique s'avèrent aussi importantes. Elles permettent la mise à jour des nouvelles pédagogies :

S'il est avéré, comme cela semble être le cas, que la motivation davantage que l'arbitraire organise de vastes champs du langage, cela peut justifier de nouvelles pédagogies, qui ne soient plus basées sur un apprentissage par simple mémorisation. En effet, la recherche ou l'explication des motivations est susceptible d'aider l'apprenant dans la compréhension (notamment des réseaux sémantiques, des connotations). Une pédagogie de ce type peut aussi contribuer à développer les capacités ou les compétences des apprenants en terme pragmatique ...²⁰⁷

Dans la remédiation aux erreurs, la connaissance et la maîtrise de la motivation linguistique jouent aussi un rôle important. Elles encouragent les enseignants à pratiquer une approche cognitive en didactique, diminuent la difficulté de l'apprentissage, font mieux

²⁰⁶ Maurice COTAUD, 1998, « Deux types de motivation dans quelques langues orientales et autres, Exemple dans le lexique de la flore et de la faune », dans *Lexique et cognition*, Paul VALENTIN et Michèle FRUYT, 1998, Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, page 60.

²⁰⁷ Guy ACHARD-BAYLE, 2009, « La linguistique cognitive et ses applications », *Les Cahiers d'Acledle*, volume 6, n° 2, 2009, *Didactique des langues et linguistique*, pages 39-67 : 55.

comprendre et maîtriser les règles par l'apprenant, par conséquent, elles remédient aux erreurs, rendent les apprenants plus confiants dans leurs études et enfin garantissent une réussite d'apprentissage.

De plus, la découverte de liens entre des phénomènes linguistiques permet de prendre conscience de la beauté de la langue et rend l'apprentissage intéressant. C'est pourquoi Wang Ailu et Si Fuzhen ont dit que :

la recherche, la découverte et la maîtrise de la motivation linguistique nous permettent de dévoiler les secrets de la langue et améliorer ainsi notre compréhension des langues (traduction de l'auteur de thèse).²⁰⁸

L'étude de la motivation aide également les apprenants à avoir l'habitude de réfléchir. Au lieu de recevoir passivement les connaissances, les apprenants deviendront plus pensifs, ils se prêteront à découvrir des règles par eux-mêmes dans leurs études.

Bref, par rapport à un monde linguistique inintelligible où règne l'arbitraire, nous préférons un monde cohérent dans lequel l'intervention de nos activités cognitives serait possible. Nous devons non seulement enseigner les règles linguistiques connues à nos apprenants, mais aussi chercher à en déceler les motivations. Nous nous attendons à ce que l'apprentissage devienne une procédure riche de surprises et de découvertes. Selon nous, la recherche de la remédiation aux erreurs est en quelque sorte une recherche et une mise en usage de la motivation linguistique dans la pratique de l'enseignement afin de faciliter l'apprentissage.

2. Erreurs principales des apprenants chinois

Dans le chapitre 5, nous avons déjà catégorisé les erreurs de notre corpus et calculé leur fréquence d'apparition. Le réaffichage du tableau ci-dessous nous rappelle les erreurs les plus fréquentes chez nos apprenants.

²⁰⁸ WANG Ailu, SI Fuzhen, 2002, *Recherches de la motivation linguistique*, Beijing, Maison d'édition des sciences de la société de Chine, page 275 : “可以帮助我们解读关于语言的秘密，为人们对语言的认识增添空前的解释力”.

Ordre d'importance		Nombre d'erreurs	Proportion
1	Erreur de forme	172	16, 86%
2	Erreur sémantique (TAM)	136	13, 33%
3	Erreur de concept	117	11, 47%
4	Erreur flexionnelle (verbe)	110	10, 78%
5	Erreur syntaxique (article)	100	9, 80%
6	Erreur sémantique (préposition)	57	5, 59%
7	Erreur flexionnelle (nom)	56	5, 49%
8	Erreur syntaxique (préposition)	39	3, 82%
9	Erreur flexionnelle (adj. (genre/nombre))	37	3, 63%
10	Erreur syntaxique (adj. /adv.)	31	3, 04%
11	Erreur syntaxique (phrase incomplète)	25	2, 45%
12	Erreur syntaxique (pronom)	24	2, 35%
13	Erreur syntaxique (conjonction)	21	2, 06%
14	Erreur sémantique (autres)	21	2, 06%
15	Erreur syntaxique (verbe)	21	2, 06%
16	Erreur sociopragmatique	17	1, 67%
17	Syntaxique (ordre des mots)	16	1, 57%
18	Erreur syntaxique (phrase mal composée)	12	1, 18%
19	Erreur dérivationnelle	8	0, 78%
	Total	1020	100%

Ainsi, nous voyons que les neuf types d'erreurs les plus importants chez nos apprenants sont : l'erreur lexicale de forme, l'erreur sémantique de TAM, l'erreur de concept, l'erreur flexionnelle de verbe, l'erreur syntaxique d'article, l'erreur sémantique de préposition, l'erreur flexionnelle de nom, l'erreur syntaxique de préposition et l'erreur flexionnelle d'adjectif.

En ce qui concerne les autres erreurs, comme leurs taux d'apparition sont moins importants, la recherche de leur remédiation ne s'effectue pas dans cette thèse, mais nous espérons pouvoir l'aborder dans nos futures recherches.

Pour que nos recherches sur la remédiation aux erreurs soient plus claires, au lieu de suivre un ordre d'importance des erreurs, nous préférons un ordre respectant la catégorisation des erreurs, soit l'ordre suivant :

- erreur lexicale de forme composée par erreur d'orthographe et erreur de genre,
- erreur lexicale de concept,
- erreur flexionnelle concernant les verbes, les noms et les adjectifs
- erreur syntaxique d'article

- erreur de préposition.
- erreur sémantique de TAM

3. Remédiation aux erreurs d'orthographe

3.1 Motivation phonographique de l'orthographe française

Le système d'écriture de la langue française est un système phonographique. Les graphèmes (unités écrites minimales) visent à noter les phonèmes (unités sonores minimales) de la chaîne sonore. Entre les graphèmes et les phonèmes, il existe des règles explicites : la phonétique des lettres et la phonétique des combinaisons des lettres sont souvent invariables, par exemple : la lettre « a » se prononce [a] et la combinaison des lettres « oi » se prononce [wa] en français. Ici, les règles ou les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont nommées motivation phonographique.

Cette motivation n'existe pas dans la langue chinoise. On n'arrive pas à écrire le mot seulement selon le son, et dans beaucoup de cas, on ne peut pas non plus déduire le son d'un caractère selon sa forme, par exemple : le caractère « 胡 » est composé de deux parties : « 古 » et « 月 », mais sa prononciation n'a aucun lien avec les sons des deux composants. Même pour l'anglais, la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes n'est pas aussi évidente que celle du français.

Ainsi, en français, la motivation phonographique pourrait rendre notre apprentissage phonétique et orthographique moins difficile. La maîtrise des relations entre les phonèmes et les graphèmes peut nous servir à articuler des mots, des phrases, des paragraphes ou même des textes, bien que nous ne les comprenions pas. Par exemple : le mot fictif « crapaut » est certainement articulé [kra-po] en français. Grâce à l'intériorisation de ces règles, dans beaucoup de cas, orthographier, c'est d'essayer de transcrire la forme sonore des mots en se servant des règles entre les phonèmes et les graphèmes.

Néanmoins, l'importance de cet apprentissage est souvent négligée par les apprenants et même par des pédagogues. Cette négligence pourrait être illustrée par le petit nombre de pages consacrées à la phonétique dans beaucoup de manuels et aussi par le manque de listes ou de tableaux dans lesquels les relations phonographiques sont bien démontrées dans beaucoup de manuels conçus par des didacticiens français (Dans des manuels destinés aux

débutants, tels que *Taxi 1*, *Initial 1*, *Campus 1* et *Alter ego 1*, cette partie pour introduire le son et la phonétique est même totalement absente. On suggérerait un apprentissage phonétique inconscient au fur et à mesure de l'apprentissage des mots et des phrases). Pour remédier aux erreurs d'orthographe, nous croyons qu'une revalorisation de l'apprentissage de la motivation phonographique du français est à la fois obligatoire et nécessaire.

3.2 Composantes de l'apprentissage orthographique

D'après les chercheurs (André Angoujard, par exemple), la compétence dite « savoir orthographier » a deux composantes, l'une désigne la capacité d'« intégrer un système de connaissances ayant trait au code orthographique »²⁰⁹; l'autre vise à « élaborer et mettre en oeuvre des stratégies permettant la production d'écrits conformes à l'orthographe »²¹⁰. Si l'on encadre la première dans l'ordre du savoir, la seconde fait partie de l'ordre du savoir-faire.

Dans la première composante, Angoujard distingue encore deux formes de connaissances : la connaissance spécifique et la connaissance générale. Ces deux types de connaissances se diffèrent en objet et en modalité d'acquisition. La première désigne la connaissance spécifique des mots particuliers, telle que comment s'écrit un certain mot. Grâce à cette connaissance, on arrive à identifier les mots en situation de lecture et d'écriture. Son acquisition dépend de notre travail mnémorique. La connaissance générale, chez Angoujard, comprend les savoirs sur les graphèmes, leurs fonctions et leurs conditions d'apparition. Elle correspond bien à ce que nous nommons la motivation phonographique du français, autrement dit, les règles entre les phonèmes et les graphèmes.

De plus, l'acquisition des connaissances orthographiques n'a d'intérêt qu'en relation avec la seconde composante de l'apprentissage, car « Enseigner l'orthographe, ... c'est donc également aider l'élève à construire ce savoir-faire progressivement »²¹¹, ce qui est souvent oublié dans la pratique de l'enseignement actuelle.

Dans ce savoir-faire, il existe encore deux étapes. La première vise à orthographier matériellement le mot à travers le rappel de la connaissance spécifique et à travers le rappel de la connaissance générale au cas de l'absence du stockage du mot en mémoire. La seconde étape consiste à vérifier si la forme graphique ainsi réalisée est conforme au code

²⁰⁹ André ANGOUJARD, 1994, « Les deux composantes de l'apprentissage de l'orthographe » dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 12.

²¹⁰ *Ibid*, page 12.

²¹¹ *Ibid*, page 13.

orthographique.

Ces deux étapes du savoir-faire orthographique correspondent à l'articulation et l'autocontrôle de l'output chez Levelt²¹². Selon lui, le processus de l'output peut être divisé approximativement en quatre démarches : la conceptualisation, la formulation, l'articulation et l'autocontrôle et ce processus pourrait être appliqué à la formation d'un article, d'une phrase et même d'un mot.

Mais chez beaucoup d'apprenants, en orthographiant un mot, après avoir articulé les différents graphèmes d'un mot, ils ne vérifient pas si cette forme graphique correspond bien à sa représentation phonétique. Ce processus de l'autocontrôle ou de la vérification est totalement absent chez eux.

Bref, orthographier est un processus de résolution de problème. Pour remédier aux erreurs orthographiques, les apprenants doivent avoir non seulement les connaissances spécifiques sur des mots et les connaissances générales sur la motivation phonographique du français, mais aussi ils doivent savoir comment utiliser ces connaissances dans la pratique et surtout comment utiliser leurs connaissances générales pour vérifier ce qu'ils écrivent.

3.3 Remèdes concrets

3.3.1 Remédiation aux erreurs de dérivation phonique

Pour les erreurs de dérivation phonique, la dérivation peut être entraînée par l'omission ou l'adjonction de l'accent (ex : **repondaient* / répondaient ; **applélait* / appelait) ; l'omission ou l'adjonction du son (ex : **répétif* / répétitif, **croissante* / croissant) ; la substitution du son (ex : **ambergines* / aubergines ; **guand* / quand) ; la métathèse (ex : mes **aimes* / mes amies ; **juedi* / jeudi) etc. Toutes ces erreurs d'orthographe possèdent une même caractéristique, c'est que leurs formes phoniques ne se conforment pas à celles des mots visés.

Deux possibilités pourraient entraîner ces erreurs. La première, c'est que la représentation phonique du mot attendu est mal intériorisée dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Selon le processus d'écriture, une fausse représentation phonique active forcément une fausse représentation écrite, soit une erreur d'orthographe.

Une autre possibilité existe dans le fait que la représentation phonique du mot visé est bien stockée dans la mémoire, mais sa forme orthographique ne l'est pas. Mais pourquoi une

²¹² Levelt, W. J. M., 1989, *Speaking : From Intention to Articulation*, Cambridge, MA : MIT Press.

bonne représentation phonique du mot (ex : [o-bɛr-ʒin], [ʒø-di]) n'active-t-elle pas une bonne représentation graphique (ex : **ambergine*, **juedi*), surtout lorsque l'on a déjà eu une image floue sur sa forme graphique ? C'est parce que l'apprenant ne maîtrise pas les règles entre les phonèmes et les graphèmes de la langue française. Il ne sait pas que **ambergine* ne se prononce jamais [o-bɛr-ʒin] et que **juedi* se prononcerait plutôt [ʒy-di] au lieu de [ʒø-di].

Nous préconisons donc un apprentissage des connaissances générales sur les phonèmes et les graphèmes au tout début de l'apprentissage du français. Pour bien maîtriser ces règles générales, nous proposons ici deux types d'exercices : lire ou écrire des mots selon les connaissances sur les phonèmes et les graphèmes.

Le premier exercice a pour but d'apprendre aux apprenants à lire des mots qu'ils ne connaissent pas par un décodage analytique du graphème en phonème, ce qui pourrait engendrer un enthousiasme d'apprentissage chez eux et leur faire avoir confiance dans leurs études.

Dans les exercices écrits, les élèves doivent transcrire les mots selon leurs formes sonores. Il est probable que l'apprenant produise une forme phonologiquement plausible, mais morphologiquement incorrecte. Par exemple, pour le son [fo-ne-tik], l'élève pourrait écrire « fonétic » ou d'autres mots dont les formes phoniques correspondent à [fo-ne-tik], mais qui n'existent pas en français. Tous ces mots fictifs ne doivent pas être considérés comme des erreurs dans ces exercices. Au contraire, les mots écrits tels que « phonétique » ou « phonitique » qui ressemblent plus au mot correcte « phonétique » ne peuvent pas être acceptés, car leurs formes graphiques ne correspondent pas au son [fo-ne-tik].

Ces exercices augmenteront forcément le taux de réussite de l'orthographe dans le futur. Nous savons que la production orthographique est composée de deux étapes : la première consiste à réaliser matériellement une forme graphique grâce à nos connaissances spécifiques sur un mot, c'est-à-dire grâce à l'image du mot stockée en mémoire. Mais comme notre mémoire n'est pas parfaite, il est possible que l'on n'ait souvent qu'une image approximative du mot, telle que « phonitique » ou « phonétique ». Dans ce cas-là, nos connaissances sur les phonèmes et les graphèmes peuvent nous aider à autocorriger ces violations phonétiques en modifiant la forme graphique du mot pour qu'elle s'adapte à son image acoustique.

Par ailleurs, les règles entre les phonèmes et les graphèmes pourraient également nous aider à acquérir la connaissance spécifique d'un mot particulier. Elles facilitent la

mémorisation. Un mot tel que « phonétique » n'a plus besoin d'être mémorisé en dix lettres segmentées : /p-h-o-n-é-t-i-q-u-e/, on pourrait le retenir par les trois syllabes : /pho-né-tique/. Donc, il ne s'agit plus d'une mémorisation mécanique, mais plutôt d'une mémorisation intellectuelle ou logique se basant sur les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes français. C'est aussi la raison pour laquelle nous encourageons une mémorisation du mot qui travaille à la fois sur la forme graphique et la forme phonique. Car le travail sur le son favorise un stockage mnémorique de l'image acoustique du mot. Ayant cette image acoustique, nous arrivons déjà à écrire une forme approximative du mot en utilisant nos connaissances orthographiques générales. Et l'exercice concernant à écrire le mot plusieurs fois nous aide à retenir le graphème précis pour un certain phonème, tel que *ph* au lieu des autres formes pour le phonème /f/ dans le mot « phonétique ».

3.3.2 Remédiation aux erreurs dues aux graphèmes homophoniques

– en s'appuyant sur la morphologie

Le système d'écriture française est un plurisystème qui comprend le principe phonogrammique et morphogrammique. Il représente à la fois le niveau phonologique et le niveau morphologique du langage. Les phonèmes sont les unités sonores minimales du langage et les morphèmes sont considérés comme les unités minimales de sens. Ainsi, le mot « insupportable » contient dix phonèmes (/ɛ̃/, /s/, /y/, /p/, /ɔ/, /ʁ/, /t/, /a/, /b/, /l/) et quatre morphèmes (le préfixe *in-*, le radical *support*, le suffixe *-able*). Au lieu de retenir les dix phonèmes séparément, la mémorisation des quatre morphèmes allège beaucoup notre fardeau mnémorique. De plus,

L'utilisation des connaissances morphologiques permet de choisir entre plusieurs transcriptions plausibles d'un son donné. Par exemple, savoir que le son /ɛt/ est transcrit *-ette* et non *-aite*, *-ète* ou *-ête* lorsqu'il correspond à un suffixe diminutif peut aider à écrire des mots morphologiquement complexes comme *fillette*.²¹³

Ainsi proposons-nous un apprentissage orthographique analytique en utilisant les connaissances de la formation des mots, autrement dit les connaissances morphologiques,

²¹³ Marie-Line BOSSE et Sébastien PACTON, 2006, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots », dans *Apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*, direction Philippe Dessus et Edouard Gentaz, Dunod, page 46.

telles que les préfixes et les suffixes, pour analyser, apprendre et mémoriser l'orthographe d'un nouveau mot. Ces connaissances révèlent la relation entre la forme et le sens des mots et font partie des connaissances de la motivation morphologique.

Par exemple, en étudiant le mot « électrocardiogramme », l'analyse morphologique du mot nous aide à diviser ce mot en trois parties : les préfixes « électro- » désignant quelque chose d'électrique, le radical « cardio- » qui a un rapport avec le coeur humain, et le suffixe « -gramme » qui veut dire quelque chose d'écrit. En utilisant ces connaissances, nos élèves pourraient rapidement comprendre le sens de ce mot qui désigne « un enregistrement graphique de l'activité électrique du coeur » et qui est obtenu par la combinaison des sens de ces trois parties morphologiques : a. quelque chose de graphique, b. sur le coeur, c. en utilisant un appareil électronique. Et la compréhension du sens du mot nous aide donc à rappeler l'orthographe du mot. De la même manière, les mots tels que « poissonnier », « alunir », « thermomètre » etc. pourraient être enseignés et mémorisés de la même façon.

Les connaissances morphologiques jouent donc un rôle très important dans l'apprentissage de l'orthographe, car elles associent la forme et le sens du mot. Cela révèle aux élèves que la relation entre le signifiant et le signifié des mots français n'est pas toujours arbitraire, il existe des règles, surtout pour des mots dérivationnels et des mots composés. Les mots sont souvent motivés, ce qui compte c'est de trouver ou même créer la motivation pour assouvir notre cognition et faciliter notre mémorisation. Ayant cette conviction, l'apprenant serait plus « motivé » et se sentirait intelligent.

Ainsi, l'étude orthographique d'un mot devient un jeu intellectuel qui débarrasse l'ennui d'un apprentissage de gavage et qui favorise une mémorisation à long terme. Dans ce processus, la mémorisation ne dépend plus seulement d'un entraînement répétitif (ex : copier dix fois un mot, même plus), néanmoins, elle devient plus solide et moins fugitive.

- **par analogie à un mot connu**

Quand on écrit un mot, l'orthographe produite dépend de nos connaissances orthographiques préalables. Ces connaissances, qui peuvent être de nature sub-lexicale (les correspondances entre phonèmes et graphèmes fréquents, la morphologie des mots, l'orthographe des morphèmes, les régularités graphotactiques, *e.g.*, les probabilités

d'occurrence de certaines séquences de lettres) ou lexicale (l'orthographe d'un mot précis).²¹⁴

Ecrire un mot par analogie se réalise ainsi à l'appui des connaissances antérieures. C'est de composer son orthographe selon l'orthographe d'un autre mot connu qui partage certains composants avec le mot attendu. Par exemple, le mot « *foulard* » pourrait être déduit par « *bavard* » à travers une analogie de segmentation phonologique. Ainsi l'apprenant pourrait écrire le pseudo-mot */krepol crépaud* parce qu'il connaît le mot « *crapaud* ». C'est ce que l'on appelle la stratégie analogique. Mais cette capacité d'analogie n'existe pas spontanément chez tous les apprenants. Certains travaux ont montré que les apprenants « moins expérimentés ne montraient aucun signe d'analogie »²¹⁵ dans leur apprentissage orthographique. Néanmoins, cette stratégie analogique pourrait s'acquérir par l'apprenant progressivement si l'enseignant souligne toujours la ressemblance morphologique avec les autres en abordant un mot.

Ainsi nous promouvons un enseignement orthographique analogique. Par exemple, en enseignant l'orthographe de *produire*, *produit* et *production*, par analogie, le professeur pourrait évoquer les autres verbes qui ont la même terminaison que *produire*, tels que *conduire*, *réduire*, *déduire*, *introduire*, *induire*, etc. Ayant la même terminaison, il est naturel que tous ces verbes partagent la même conjugaison verbale, et de plus, les mots qui partagent les mêmes radicaux que ceux de ces verbes auraient naturellement la même forme que *produit* et *production* : *conduit*, *conduction* ; *réduit*, *réduction* ; *déduit*, *déduction* ; *introduit*, *introduction* et *induit*, *induction*. Cette analogie facilite la mémorisation orthographique des mots similaires, car à partir d'une seule bonne orthographe déjà connue, l'apprenant arriverait à déduire d'autres orthographe similaires.

Il est évident que pour les erreurs orthographiques dues aux graphèmes homophoniques, l'étude de la morphologie, telles que celle des préfixes et suffixes, et l'étude par analogie pourraient résoudre certains problèmes. Pour ceux qui restent, nous devons encore faire appel à notre mémoire mécanique.

3.3.3 Remédiation aux erreurs dues aux lettres muettes

²¹⁴ Marie-Line BOSSE et Sébastien PACTON, 2006, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots », dans *apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*, direction Philippe Dessus et Edouard Gentaz, Dunod, page 44.

²¹⁵ *Ibid.*, page 48.

L'existence des lettres muettes augmente sans aucun doute la complexité de l'orthographe française et constitue un grand obstacle dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous ne pouvons pas nier l'importance de ces erreurs orthographiques chez nos apprenants. Néanmoins il n'existe pas beaucoup de descriptions rigoureuses sur les lettres muettes en cours de langue, ce qui rend plus difficile leur mémorisation. C'est pourquoi nous tenons à en parler dans ce chapitre.

La présence obligatoire des lettres muettes dans des mots est sans aucun doute conventionnelle, mais pas forcément arbitraire. Nous pourrions résumer trois fonctions différentes pour les lettres muettes. La première est la fonction de type grammatical, illustrée par la lettre finale muette /s/ dans *les enfants* qui est un marqueur de pluralité et les « nt » dans *ils travaillent* qui traduisent une flexion verbale. La deuxième fonction des lettres muettes est celle de type sémantique ou lexical qui marque une relation lexicale d'un mot avec les autres. Par exemple, la lettre « d » du mot *bavard* qui sert à évoquer son lien avec *bavarder*, *bavardage*. Dans la terminologie de N. Catach, ces lettres muettes sont nommées « morphogramme lexical »²¹⁶. La troisième fonction appartient au domaine de l'orthographe dite d'usage. « C'est le cas par exemple de la lettre « c » du mot *banc*, dont la présence assure une différence graphique avec le mot *ban*. Elle assure donc, ici, ... une fonction d'ordre sémantique distinguant ... deux mots homophones »²¹⁷. C'est aussi le cas de « s » dans *ailleurs* qui ne partage pas de racine lexicale avec d'autres mots et dont la lettre muette n'assume pas non plus la fonction de distinction homophonique.

Pour le premier genre de lettres muettes qui servent à marquer une fonction grammaticale, telles que celles qui sont utilisées pour faire un accord en genre ou en nombre, les erreurs concernées sont plutôt des erreurs grammaticales flexionnelles. Nous n'en parlerons pas ici.

- pour les lettres muettes lexicales

Il serait très probable qu'à l'origine, les mots furent tous inventés en se basant sur une certaine motivation. Mais avec l'évolution de la langue, cette motivation s'est perdue et dans le français d'aujourd'hui, il est difficile de l'apercevoir. D'où « la tentation ... de privilégier le

²¹⁶ Cité par André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 19.

²¹⁷ André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 20.

biais de la mémoire quel qu'en soient le prix et les insuffisances »²¹⁸ chez les enseignants, ainsi que chez les apprenants.

Mais en fait, la présence des lettres muettes n'est pas toujours immotivée et avec une étude de corrélation, nous pourrions justifier quelquefois cette présence. Par exemple, pour le mot « toujours », il proviendrait peut-être de la combinaison de « tous les jours ». On pourrait même déduire son processus de création. Imaginons que le mot toujours provient de la locution « tous les jours ». Imaginons encore que la locution était utilisée tellement souvent que l'on voulait créer un mot simple pour la remplacer. Ce nouveau mot ne doit pas être trop long, ainsi on penserait à l'omission de l'article. Et enfin pour garder l'image acoustique originale de « tous jours » ([tu-ʒu:r]) on obtiendrait le mot « toujours ». Une combinaison simple en mettant ensemble les deux mots (« tous+jours » [tuʒ-ʒu:r]) ne marche pas, car elle modifie l'image acoustique originale. Pour les mots « longtemps » et « néanmoins », il se peut qu'ils proviennent aussi de la combinaison des mots : « long + temps = longtemps » et « néant + moins = néanmoins ». Une telle explication justifierait l'existence des lettres muettes dans ces mots-là.

De plus, en français, « la racine d'un mot s'écrit de la même façon dans les différents mots d'une même famille morphologique »²¹⁹, par exemple, dans *candidat*, *candidate*, *candidature*, etc. Ainsi, en apprenant l'orthographe d'un tel mot, l'enseignant peut faire remarquer cette relation morphologique, car la lettre muette finale est toujours articulée dans des mots morphologiquement reliés. Pour l'apprentissage de l'orthographe du mot *enfant*, l'enseignant pourrait donner à l'apprenant les autres mots de la même famille que le mot *enfant*, tels que *enfantin*, *enfantillage* etc., en faisant remarquer la relation morphologique entre eux et en soulignant la présence obligatoire de la lettre /t/. Ayant su cette relation morphologique, l'apprenant n'oubliera plus la lettre muette /t/ dans le mot « enfant ». De plus, cette façon de l'enseignement orthographique qui se déroule par une mise en relation avec les mots morphologiquement reliés élargit en même temps le champ lexical de l'apprenant.

Il est à noter que le recours au principe de la racine pourrait expliquer la présence des lettres muettes lexicales dans la plupart des mots. Mais il pourrait aussi provoquer des erreurs, car les cas exceptionnels existent toujours dans la langue française. Par exemple, « un -t

²¹⁸ André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 13.

²¹⁹ Marie-Line BOSSE et Sébastien PACTON, 2006, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots », dans *Apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*, direction Philippe Dessus et Edouard Gentaz, Dunod, page 46.

pourrait être ajouté à la fin du mot *numéro* à cause des mots morphologiques reliés tels que *numéroté, numérotation* »²²⁰. Ces mots « pièges » sans lettre muette finale pourraient être considérés comme des cas particuliers dans l'orthographe française. En les abordant, l'enseignant doit souligner leur particularité. Pour l'apprenant, il suffit de retenir ces cas particuliers, en nombre très limité.

- pour les lettres muettes d'usage

Pour les lettres muettes d'usage dont les présences ne pourraient pas être justifiées par leur relation avec d'autres mots et qui servent souvent à distinguer les homophones par des graphèmes différents, elles illustrent bien le principe logogramme²²¹ de l'écriture française et la caractéristique arbitraire du signe linguistique. Nous pourrions les nommer « lettres muettes non motivées ».

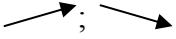
Pour ces lettres, une remédiation unifiée qui s'adapte à tous les mots n'existerait peut-être pas. On ne pourrait faire appel qu'à deux solutions. La première est de mémoriser mécaniquement leur présence. La seconde consiste à encourager l'apprenant à créer une motivation ou des stratégies afin de favoriser leur stockage en mémoire à long terme.

Par exemple, pour le mot « cours », son sens premier est le « mouvement des liquides, en partic. des eaux d'une rivière, d'un fleuve »²²², Si l'on utilise un pictogramme pour l'illustrer, on penserait à une flèche ondulatoire dont la forme ressemble beaucoup à un *S* couchant. Et dans les autres significations de ce mot, le sens d'un mouvement linéaire qui se déroule dans une certaine direction est très évident. Ainsi, pourrait-on attribuer le sens de « direction / sens » à la lettre « s », ce qui nous explique pourquoi le mot « cour » qui signifie « espace fermé à ciel ouvert, dépendant d'une maison ou d'un bâtiment public » est privé de cette lettre. Par coïncidence, cette explication nous aiderait aussi à expliquer le « s » muet dans d'autres mots, tels que « temps », « vers », « plus » et « moins », car tous ces quatre mots pourraient être pictographiés par des flèches : le nom « temps » et la préposition « vers » pourraient se traduire par une flèche tout droite \longrightarrow ; tandis que « plus » et « moins » seraient présentés

²²⁰ Marie-Line BOSSE et Sébastien PACTON, 2006, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots », dans *apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*, direction Philippe Dessus et Edouard Gentaz, Dunod, page 46.

²²¹ « Un principe logogrammique (ou distinctif) selon lequel, par un système d'opposition entre des graphèmes pouvant noter un même phonème ou par la présence d'une ou de plusieurs lettres muettes, notre écriture distingue des mots homophones : c'est le cas ... de dessin ou de dessein, de banc et ban, de temps et taon. » selon André ANGOUJARD, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », dans *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette Paris, page 20-21.

²²² *Dictionnaire Hachette encyclopédique*, édition 2000, page 457.

par deux flèches, l'une monte et l'autre descend : . Par conséquent, le concept de « direction / sens » nous aiderait à mémoriser la lettre « s » dans ces mots.

Voilà un exemple de création de la stratégie pour mémoriser les lettres muettes. Diverses « stratégies » peuvent être ainsi créées par des personnes différentes afin de mémoriser un même phénomène. On ne pourrait pas dire laquelle est la plus plausible ou persuasive. Le plus important, c'est qu'elles aident leur inventeur à mieux mémoriser l'orthographe de certains mots ayant ces lettres muettes.

Bref, l'apprentissage orthographique est une activité cognitive et intellectuelle. Il ne doit pas recourir seulement à des exercices de répétition. L'apprentissage systématique de la motivation phonographique du français est très important pour remédier aux erreurs de dérivation phonique. Il rend possible l'autocontrôle et l'autocorrection orthographiques chez l'apprenant. En ce qui concerne les erreurs homophoniques, le recours aux connaissances morphologiques françaises, l'analogie à un mot connu, la référence aux mots partageant la même racine constituent des moyens de remédiations importants. Et pour les lettres muettes immotivées, la création des stratégies spécifiques devrait aussi être encouragée dans l'apprentissage.

4. Remédiation aux erreurs de genre

La distinction du genre des noms constitue un cauchemar pour les apprenants de français et ce problème peut subsister très longtemps, même tout au long de l'apprentissage. L'origine de cette difficulté existe dans le fait qu'il manque une règle générale s'appliquant à tous les noms pour distinguer leur genre et que le trait arbitraire règne dans la plupart des noms français.

A cause de ce trait arbitraire prédominant, l'apprentissage du genre des noms est différent des autres apprentissages linguistiques. Il fait plus appel à une mémorisation mécanique. Néanmoins, il existe quand même quelques petites règles favorisant notre distinction du genre des noms.

Nous savons qu'en français, le genre des noms inanimés est généralement conventionnel (il est hors de raison de savoir que *table* est féminin et *mur* est masculin), tandis que le genre des noms animés est très souvent motivé. Grâce à cette règle, une distinction entre les noms animés et inanimé devient utile dans la mémorisation du genre.

4.1 Propositions pour distinguer le genre des noms animés

Les noms animés comprennent les noms de personnes et d'animaux. Dans le monde réel, il existe déjà une distinction sexuelle pour les animaux et les êtres humains. Cette distinction sexuelle correspond généralement au genre grammatical des noms. C'est ce que nous nommons la motivation homogène. Mais comme des cas particuliers sont nombreux, nous proposons de sous-catégoriser les noms animés français.

4.1.1 Pour les noms animés dont les formes masculine et féminine ne partagent pas le même radical

Ce sont des noms animés dans lesquels on n'utilise pas les terminaisons pour marquer leur sexe, tels que *homme / femme, garçon / fille, père / mère, coq / poule*, etc. Dans ces noms-là, la distinction sexuelle est tellement évidente que l'on préfère utiliser différents mots pour les interpréter. Autrement dit, les informations concernant le sexe des référents sont déjà intégrées dans la signification des mots et on ne fait plus appel à la flexion pour les préciser. Ainsi s'établit une relation entre le genre des noms et sa sémantique.

Par conséquent, la distinction du genre de ces noms ne représente normalement aucune difficulté et les apprenants doivent extraire ces noms animés des autres pour alléger le fardeau mnémonique.

4.1.2 Noms animés dont les formes masculine et féminine partagent le même radical

En français, il existe beaucoup de noms animés dont les formes masculine et féminine partagent le même radical, par exemple dans les noms de profession et les noms de nationalité, il y a *étudiant / étudiante, français / française, directeur / directrice, chanteur / chanteuse, musicien / musicienne*, etc. La désignation de leur genre grammatical dépend de la modification de terminaisons des mots. Pour la plupart des noms masculins terminés en consonne muette, on ajoute *-e* à la fin de leur forme masculine pour avoir leur forme féminine. Et pour des noms terminés en *-en* ou *-teur*, on transforme ces terminaisons en *-enne, -trice* ou *-teuse* pour obtenir leurs formes féminines. Par conséquent, les noms animés terminés en consonne muette sont souvent masculins et ceux en *-enne, -trice* ou *-teuse* sont plutôt féminins.

Il est à noter que pour ces noms animés-là, si leur forme masculine est terminée en *-e*, il

est fréquent que leur forme féminine possède la même morphologie. On les appelle aussi les noms épïcènes comme *élève, adulte, pianiste, journaliste, archéologue*, etc.

Ainsi voit-on un lien entre le genre et la morphologie des mots et l'apprentissage de ces règles morphologiques aidera les apprenants à retenir le genre des noms.

4.1.3 Noms animés particuliers

Néanmoins, de nombreux cas particuliers compliquent le problème de genre en français. Beaucoup de noms animés ne possèdent pas leur forme féminine, tels que *professeur, docteur, médecin*, etc. et certains noms animés grammaticalement féminins peuvent désigner indifféremment des référents masculins ou féminins, par exemple *star, souris et panthère*, etc. Il y a même des noms épïcènes terminés en consonne muette comme *enfant*.

La mémorisation de ces cas irréguliers ne peut dépendre que de notre mémoire mécanique et une révision de temps en temps ou de l'entraînement répétitif favorise le stockage du genre de ces mots dans la mémoire à long terme. Heureusement, le nombre de mots concernés est bien limité. Dans ce cas-là, un cahier de note dans lequel l'apprenant note régulièrement les cas irréguliers, au fur et à mesure de son apprentissage, permettra grandement de résoudre le problème.

4.2 Propositions pour retenir le genre des noms inanimés

En français, on n'arrive pas à expliquer pourquoi un nom inanimé est masculin tandis que son proche est féminin. Le seul moyen de retenir le genre d'un nom, c'est de répéter et encore répéter. Cette répétition pour retenir le genre nous évoque notre façon de mémoriser des mots.

En fait, du point de vue synchronique, beaucoup de mots simples sont aussi considérés comme arbitraires. Il manque une relation évidente entre l'image acoustique et la représentation sémantique des mots. Mais l'image acoustique peut laisser des traces dans notre cortex cérébral et avec une répétition, il se peut que ces traces phoniques se conservent dans notre mémoire à long terme.

Par rapport à une image acoustique concrète, le concept sur le masculin ou le féminin est quelque chose d'abstrait et il est difficile de retenir des choses abstraites pour les être humains. Mais est-ce possible d'associer ce concept avec quelque chose de concret ?

On sait que le genre des noms peut être reflété par des déterminants précédant les noms tels que les articles définis et indéfinis. On peut ainsi combiner les noms avec son article défini ou indéfini (« une table » ou « la table ») et au lieu de retenir séparément le nom et son genre conceptuel (ex : table, nom féminin). De cette façon, en retenant la forme d'un nom, on mémorise aussi son genre, car un lien s'établit entre le genre et la phonétique.

Bref, le nom et son article qui reflète son genre peut former un bloc uni et les apprenants doivent les retenir inséparablement.

5. Remédiation aux erreurs de concept

« La compétence lexicale est définie par le Conseil de l'Europe comme étant la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue »²²³. Le manque de cette compétence chez les apprenants sont dues généralement à une connaissance insuffisante des propriétés sémantiques des unités lexicales chez l'apprenant, ce qui provoque aussi des erreurs de concept. La remédiation aux erreurs lexicale de concept vise à faciliter l'apprentissage des représentations sémantiques des unités lexicales en essayant de trouver la motivation sémantique et des stratégies d'apprentissages.

5.1 Remédiation aux erreurs de synonyme : savoir dans quelle circonstance les mots sont synonymes

Les synonymes désignent les mots qui ont un sens analogue ou très proche. Il est à noter que les mots qui sont tout à fait identiques et qui peuvent se remplacer les uns par les autres dans toutes les circonstances n'existent pas, car cela viole le principe économique de la langue. Ainsi, Niklas-Salminen a dit dans son œuvre :

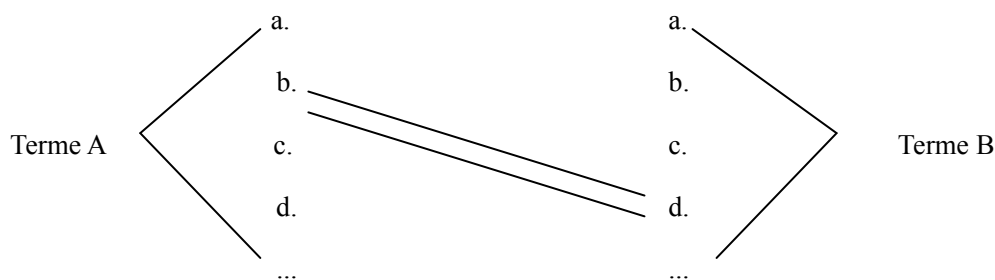
Globalement, on peut prévoir que si deux mots sont employés exactement dans les mêmes contextes, l'un d'eux a tendance à disparaître ou à changer de sens. Si plusieurs signifiants correspondent à un même signifié, c'est certainement parce que la langue en a besoin : il y a sans doute entre ces mots des différences plus ou moins sensibles.²²⁴

²²³ Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, p. 87.

²²⁴ A. NIKLAS-SALMINEN, 2005, *La lexicologie*, Paris, Armand colin, PP.110-111.

L'existence de la différence ou de la nuance est donc obligatoire, qu'elle soit liée au signifié, à la connotation véhiculée (sens péjoratif ou mélioratif), au registre de langue ou au contexte d'emploi des mots.

Nous avons déjà dit que les mots français étaient souvent polysémiques. Parmi les nombreux sens d'un mot, il se peut que l'un soit très proche de celui d'un autre mot et que dans certaines situations, ils puissent se remplacer. Prenons l'exemple de la figure ci-dessous : les termes A et B ne constituent des synonymes que dans la situation où le terme A renvoie à son sens b. En adoptant les autres sens, il n'y a pas de point commun entre les deux termes. Il est donc important que l'apprenant comprenne cette relation entre les synonymes et qu'il sache dans quelle circonstance les deux mots peuvent se remplacer.



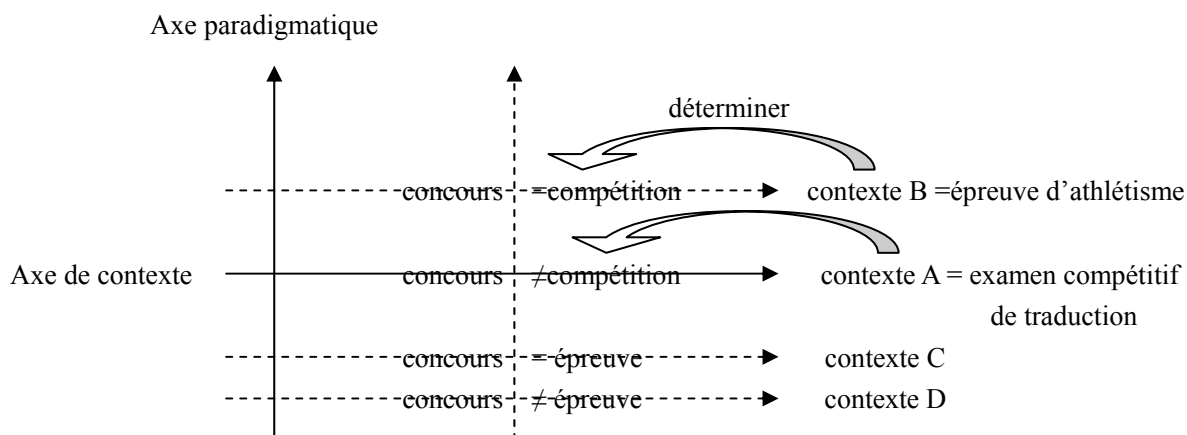
Il est évident que le contexte joue un rôle très important dans la compréhension et la détermination du sens des mots polysémiques. « Un mot ne saurait avoir un sens, mais bien une multiplicité de sens possibles, dépendant de divers contextes où il se trouve. »²²⁵ Ainsi, il est nécessaire de « placer le vocabulaire dans son contexte pour en comprendre le sens et être capable de l'employer correctement. Autrement dit, le choix de la signification adéquate parmi les significations possibles, nombreuses, que porte un mot dépend du contexte de son usage ».²²⁶

Le rôle de contexte est aussi important pour savoir si deux synonymes peuvent se remplacer. Par exemple, dans la phrase : « J'ai participé à une "épreuve" de traduction de la province du Hubei et j'ai gagné le troisième prix », le contexte nous dévoile qu'il s'agit d'un type d'examen compétitif écrit et pas d'une épreuve sportive. Ainsi, on ne peut utiliser que

²²⁵ Eveline CHARMEUX, 2002, « La place du vocabulaire dans la maîtrise de la langue », dans *(Se) construire un vocabulaire en langues*, 2002, Groupe français d'éducation nouvelle, Chronique sociale, Lyon, pages 25-32 : 31.

²²⁶ Nadine SAHLOUL, 2002, « Vocabulaire, vocabulaire, contexte et fonctions langagières », dans *(Se) construire un vocabulaire en langues*, 2002, Groupe français d'éducation nouvelle, Chronique sociale, Lyon, pages 33-40 : 35.

concours pour désigner cette épreuve, parce que dans ce contexte, le mot « compétition » n'est pas le synonyme de « concours ». Le rôle de contexte dans le choix de la lexie peut être illustré par la figure suivante :



5.2 Remédiation aux erreurs dues au sens proche

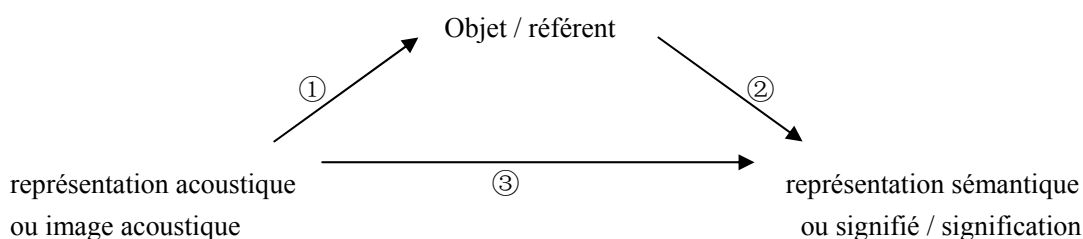
Au sens strict, les mots au sens proche ne sont jamais identiques ni substituables en contexte. La différence entre ces mots est beaucoup plus grande que celle entre les synonymes. La distinction entre les mots au sens proche ne constitue normalement pas de difficulté chez les apprenants natifs, mais chez les apprenants étrangers, à cause surtout de l'interférence de la langue maternelle, elle peut causer des problèmes et entraîner des erreurs.

5.2.1 Ne pas recourir à la langue maternelle

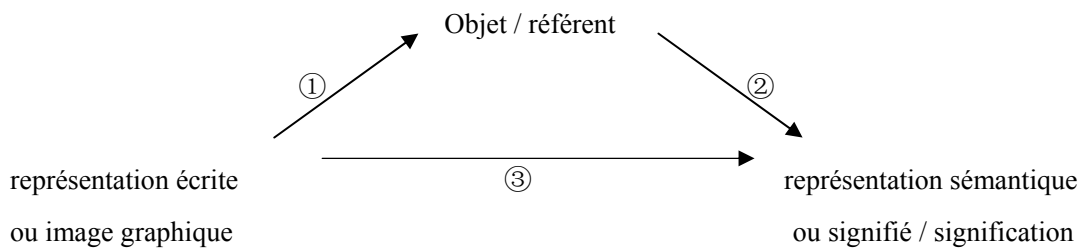
Nous avons déjà parlé dans les chapitres précédents que dans l'apprentissage de la langue étrangère, le recours à la langue maternelle est souvent inévitable. Et nous croyons que le recours à la langue maternelle est surtout beaucoup utilisé pour acquérir le sens des mots.

Dans l'apprentissage de la langue maternelle, le signifié ou le concept du signe est souvent acquis par l'intermédiaire des objets ou référents.

Processus avant l'apprentissage de l'écrit :

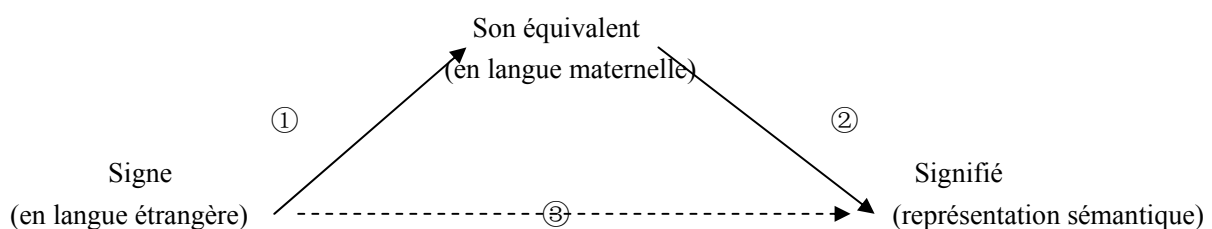


Processus après l'apprentissage de l'écrit :



Par l'intermédiaire de l'objet, il est facile de saisir le sens du signe linguistique et d'établir le lien entre la représentation acoustique et la représentation sémantique du signe ou entre la représentation écrite et la représentation sémantique. Imaginez que vous ne connaissez pas le mot *pomme*. Mais le jour où votre mère tient une pomme à la main en vous demandant si vous voulez la manger, la relation entre la représentation acoustique /*pɔm*/ et sa signification « fruit comestible de forme arrondie, à pépins, à chair ferme et juteuse ... » est établi. Une fois établi cette relation, il ne faut plus l'objet réel pour activer le concept dans le cerveau de l'enfant. L'image acoustique du signe suffit largement à faire penser au signifié. Et quand l'enfant apprendra à écrire, l'image graphique du signe jouera le même rôle que son image acoustique dans l'activation du concept.

Lors de l'apprentissage de la langue étrangère, grâce à la langue maternelle, notre connaissance sur le monde extérieur est déjà acquise et notre capacité à renvoyer à un objet de non présence devient parfaite. Et comme l'apprentissage de la langue étrangère se déroule toujours dans la classe, il est impossible d'apporter dans la classe les objets dont on va apprendre le nom. Ainsi la référence à la langue maternelle devient quelquefois nécessaire et efficace. Pour comprendre le signifié d'un signe en langue étrangère, il suffit de donner son équivalent en langue maternelle aux apprenants. Cette façon d'acquérir le sens fait appel à la fonction métalinguistique de la langue maternelle. Le processus d'acquérir le signifié peut être illustré par la figure suivante:



Ce recours à la langue maternelle pour établir le lien entre le signe et le signifié se voit surtout au début de l'apprentissage de la langue étrangère et il constitue une stratégie importante durant tout le processus d'apprentissage de la langue chez les apprenants.

En apprenant le mot *distribuer*, il y a de fortes chances que l'apprenant fasse appel à son équivalent en chinois « 分配 », tandis que dans l'apprentissage d'*affecter*, le même recours à la langue maternelle a lieu. Comme les équivalents de *distribuer* et d'*affecter* correspondent à un même mot en chinois, l'apprenant chinois pense que ces deux mots sont identiques et peuvent se remplacer l'un par l'autre.

Il en résulte que dans l'apprentissage des mots de sens proche, il est très dangereux de faire appel à la langue maternelle et que l'enseignant doit encourager une distinction des mots proches en s'appuyant sur une explication en langue cible.

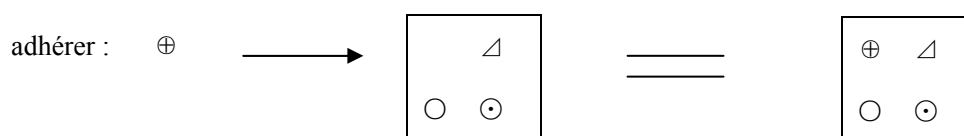
5.2.2 Utiliser les schémas pour distinguer les sens des mots

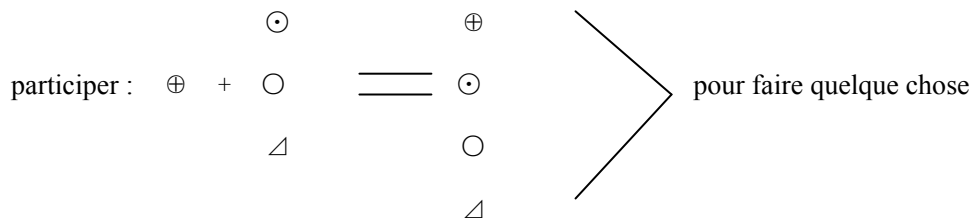
Nous avons déjà su que chaque unité lexicale est composée d'une forme écrite, d'une forme sonore et des représentations sémantiques. L'apprentissage du lexique comprend donc l'apprentissage de ces trois aspects. La mauvaise intériorisation de n'importe quel aspect causera des problèmes.

L'apprentissage sous l'aspect sémantique du mot signifie savoir précisément les sens du mot et pouvoir le distinguer de ses proches. L'utilisation des schémas nous sert souvent à faire cette distinction.

Prenons l'exemple des verbes *adhérer* et *participer*. Les deux verbes correspondent à un même verbe en chinois « 参加 ». Ainsi, le recours à leurs équivalents en langue maternelle conduit à un mélange sémantique des deux verbes et causerait des erreurs.

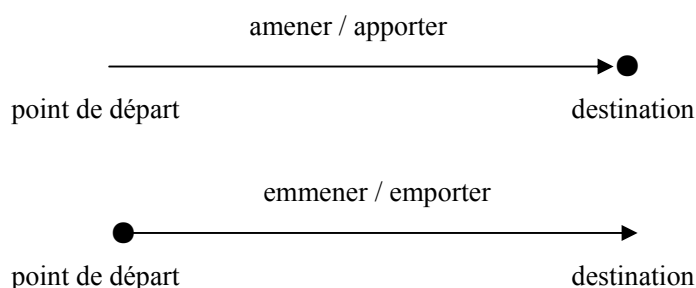
En fait, le verbe *adhérer* veut dire s'inscrire à une association en devenant membre, tandis que *participer* signifie jouer un rôle personnel actif dans une activité. Nous pouvons utiliser les schémas suivants pour illustrer la nuance sémantique entre ces deux verbes.





Le point commun de ces deux verbes, c'est que l'agent du verbe est finalement parmi les autres, mais l'objectif de l'assemblage est différent. Le premier, c'est de former un bloc uni, tandis que le deuxième est de faire quelque chose ensemble. Si l'apprenant comprend ces sens-là, il ne confond pas les deux verbes et l'apprentissage de la signification des mots est vraiment accompli.

Pour distinguer les verbes qui impliquent une direction, tels que *amener*, *apporter*, *emmener*, *emporter*, le recours aux schémas est aussi très utile.



Avec ces schémas, il est facile de faire comprendre aux apprenants que *amener*, *apporter* mettent l'accent sur le lieu de destination, par exemple : « Apportez ces documents au directeur », alors que *emmener*, *emporter* soulignent le point de départ : on prend l'objet ou la personne avec soi pour que l'objet ou la personne ne soit plus à l'endroit où il était, ex : « Tu n'as pas pris ton petit déjeuner. Alors, N'oublie pas d'emporter ce sandwich ».

Les schémas sont surtout utiles pour saisir le sens des prépositions et pour les distinguer l'une de l'autre. Comme nous mettons les erreurs concernant l'utilisation des prépositions dans les erreurs grammaticales, nous allons l'illustrer plus tard dans la remédiation aux erreurs grammaticales de préposition.

5.2.3 Associer l'apprentissage lexical avec d'autres connaissances linguistiques de la langue cible

Les signes linguistiques ne sont pas aussi arbitraires que Saussure le prétendait dans son

Cours de linguistique général. Il ne faut pas nier que la caractéristique arbitraire du signe linguistique de Saussure est fondée en se basant sur une étude synchronique de la langue. Du point de vue diachronique, Saussure croit aussi à l'existence d'une motivation étymologique dans des signes linguistiques. Mais selon nous, même du point de vue synchronique, beaucoup de mots sont bien motivés.

Dans la linguistique synchronique, si l'on recherche la motivation entre le signe et son référent dans le monde extérieur ou entre le signe et son équivalent dans une autre langue, il y a de fortes chances que l'on n'y voie pas de lien évident entre eux. Mais si l'on essaie de rechercher la relation à l'intérieur du système de la langue, il se peut que l'on fasse de merveilleuses découvertes.

Prenons la distinction entre les adjectifs *fatigant* et *fatigué* comme exemple. Les deux sont tous adjectifs. Ils partagent le même radical. Ils proviennent tous du verbe *fatiguer*. Le premier est transformé par le participe présent du verbe et le second est dérivé du participe passé du verbe. A première vue, on a l'impression qu'ils sont similaires. Mais en réalité, la différence entre eux est large. *Fatigant* signifie « qui cause de la fatigue » mais *fatigué* veut dire « qui manifeste la fatigue »²²⁷.

En français, beaucoup sont des adjectifs provenant des participes présents ou participes passés des verbes, tels que *épuisant* / *épuisé* ; *aimant* / *aimé* ; *payant* / *payé* ; *intéressant* / *intéressé*, *embarrassant* / *embarrassé*, etc. Mais dans la grammaire française, les participes présents sont souvent utilisés pour remplacer une proposition subordonnée de sens actif et que les participes passés sont plutôt utilisés pour former des phrases à la voix passive ou au temps passé, c'est la raison pour laquelle les participes présents impliquent souvent un sens actif tandis que les participes passés renferment le sens passif ou le sens passé. De la même raison, les adjectifs transformés par les participes présents gardent le sens actif, alors que ceux provenant des participes passés conservent le sens passif. Cette découverte nous sert à expliquer la différence sémantique entre les deux types d'adjectifs.

Les autres connaissances, par exemple les connaissances de la composition ou de la morphologie des mots, nous sont aussi utiles dans l'apprentissage de la représentation sémantique des mots et nous servent par conséquent de remèdes efficaces pour lutter contre les erreurs de concept.

²²⁷ Voir *Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000*, page 708 : définition de *fatigant* et *fatigué*.

Par exemple, pour distinguer les noms *employeur* et *employé*, *tireur* et *tiré*, nos connaissances sur le suffixe *-eur* nous facilitent l'intériorisation sémantique des mots concernés. En français, le suffixe *-eur* est souvent ajouté à un radical verbal et les mots ainsi composés signifient la personne qui effectue une telle activité : *voyager* – *voyageur*, *travailler* – *travailleur*, *vendre* – *vendeur*, *acheter* – *acheteur*, *chanter* – *chanteur*, etc. Avec ces connaissances morphologiques, il est facile pour l'apprenant de saisir le sens de *employeur* et *tireur* qui signifient respectivement la personne qui emploie quelqu'un ou la personne qui tire un chèque ou une lettre de change. Ainsi, *employé*, et *tiré* signifient la personne qui est employé par l'employeur et la personne qui doit s'acquitter de sa dette auprès du tireur.

Bref, les connaissances linguistiques sont souvent associées. L'une pourrait être utilisée pour expliquer l'autre. Dans la remédiation aux erreurs lexicales de concept, il faut encourager nos apprenants à associer leurs connaissances linguistiques et à découvrir la motivation ou la relation entre la représentation sémantique des mots et les autres aspects de la langue, car la découverte de cette relation peut leur servir à mieux comprendre et mémoriser le sens des mots et à mieux les distinguer de leurs proches.

5.2.4 Connaître le principe d'égoцентризм

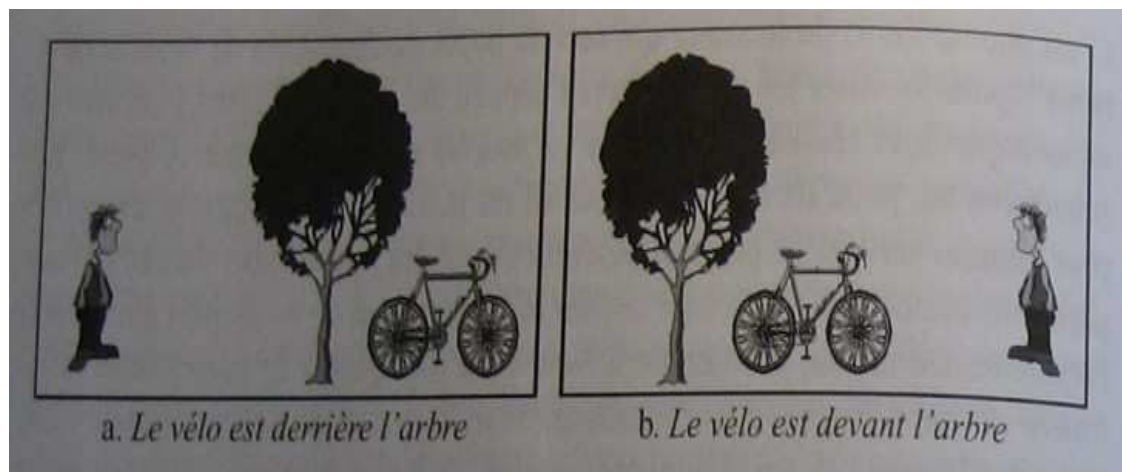
La langue est un système symbolique dans lequel le principe d'indexicalité constitue un des principes essentiels. « Le principe d'indexicalité renvoie au fait que nous pouvons “pointer” des choses qui sont dans notre champ de mire »²²⁸. De plus, les êtres humains se croient au centre du monde et ils abordent tout ce qui est autour d'eux en se basant sur leur point de vue. C'est ce qu'on nomme le principe égoцентризм dans la compréhension du monde chez les êtres humains.

Cette vision égoцентризм se manifeste dans toutes les activités humaines, y compris les activités langagières. Les locuteurs tendent à imposer leur point de vue au monde. Quand nous parlons, nous utilisons l'endroit où nous sommes comme point de référence, autrement dit, l'*Ego* du locuteur est le point de départ pour localiser son interlocuteur ou les autres choses dans l'espace environnant, par exemple : « Pierre est derrière *moi* », « Le musée du Louvre est maintenant en face de *nous* ».

Le principe d'égoцентризм peut aussi être illustré par le fait de localiser des choses les

²²⁸ DELBECQUE Nicole (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 20.

unes par rapport aux autres.



Dans les photos ci-dessus, la position entre l'arbre et le vélo ne change point, mais comme les places du locuteur sont différentes, la localisation du vélo par rapport à l'arbre devient différente : « Le vélo est derrière l'arbre » et « Le vélo est devant l'arbre ». Ce fait nous dévoile parfaitement la vision égocentrique du locuteur.

Ce principe influence non seulement la description ou la vision du monde chez le locuteur, il influence aussi le choix des verbes dans des énoncés. Pour décrire une même action, il se peut que l'on doive utiliser différents verbes chez différents narrateurs, par exemple : pour décrire le déplacement de Paul d'un certain endroit à la maison de Christine, du point de vue d'un autre locuteur que Christine, on doit dire « Paul *va* chez Christine » ; mais du point de vue de Christine, il faut dire que « Paul *vient* chez moi ». Les verbes utilisés dans les deux phrases sont tout à fait différents et un mélange entre eux constitue forcément des erreurs, par exemple : « Le soir, mes amis **allaient* (venaient) chez moi ».

Il en est de même pour distinguer l'utilisation des verbes tels qu'*amener* et *emmener*. En fait, les expressions « amener les enfants à l'école » et « emmener les enfants à l'école » sont toutes correctes. Le choix du verbe dépend de l'intention du locuteur. Si le locuteur voudrait mettre l'accent sur l'endroit où les enfants doivent aller, il doit choisir le verbe *amener* ; mais s'il souhaite souligner le départ de la maison pour aller à un autre endroit, il peut utiliser le verbe *emmener*.

Bref, le choix de lexique dépend souvent du point de vue du locuteur. Quand le locuteur parle, il se met au centre de l'univers et il décrit le monde avec ses propres yeux. La connaissance de ce principe d'égoïsme chez les êtres humains nous aide beaucoup à

comprendre certains phénomènes linguistiques et elle permet aussi à nos apprenants de distinguer l'utilisation de certains mots ayant un sens proche.

5.3 Remédiation aux erreurs fictive dues à la polysémie : établir des réseaux radiaux

La plupart des mots français possèdent des sens différents, ce qui constitue une difficulté dans l'apprentissage lexicale et entraîne facilement des erreurs lexicales de concept.

Selon les recherches de la linguistique cognitive, les différents sens d'un mot sont reliés entre eux par des liens systématiques. Prenons l'exemple du mot *fruit*.

Le mot *fruit* possède plus d'une signification. Son sens premier et courant (sens a) est « produit comestible des végétaux qui est souvent sucré » qui nous évoque des pommes, des oranges, des bananes et d'autres produits comestibles des plantes phanérogames qui succèdent à la fleur après fécondation. Son sens technique (sens b) est « organe végétal qui contient les graines » qui met l'accent sur la capacité féconde des fruits. De ce sens-là, les noix peuvent aussi être considérées comme des fruits. Son sens plus général (sens c), comme dans l'expression « fruits de la terre » ou « fruits de mer », désigne l'ensemble des « produits de la nature, en tant qu'ils servent aux hommes, produit de la chasse, de la pêche »²²⁹. Et au sens figuré, *fruit* peut encore désigner l'enfant né d'une union familiale ou d'un mariage (sens d). Il peut également renvoyer au « avantage, bénéfice tiré d'une activité »²³⁰ (sens e) par exemple dans l'expression « recueillir le fruit de son travail ». Un autre sens (sens f) « résultat ou effet » comme dans l'expression « le fruit de sa recherche » est aussi possible.

En analysant les différents sens du mot *fruit*, on voit que le sens a : « produit comestible des végétaux qui est souvent sucré » est le sens central ou le sens prototypique parmi les six. C'est en se basant sur ce sens-là que les autres sens sont engendrés.

On sait que dans la nature, beaucoup de fruits renferment des graines, tels que la pomme, l'orange, la poire, le melon, etc. Donc, à part leur saveur sucrée, une autre caractéristique importante pour beaucoup de fruits est la présence de graines ou pépins. Si l'on met l'accent sur ce point-là, le *sens b* voit le jour. Ici, on distingue un processus de spécification dans l'engendrement du sens b.

²²⁹ Dictionnaire Hachette encyclopédique 2000, page : 778.

²³⁰ *Ibid.*, page : 778.

Entre le *sens a* et le *sens c*, on voit un processus de généralisation. Au lieu d'être seulement le produit d'un arbre fruitier ou de plantes phanérogames, le mot *fruit* est utilisé pour désigner l'ensemble des produits offerts par la nature, comme dans « fruits de mer », « fruits de sa chasse ».

De son sens premier au *sens d* : « l'enfant né d'une union familiale ou d'un mariage », on voit un processus conceptuel de métaphore. « La métaphore consiste à transposer un élément d'un premier domaine, le domaine "source" à un deuxième domaine, le domaine "cible". La métaphore est en effet basée sur la ressemblance que l'on perçoit entre plusieurs choses »²³¹. Dans le domaine végétal, le fruit est considéré comme le résultat de l'accroissement des plantes, tandis que dans une union familiale, l'enfant est considéré comme le produit d'un mariage ou de l'amour d'un couple. D'où une ressemblance évidente.

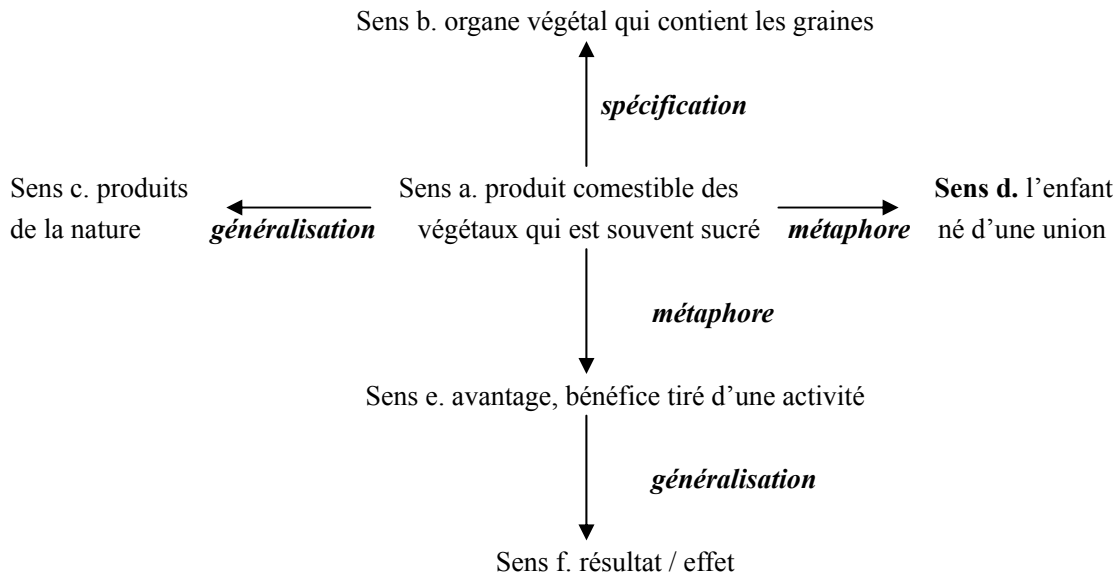
Encore par le processus de métaphore, on peut obtenir du sens premier le *sens e* : « avantage, bénéfice tiré d'une activité ». Le fruit est un produit avantageux obtenu après une longue durée d'accroissement des plantes. Ainsi, dans le domaine des activités humaines, on peut le comparer au bénéfice obtenu à la fin d'une longue période de travail sérieux.

Enfin, de *sens e* à *sens f*, il s'agit encore d'un processus de généralisation. On ne met plus l'accent sur l'aspect avantageux du résultat obtenu à la fin d'une activité. On souligne tout simplement le résultat final d'une activité humaine.

Ainsi, on arrive à établir un réseau pour associer les différentes significations du mot *fruit*. Du sens prototypique partent quatre branches qui se lancent dans des directions opposées. Chaque branche peut aussi comprendre plusieurs extensions sémantiques. On peut utiliser la figure suivante pour illustrer la configuration des sens de *fruit*. En raison de la forme d'étoile de la structure, on la nomme réseau radial du mot *fruit*²³².

²³¹ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 56.

²³² On trouve l'inspiration de ce réseau dans le réseau radical de « canard » de Nicole DELBECQUE, (éd), 2002. *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 55.



En plus de ces trois processus conceptuels : spécification, généralisation, métaphore, qui permettent de développer des différentes significations à partir du sens central ou prototypique du mot, la métonymie constitue un autre processus important pour engendrer les sens. Elle « permet de mettre l'accent sur les différentes parties qui composent cette entité complexe : soit en prenant l'ensemble pour ne désigner qu'une partie, soit en prenant seulement une partie pour désigner l'ensemble »²³³. Par exemple, le mot *poulet* désigne à la fois « un oiseau domestique dont la chair est comestible » et « la viande de cet oiseau ». L'extension sémantique du sens deux peut être considérée comme l'effet du processus métonymique du sens premier.

Bref, entre les différents sens d'un mot, il existe toujours un sens plus central que l'on peut nommer le sens prototypique. Partant de ce sens, nous pouvons distinguer quatre processus conceptuels essentiels permettant de construire les autres sens du mot : processus de la métonymie, de la métaphore, de la généralisation et de la spécification. Grâce à ces quatre processus, un réseau radial de significations du mot peut être établi.

Dans l'apprentissage des mots polysémiques, il est donc important d'encourager les apprenants à analyser et trouver les relations entre les sens différents d'un mot et de construire un réseau radial. Il s'agit ici d'une recherche de la motivation sémantique (motivation à l'intérieur des représentations sémantiques) des mots. La trouvaille de cette motivation nous facilite sans aucun doute la mémorisation et la maîtrise des différents sens des mots polysémiques.

²³³ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 55.

5.4 Remédiation aux erreurs génériques : établir une taxinomie hiérarchisée à l'intérieur d'une catégorie conceptuelle

Selon la science cognitive, la capacité de catégoriser est une faculté cognitive très importante chez les êtres humains. Dans la compréhension du monde, l'homme a tendance à mettre les objets de même qualité dans la même catégorie conceptuelle, telle que *légume, fruit, vêtement, plante, animal*, etc. Grâce à cette catégorisation, le monde n'entre pas dans le chaos.

Cette capacité de catégorisation se voit aussi dans l'étude de la langue. Nous pouvons catégoriser d'abord les mots en deux grands groupes selon leur façon de faire sens : mots pleins et mots outils. Les premiers désignent des mots qui « même en dehors de tout emploi dans un énoncé, évoquent une réalité »²³⁴. Ce sont principalement des noms, des verbes et des adjectifs dont il est facile de trouver le référent dans le monde réel, tels que *maison, table, carotte, courir, rire, pleurer, content, triste* etc. Dans nos recherches, l'erreur lexicale de concept concerne plutôt les mots pleins.

Ayant une signification concrète, nous pouvons classer les mots pleins dans différents domaines conceptuels, par exemple, *automobile, voiture, cabriolet, bolide, Picasso* appartiennent à un même domaine conceptuel : véhicule. En linguistique, « l'ensemble des mots qui désignent les entités appartenant à un même domaine conceptuel »²³⁵ constituent un champ lexical. Mais à l'intérieur d'un champ lexical, entre les différents mots, il existe également un ordre hiérarchique : voiture représente le concept le plus général, tandis que Picasso le concept le plus spécifique. Ainsi se fait un classement des niveaux à l'intérieur d'un même domaine conceptuel : niveau générique (ex : véhicule), niveau de base ou niveau moyen (ex : voiture) et niveau spécifique (ex : bolide).

Le tableau ci-dessous²³⁶ nous donne d'autres exemples de la classification hiérarchique à l'intérieur de certains domaines conceptuels :

²³⁴ Marie-Françoise MORTUREUX, 2008, *La lexicologie entre langue et discours*, Armand Colin, Paris, page 8.

²³⁵ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles Edition Duculot, page 60.

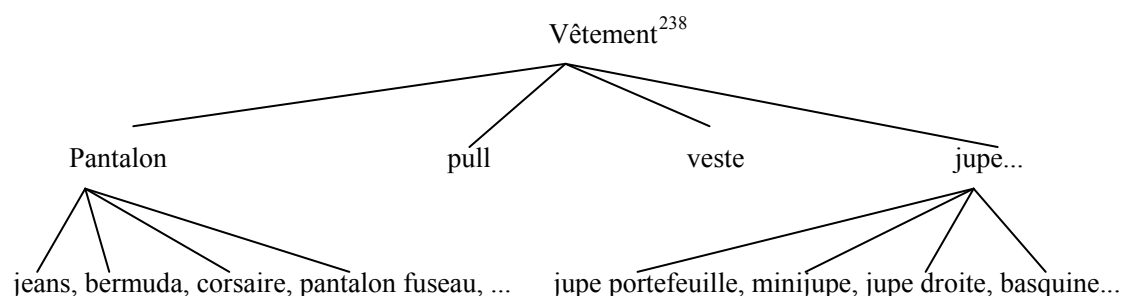
²³⁶ Ibid. Page 61.

Niveaux	Domaines conceptuels				
Niveau générique	plante	animal	vêtement	véhicule	fruit
Niveau de base	arbre	chien	pantalon	voiture	pomme
Niveau spécifique	chêne	labrador	jeans	bolide	reinette

Mais pour mieux saisir les relations entre les différents mots appartenant au même domaine conceptuel, une simple distinction entre le niveau générique, moyen et spécifique ne suffit pas.

Le plus souvent, ces niveaux forment en même temps une taxinomie hiérarchisée. La taxinomie vêtement, jupe, jupe portefeuille, par exemple, présente trois niveaux d'abstraction : le terme vêtement n'a pas seulement le sens le plus général, il fait aussi figure d'**hypéronyme**, étant donné qu'il englobe une catégorie regroupant différentes sortes de vêtements comme jupe, pantalon, veste, pull. Ceux-ci constituent les termes du niveau de bases. Sous chacune de ces catégories du niveau de base – par exemple pantalon, - on retrouve des **hyponymes**, c'est-à-dire des catégories qui y appartiennent, tels short, jeans, slip, culotte, pantalon corsaire, pantalon fuseau, etc.²³⁷

Avec cette taxinomie hiérarchisée, nous pouvons tresser un réseau en associant les différents termes appartenant au même domaine conceptuel, ce qui nous aide à éclaircir les relations entre les différents termes, par exemple :



Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage lexical, le professeur peut promouvoir une

²³⁷Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles Edition Duculot, page 63.

²³⁸ Schéma qui se réfère à la taxinomie à zone problématique de Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 67.

méthode d'apprentissage des mots élaborée autour des différents champs lexicaux, par exemple chercher dans le texte les mots et les expressions qui évoquent ou désignent la mer, l'argent etc. On doit aussi encourager les apprenants à catégoriser les mots appris du même domaine en respectant leurs taxinomies hiérarchisées, car une telle catégorisation facilite la maîtrise des nuances entre des mots et remédie par conséquent aux erreurs génériques.

6. Remédiation aux erreurs flexionnelles

En français, la flexion morphologique comprend à la fois la flexion des noms, des adjectifs et des verbes. Bien que chacune possède ses propres particularités, des points communs existent parmi ces flexions. Selon nous, l'amuïssement des morphèmes flexionnels est le point commun le plus remarquable.

6.1 Remédiation générale aux erreurs de flexion

6.1.1 Compréhension de la dissymétrie entre le système oral et le système écrit

Vu les fonctions des morphèmes flexionnels, on les nomme aussi marques flexionnelles. Dans la langue française, il existe trois types de marques flexionnelles : marque de nombre ou marque de pluralité qui existe à la fois dans la flexion des noms, des adjectifs et des verbes, par exemple : *livre et livres*, *intéressant et intéressants*, *il travaille* et *ils travaillent* ; marque de genre (masculin et féminin), par exemple : *étudiant et étudiante*, *intelligent et intelligente*, *il est allé* et *elle est allée* ; et marque de personne dans la conjugaison du verbe, par exemple : *je travaille*, *tu travailles*, *nous travaillons*, etc. Mais le problème c'est que ces marques flexionnelles de catégorie grammaticale, qui sont articulées dans beaucoup de langues, sont souvent imprononçables en français.

Les marques de pluralité sont souvent muettes. « Le *s* ou *x* final étant devenu en français moderne pure convention graphique ou plus exactement le signe d'un son latent qui ne s'actualise qu'en cas de liaison. La vraie marque du pluriel ne se trouve plus à la fin du mot mais bien devant celui-ci »²³⁹. Prenons l'exemple de la phrase : « Les enfants sont sympathiques ».

²³⁹ M. CSECSY, 1965, « Pour une grammaire française à l'usage des étrangers », dans *Le français dans le monde*, 36, Octobre-Novembre 1965, page 17.

	Les	enfants	sont	sympathiques.
Marque orale	+	-	+	-
Marque écrite	+	+	+	+

Quant aux verbes, la marque graphique de pluralité *-ent* est aussi muette. A l'oral, on n'arrive même pas à distinguer « *il travaille* » de « *ils travaillent* ».

Enfin, l'amuïssement des marques grammaticales se voit aussi dans les marques de personne des verbes. Les conjugaisons des trois premières personnes sont souvent non identifiables à l'oral, tandis qu'à l'écrit, elles se présentent sous formes différentes.

Ainsi, le système écrit et le système oral sont dissymétriques. D'une manière générale, pour le même énoncé, les marques écrites sont plus nombreuses que celles à l'oral. Ayant compris cette dissymétrie entre le code écrit et le code oral, nous devons prendre une habitude d'ajouter des marques grammaticales dans notre production écrite : la saisie d'une marque grammaticale dans une composante de la phrase doit nous faire penser à l'addition des marques dans les autres composantes.

6.1.2 Compréhension de la règle de l'accord et de redondance

La règle de l'accord est omniprésente dans la grammaire du français : le nom doit s'accorder en genre et en nombre ; l'adjectif doit s'accorder avec le nom caractérisé et le verbe doit se conjuguer selon le TAM et la personne, etc. Cette règle de l'accord fait voir le jour à une autre règle aussi très importante. C'est la règle de redondance (qui fait aussi partie de la motivation morphologique de la langue française).

A l'écrit, les Français tendent à noter les marques grammaticales dans presque toutes les composantes de la phrase. Analysons les phrases suivantes :

	Phrase en français	Phrase en chinois
	Ils sont arrivés.	他们 到了。
Marque de nombre	+ + +	+ -
	La fille est intelligente.	女孩 很 聪明。
Marque de genre	+ + - +	+ - -
	Nous chantons et dansons.	我们 唱歌 跳舞。
Marque de personne	+ + - +	+ - -

A l'évidence, la marque de nombre est répétée trois fois à l'écrit dans la première phrase en français, tandis que dans son équivalent en chinois, elle n'est notée qu'une seule fois. Il en est de même pour le nombre d'apparition des marques de genre et de personne dans les phrases suivantes. Bref, la règle de l'accord ou de redondance exige que toutes les parties de la phrase soient cohérentes en genre, en nombre et en personne, ce qui reflète la complexité du français et augmente l'effort de mémoire à fournir.

Mais de l'autre côté, cette règle témoigne de la rigueur de la grammaire française. Elle réduit l'ambiguïté sémantique des phrases et favorise en quelque sorte une formation de réflexion minutieuse chez les Français. Dans l'enseignement du FLE aux apprenants chinois, il faut que les enseignants mettent l'accent sur cette règle.

6.1.3 Exercices de mécanisme pour renforcer la mémorisation des flexions

La théorie behavioriste nous révèle l'importance de la répétition dans la formation d'habitudes ou d'automatisations linguistiques. Il est vrai que les exercices de mécanisme ne peuvent pas nous apprendre à comprendre et utiliser la langue, mais ils s'avèrent sans aucun doute bénéfiques pour renforcer notre mémorisation des règles. Les répétitions peuvent favoriser le stockage des connaissances dans notre mémoire à long terme.

Les connaissances de la linguistique cognitive nous dévoilent beaucoup de secrets linguistiques, mais elles n'arrivent pas à tout expliquer. On ne peut pas nier qu'étant un produit intellectuel collectif d'une communauté sociale, la langue garde aussi quelques traits conventionnels ou arbitraires. Il est fréquent que dans l'évolution d'une langue, un certain usage préconisé d'abord par un groupe d'élite ou de la haute hiérarchie soit finalement adopté

par l'ensemble de la société. La diffusion de cet usage peut être due à un apprentissage volontaire dans les autres couches sociales pour se montrer cultivées, ou à une promulgation des lois imposées, comme ce que l'Académie française fait souvent dans l'évolution du français. A cause de ces interventions artificielles, la langue présente aussi quelques aspects arbitraires.

Les questions telles que « pourquoi on ajoute un *s* pour former le pluriel », « pourquoi la terminaison des verbes du premier groupe sont *-e, -es, -e, -ons, -ez* et *-ent*, tandis que celle du deuxième groupe sont *-is, -is, -it, -issons, -issez* et *-issent* » et « pourquoi pour on ajoute un *e* pour transformer les formes au masculin en forme féminine », sont difficiles à expliquer par la motivation linguistique.

La mémorisation de ce type de règles grammaticales ne peut donc faire appel qu'à un entraînement répétitif. Les exercices de mécanisme contribuent beaucoup à l'établissement d'une automatisation de ces règles linguistiques.

En somme, la mise en lumière de la dissymétrie entre le système oral et le système écrit du français et la mise en accent de la règle de l'accord et de redondance peuvent nous aider à remédier à la négligence de la flexion, causée soit par l'interférence de la langue maternelle, soit par le transfert de l'anglais et les exercices de mécanisme favorisent le stockage des règles dans notre mémoire à long terme.

Il est à noter que les erreurs de flexion en nombre des noms sont souvent causées par le mélange des noms massifs et des noms comptables. Ce mélange cause aussi des erreurs concernant les articles. Nous envisageons de parler de la distinction de ces deux types de noms dans la remédiation aux erreurs de l'article. Ainsi, nous ne la répétons pas ici.

6.2 Remédiation aux erreurs de la flexion verbale

La flexion verbale du française comprend non seulement la flexion de la désinence des verbes dans les temps-*tenses* simples, mais aussi le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé dans les temps grammaticaux composés.

La flexion de la désinence verbale dans les temps-*tenses* simples est de même nature que la flexion des noms et des adjectifs. Mais le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé constituent les spécificités de la flexion verbale. Dans la production écrite de nos apprenants, les erreurs concernées ne sont pas rarement vues. Elles méritent une attention

particulière et une réflexion profonde.

6.2.1 Stratégies pour distinguer le choix de l'avoir de l'être

Dans la conjugaison du verbe, l'utilisation de l'auxiliaire est obligatoire dans deux situations : quand il s'agit de marquer l'antériorité dans les temps-*tenses* composés, tels que passé composé, plus-que-parfait, future antérieur et passé antérieur ; et lorsqu'il s'agit de former la voix passive. Les deux flexions possèdent une grande ressemblance dans la conjugaison des verbes : auxiliaire + participe passé.

Dans la voix passive, le choix de l'auxiliaire ne représente aucun problème, c'est toujours *être*. Mais il est à noter que seuls les verbes transitifs peuvent se conjuguer à la voix passive. Pour différencier les deux types de conjugaisons : la conjugaison à la voix passive et la conjugaison au passé composé, il est normal que l'on utilise l'auxiliaire *avoir* dans la seconde. D'où la règle suivante : on doit utiliser l'auxiliaire *avoir* dans la composition aux temps-*tenses* passés pour tous les verbes transitifs.

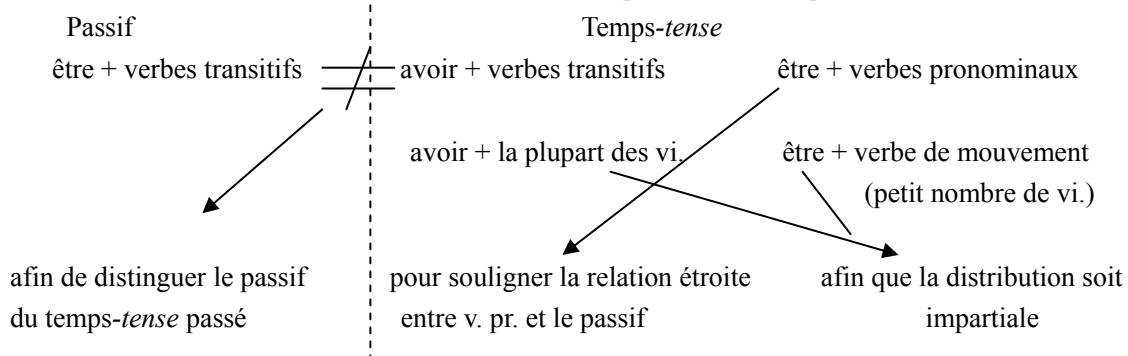
Quant à la conjugaison des verbes pronominaux, il est facile de savoir que beaucoup de verbes pronominaux impliquent un sens passif, par exemple : *le livre se vend bien* signifie *le livre est bien vendu*, *la chanson se chante beaucoup* veut dire que *la chanson est beaucoup chantée*, etc. Mais pour les verbes pronominaux de sens réfléchi tels que *se promener*, *se coucher*, *se laver*, etc., on peut les interpréter sous l'angle de la voix passive, par exemple : *je me promène* signifie *je suis promené par moi-même* et *il se lave* désigne *il est lavé par lui-même*. Pour des verbes pronominaux de sens réciproque et de sens absolu, une telle explication fonctionne aussi, par exemple : *nous nous rencontrons* peut être expliqué par le fait que *je suis rencontré par lui et il est rencontré par moi* ; *elle s'occupe de son petit-fils* peut être compris de cette manière : *elle est occupée par son petit-fils* autrement dit *son temps et son énergie sont occupés pour soigner son petit-fils*. Bref, selon nous, les verbes pronominaux ont un lien étroit avec le sens passif. Nous supposons que pour distinguer les verbes pronominaux des verbes transitifs, et aussi pour que la distribution de l'auxiliaire *avoir* et *être* soit équilibrée, on préfère l'utilisation de l'auxiliaire *être* pour les verbes pronominaux dans la composition des temps de forme composée au passé.

En ce qui concerne les verbes intransitifs, comme la voix passive n'existe pas pour ces verbes, théoriquement les auxiliaires *avoir* ou *être* sont tous deux possibles pour former les

temps passés. Mais pour que la distribution des deux auxiliaires soit impartial, on déciderait que certains verbes intransitifs utilisent l'auxiliaire *avoir* et certains l'auxiliaire *être*. Enfin, considérant que l'auxiliaire *avoir* signifiant un fait accompli est largement utilisé dans beaucoup de langues, on l'attribue à la plupart des verbes intransitifs. Seulement pour les verbes de mouvement, on utilise l'auxiliaire *être* dans leur conjugaison aux temps-*tenses* composés du passé.

Les explications ci-dessus ne constituent que nos hypothèses, mais elles peuvent servir de stratégies efficaces pour comprendre la distribution de l'auxiliaire dans les temps-*tenses* composés du passés en français.

Distribution d' *avoir* ou *être* dans la transformation du passif et des temps-*tenses*



6.2.2 Erreurs concernant l'accord du participe passé

Il est facile de remarquer que dans la langue française, beaucoup d'adjectifs proviennent des participes passés, tels que *fatigué*, *épuisé*, *passionné*, *intéressé*, *animé*, etc. Dans certaines phrases, il est même difficile de juger s'il s'agit d'un adjectif ou d'un participe passé, car toutes les deux façons de compréhension sont plausibles, par exemple dans la phrase : « *Elle est **fatiguée*** », *fatiguée* peut être considéré à la fois comme un adjectif et le participe passé du passif. Mais dans les deux cas, il doit s'accorder en genre avec le sujet *elle*.

Prenons un autre exemple : « *j'aime beaucoup la robe **achetée** à Paris* ». Le mot *achetée* peut être vu comme un adjectif qui caractérise la robe, mais il peut être aussi pris comme un participe passé qui remplace la proposition subordonnée : « *qui est achetée* ».

Il en ressort que les participes passés ont les traits des adjectifs. Ils possèdent par conséquent, une flexion en genre et en nombre comme les adjectifs. En les rencontrant, on doit réfléchir à sa réflexion. Il existe quand même deux cas dans lesquels le participe passé ne s'accorde pas en genre et en nombre. L'un c'est lorsqu'on utilise *avoir* comme auxiliaire pour

former les temps composés au passé et quand les compléments d'objets directs sont derrière les participes passés ; l'autre c'est dans la conjugaison du verbe pronominal aux temps passés et composés et lorsque la partie pronominale du verbe renvoie à son COI (ex : Elles se sont téléphoné.)

7. Remédiation aux erreurs de l'article

D'après notre analyse précédente, les erreurs concernées comprennent principalement l'omission de l'article, la confusion entre l'article indéfini et l'article défini, ainsi que la mauvaise utilisation de l'article partitif.

7.1 Mémorisation des cas particuliers de l'absence d'article

En français, le syntagme nominal débute souvent par l'article. Mais dans certains cas, l'article est absent. C'est le cas de l'article zéro dont certains parlent. Pour éviter toute hésitation en présence ou absence d'article, il est nécessaire de bien mémoriser les cas où l'on omet l'article. Dans les autres situations, l'article est toujours présent.

En effet, tous ces cas particuliers sont normalement soulignés dans l'enseignement, mais ils se dispersent dans des points différents de grammaire. Il est donc convenable que l'enseignant aide l'apprenant à faire un résumé. Un cahier spécial est proposé pour le faire.

Ici, on essaie de résumer les situations principales où l'article est absent:

- devant les noms précédés par un adjectif possessif, ex : « mon livre »;
- dans les syntagmes nominaux introduits par les noms et les adverbes de quantité suivis de préposition « de », ex : « une bouteille de », « beaucoup de », sauf « bien de » ;
- dans la négation, le complément direct qui est introduit par l'article indéfini ou l'article partitif dans l'affirmation est introduit par « de » sans article, ex : « il n'y a pas de personnes dans la classe » ;
- dans le complément de nom qui n'indique pas l'appartenance, ex : « match de football »
- dans certaines locutions verbales, ex « se tromper d'adresse »

7.2 Recours à l'anglais pour distinguer l'utilisation de l'article indéfini de celle de l'article défini

L'article est le déterminant devant le nom. En français, on distingue trois types d'article : article indéfini, article défini et article partitif. Tous ces articles n'existent pas en chinois. En raison du manque de référence dans la langue chinoise, l'apprentissage de l'article présente des difficultés chez l'apprenant chinois.

Néanmoins, il existe aussi l'article indéfini et l'article défini dans l'anglais. De plus, leur utilisation en anglais ressemble beaucoup à celle en français. Ainsi, le recours à l'anglais pour distinguer l'un de l'autre peut être encouragé par l'enseignant au début de l'apprentissage de l'article.

7.3 Remédiation aux erreurs concernant l'emploi de l'article partitif

L'article partitif est le déterminant particulier dans la langue française. Il n'existe ni dans le chinois, ni dans l'anglais. Il est seulement utilisé devant les noms massifs ou incomptables. Selon notre analyse, l'origine principale des erreurs de l'article partitif provient surtout de la difficulté à distinguer les noms massifs des noms comptables. Ainsi, la trouvaille de la motivation pour distinguer les deux types de noms servira à remédier aux erreurs concernées.

7.3.1 Différence entre noms comptables et noms massifs

Il y a deux types de noms : noms comptables ou dénombrables et noms massif ou incomptables dans la langue française.

Parmi les premiers, on trouve des organismes naturels comme le corps humain, le corps animal, les plantes et certains produits artisanaux et industriels comme la chaise, la table, la maison, le stylo, le livre, le tableau, la voiture, le vélo, etc. Ce sont des noms qui renvoient souvent à des objets concrets qui sont quantifiables. C'est la raison pour laquelle ils s'utilisent aussi bien au singulier et au pluriel.

En ce qui concerne les noms massifs, ce sont des noms qui désignent souvent des entités massives, comme *l'eau, le lait, le sang, le sable, le sel, le blé, l'air*, etc. Ils s'utilisent le plus souvent au singulier, et difficilement au pluriel sauf dans certaines situations, quand on veut parler des différents types de l'entité. L'innombrabilité de ces noms dans la plupart des

situations a un lien étroit avec l'état massif de leur référent.

Ainsi voit-on une grande différence entre les noms comptables et les noms massifs sur le plan flexionnel : les noms massifs sont souvent au singulier et on ne doit pas faire l'accord en nombre dans la plupart des cas tandis que les noms comptables doivent s'accorder en nombre s'ils sont utilisés au pluriel.

7.3.2 Principes pour distinguer les noms massifs des noms comptables

En fait, « les appellations nom comptable et nom massif sont impropres puisque ce n'est pas le nom qui est comptable ou massif mais bien la réalité qu'il dénote »²⁴⁰. Le mot *eau* est un nom massif parce que la masse liquide dénotée par le mot est incomptable et le nom *chaise* est comptable parce que le référent réel constitue un objet concret possédant une forme déterminée et pouvant être mesuré à l'unité. Selon nous, c'est grâce à la motivation homogène que les mots possèdent les caractéristiques de leur référent. Mais quelles sont les différences entre les deux types de référents dénotés ? Comment savoir si l'entité souscrit-elle à la numération ou non ?

a. Principe de l'homéométrie et de l'anhoméométrie pour distinguer les noms massifs des noms comptables

Les notions d'*homéomère* et d'*anhoméomère* données par Aristote nous fournissent une justification à la distinction entre noms massifs et noms comptables.

Les homéomères sont ces réalités physiques que dénotent les noms dits massifs et les anhoméomères, les réalités physiques dénotées par les noms dits comptables. ... La preuve qu'Aristote apporte pour déterminer un homéomère est la suivante : toute division de masse homéométrique accouche de parties ayant la même nature homéométrique.²⁴¹

Il est évident que la division de l'*eau* accouche de parties appelées toujours *eau*, la division de l'*air* accouche de l'*air* et la division du *sable* donne du *sable* etc. Mais il n'est pas de même pour les noms comptables, car les réalités dénotées par les noms comptables se caractérisent par le trait anhoméométrique, ce qui est facilement approuvé par le fait que la

²⁴⁰ Mbame NAZAIRE, 2008, « Méronymes et améronymes : critique de la classification noms massifs/noms comptables et arguments en faveur d'une classification à partir du statut d partie ou de tout » dans *Du fait grammatical au fait cognitif*, LAPAIRE Jean-Rémi, DESAGULIER Guillaume, GUIGNARD Jean-Baptiste, (éds.), Presses universitaires de Bordeaux, page 257.

²⁴¹ *Ibid.*, pages 257-258.

division des noms dits comptables n'accouche pas de parties portant leurs noms, par exemple : la division d'une *voiture* ne donne pas de parties appelées *voiture*.

Bref, le principe de l'homéométrie et de l'anhoméométrie des référents constitue le fondement ontologique pour différencier les noms massifs et comptables. Elle nous aide aussi dans la compréhension de la distinction des noms massifs des noms comptables.

b. Principe de discontinuité : propriété essentielle des noms comptables

En plus de la différence entre homéométrie et anhoméométrie des référents dénotés par les noms massifs et comptables, la discontinuité des entités constitue un autre critère pour distinguer les deux types de noms.

La propriété essentielle qui caractérise toute chose qui s'ouvre à l'énumération est la discontinuité, ... C'est la propriété pour une chose ou une action de posséder une extension spatiale, matérielle ou temporelle délimitée. C'est parce qu'il est discontinu que l'objet peut être individué par la perception et ainsi être objet d'énumération.²⁴²

Les entités anhoméométriques possèdent toujours des extensions et des configurations qui les délimitent spatialement et ainsi les séparent des autres entités. Grâce à cette extension délimitée par des configurations de forme, autrement dit la discontinuité formelle, les entités deviennent comptables. Ainsi pouvons-nous compter les chaises, les livres, les arbres, les fleurs, etc.

A part ces objets physiques possédant une discontinuité matérielle ou spatiale, les événements souscrivent à une discontinuité temporelle sont aussi comptables, car la discontinuité existe à la fois dans l'espace et dans le temps-*time*.

De plus, l'énumération n'est pas l'apanage des seuls anhoméomères. Sous forme d'unités massiques séparées et stabilisées, les homéomères peuvent aussi souscrire à la discontinuité et ainsi deviennent comptables, par exemple : *lac, rivière, fleuve, mer, océan, goutte d'eau, bouteille d'eau, carafe d'eau* sont des formes massiques discontinues de l'homéomère *eau*. A la différence de l'eau sans forme discontinue, ils s'offrent à l'énumération. Il en est de même pour que le temps souscrive à la discontinuité en se séparant en différentes unités, telles que

²⁴² Mbame NAZAIRE, 2008, « Méronymes et améronymes : critique de la classification noms massifs/noms comptables et arguments en faveur d'une classification à partir du statut d partie ou de tout » dans *Du fait grammatical au fait cognitif*, Presses universitaires de Bordeaux, page 260.

seconde, minute, heure, etc.

Bref, il suffit qu'un élément ou qu'un fait soit discontinu en soi-même ou par un découpage en unité massique, dans l'espace et dans le temps-*time*, pour qu'ils se plient au principe de l'énumération.

7.3.3 Stratégies concrètes pour différencier les noms massifs et comptables

a. Introduction et application des deux principes dans l'apprentissage de FLE

Faute de distinction entre les noms massifs et les noms comptables dans la langue chinoise, l'introduction du principe de l'homéométrie des entités incomptables et du principe de discontinuité des entités comptable dans l'apprentissage du français devient très utile. Elle aide les apprenants chinois à mieux comprendre les caractéristiques des deux types de noms et à mieux distinguer l'un de l'autre.

On peut utiliser le principe de l'homéométrie pour expliquer pourquoi certains noms de nourriture, tels que noms de viande et de boisson, sont considérés comme noms massifs. Prenons l'exemple du nom *poulet*. Lorsqu'il désigne un oiseau domestique élevé pour sa chair ou pour ses œufs, il possède une forme délimitée et il est donc énumérable. Mais lorsqu'il désigne un plat, du point de vue comestible, il est en quelque sorte homéométrique, car chaque morceau de viande possède le même nom que l'ensemble *poulet*. Et normalement, pendant un repas, on ne peut manger qu'une partie d'un poulet et c'est difficile de manger en une seule fois plusieurs poulets. C'est pourquoi quand le nom *poulet* est utilisé pour désigner une chair comestible, il est toujours au singulier. Il en est de même pour les noms de boisson, par exemple *café, jus, bière, vin, etc.* Ces boissons possèdent les traits de masse liquide et la division de ces boissons accouche des parties portant les mêmes traits. Mais pour les fruits et les légumes, il est évident qu'avec des formes délimitées, ils sont comptables, par exemple : une pomme, deux pommes et des pommes ; un champignon ou des champignons.

Avec ces deux principes, il est facile pour les apprenants chinois de comprendre pourquoi beaucoup de noms dénotant les choses abstraites et n'ayant pas une configuration concrète, comme *colère, amour, sport, musique, compétence, etc.* sont des noms massifs ou incomptables et sont toujours au singulier.

Ayant compris ces deux principes, l'apprenant ne mélange plus ou moins les deux types de noms et commet par conséquent moins d'erreurs.

b. Catégorisation des noms massifs

En nous basant sur le principe de l'homéométrie et de discontinuité, nous pouvons isoler les noms massifs ou incomptables des noms comptables et les catégoriser en différents types afin de faciliter leur maîtrise.

- Noms de nourriture

En français, beaucoup de noms de nourriture, comme *riz, blé, farine, viande, poulet, café, bière, fromage, chocolat, condiment de cuisine*, etc. sont souvent incomptables. Ce sont des noms dont les référents sont homéomères.

Mais il est à noter que dans certaines situations, par exemple dans un restaurant, quand on commande un repas, il se peut que des noms de nourriture deviennent comptables, par exemple : *deux poulets au riz, un café et deux bières*, parce qu'au restaurant les plats sont toujours servis avec un poids préalablement déterminés, par exemple : un café servi avec une tasse de 100 millilitres coûte 3 euros ; une entrecôte de 250 grammes vaut 15 euros, etc. Soumis à cette façon de servir la nourriture, au lieu de dire « je voudrais une tasse de 100 millilitres de café », on dit simplement « je voudrais un café ». Bref, dans les restaurants, *un café* signifie *une potion de café* et les nourritures se soumettent à cette façon d'énumération.

De plus, les noms de fruit et de légume sont comptables. Car à la différence des aliments ci-dessus, les fruits et les légumes ne sont pas homéomères. Ils sont souvent composés par des parties différentes : feuille, tige, racine, pépin, graine, etc. De plus, ils possèdent des configurations discontinues délimitées. A cause de ces deux caractéristiques, les noms de fruit et de légume sont considérés comme noms comptables et ils sont suivis par des articles indéfinis ou définis.

- Noms qui renvoient aux activités

En français, les noms qui renvoient aux différentes activités sont aussi considérés comme noms incomptables, par exemple les noms de sport, les noms de loisir, etc.

A l'évidence, les noms de sport comme *ski, natation, marche, gymnastique*, etc. sont incomptables. De plus, les noms des appareils sportifs peuvent aussi signifier des activités concernées, s'ils sont précédés par les verbes *faire* ou *jouer*, par exemple : *faire du football, jouer au football, faire du vélo*, etc. Dans ces locutions, au lieu de désigner les objets mêmes

(*football et vélo*) qui sont comptables, ils signifient des activités sportives. Ainsi, ils sont massifs et doivent être précédés par l'article partitif.

Les noms des instruments musicaux sont identiques à ceux du sport. *Guitare, piano, violon* sont des objets comptables, mais lorsqu'ils désignent des activités, ils sont massifs, par exemple : *faire de la guitare, faire du piano et faire du violon*.

Enfin, les noms de discipline, comme *français, politique, droit*, etc. possèdent la même caractéristique. En combinaison avec *faire*, ils désignent aussi différentes activités d'études, par exemple : *faire du français, faire de la politique et faire du droit*.

- **Noms désignant un ensemble**

Le *temps-time* et l'*argent* peuvent être considérés comme des noms collectifs. Le *temps-time* est un concept développé par l'être humain pour appréhender le changement du monde. Il peut être divisé en différents types de durées : seconde, moment, instant, minute, heure, jour, semaine, mois, an, période, époque, etc. Bref, il est l'ensemble de ces laps de temps et il est ainsi incomptable. Mais les diverses durées, grâce à leur discontinuité temporelles, sont au contraire comptable. En ce qui concerne l'*argent*, il désigne l'ensemble de la monnaie d'échange qui permet de payer ou de rémunérer et il est donc massif. Mais il existe aussi différentes unités monétaires : centime, euro, dollar, etc. qui sont énumérables.

En somme, lorsque l'on évoque une partie de ces noms collectifs, l'article partitif doit être utilisé.

- **Noms renvoyant aux phénomènes météorologiques**

Pour des phénomènes météorologiques nés à la suite du mouvement de l'air, de l'eau ou de la lumière, à cause du trait homéomère des substances concernées, ils sont souvent incomptables et gardent une forme au singulier, comme « il fait du *vent*, il y a du *brouillard*, de la *brume*, de la *pluie*, de la *neige*, et du *soleil* » etc.

Mais si l'on évalue ces événements atmosphériques dans le temps, ils peuvent souscrire à une discontinuité temporelle et ainsi comptables. Par conséquent, l'utilisation des articles indéfinis devient possible, par exemple : « Il y aura des pluies demain ». Dans cette phrase, la marque de pluralité *-s* nous démontre bien le fait qu'il va pleuvoir plusieurs fois demain. Ici, on compte les pluies en dimension temporelle et *des pluies* signifient *des reprises de pluies*.

- Noms abstraits

En français, les noms abstraits tels que noms de sentiment, nom de caractère, noms d'aptitude sont souvent incomptables. Ce sont des noms concernant la moralité des êtres humains : *la joie, la colère, la tristesse, l'amour, l'humour, la gentillesse, la patience, l'intelligence*, etc. Les réalités dénotées par ces noms ne possèdent pas de configuration concrète et ne sont pas tactiles. Ainsi la *discontinuité*, propriété essentielle caractérisant les choses énumérables fait défaut dans ces noms abstraits. Par le manque de discontinuité et grâce à leur trait homéomère, ces noms sont également considérés comme incomptables.

Les noms massifs ou incomptables sont souvent précédés des articles partitifs quand on désigne une partie de ces référents-là. La différenciation entre les noms massifs et les noms comptables nous sert aussi à remédier à certaines erreurs de flexion des noms, car les noms massifs se présentent souvent sous forme singulière.

8. Remédiation aux erreurs de prépositions

Les erreurs de prépositions se divisent dans nos recherches en erreur syntaxique et erreur sémantique. Chacune représente une place importante parmi toutes les erreurs. En s'unifiant, leur récurrence devient plus fréquente, soit 96 fois d'apparition au total.

8.1 Renoncer au recours à la langue chinoise

Malgré les catégorisations différentes, les erreurs syntaxiques et sémantiques de prépositions partagent un point commun : le recours à la langue maternelle chez les apprenants chinois, ce qui explique l'origine d'un grand nombre de ces erreurs.

Nous savons que le français attache une grande importance à la forme. Cet attachement détermine en quelque sorte la structure de la phrase. Les différences structurales des deux langues peuvent s'illustrer par la figure suivante :

Phrase française : ———○—————○—————○—————
Phrase chinoise : ——— ——— ——— ———

En français, les différents éléments de la phrase sont associés par des articulations ○, qui renvoient aux articles, prépositions et conjonction, alors que les éléments différents de la phrase en chinoise peuvent se rassembler sans jointure. La discontinuité de la ligne exprime ce manque d'articulation. Cela reflète les différences morphologiques au niveau phrastique entre les deux langues. Par conséquent, le recours au chinois dans l'apprentissage causera sûrement des omissions de prépositions au niveau syntaxique.

Le recours au chinois pour saisir le sens des prépositions est aussi néfaste. Une seule préposition peut correspondre à plusieurs prépositions en français. Ce recours efface les nuances entre ces prépositions et rend le choix des prépositions aléatoire. Au contraire, dans l'hésitation entre présence ou absence des prépositions, un recours à l'anglais serait plus utile.

8.2 Souligner les cas particuliers dans l'apprentissage des règles générales

Dans l'utilisation des prépositions, il existe des règles générales, telles que l'utilisation des prépositions pour introduire les compléments circonstanciels, les compléments indirects et les infinitifs après les verbes. Mais comme dans les autres règles grammaticales, il existe toujours des cas particuliers, par exemple l'absence de préposition devant les noms des jours de la semaine (Il travaille *le dimanche*) et l'introduction des infinitifs sans préposition après les verbes modaux (Il *doit arriver* à l'heure), les verbes de goûts et préférences (Elle aime chanter), les verbes de sensation (Je le voir sortir de la salle), etc. Les enseignants doivent souligner ces cas particuliers. Pour favoriser la mémorisation de ces particularités, on peut même encourager les apprenants à les noter dans un cahier spécial. Cette stratégie s'avère efficace pour remédier aux erreurs due à une adjonction superflue des prépositions.

8.3 Aborder le sens des prépositions en se servant des schémas

Les prépositions n'ont pas de référents dans la réalité. Mais beaucoup ont du sens dans la combinaison avec les régimes. Elles marquent la relation entre les régimes et les éléments précédents. Cette valeur dans la construction de la phrase constitue leur signification.

Dans l'enseignement/apprentissage traditionnel des prépositions, la maîtrise de valeur des prépositions dépend souvent d'un recours à la langue maternelle. La recherche d'un

équivalent ou d'une explication métalinguistique en langue maternelle sont les deux moyens les plus utilisés. Mais ce recours s'est déjà avéré néfaste dans l'apprentissage des prépositions.

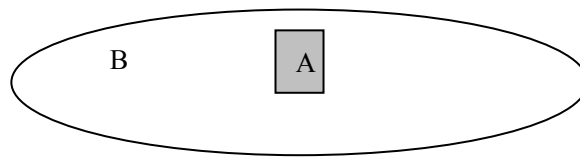
Alors comment saisir le sens des prépositions ? Nous croyons que l'utilisation des schémas pour marquer la relation impliquée dans les prépositions serait à la fois utile et efficace.

Utile, parce qu'au lieu d'être quelque chose d'abstrait, le schéma est vif et figuré. Efficace, car le schéma illustre d'une façon concrète la différence entre des prépositions au sens proche.

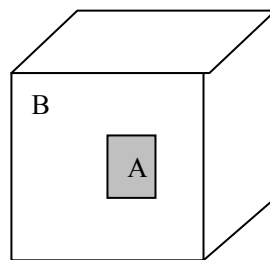
Prenons l'exemple des prépositions « à » et « dans ». Beaucoup d'apprenants chinois n'arrivent pas à les distinguer, lorsqu'elles sont utilisées pour signifier une localisation à l'intérieur d'un endroit. Les erreurs telles que « *il apprend le français *dans l'université* » sont souvent commises chez eux.

En fait, les sens de « à » et « dans » peuvent se traduire par les schémas suivants :

Sens de « à » :



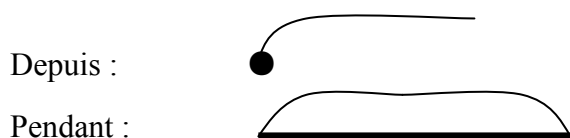
Sens de « dans » :



Ainsi voit-on la différence : « à » souligne la position d'un objet dans un espace à deux dimensions ; « dans » signifie la localisation d'un objet dans un lieu considéré comme un volume.

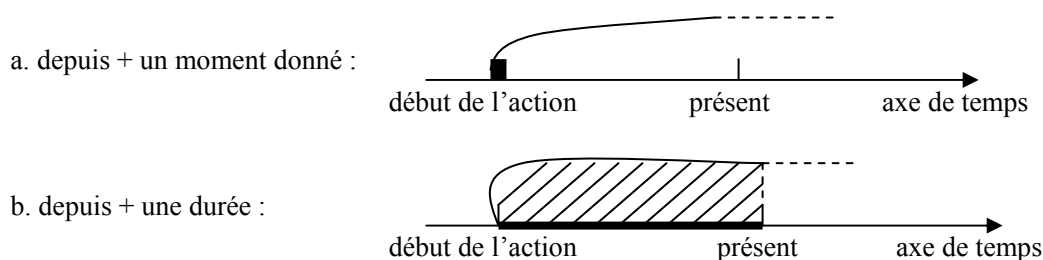
La dimensionnalité du lieu constitue la différence entre les deux propositions. Pour un même lieu, si l'on souligne sa bidimensionnalité, on choisit « à », comme dans « il étudie à l'université » ; mais si la tridimensionnalité est saillante dans le contexte, on emploie « dans », par exemple : « il est dans la classe ».

Prenons encore l'exemple de « depuis » et « pendant ». Le premier signifie « à partir de », alors que le deuxième signifie « à l'intérieur de ». Mais à cause de l'interférence du chinois, leur différence dans l'introduction du complément de temps est souvent ignorée par les apprenants. Les erreurs, telles que « *Elle habite à Paris *pendant deux ans* » sont souvent faites. Mais si l'on décrit le sens des deux prépositions avec les schémas suivants, l'apprenant saisira mieux leur distinction.

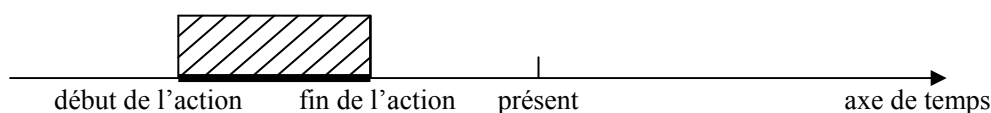


Si ces deux prépositions sont utilisées pour introduire le complément de temps, on aura les schémas ainsi :

Sens de « depuis » dans le temps :

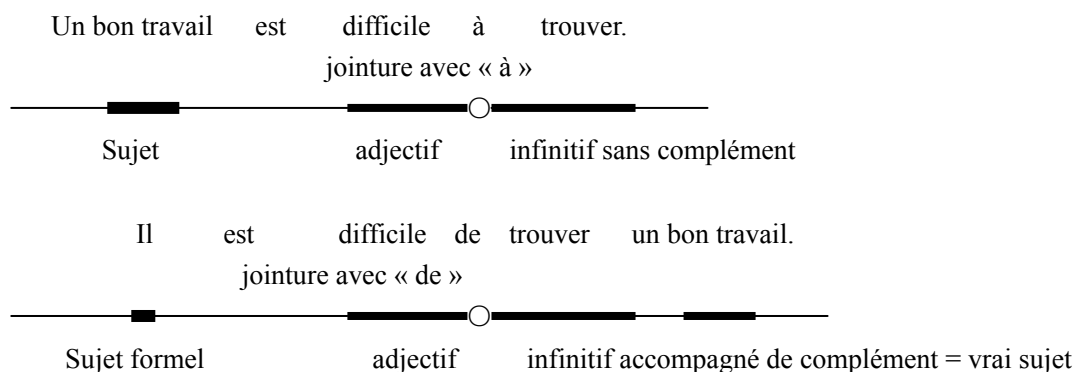


Sens de « pendant » dans le temps :



Selon ces schémas, « depuis » caractérise une action qui se passe dans le passé mais qui se prolonge jusqu'au moment de l'énonciation et cette action peut continuer encore dans le futur. C'est pourquoi les actions suivies de « depuis+ complément de temps » sont généralement au présent. Mais « pendant » caractérise une action accomplie dont le début et la fin se localisent tous dans le passé. Ainsi, le temps-*tense* d'une telle action est toujours le passé composé. Voilà leur nuance.

Pour les prépositions qui sont démunies de sens et qui n'existent pas dans le chinois, on peut quand même utiliser les schémas pour illustrer leur fonction, par exemple, la préposition « à » et « de » pour introduire le complément d'adjectif :



Bref, le schéma souligne la relation entre les différents éléments de la phrase, ce qui est la fonction des prépositions dans le français.

8.4 Etablir un réseau sémantique pour maîtriser les prépositions polysémiques

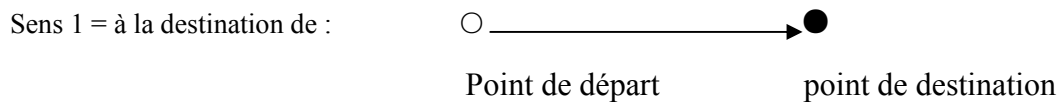
Comme les autres mots français, beaucoup de prépositions sont aussi polysémiques, surtout les prépositions de forme simple, telles que *pour*, *sur*, *pendant*, *depuis*, etc. Les différents sens attachés à une seule préposition causent des difficultés de mémorisation et entraînent aussi des erreurs.

D'après les linguistes cognitifs, parmi les sens différents d'une préposition, il en y a toujours un qui est central et les autres sont dérivés de celui-ci. Ainsi, peut-on établir un réseau sémantique qui illustre les liens entre les sens différents d'une préposition polysémique. Le principe de ce réseau est de même que le réseau radial des mots pleins polysémiques dont on a parlé dans la remédiation aux erreurs lexicales de concept. Ici, on ne répète pas ce principe, mais on essaie d'avoir un exemple concret pour le démontrer.

En français, la préposition « pour » est très polysémique. Avec « depuis » et « pendant », elle constitue les trois prépositions de temps que les apprenants chinois éprouvent de la difficulté à distinguer. C'est pourquoi on décide de la choisir comme exemple.

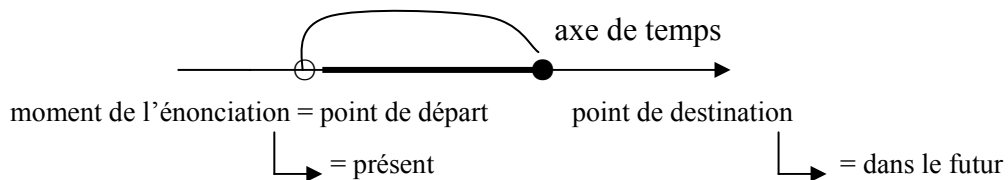
Dans le dictionnaire *Hachette encyclopédique 2000*, le premier sens signalé de « pour » est « en direction de, à la destination de », par exemple, dans « partir pour Rome ». Nous supposons que c'est son sens central. Dans ce sens, il implique un point de départ et un point de destination. Le point de départ est le lieu où se trouve l'agent au moment de l'énonciation. Le point de destination est un lieu d'ailleurs accentué par le locuteur. Ce sens peut être illustré

par une flèche d'un cercle vide vers un cercle plein et noir :

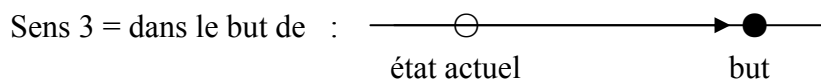


Ce sens central se localise dans l'espace spatial. Si l'on le met dans l'espace temporel, le point de départ devient naturellement le moment de l'énonciation, soit le présent, et le point de destination se projette dans le futur. C'est pourquoi les actions caractérisées par « pour + une durée » ne sont jamais aux temps passés, par exemple : « Il est là pour trois jours ».

Sens 2 = marquer une durée d'ici dans le futur :



Appliquer encore le sens central dans le domaine des affaires, on obtient ainsi son sens 3 qui signifie « dans le but de », par exemple, « il travaille dur pour gagner de l'argent ».



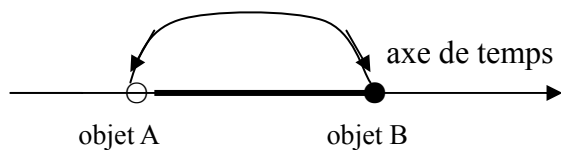
A partir de ce troisième sens, en modifiant le but d'objet en but personnel, on obtient son quatrième sens qui désigne « en faveur de quelqu'un », comme dans « livres pour les enfants ».



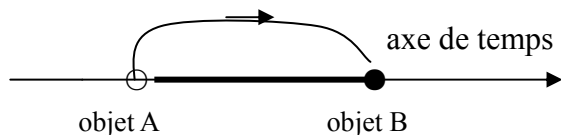
En soulignant la relation entre le point de départ et le point de destination, on a son sens de « par rapport à », comme dans « Il est jeune pour son âge ». Mais si l'on souligne le changement entre les deux points, on a le sens « substitution de point B au point A », comme que dans la phrase « changer son vélo pour un canot ». Et en appliquant ce sens dans le

remplacement de personne, on a son sens dans « Il a signé pour le directeur ».

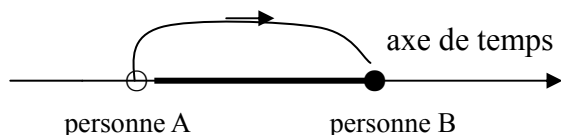
Sens 5 = par rapport à



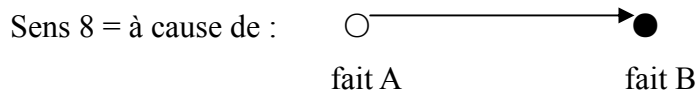
Sens 6 = à la substitution de :



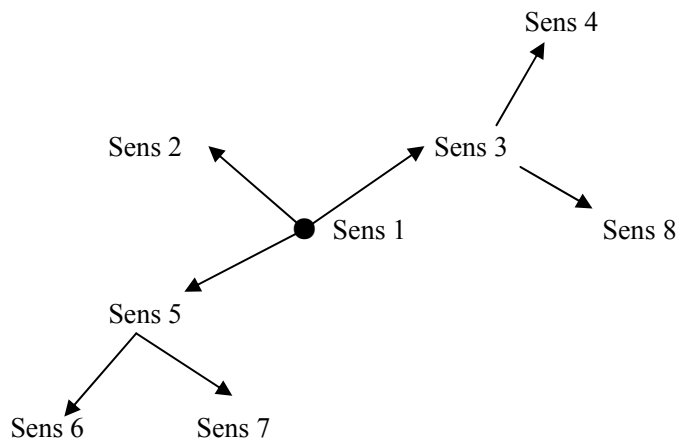
Sens 7 = à la place de, en remplacement de :



Nous savons que dans la vie réelle, un même fait peut être à la fois le but et la cause d'un autre fait. La transformation entre le but et la cause est possible. Ainsi du sens 3 de « pour », on déduit son sens 8 « à cause de », comme dans l'exemple « Le magasin est fermé pour réparation ».



Ainsi, nous avons le réseau polysémique de « pour » :



Le réseau sémantique synthétise les différents sens d'une préposition et nous dévoile

leur relation. Il nous aide à mieux comprendre l'origine de chaque sens et facilite ainsi la distinction de la préposition avec une autre.

9. Remédiation aux erreurs de temps – aspect – modalité

Dans notre corpus, les erreurs de verbes comprennent essentiellement deux types d'erreurs : erreur sémantique de TAM et erreur flexionnelle de verbe pour un temps-*tense* déterminé, tels que *je parle, tu parles, nous parlons ; j'ai parlé, tu as parlé, nous avons parlé*, etc. La remédiation à la deuxième erreur est déjà évoquée dans le texte précédent. Ici, on ne traite que la première.

Parmi les sept types d'erreurs les plus fréquents chez nos apprenants, l'erreur de TAM occupe la deuxième place, soit 136 erreurs parmi les 1020. Et parmi ces 136 erreurs, la majorité concerne les erreurs de temps et aspect. Seulement deux erreurs ont des liens avec les modalités du verbe. Cette présence mineure des erreurs de modalités peut s'expliquer par le niveau faible de français des apprenants. A leur niveau (débutant et intermédiaire), les apprenants préfèrent utiliser les marqueurs intonatifs, par exemple les marques de ponctuation (?, !, ...) dans l'écrit ; ou les marqueurs lexicaux, par exemple les verbes modaux (*vouloir, devoir, pouvoir*, etc.) et les marqueurs syntaxiques, tels que *à mon avis, selon moi*, etc. pour exprimer leur attitude (étonnement, surprise, ordre, etc.) envers un événement. Le recours aux marqueurs morphologiques qui « sont principalement les modes et les temps verbaux »²⁴³ est rarement vu chez eux. Etant donnée la présence mineure de ces erreurs chez nos apprenants, on ne traite pas leur remédiation dans ce présent travail, mais cela ne signifie pas que ces erreurs ne méritent pas notre attention. On espère pouvoir la traiter dans nos futures recherches.

En revanche, l'importance des erreurs de temps et aspect dans notre corpus mérite des réflexions profondes. Une recherche sur la motivation de temps et aspect français visant à aider nos apprenants à maîtriser la formation et l'emploi des verbes devient ainsi nécessaire et utile.

²⁴³ Nicole LE QUERLER, 2004, « Les modalités en français », dans *Revue belge philologie et d'histoire*, 2004 volume 82 n° 3, page 655.

9.1 Recherche de la motivation morphologique des temps-*tenses* français

Si l'on considère la formation du temps-*tense* ou de la conjugaison verbale du temps-*tense* comme le signifiant et le sens temporel de ce temps-*tense* comme le signifié, y a-t-il une relation entre sa formation et son sens temporel ? Autrement dit, existe-t-il une motivation morphologique pour les temps-*tenses* français ? Si oui, cette motivation pourrait aider les apprenants à mieux comprendre et intérioriser les temps-*tenses* (formation et emploi du temps-*tense*) et ainsi servir de remédiation aux erreurs dans ce domaine.

9.1.1 Egocentrisme et marque temporelle

D'après la linguistique cognitive, « la langue n'est pas simplement un outil de communication, elle reflète aussi la perception du monde ayant cours dans une communauté culturelle donnée »²⁴⁴. « Quand nous parlons, notre position dans l'espace et dans le temps nous sert de point de repère pour situer d'autres entités dans l'espace et dans le temps »²⁴⁵. Autrement dit, « je-ici-maintenant » est le point de référence de toutes nos activités. C'est le principe d'indexicalité de la langue.

Employé dans les temps grammaticaux, ce principe se traduit par le fait que le moment où l'on parle est le moment de repère pour les autres activités. Il correspond au présent du français. Toutes les autres activités se passent soit avant ce moment, soit après. Et selon la théorie de marque linguistique, le moment de référence serait sans marque : « par rapport au passé et au futur, le présent pourrait être sans marque »²⁴⁶, tandis que pour les moments d'antagonisme (futur ou passé), il est nécessaire d'ajouter une marque pour qu'ils soient différents du premier. Ainsi établirait une correspondance entre la formation du temps-*tense* et son sens temporel (ou sa valeur sémantique) exprimé.

9.1.2 Hypothèse sur les marques temporelles dans les temps-*tense* français

Il est facile de trouver trois types de marques qui signifient le sens passé ou le sens de l'antériorité, dans la langue française : 1. la structure « avoir / être + participe passé » dans le passé composé ; 2. la terminaison de l'imparfait ; 3. la terminaison du passé simple. Prenons

²⁴⁴ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 15.

²⁴⁵ *Ibid*, page 20.

²⁴⁶ MA Lihua, 2010, « Rétrospective et réflexion sur l'étude des marques linguistiques », dans *Journal académique de l'Institut océanique du Zhe Jiang*, 2010 (3), page 98 : “动词的现在时相对于过去时和将来时而言是无标记的”.

l'exemple de la conjugaison du verbe « parler » à la troisième personne singulière, ces trois marques se voient dans les formes suivantes : il a parlé; il parlait et il parla. Mais parmi ces marques, laquelle est la marque essentielle permettant de signifier le sens passé ?

Par rapport au temps de référence (le présent), l'imparfait indique les actions secondaires et pourrait être effacé sans altérer le sens global d'un récit. Il exerce un effet minimal sur l'état actuel. En ce qui concerne le passé simple, il décrit des activités situées dans un passé lointain par rapport à la situation actuelle. Son influence sur le présent est moindre. Comme le passé simple est rarement utilisé dans la communication quotidienne, nous pourrions même le considérer comme un temps archaïque issu du français ancien. A la différence de l'imparfait et du passé simple, le passé composé souligne les activités qui se passent dans un passé récent par rapport à la situation actuelle et il possède un lien plus étroit avec le présent.

De plus, nous trouvons un phénomène intéressant à propos de la formation du temps passé dans certaines langues. Dans certains dialectes chinois, on utilise le caractère « 有 », équivalent d'« avoir » dans le chinois, pour marquer un fait réalisé²⁴⁷, par exemple “我有吃饭” (je avoir manger), “我有给他写信, 但他没有回” (je avoir lui écrire, mais il ne pas avoir répondre). En anglais, la même forme existe dans la composition du passé réalisé : « **has / have** + done ». En français, la formation du passé composé est identique : « avoir / être + participe passé ». Dans ces trois langues, les mots utilisés pour marquer le fait passé : « 有 », « has / have » et « avoir / être » possèdent le même sens, soit « une réalité ou une existence réelle ». Donc, nous supposons que l'adjonction de l'auxiliaire « avoir / être » en français pour exprimer le temps-*time* passé correspond au besoin de la cognition humaine. C'est pourquoi elle est largement utilisée pour former les temps-*tenses* passés dans de diverses langues. En plus, nous constatons que dans la langue française, beaucoup de temps exprimant une antériorité ou le sens passé, possèdent la même structure que le passé composé, tels que le plus-que-parfait, le passé surcomposé, le futur antérieur, etc. Ainsi, supposons-nous que la formation « *avoir/être + participe passé* » est la forme essentielle pour exprimer le sens passé en français. Tandis que la terminaison de l'imparfait est considérée comme la marque secondaire²⁴⁸ du sens passé en français.

Par rapport au présent non marqué, les temps-*tenses* futurs devraient aussi être marqués.

²⁴⁷ C'est grâce à M. WU Hongmiao, directeur de la thèse que l'on a remarqué cette utilisation dans des dialectes chinois.

²⁴⁸ La formation du passé simple serait sans aucun doute une autre façon de marquer l'antériorité dans le français. Mais comme l'utilisation du passé simple est très limitée, nous la considérons comme un résidu du français ancien dans le français d'aujourd'hui.

Les marques du sens futur seraient sans aucun doute la structure de « aller + infinitif » dans le futur proche et la terminaison de futur simple. Prenons encore l'exemple du verbe « parler », ses transformations à la troisième personne singulière : « il va parler » et « il parlera », nous montrent l'adjonction de ces marques. En considérant l'ampleur de l'utilisation du futur simple dans le français, nous supposons que la terminaison du futur simple est la marque essentielle et que « aller + infinitif » est la marque secondaire marquant le futur en français.

Ainsi obtenons-nous les deux groupes de marques temporels dans la langue française :

Groupe 1 : a. Marque ou transformation essentielle pour exprimer le sens passé (soit la marque de l'antériorité essentielle) : *avoir / être + participe passé*

b. Marque ou transformation secondaire pour exprimer le sens passé (soit la marque de l'antériorité secondaire) : *ais, ais, ait, ions, iez, aient*

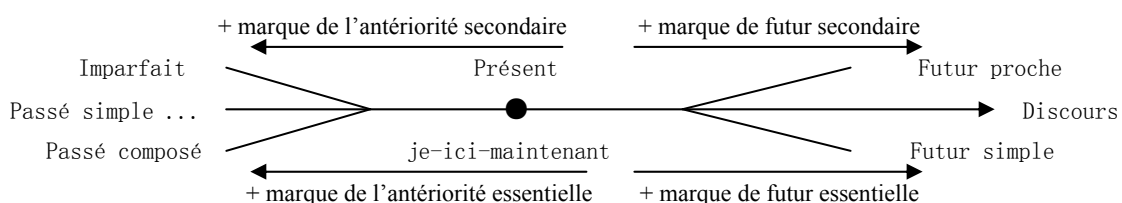
Groupe 2 : a. Marque ou transformation essentielle pour exprimer le sens futur : *infinitif + ai, as, a, ons, ez, ont*

b. Marque ou transformation secondaire pour exprimer le sens futur : *aller + infinitif*

9.1.3 Utilisation des marques dans la formation des temps-tense

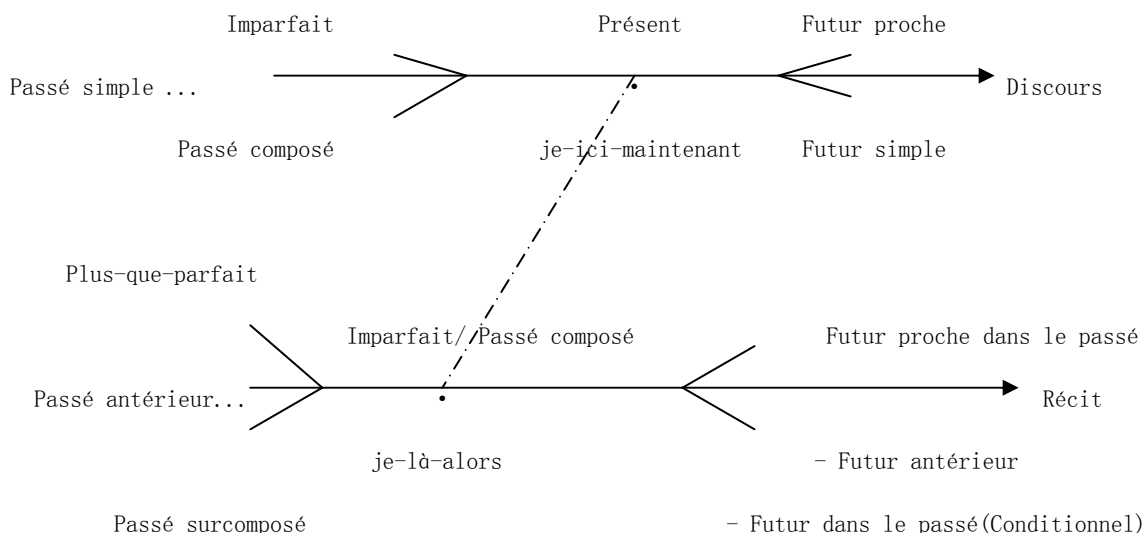
Avec ces deux groupes de marques temporelles, nous pourrions former divers temps-tenses du français à partir du présent et associer parfaitement la forme du verbe et son sens temporel exprimé.

La vision égocentrique de l'homme détermine que « je-ici-maintenant » est le point de départ de tous les discours et que le présent (à l'indicatif) est le temps-tense de référence des autres temps-tenses. Si l'on utilise un axe pour localiser les différents temps-tenses, le milieu de l'axe serait le moment du discours, marqué par le temps-tense présent. Pour pointer les autres événements, il suffit d'ajouter différentes marques temporelles. Ainsi obtenons-nous la figure a :



(figure a)

Si l'on projette cet axe de discours dans le passé, le point de référence « je-ici-maintenant » deviendrait « je-là-alors » et le discours actuel deviendrait le récit d'alors. Le présent du discours se projette dans le passé et devient alors l'imparfait ou le passé composé du récit. Les autres temps de l'axe du discours avancent aussi dans le passé, d'où les autres temps-*tenses* du français. Voir la figure b :



(figure b) ²⁴⁹

L'axe de discours pourrait se projeter dans le passé, pourrait-il se projeter aussi dans le futur ? La réponse est négative. Cette infaisabilité provient de la linéarité du temps-*time*. Le temps-*time* s'écoule, tous les événements présents deviendront les faits passés. Néanmoins, le présent et le passé ne deviennent jamais le futur. La projection dans le futur est impossible.

Ainsi proviennent tous les temps grammaticaux français. Les transformations pourraient s'illustrer par les formules suivante :

Présent	+ marque de l'antériorité essentielle	→	Passé composé
Présent	+ marque de l'antériorité secondaire	→	Imparfait
Présent	+ marque de l'antériorité archaïque	→	Passé simple
Présent	+ marque de futur essentielle	→	Futur simple
Présent	+ marque de futur secondaire	→	Futur proche

²⁴⁹ Ici, la projection des temps-*tenses* de l'axe de discours à l'axe de récit provient de l'instruction de M. Wu Hongmiao, directeur de la thèse.

Imparfait	+ marque de l'antériorité essentielle	→	Plus-que-parfait
Passé composé	+ marque de l'antériorité essentielle	→	Passé surcomposé
Passé simple	+ marque de l'antériorité essentielle	→	Passé antérieur
Futur simple	+ marque de l'antériorité essentielle	→	Futur antérieur
Futur proche	+ marque de l'antériorité secondaire	→	Futur proche dans le passé
Futur simple	+ marque de l'antériorité secondaire	→	Futur dans le passé

Il est évident que l'adjonction des marques ajoute un sens temporel aux temps originaux. Mais comment attribuer les marques temporelles aux temps-*tenses* originaux ? Comment transformer les verbes pour que la nouvelle forme des verbes inclut à la fois le sens temporel original et le sens temporel ajouté ? L'observation des tableaux suivant nous sert à trouver la règle de cette transformation:

Tableau 1

Adjonction de la marque de l'antériorité essentielle			
Temps original	Formation du verbe au temps original	Formation du verbe au temps nouveau	Temps de l'auxiliaire
Présent	Il parle	Il <u>a</u> parlé	Présent
Imparfait	Il parlait	Il <u>avait</u> parlé	Imparfait
Passé composé	Il a parlé	Il <u>a eu</u> parlé	Passé composé
Passé simple	Il parla	Il <u>eut</u> parlé	Passé simple
Futur simple	Il parlera	Il <u>aura</u> parlé	Futur simple

Tableau 2

Adjonction de la marque de l'antériorité secondaire		
Temps original	Formation du verbe au temps original	Formation du verbe au temps nouveau
Présent	Il parle	Il parl <u>ait</u>
Futur proche	Il va parler	Il all <u>ait</u> parler
Futur simple	Il parlera	Il parler <u>ait</u>

Tableau 3

Adjonction des marques de futur		
Temps original	Formation du verbe au temps original	Formation du verbe au temps nouveau
Présent	Il parle	Il parler <u>a</u>
Présent	Il parle	Il <u>va</u> parler

L'addition de la marque de l'antériorité secondaire et des marques de futur est très simple, il suffit d'ajouter la terminaison de l'imparfait ou du futur simple au verbe principal. Quant à l'addition de la marque essentielle de l'antériorité, il comprend deux démarches : la première est d'adopter la forme « auxiliaire + participe passé » dans la formation du temps nouveau ; la seconde est de transformer l'auxiliaire de la forme au temps-*tense* original. Par conséquent, en accordant la marque essentielle de l'antériorité aux temps originaux, on réussit à lui ajouter un sens passé.

9.1.4 Motivation morphologique des temps-tenses et sa vérification

La trouvaille des marques temporelles nous révèle la motivation de formation de divers temps-*tenses* en français. Une certaine marque comprend toujours un certain sens temporel. Autrement dit, la forme du verbe et sa signification temporelle sont toujours associées. Une forme verbale ayant la marque de l'antériorité, comprend forcément le sens passé et une forme verbale ayant la marque de futur contient absolument le sens futur. Plus précisément, par rapport à un certain temps, si l'on veut exprimer un autre temps qui se passe auparavant, il suffit d'ajouter une marque de l'antériorité au temps original et pour lui ajouter un sens futur, l'adjonction d'une marque de futur devient nécessaire.

Cette relation entre la forme verbale et son sens temporel pourrait-elle justifier la relation entre tous les temps et nous expliquer la différence des formes verbales ?

Nous avons déjà vu que la formation du plus-que-parfait provient de l'addition de marque essentielle de l'antériorité « avoir / être + p.p. » sur l'imparfait et que sa valeur sémantique signifie « le passé avant l'imparfait », mais pourquoi pourrait-il aussi signifier « le passé avant le passé composé » ? L'observation de la formation de ces deux derniers, par exemple : « il avait parlé » et « il a parlé » nous montre bien que le plus-que-parfait est formé par une addition de marque secondaire de l'antériorité sur le passé composé. L'addition de cette marque ajoute forcément un sens passé au passé composé. Ainsi, le plus-que-parfait exprime un sens temporel qui précède temporellement celui de l'imparfait et celui du passé composé. Cette transformation vérifie notre hypothèse sur la marque secondaire de l'antériorité.

En plus, la différence morphologique entre le futur dans le passé et le futur antérieur atteste encore une fois notre hypothèse sur la motivation morphologique des temps-*tenses*

français. Ces deux temps-*tenses* comprennent tous à la fois le sens futur et le sens passé. Par conséquent, leurs formes verbales doivent posséder les deux marques. Il est évident que au futur dans la passé (qui partage la même conjugaison verbale que le conditionnel présent), le sens futur domine, alors que le sens passé est plutôt secondaire. C'est pourquoi dans sa formation, on utilise la marque essentielle du futur (infinitif + ai, as, a, ons, ez, ont) et la marque secondaire de l'antériorité (ais, ais, ait, ions, iez, aient) pour former ce temps (ex : il *parlerait*). Quant au futur antérieur, son sens passé est plus important que celui du futur. C'est la raison pour laquelle la marque essentielle de l'antériorité domine dans sa forme verbale, tandis que la marque de futur ne se manifeste que sur l'auxiliaire (ex : il *aura parlé*).

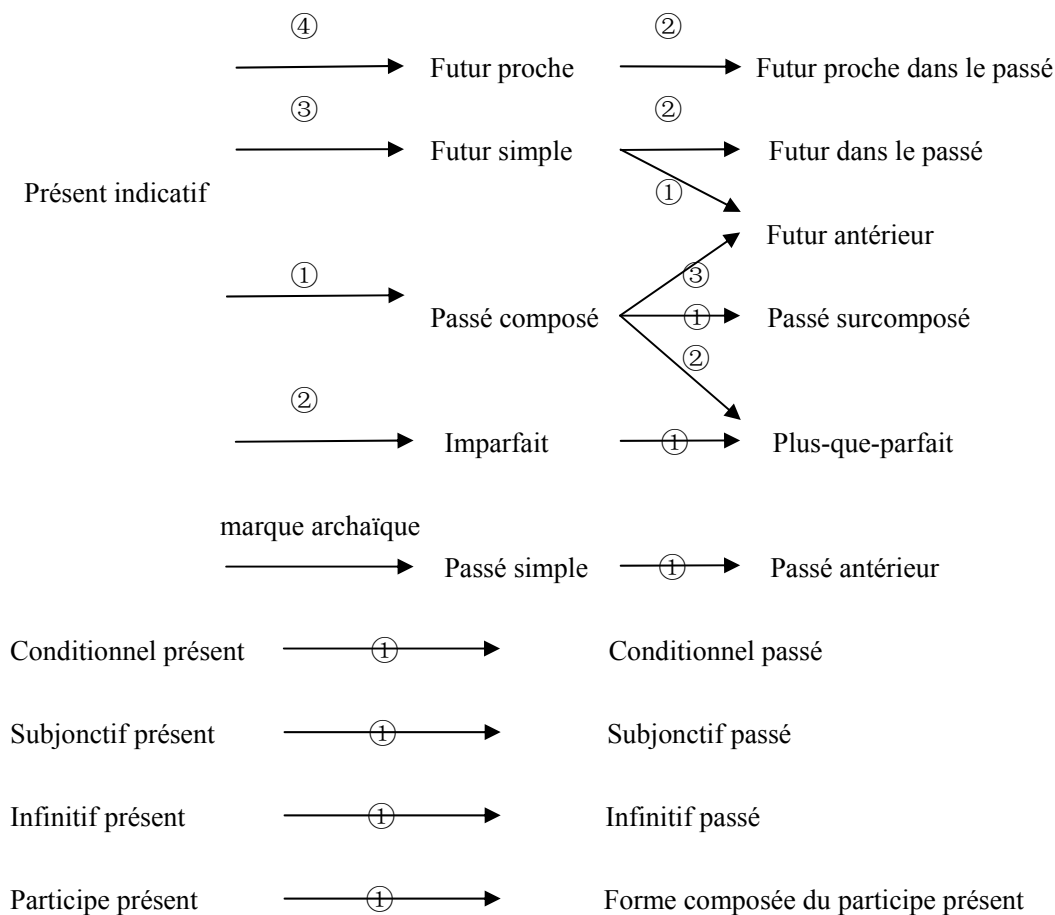
Enfin, à part l'indicatif, les marques de temps s'appliquent aussi dans la formation des autres modes français, tels que le conditionnel, le subjonctif, l'infinitif et le participe. Si l'on prend le conditionnel présent comme la forme de référence, il suffit d'attribuer la marque « avoir / être + p.p. » au conditionnel présent en conjuguant l'auxiliaire de la marque au conditionnel présent. Il en est de même pour former le subjonctif passé, l'infinitif passé et le participe présent à la forme composé. L'addition de la marque passé ajoute ainsi le sens de l'antériorité aux modes originaux.

Adjonction de la marque de l'antériorité essentielle			
Mode original	Formation du verbe au mode original	Formation du verbe au mode nouveau	Mode de l'auxiliaire
Cond. présent	il parlerait	il aurait parlé	Cond. présent
Subj. présent	qu'il parle	qu'il ait parlé	Subj. présent
Infinitif présent	parler	avoir parlé	Infinitif présent
Participe présent	parlant	ayant parlé	Participe présent

Avec cette relation entre les marques temporelles et leurs sens temporels, même si nous oublions la formation d'un certain temps, nous arrivons à l'inférer. Bref, la relation entre la formation des temps-*tenses* et leur sens temporel ou valeur sémantique temporelle n'est pas arbitraire. L'addition des marques temporelles correspond au besoin cognitif de l'homme pour distinguer les temp-*tenses* et leurs valeurs sémantiques. La correspondance univoque entre les marques et leur signification temporelle rend la conjugaison des verbes motivée.

Bref, en français, la forme des verbes et son concept temporel ne sont pas disjoints. Ils s'unifient à l'intérieur de la conjugaison verbale. Autrement dit, le signifiant et le signifié des temps-*tenses* français se combinent, ainsi existe une motivation morphologique des temps-*tenses* français.

Ayant cette motivation, nous pouvons même tresser un réseau qui unifie tous les temps-*tenses* français et qui nous illustre la transformation morphologique des verbes aux temps différents ainsi que la relation formelle et temporelle entre tous ces temps.



note: ① marque essentielle de l'antériorité = avoir / être + participe passé

② marque secondaire de l'antériorité = terminaison de l'imparfait

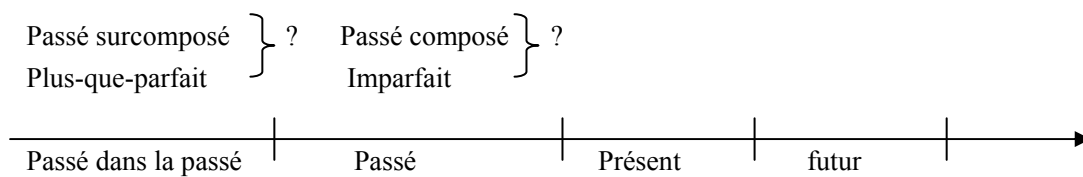
③ marque essentielle du futur = terminaison du futur simple

④ marque secondaire du futur = aller + infinitif

9.2 Stratégies pour distinguer le passé composé et l'imparfait

La motivation morphologique des temps-*tenses* peut aider les apprenants à mieux saisir la valeur sémantique temporelle (ou la temporalité) de chaque temps-*tense* français et facilite ainsi la compréhension et la mémorisation de la formation des temps-*tenses*. Elle divise le

temps-*time* en plusieurs segmentations : présent, passé, passé dans le passé, futur, etc., mais elle n'arrive pas à distinguer l'utilisation des temps-*tenses* qui se situent dans la même segmentation temporelle. Par exemple, le passé composé et l'imparfait comprennent tous un sens temporel passé par rapport au présent, mais quelles sont leurs nuances ? L'ignorance de ces nuances cause beaucoup d'erreurs chez les apprenants. Dans notre corpus, plus de la moitié des erreurs sémantiques de TAM provient de la confusion entre le passé composé et l'imparfait, c'est pourquoi nous voulons chercher des stratégies pour les distinguer dans ce chapitre.



9.2.1 Introduction de la notion d'aspect dans l'apprentissage de temps-aspect

Avant la fin du 18^e siècle, les grammairiens occidentaux traditionnels considéraient l'arabe et le russe comme des langues intéressantes mais bizarres. Il n'existe donc pas de véritable étude sur ces deux langues chez eux. Mais au début du 19^e siècle, lorsque l'étude des langues est devenue une science sérieuse : la linguistique, le champ d'étude des langues s'est étendu et on a remarqué qu'il existait une opposition accompli/non accompli ou perfectif/imperfectif explicite dans des langues telles que l'arabe et le russe, d'où la naissance de la notion d'*aspect* en linguistique. Très vite, on s'est aperçu que le français portait aussi des valeurs aspectuelles.

En français, il existe deux aspects différents : l'aspect accompli ou perfectif et l'aspect inaccompli ou progressif. Le premier « situe un événement soit dans l'antériorité du moment de la parole, soit dans l'antériorité d'un autre événement »²⁵⁰ et souligne l'accomplissement de l'événement. Le deuxième, comme son nom indique, met l'accent sur l'état progressif de l'événement. Les trois phrases ci-dessous traduisent toutes l'aspect progressif des actions :

- a. Maman est en train de faire la cuisine.
- b. Maman fait la cuisine maintenant.
- c. Maman fait la cuisine.

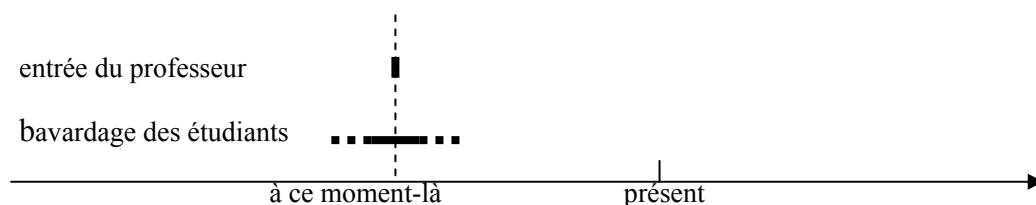
²⁵⁰ Nicole DELBECQUE, (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comme fonctionne le langage*, Duculot, page 128.

Dans les deux premières phrases, l'aspect progressif est bien traduit par les marqueurs « en train de » et « maintenant ». Pour la troisième phrase, elle signale que c'est maman qui fait d'habitude la cuisine.

Prenons encore un exemple au temps-*tense* passé :

ex : Quand le professeur est entré dans la classe, les étudiants bavardaient.

Il est évident qu'en énonçant la phrase, l'énonciateur concentre son attention sur le déroulement inachevé du bavardage des étudiants. Au contraire, l'entrée du professeur est considérée comme un fait accompli. L'opposition aspectuelle des deux événements est donc évidente. Le schéma suivant nous traduit leur différence :



L'introduction de la notion d'*aspect* dans l'enseignement/apprentissage des temps grammaticaux français aiderait les apprenants à distinguer le passé composé de l'imparfait. Pour les événements qui ont duré une période indéfinie dans le passé (ex : *Avant, elle habitait à la campagne.*), il est facile de saisir son aspect progressif pour les apprenants et pour les événements qui se sont passés en même temps dans le passé, celui qui était inaccompli recourt naturellement à l'imparfait et celui qui s'est achevé doit renvoyer au passé composé. (ex : *quand il est entré, je regardais la télé. et quand il regardait la télé, sa sœur travaillait.*)

9.2.2 Envisager l'événement dans son déroulement ou dans sa totalité

Le choix de l'aspect accompli et de l'aspect progressif n'est pas déterminé par l'événement propre. Il dépend de la manière d'envisager l'événement en fonction du contexte. L'aspect progressif ou inaccompli « nous fait envisager l'événement dans son déroulement interne »²⁵¹, tandis qu'avec l'aspect perfectif ou accompli, on saisit l'événement dans sa

²⁵¹ Nicole DELBECQUE (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot, page 128.

totalité. Ici, la totalité de l'événement signifie le processus du néant à l'accomplissement ou du début à la fin de l'événement. C'est pourquoi pour les événements qui se sont passés dans le passé pendant une période définie, on les aborde dans leur totalité et on utilise le passé composé (ex : *Elle a habité à la campagne pendant deux ans.*)

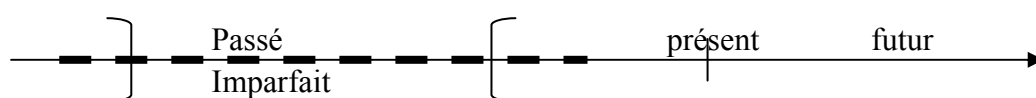
Si on utilise le modèle de la topologie en mathématiques, un intervalle composé par des crochets fermés, tel que $[0, a]$, peut signifier ce processus. « 0 » renvoie à l'état zéro de l'événement, et « a » désigne son accomplissement. Pour les événements interprétés par des intervalles déterminées (soit des intervalles composées par des crochets fermés), on les considère comme des faits ponctuels et on n'entre pas dans leurs déroulements internes bien que ces déroulements durent un certain temps-*time*. En ce qui concerne l'aspect progressif ou inaccompli, un intervalle indéterminé composé par des crochets ouverts (] [) peut être utilisée pour l'illustrer. Pour un tel événement, le déroulement interne est au premier plan.

Par exemple, pour une même action « marcher », les différents aspects utilisés pour la décrire expriment des sens différents.

- a. Il a marché pendant deux heures dans la rue.
- b. Il marchait dans la rue

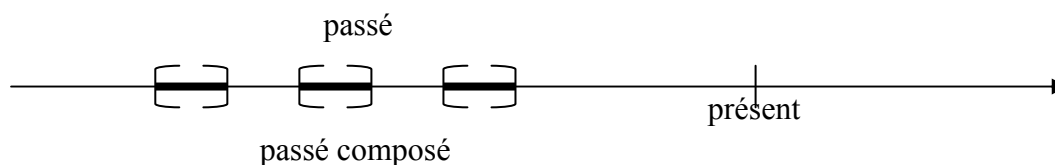
Dans la phrase a, avec l'aspect accompli, on voit le fait de *marcher* dans sa globalité bien qu'il dure 2 heures. L'attention de l'énonciateur est centrée sur la production et l'accomplissement de l'action. Néanmoins, dans la phrase b, l'utilisation de l'imparfait qui est un aspect progressif signifie que l'énonciateur envisage l'événement dans son déroulement interne et son attention est attirée par la progression de l'événement.

Cette concentration sur le déroulement interne de l'événement sert aussi à expliquer pourquoi les habitudes dans le passé (ex : « Avant, il allait souvent chez ses grands-parents ») concerne un aspect progressif et nécessite un recours à l'imparfait. Car pour un tel événement « aller souvent chez ses grands-parents », il est difficile que l'on le saisisse dans sa totalité. Le déroulement de cette activité régulière dans le passé peut s'illustrer par la figure suivante :



Mais pour les événement qui se sont passés plusieurs fois (ex : « J'ai vu cinq fois ce

film »), comme on ne souligne pas leur déroulement interne et que l'on met accent seulement sur leur production à plusieurs reprises, le passé composé est employé pour les décrire.



Bref, si l'on ne souligne pas le déroulement interne de l'événement et met l'accent sur son aspect perfectif ou accompli dans le passé, on doit recourir au passé composé, sinon, le recours à l'imparfait convient. La distinction de ces deux aspects ainsi que leur façon d'envisager les événements aideront sûrement les apprenants à distinguer le passé composé et l'imparfait.

Conclusion provisoire

La micro-remédiation aux erreurs de ce chapitre désigne des moyens pour faciliter l'apprentissage de la langue. Tous ces moyens sont dégagés grâce à notre analyse cognitive d'erreurs et à nos connaissances de la linguistique cognitive. La motivation linguistique et la stratégie d'apprentissage constituent les deux moyens principaux que nous avons trouvés pour remédier aux erreurs, tandis la dernière fait surtout appel à l'utilisation des schémas, au recours à d'autres connaissances et à la mémorisation des cas particuliers.

La motivation linguistique dévoile la causalité cachée derrière les phénomènes linguistiques. La motivation phonographique traduit les relations entre les phonèmes et les graphèmes en français ; la motivation morphologique justifie la morphologie des mots, révèle le rapport entre certains mots (tels que les mots partageant la même racine) et la relation entre la forme et le concept du signe linguistique (ex : entre la formation du temps-*tense* et son concept temporel), souligne la régularité morphologique de la langue (ex : la redondance de l'accord, l'articulation des prépositions et des articles dans la formation des phrases) ; la motivation sémantique nous laisse voir la relation entre les sens différents du mot polysémique et nous permet d'établir des réseaux radiaux ou réseaux sémantiques et la motivation externe, plus précisément, la motivation homogène, démasque la relation entre le signe linguistique et son référent (ex : le genre grammatical du nom animé correspond souvent au genre naturel de son référent ; l'incomptable du nom massif provient de l'homéométrie de son référent). Toutes ces motivations favorisent notre compréhension des

faits langagiers, facilitent le stockage des connaissances dans notre mémoire à long terme et servent par conséquent à remédier aux erreurs.

Les schémas représentent les concepts abstraits par des diagrammes concrets, par exemple, l'utilisation des schémas peut expliquer les sens des prépositions d'une façon plus claire et évite le recours à la langue maternelle ; celle des tableaux de taxinomie montre la relation hiérarchique entre les mots d'une même catégorie conceptuelle. Ils remédient par conséquent au défaut du métalangage et servent à démêler les relations entre les éléments linguistiques.

La langue est un système complexe et cohérent. Les différents points langue sont souvent reliés. Le recours à une certaine connaissance s'avère toujours utile pour mieux comprendre les autres. C'est pourquoi l'utilisation des connaissances morphologiques peut servir à retenir l'orthographe des mots ou à mémoriser la présence des lettres muettes et que l'utilisation des connaissances de la voix passive peut nous aider à comprendre le choix de l'auxiliaire dans le passé composé. Dans l'enseignement/apprentissage, il faut encourager les apprenants à relier les connaissances afin que l'intériorisation de ces connaissances devienne moins difficile.

Néanmoins, la motivation et la régularité ne règnent pas dans tous les phénomènes linguistiques, l'arbitraire et le conventionnel caractérisent aussi la langue. Pour des phénomènes immotivés, d'autres stratégies d'apprentissage ou mnémoniques, telles que la mémorisation des noms inanimés en compagnie de son article et la mémorisation des cas particuliers, etc., s'avèrent utiles dans le processus d'apprentissage.

Il est à noter que la découverte des différentes motivations dans la langue française et des stratégies s'avère non seulement utile pour la remédiation aux erreurs, mais aussi pour l'amélioration de l'enseignement. En didactique des langues, à part le savoir et le savoir-faire linguistiques, la motivation linguistique doit aussi faire partie des contenus d'enseignement et la mise en service des stratégies mnémoniques y sont recommandée afin de rendre l'apprentissage moins difficile et plus efficace.

Chapitre 8 Macro-remédiation: pédagogies métacognitive et cognitive

L'erreur provient non seulement de la complexité de la langue française, de la mauvaise maîtrise de la langue chez les apprenants, elle a aussi un lien étroit avec la compétence métacognitive de l'apprenant et la méthode d'enseignement de l'enseignant.

Les apprenants ayant une compétence métacognitive inférieure souffrent beaucoup de leurs études peu efficaces. Ce sont des apprenants passifs qui ne savent pas comment apprendre, qui connaissent par conséquent un échec dans leur apprentissage et chez qui l'erreur advient le plus souvent. On les nomme aussi les apprenants non métacognitifs. Pour que l'apprentissage soit actif et efficace, il faut donc former des apprenants métacognitifs, autrement dit, il faut apprendre à nos apprenants à apprendre. Ainsi une pédagogie métacognitive ayant pour but de doter nos apprenants de la compétence métacognitive devrait être mise à jour pour remédier aux erreurs au niveau macroscopique.

Par ailleurs, dans l'enseignement des langues étrangères traditionnel en Chine, on privilège l'explication explicite du savoir déclaratif donnée par l'enseignant et l'apprenant ne participe pas réellement à l'apprentissage. Il n'a qu'à écouter le professeur, noter ce que le professeur dit en classe et faire des exercices après le cours, car l'engrangement du savoir est considérée comme une affaire de répétition. Cette conception de l'apprentissage correspond à celle du behaviorisme. A l'issue de cet enseignement, on constate un manque de motivation et une inefficacité dans l'apprentissage. Même dans l'approche communicative à laquelle on a recours depuis peu, les opérations mentales de l'apprenant ne sont pas prises en considération dans la conception du programme de l'enseignement.

Mais si on arrive à faire participer l'apprenant à toute activité pédagogique en le motivant à réfléchir et à découvrir les « secrets » de la langue par ses propres opérations mentales ou cognitives, l'apprentissage sera sans aucun doute plus intéressant et efficace. L'application d'une telle pédagogie, dite cognitive, sert donc aussi à remédier aux erreurs.

Mais qu'est-ce que la métacognition ? A quoi sert la pédagogie métacognitive ? Comment appliquer une pédagogie métacognitive dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ? Et qu'est-ce qu'une approche cognitive en didactique des langues et comment l'appliquer dans la pratique de l'enseignement ? Le présent chapitre vise à répondre

à toutes ces questions.

1. Pédagogie métacognitive

1.1 Qu'est-ce que la métacognition

Le concept de métacognition a vu le jour dans les années 1970 aux Etats-Unis dans les recherches sur l'apprentissage de stratégies visant à améliorer le fonctionnement de la mémoire. Selon Daniel Martin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese ce concept doit sa naissance à trois sources principales :

1. les travaux de Piaget sur le développement cognitif et plus spécifiquement ses derniers travaux sur le fonctionnement du sujet et les mécanismes cognitifs nécessaires pour résoudre une tâche ;
2. les travaux de Vygotski sur l'origine sociale du contrôle cognitif ;
3. les travaux issus des modèles de traitement de l'information qui étudient les mécanismes et les processus qui sont à la base du fonctionnement cognitif.²⁵²

Aujourd'hui, la métacognition suscite de plus en plus d'intérêt. Considérée comme une composante du processus d'apprentissage, elle occupe actuellement une place importante dans les recherches sur les méthodes d'enseignement. On reconnaît aussi son rôle fondamental dans la planification et la gestion de l'enseignement/apprentissage.

D'après Flavell, la métacognition est différente de la cognition, car elle exerce du contrôle sur la cognition et provoque une attitude distanciée et réflexive chez le sujet cognitif sur sa propre cognition : « on l'appelle métacognition parce que son sens profond est la cognition sur cognition »²⁵³. Flavell définit ainsi la métacognition dans son article : « c'est la connaissance ou l'activité cognitive qui concerne, ou contrôle, un aspect quelconque d'une activité cognitive »²⁵⁴. Yussen précise encore :

²⁵² Daniel MARTIN, Pierre-André DOUDIN et Ottavia ALBANESE, 1990, « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans *Métacognition et éducation*, sous la direction de Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese 1990, Peter Lang, page 5.

²⁵³ John H. FLAVELL, 1985, « Développement métacognitif », dans *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Bruxelles, page 30.

²⁵⁴ *Ibid.*, page 30.

La métacognition recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion. (Yussen, 1985)²⁵⁵.

Ainsi, on peut constater que la métacognition de Flavell et Yussen a deux composantes : l'une concerne les connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs (nommée aussi connaissances métacognitives ou métaconnaissances), l'autre renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'harmonisation de ces processus (dite aussi habiletés métacognitives).

1.1.1 Connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives concernent l'aspect déclaratif de la métacognition. Elles sont stockées en mémoire et « peuvent être rappelées pour guider l'activité cognitive dans une gestion contrôlée des tâches » (Yussen, 1985)²⁵⁶. Mais il se peut qu'elles ne soient pas bien utilisées ou activées au bon moment. Ces connaissances sont reliées à la cognition du sujet. Elles se divisent en quatre catégories :

- les métaconnaissances sur la pensée humaine (savoir le rôle de la mémoire dans l'apprentissage, savoir que la mémoire à long terme est plus fiable que la mémoire à court terme, etc.), sur les autres personnes (savoir se comparer avec les autres apprenants, savoir les points forts des autres) et sur le sujet lui-même (savoir ses propres points forts et points faibles, par exemple je suis plus fort en mathématiques et je n'ai pas une bonne mémoire ; savoir que je travaille mieux le soir que le matin, etc.) ;
- les métaconnaissances sur les tâches (savoir que les connaissances sont acquises petit à petit à travers des exercices ; savoir évaluer la difficulté d'un certain travail en se basant sur les connaissances sur soi-même ; savoir que pour le même contenu, les exercices de compréhension orale est peut-être plus difficiles que ceux de compréhension écrite) ;
- les métaconnaissances sur les stratégies (savoir comment conduire une activité à son but ; savoir comment apprendre plus efficacement un certain contenu ; savoir comment faire pour

²⁵⁵ Cité par Anne-Marie DOLY, 2006, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école » dans *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, sous la direction de Gérard TOUPIOL, RETZ, page 86.

²⁵⁶ Cité par Anne-Marie DOLY, 1997, « Métacognition et médiation à l'école » dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF éditeur, Paris, page 20.

comprendre mieux un texte, etc.) ;

- les métaconnaissances sur l'interaction entre les trois types de connaissances ci-dessus (par exemple savoir qu'il existe des stratégies meilleures que les miennes pour résoudre un certain problème mais que ces stratégies ne sont pas bien saisies par moi).

1.1.2 Habiletés métacognitives

Les habiletés métacognitives renvoient à un ensemble d'opérations cognitives mis en service par le sujet afin de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche. Plus précisément, elles désignent l'utilisation des connaissances métacognitives pour gérer ces opérations mentales. Pour atteindre cet objectif, le sujet doit s'écarter de ce qu'il est en train de faire pour le surveiller et le contrôler. Cette attitude distanciée a pour but de garantir la réussite de la tâche. Les élèves en réussite scolaire possèdent ces habiletés de se contrôler dans leur apprentissage après des essais. Mais elles sont dépourvues chez les novices et les élèves en échec.

Les processus de contrôle comprennent généralement trois types d'opérations :

- opérations d'anticipation ou prévision, qui désignent une conception de planification en se basant sur des données et l'objectif à atteindre.
- opérations d'autorégulation, qui guident les activités du sujet et qui permettent à son sujet de modifier sa planification afin de réaliser le but final.
- opérations d'évaluation terminale, qui renvoient aux opérations de comparer les résultats obtenus au but visé afin de tirer des leçons ou de l'expérience.

Dans ce sens-là, « contrôler la gestion d'une tâche, c'est donc être en état permanent de précorrection de son activité par rapport au but, de son début à son terme, pour pouvoir la guider, l'évaluer, repérer ses erreurs et la réguler »²⁵⁷. C'est donc un processus dynamique et il concerne l'aspect procédural de la métacognition.

1.1.3 Prise de conscience du processus mental

Certains chercheurs, tels que Louise Lafortune et Colette Deaudelin, prétendent que la métacognition est composée de trois composantes. Ils y ajoutent la prise de conscience des démarches utilisées pour résoudre un problème chez le sujet, autrement dit la connaissance

²⁵⁷ Anne-Marie DOLY, 1997, « Métacognition et médiation à l'école » dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF éditeur, Paris, page 22.

sur l'existence des activités mentales chez le sujet.

Cette conscience existe du début à la fin de l'apprentissage et assume de différentes fonctions selon les phases de l'apprentissage. Quand elle précède l'apprentissage, elle vise à anticiper, prévoir, organiser et programmer l'apprentissage, dans le but d'obtenir un meilleur résultat. Durant l'apprentissage, cette conscience sert à mettre en rapport les données, les procédures et le but afin de gérer intentionnellement ses activités d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il existe une forme de vigilance sur son apprentissage chez le sujet. Si cette conscience se fait à l'issue de l'apprentissage, elle sert à évaluer la performance et la pertinence des stratégies adoptées en fonction des résultats atteints et des efforts donnés avant ce stade.

Selon Louise Lafortune et Colette Deaudelin :

La prise de conscience de ses processus mentaux enrichit les connaissances métacognitives et influence la gestion de l'activité mentale lors de la réalisation d'une tâche ultérieure. Ce caractère conscient de la métacognition revêt une grande importance dans son développement, particulièrement, dans une situation d'apprentissage. Elle permet une meilleure verbalisation des processus mentaux, ce qui incite à de meilleurs échanges avec les autres dans un but d'amélioration »²⁵⁸.

1.2 A quoi sert la métacognition

1.2.1 Différences entre les apprenants en réussite et les apprenants en échec

Les études sur les élèves en échec scolaire montrent que ces élèves ne sont pas métacognitifs. Ils ne savent ni ce qu'ils savent, ni ce qu'ils ne savent pas, autrement dit, ils sont dépourvus des connaissances métacognitives qui sont utiles pour déclencher la tâche. De plus, ils ne possèdent pas non plus les habiletés métacognitives. Car ils ne savent pas utiliser les stratégies de contrôle :

Ils se jettent dans la tâche (ou sont inactifs), gèrent par hasard sans prise de conscience, s'appuient sur des indices de surface et encodent mal la tâche, les données et le but. Ils ne comprennent donc pas ce qu'ils font et abandonnent devant l'échec et sont dépendants de

²⁵⁸ Louise LAFORTUNE et Collette DEAUDELIN, 2001, « La métacognition dans une perspective transversale », dans *Métacognition et éducation, Aspects transversaux et disciplinaires*, sous la direction de Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese, Peter Lang, page 52.

De plus, ces apprenants ils ne savent ni tirer de leçon lors d'un échec (l'erreur ne leur apprend rien), ni dégager de l'expérience quand ils réussissent, par conséquent, ils n'arrivent pas à recourir à son expérience de réussite pour résoudre un autre problème semblable ultérieurement. Il est ainsi difficile pour eux de faire des progrès.

Néanmoins, pour les élèves en réussite, la compétence métacognitive est découverte comme leur caractéristique importante. Ce sont des apprenants que l'on nomme « experts en apprentissage ». A la différence du premier groupe d'apprenants, ce groupe d'apprenants ont des métaconnaissances. Ils connaissent bien leurs façons d'apprendre et leurs compétences vis-à-vis d'une tâche à réaliser. Ils savent choisir parmi toutes les stratégies acquises celle qui est pertinente pour réaliser la tâche donnée.

Dans leur livre *Pour guider la métacognition*, Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert ont fait une longue liste des qualités des apprenants en réussite, obtenue à l'issue d'une formation pédagogique en s'appuyant sur un questionnaire auprès des enseignants : être capable de transférer assez facilement ; être capable d'apprendre par soi-même ; se connaître bien ; être capable de se juger et se questionner ; savoir s'autoévaluer régulièrement et s'ajuster selon son évaluation, etc.

Bref, les apprenants en réussite sont souvent des apprenants métacognitifs qui sont responsables et autonomes dans leur apprentissage. Ils sont capables de s'autoévaluer et de se questionner avant, pendant ou après un apprentissage. Ils savent comment apprendre. Leur réflexion et leur régulation visant à la résolution de la tâche garantissent leur réussite.

1.2.2 Rôle de la métacognition dans l'apprentissage des connaissances procédurales

Ainsi, il est évident que la métacognition contribue beaucoup à la réussite d'un apprentissage. Flavell a ainsi précisé le rôle important des habiletés métacognitives dans son livre :

On considère que les habiletés métacognitives jouent un rôle important dans de nombreux types d'activités cognitives, tels la communication orale d'informations, la persuasion orale, la compréhension orale, la compréhension lors de la lecture, l'écriture, l'acquisition du

²⁵⁹ Anne-Marie DOLY, 2006, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », dans *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, sous la direction de Gérard TOUPIOL, RETZ 2006, page 95.

langage, la perception, l'attention, la mémoire, la résolution de problèmes, la cognition sociale, et les diverses formes d'auto-instruction et de contrôle de soi.²⁶⁰

Selon nous, la métacognition favorise surtout l'apprentissage des connaissances procédurales.

Nous avons déjà parlé dans les chapitres précédents qu'il existe deux types de savoirs à apprendre : savoir déclaratif et savoir procédural. Normalement, l'apprentissage du savoir procédural est plus compliqué que celui du savoir déclaratif. Il nous demande plus d'efforts cognitifs. Si l'on dit que l'apprentissage du savoir déclaratif dépend en une grande partie des efforts mnémoniques, celui du savoir procédural demande non seulement des efforts coûteux mnémoniques, mais aussi une intervention des activités cognitives et métacognitives.

Dans un tel apprentissage, au début, on doit activer et sélectionner ses connaissances antérieures selon la nature des choses à apprendre. On doit mobiliser ses connaissances, ses perceptions et ses expériences passées. De plus, durant l'apprentissage, on anticipe les questions, on fait des hypothèses, on vérifie ses hypothèses, on s'autorégule et enfin accomplit la tâche. Ainsi, pour un apprentissage procédural, il faut que l'apprenant « entre dans la tâche avec sa compréhension, sa façon de voir les choses, avec sa musique et il va interpréter cette situation nouvelle à partir de son histoire cognitive et affective, à partir de sa partition (Barth, 1993 : 56) »²⁶¹. Cette manipulation de la métacognition chez l'apprenant est une compétence précieuse chez l'apprenant. Elle assure l'intériorisation des connaissances procédurales.

Plus précisément, les intérêts pédagogiques de la métacognition comprennent les points suivants :

- *assurer plus de réussites dans la gestion des tâches ; favoriser la mise en mémoire ; faire acquérir des connaissances et des compétences plus assurées ;*
- *favoriser le transfert des connaissances et des compétences construites avec contrôle métacognitif et donc favoriser l'apprentissage ;*
- *faire apprendre les compétences de contrôle et d'autorégulation et développer l'autonomie,*

²⁶⁰ John H. Flavell, 1985, « Développement métacognitif », *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Bruxelles, page 30.

²⁶¹ Cité par Louise LAFORTUNE, Suzanne JACOB et Danièle HEBERT, 20002, *Pour guider la métacognition*, Presse de l'Université du Québec, page 20.

en particulier dans le travail personnel ; favoriser la réussite scolaire ;

- développer la motivation et l'estime de soi²⁶²

Mais comment former des apprenants métacognitifs ? Comment aider les apprenants en difficulté à apprendre ?

1.2.3 Métacognition et erreur

Normalement, l'erreur a une relation plus étroite avec les élèves en échec que ceux en réussite. C'est juste d'après de nombreuses erreurs commises dans l'apprentissage qu'on arrive à déterminer s'il s'agit d'un élève en réussite ou d'un élève en échec ou en difficulté.

Avant, les mesures prises par les enseignants face aux erreurs étaient la correction, c'est-à-dire un remplacement de l'erreur. Et les causes auxquelles on impute les erreurs sont plutôt le manque d'effort chez l'apprenant (la paresse de l'élève) ou le manque d'entraînement (par exemple, insuffisance des exercices). Ainsi, certains enseignants et chercheurs proposent une méthode de répétition en s'appuyant sur des exercices de mécanisme pour éliminer les erreurs. Pour punir les apprenants de leurs erreurs et aussi pour faire bien mémoriser des règles apprises, des professeurs ordonnent leurs élèves à copier des dizaines même des centaines de fois les mots ou les phrases dans lesquels ils ont fait des erreurs. Néanmoins, l'efficacité de cette méthode est mise en cause depuis toujours. De plus, on constate souvent que certains élèves en échec scolaire ne sont pas paresseux, au contraire, ils consacrent même plus de temps à travailler que leurs camarades en réussite.

Ainsi on trouve que la manière d'étudier détermine en quelque sorte la réussite scolaire. L'apprentissage n'est pas un processus simple et à l'école, on doit aussi apprendre aux apprenants à apprendre. Ayant compris l'importance du contrôle métacognitif du sujet dans l'apprentissage, on commence à modifier les programmes d'enseignement en essayant de se démarquer d'anciens programmes qui se concentrent sur une approche behavioriste, par conséquent « l'apprentissage n'est plus conçu uniquement comme l'acquisition de connaissances, mais aussi comme l'acquisition de la capacité à apprendre de nouvelles informations, c'est-à-dire la capacité à savoir étudier, rappeler, penser et étudier de manière

²⁶² Anne-Marie DOLY, 2006, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », dans *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, sous la direction de Gérard TOUPIOL, RETZ 2006, page 88-89.

plus efficace et agréable (Derry, 1990) »²⁶³.

Quant à l'étude des erreurs dans l'apprentissage des langues, grâce à la théorie de la métacognition, on comprend qu'une simple correction ne suffit pas pour que l'élève apprenne plus efficacement. Pour améliorer leur résultat de l'apprentissage, il faut rendre l'élève plus métacognitif, c'est-à-dire plus conscient et plus pensif du processus de son activité mentale, par conséquent, l'introduction d'une pédagogie métacognitive devient indispensable.

1.2.4 Métacognition et « language awareness »

1). Définition de « language awareness »

La théorie de métacognition évoque une autre notion importante en didactique des langues : « language awareness » (ou « conscience linguistique » en français), qui désigne « la sensibilité et la conscience lucide d'une personne face à la nature de la langue ainsi qu'à son rôle dans la vie humaine »²⁶⁴. Et selon l'« Association for Language Awareness », cette conscience linguistique peut se définir selon deux pôles : « connaissances explicites sur la langue et la perception ou la sensibilité consciente dans l'enseignement – apprentissage – pratique de la langue »²⁶⁵.

De plus, on peut distinguer deux types de « awareness » dans la notion, car le terme « language » peut être défini à deux niveaux : un niveau au sens large où il est vu comme l'outil de communication le plus puissant des êtres humains (*le langage*) ; un niveau concret auquel il est considéré comme la structure ou le système de la *langue*. Par conséquent, « language awareness » comprend à la fois une conscience sur le langage humain (ex : rôle du langage dans la communication sociale, régularité du langage humain par rapport au langage animal, etc.) et une conscience sur la langue concrète en elle-même (ex : vocabulaire, syntaxe, grammaire, etc.). Et selon nous, c'est sa deuxième composante qui doit être surtout soulignée dans l'apprentissage de la langue étrangère.

²⁶³ Angelica MOE et Rossana DE BENI, 2001, « Méthode d'étude : des stratégies aux programmes métacognitifs », dans *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires*, Pierre-André DOUDIN, Daniel MARTIN, Ottavia ALBANESE, (dirs.), Bern, Peter Lang, page 101.

²⁶⁴ Traduction faite par l'auteur de la thèse sur la définition de "language awareness" donnée par Donmall (1985 : 7) : "a person's sensibility to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life", citée par Carl James and Peter Garrett, 1992, « The scope of Language Awareness » in *Language Awareness in the classroom*, edited by Carl James and Peter Garrett, Longman, London and New York, page 4.

²⁶⁵ Traduction faite par l'auteur de la thèse sur la définition donnée en ligne sur http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm : "Language Awareness can be defined as " explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use" .

2). Rôle de « *linguagae awareness* » dans l'apprentissage des langues étrangères et son acquisition

Dans les années 1980 en Grande Bretagne, des chercheurs ont constaté un manque de compétence langagière chez une grande partie des apprenants. Et c'est pour remédier à cette compétence inférieure que le mouvement de « *language awareness* » a été lancé. Selon des chercheurs, la formation de cette « sensibilisation linguistique – pour des aspects structurels, mais aussi et surtout pour des aspects pragmatiques – devait contribuer à améliorer les compétences langagières et communicative »²⁶⁶ en langue maternelle, et très vite, elle a été considérée comme aussi importante dans l'apprentissage de la langue étrangère.

De nombreuses recherches dans ce domaine révèlent que les réflexions des apprenants sur les régularités de la langue à apprendre facilitent le processus d'apprentissage de cette langue et que la comparaison du fonctionnement de la langue maternelle avec celui de la langue cible fait voir des différences entre les deux langues et évite par conséquent des transferts négatifs de la langue maternelle. De plus, cette conscience linguistique fait apercevoir les différences culturelles et favorise l'accomplissement de l'objectif culturel dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Elle motive aussi l'apprentissage des apprenants. Elle sert à réveiller chez eux une curiosité et de l'intérêt sur la langue à apprendre, encourage les apprenants à poser des questions sur la langue et leur fournit des outils nécessaires dans l'apprentissage.

Néanmoins « *language awareness* » n'est pas une compétence innée, elle est acquise à travers des formations postérieures. « Les premières expériences de conscience linguistique – prise de conscience de la connaissance d'une langue – se font à l'école quand l'enfant commence à étudier la grammaire de sa langue maternelle. »²⁶⁷ Avant, l'enfant apprend inconsciemment leur langue maternelle.

Il est aussi à noter que l'acquisition de cette conscience linguistique ne se réalise pas non plus par un simple gavage de connaissances déclaratives. Les explications explicites sur le système langagier faites par l'enseignant (ce qui demande une formation spécialisée sur la forme et l'usage de la langue cible chez les enseignants de langue) servent bien sûr à la formation de cette conscience linguistique, mais des activités cognitives déclenchées par

²⁶⁶ Martin STEGU, 2008, « Linguistique populaire, *language awareness*, linguistique appliquée : interrelation et transitions », dans PRATIQUES N° 139/140, Décembre 2008.

²⁶⁷ La langue étrangère et la conscience linguistique, sur [http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_5?](http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_5?lang=fr) lang=fr.

l'apprenant lui-même en se basant sur son expérience linguistique et ses connaissances antérieures, telles que observation de la langue, recherche des régularités, comparaison entre la langue maternelle et la langue cible, formulation des règles de fonctionnement, etc., contribuent aussi, ou même plus à l'obtention de cette conscience.

3). Superposition entre *métacognition* et « *language awareness* »

On peut remarquer deux composantes dans « *language awareness* » selon sa définition donnée par l'« Association for Language Awareness » : « la connaissances explicites sur la langue et la perception ou sensibilité consciente dans l'enseignement – apprentissage – pratique de la langue ». Si l'on les précise un peu, sa première composante comprend les connaissances générales sur le langage humain (savoir comment fonctionner le langage humain et quel est son rôle dans la vie sociale, etc.) et les connaissances spécifiques sur une langue concrète : ses régularités, son fonctionnement, sa forme, sa nature, etc. Et selon nous, ce sont des connaissances déclaratives acquises soit par l'explication explicite de l'enseignant, soit par les recherches cognitives de l'apprenant. Elles peuvent être activées pour guider et contrôler l'apprentissage de la langue. Elles font ainsi partie des connaissances métacognitives.

En ce qui concerne sa deuxième composante, il s'agit d'un maintien de conscience lucide dans l'apprentissage. L'existence de cette conscience rend les apprenants vigilants et sensibles durant tout le processus d'apprentissage. Elle oriente leur travail, attire leur attention vers des faits langagiers et encourage les apprenants à découvrir des règles linguistiques. En ce sens, selon l'auteur de la thèse, elle appartient à l'habileté métacognitive.

Ainsi, au fond, « *language awareness* » fait partie de la « métacognition ». Il peut être considéré comme une métacognition spécifique : métacognition linguistique. Si la formation de la compétence métacognitive vise à rendre les apprenants plus compétents dans tous les types d'apprentissage (apprendre aux apprenants à apprendre), celle de la conscience linguistique rend les apprenants plus sensibles aux phénomènes langagiers.

Mais comme l'apprentissage linguistique est une activité cognitive très complexe qui possède à la fois les caractéristiques des autres apprentissages et ses propres spécificités, les apprenants de langue doivent doter non seulement d'une métacognition linguistique (*language awareness*), mais aussi d'une métacognition au sens général. La méthode

d'enseignement linguistique favorable est donc une pédagogie qui vise à former des apprenants métacognitifs en attachant de l'importance à la formation d'une conscience linguistique chez les apprenants.

1.3 Pédagogie métacognitive

Comme nous l'avons déjà dit, l'origine des erreurs a un lien étroit avec la méthode d'apprentissage des apprenants. Pour ceux qui ne savent pas comment apprendre, c'est-à-dire les apprenants non métacognitifs, leur apprentissage est peu efficace. Ils constituent le groupe d'apprenants qui commettent plus d'erreurs que les autres et cette haute fréquence des erreurs entraîne un manque de confiance en soi chez eux, d'où l'importance de la mise en service d'une pédagogie métacognitive.

1.3.1 Qu'est-ce qu'une pédagogie métacognitive

Une pédagogie métacognitive est celle qui peut aider l'élève à avoir une conscience sur ses activités mentales, autrement dit, aider l'élève à se connaître mieux et réagir mieux face à de nouveaux apprentissages.

D'après Giasson (1992)²⁶⁸, pour accomplir un apprentissage, trois types de connaissances doivent être mis en place : connaissances ou savoirs déclaratifs, connaissances ou savoirs procéduraux et connaissances conditionnelles ou pragmatiques.

La définition des deux premiers types de connaissances a été déjà abordée dans les chapitres précédents de notre thèse. Nous ne la répétons pas ici. Ce que nous tenons à signaler, c'est que dans l'apprentissage linguistique, les connaissances déclaratifs répondent à la question quoi, et que les connaissances procédurales répondent à la question comment.

Les connaissances conditionnelles ou pragmatiques dans l'apprentissage linguistique désignent les savoirs d'un sujet sur les conditions d'emploi ainsi que les raisons de l'utilisation d'un point langue dans une situation donnée, par exemple, savoir à quoi sert une règle linguistique et dans quel contexte l'utiliser. Ces connaissances répondent aux questions pourquoi et quand.

Pour une pédagogie métacognitive, elle doit se mesurer en fonction de ces trois types de

²⁶⁸ Cité par Daniel Martin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese, 2001, « Vers une psychopédagogie métacognitive » dans *Métacognition et éducation, Aspects transversaux et disciplinaires*, sous la direction de Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese Peter Lang, 2001, page 20.

connaissances. Par ailleurs, « une telle pédagogie se doit de stimuler les mises en relation des connaissances de l'élève afin qu'il puisse progressivement nouer des liens entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il est en train d'apprendre »²⁶⁹. Des réseaux de connaissances doivent être construits à la fin de cette pédagogie.

Enfin, selon Develay (1996), quatre conditions doivent être remplies pour construire une telle pédagogie.

1. elle doit être constructiviste en faisant sien le postulat selon lequel les savoirs et les savoir-faire sont construits, élaborés par les apprenants eux-mêmes ;
2. elle doit être interactive afin de créer un contexte stimulant les interactions entre les élèves, les élèves et le maître, les élèves et l'objet d'enseignement. C'est au travers de ces interactions que la construction des savoirs et des savoir-faire est non seulement possible mais s'effectue ;
3. elle doit agir sur la motivation des élèves à apprendre et sur leur sentiment de compétence, notamment en amenant les élèves à attribuer leur réussite à l'effort qu'ils auront fourni. Il s'agit de faire en sorte que l'élève devienne l'acteur de son apprentissage ...
4. enfin, elle doit être métacognitive afin de stimuler la réflexion des élèves tant sur les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement cognitif que sur les stratégies et les processus qu'ils utilisent en situation de résolution de problèmes.²⁷⁰

Il est à noter que la pédagogie métacognitive hausse la valeur de l'erreur. Elle considère l'erreur comme « l'un des moteurs importants du processus d'apprentissage et c'est en faisant participer activement l'élève à l'analyse de ses propres erreurs qu'un progrès cognitif pourra s'instaurer »²⁷¹.

1.3.2 Rôle de l'enseignant dans une pédagogie métacognitive

Sauf dans le cas de l'autodidactie, l'intervention d'un expert joue un rôle important dans l'apprentissage. Au début du développement de l'enfant, ce sont les parents qui jouent le rôle de l'expert. Ils servent d'intermédiaire entre l'enfant et le monde afin d'aider l'enfant à mieux comprendre notre monde et à vivre et construire son identité dans le monde.

²⁶⁹ Daniel Martin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese, 2001, « Vers une psychopédagogie métacognitive » dans *Métacognition et éducation, Aspects transversaux et disciplinaires*, sous la direction de Pierre-André Doudin, Daniel Martinet Ottavia Albanese Peter Lang, 2001, page 21-22.

²⁷⁰ *Ibid.*, page 22.

²⁷¹ *Ibid.*, page 18.

Vygotski accorde aussi une grande importance à l'aide de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. Sa théorie de « zone proximale de développement » illustre bien ce point de vue. Nous voudrions rappeler ici la définition de la « zone proximale de développement » de Vygotski :

... la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.²⁷²

Ainsi voit-on que l'enfant apprend en s'appuyant sur l'aide d'un adulte. Il peut faire ce qu'il n'arrive pas à faire tout seul grâce à l'aide d'un autre. Puis avec des entraînements, il intériorise ces connaissances, et un jour, il pourra réussir à faire cette tâche sans aide.

Chez Bruner, cet aide de l'adulte est appelé l'*étayage* et l'adulte qui intervient dans l'apprentissage de l'enfant est le tuteur. Bruner partage le même avis que Vygotski sur le rôle incontestable de l'intervention d'un tuteur dans l'apprentissage. Selon lui, dans la plupart du temps, l'intervention d'un tuteur « comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »²⁷³.

Dans l'enseignement et apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant entre dans la position de l'enfant et l'enseignant joue par conséquent le rôle d'un tuteur. Les erreurs commises par l'apprenant représentent des connaissances se situant dans la « zone proximale de développement ». C'est avec l'intervention de l'enseignant que l'apprenant acquiert progressivement de nouvelles connaissances et corrige ses erreurs.

Dans une pédagogie métacognitive, l'objectif final est de guider les apprenants à comprendre des phénomènes linguistiques et de leur apprendre à réutiliser ces connaissances indépendamment dans les pratiques ultérieures. « *La tutelle doit conduire le novice de la dépendance à la autorégulation, doit favoriser l'intériorisation et ne pas laisser le novice*

²⁷² Cité par Jérôme S. Bruner, 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*, Presse universitaire de France, page 287.

²⁷³ *Ibid.*, page 263.

dans la dépendance de l'expert »²⁷⁴. Pour cela, l'enseignant ou le tuteur, au lieu de dire directement comment le faire, doit guider les apprenants à réfléchir et intérioriser les connaissances par des questions et des suggestions. Il doit inviter et encourager les apprenants à poser des questions sur ce qu'ils apprennent.

C'est la raison pour laquelle Palacio-Quintin met l'accent sur le rôle de questionneur de l'enseignant. Selon lui, savoir poser des questions qui permettent notamment à l'apprenant « de réfléchir sur sa propre action et de prendre conscience du cheminement l'ayant conduit aux résultats obtenus [... et ...] de constater de lui-même ses erreurs, de découvrir les raisonnements qui l'ont conduit à ces erreurs et de chercher des solutions adéquates » (Palacio-Quintin, 1990, p. 239) »²⁷⁵ est une compétence importante chez l'enseignant. Bref, c'est une compétence qui vise à développer les mécanismes d'autorégulation du fonctionnement cognitif de l'élève.

Bref, l'enseignant joue un rôle important dans la pédagogie métacognitive. Il guide l'apprentissage, aide l'apprenant à activer ses connaissances anciennes, l'invite à réfléchir sur ses propres actions afin qu'un jour, l'apprenant arrive à organiser lui-même ses études.

1.3.4 Exemple d'une pédagogie métacognitive dans l'apprentissage du contrôle de son orthographe

Quand les apprenants en réussite écrivent, ils exercent en même temps une vigilance intentionnelle sur ce qu'ils écrivent. Ils vérifient si ce qu'ils écrivent correspond aux règles d'orthographe apprises. Ils se connaissent bien, ils savent quel type d'erreurs qu'ils commettent souvent. Ils peuvent y attacher une attention particulière et autocorriger des erreurs durant leur écrit. Tandis que cette compétence métacognitive manque totalement chez les apprenants non métacognitifs.

L'objectif didactique de cet exemple est d'aider les apprenants à s'exercer un contrôle métacognitif en écrivant, à construire progressivement leurs métaconnaissances orthographiques : savoir leur lacune et savoir les types d'erreurs qu'ils font souvent.

Nous avons déjà mentionné dans la première partie de notre thèse que l'erreur est un révélateur important du processus d'apprentissage. D'après l'erreur, nous pouvons entrevoir

²⁷⁴ Anne-Marie DOLY, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école », *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, RETZ, 2006, page 99.

²⁷⁵ Cité par Daniel Martin, Pierre-André Doudin et Ottavia Albanese, 1990, dans « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans *Métacognition et éducation*, sous la direction de Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese 1990, Peter Lang, page 18.

comment les apprenants apprennent. De plus, en faisant participer activement l'apprenant à l'analyse de ses propres erreurs, nous pouvons l'aider à réaliser un progrès cognitif. Nous pouvons l'aider à développer chez lui à la fois la prise de conscience de son propre fonctionnement et aussi les processus de contrôle de son fonctionnement.

Mais comment apprendre les élèves à se contrôler en écrivant ? Comment les faire s'entraîner ? La dictée est sans aucun doute la meilleure activité dont nous pouvons nous servir pour réaliser ces objectifs. La dictée n'est pas un exercice créatif. Dans une dictée, les apprenants ne travaillent pas sur la composition des phrases, mais ils doivent transcrire les mots et les phrases selon les codes sonores entendus. Elle demande une mise en service des connaissances antérieures, nous révèle si l'apprenant exerce un contrôle sur ce qu'il écrit et rend l'apprentissage du contrôle orthographique possible.

Une telle pédagogie pourrait se déclencher sous les étapes suivantes.

- a. Le professeur cherche ou compose une dictée qui présente des difficultés en « zone de proximale développement » sur lesquelles il veut faire progresser les apprenants, par exemple : certains mots comprenant des lettres muettes ; l'accord en genre et en nombre pour les noms et les adjectifs ; l'accord du participe passé dans les temps passés, etc. Après la dictée, le professeur corrige la dictée, collecte les erreurs principales commises par les élèves et note des exemples.
- b. En classe, le professeur écrit les phrases erronées sur le tableau et demande aux apprenants de chercher, corriger et nommer les erreurs. Ce travail peut se dérouler sous la forme de discussion collective (collaboration transversale). A l'issue de ce travail, on arrive à établir une liste des types d'erreur avec des exemples, tels que erreur de liaison, erreur de conjugaison des verbes, erreur d'accord des noms, adjectifs ou participes passés, erreur d'homonymes, etc. Petit à petit, on ajoute des types d'erreur pour que la liste soit complète. On demande aussi aux apprenants de noter les erreurs qu'ils ont commises dans un cahier spécial et on fait penser les apprenants aux types d'erreurs qu'ils commettent souvent dans leur écrit.
- c. Le professeur fait une autre dictée. Après la dictée, il demande aux apprenants d'autocorriger leur dictée en se servant de la liste d'erreurs. Puis, au sein des petits groupes, les apprenants échangent leur dictée et corrigent la dictée l'un pour l'autre en justifiant leur opinion aux autres. Dans cette inter-correction, l'apprenant se sent

intelligent lorsqu'il trouve les erreurs des autres. En se justifiant, il mémorise mieux les règles langagières concernées et ne commet plus les erreurs qu'ils ont découvertes.

- d. Le professeur ramasse les copies après l'autocorrection et l'inter-correction des élèves et les corrige. Il distingue deux genres d'erreurs et les traite différemment. Le premier concerne les types d'erreur que l'on a déjà vus et analysés ensemble. Pour ces erreurs, le professeur les souligne avec un stylo rouge mais ne les corrige pas. Le deuxième genre d'erreurs est celles sur lesquelles l'on n'a pas encore travaillé et que l'on doit ajouter dans la liste. Pour ces erreurs, le professeur les corrige avec un stylo bleu.
- e. Le professeur rend les copies et demande aux apprenants de refaire une autocorrection sur les erreurs soulignées. Il surveille cette réautocorrection et en cas du besoin, il aide les élèves en difficulté à le faire.
- f. A la fin de chaque séquence, les apprenants doivent noter dans leur cahier les erreurs qui subsistent, c'est-à-dire celles qu'ils auraient dû repérées et corrigées, mais en réalité non. Ils doivent encore faire une autoévaluation sur cette séquence de dictée : quels sont les types d'erreur qui subsistent et qui méritent une attention particulière dans le futur et quels sont ceux qui disparaissent et qui reflètent leurs progrès dans la dictée.

De cette façon, progressivement, les apprenants forment une habitude de faire du contrôle lorsqu'ils écrivent (pas seulement dans les exercices de dictée, mais aussi dans les autres exercices écrits). Ils se connaissent mieux qu'avant. Ils savent quels sont les erreurs qu'ils tendent à commettre le plus souvent quand ils écrivent. Ainsi une surveillance particulière est attachée à ces erreurs lorsqu'ils écrivent. Et très vite, ces erreurs disparaissent dans leur écrit.

2. Pédagogie cognitive ou approche cognitive en didactique des langues

Selon nous, deux conditions sont nécessaires pour aboutir à un apprentissage réussi : savoir comment apprendre et avoir envie d'apprendre. Cette envie d'apprentissage se traduit surtout par la participation volontaire de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. C'est-à-dire, au lieu d'attendre passivement la révélation ou l'explication des règles donnée par l'enseignant, l'apprenant intervient activement dans les activités pédagogiques pour découvrir les règles linguistiques.

La pédagogie métacognitive règle le problème de comment apprendre, mais elle ne sert pas beaucoup à faire participer l'apprenant dans son apprentissage. Néanmoins, une approche cognitive qui prend en considération les opérations mentales de l'apprenant dans son apprentissage et qui invite l'apprenant à agir en transformant le processus d'apprentissage en réalisation de tâche ou en résolution de problèmes semble servir à assouvir la deuxième condition.

2.1 Bref rappel historique en didactique des langues

L'histoire de l'enseignement des langues peut remonter à l'antiquité et les méthodologies ou les approches en didactique des langues ont connues de grandes modifications.

Depuis l'antiquité jusqu'à la fin du 19^e siècle, la méthodologie prédominante au milieu d'enseignement des langues était la méthodologie dite traditionnelle, nommée aussi *méthode grammaire-traduction* à partir du 17^e siècle. Dans cette approche, le rôle du maître est central. Le vocabulaire et la grammaire sont considérés comme les deux seules composantes didactiques et la meilleure façon pour les apprendre est la traduction. Le système linguistique à apprendre « est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires. »²⁷⁶ Ses principes didactiques peuvent se résumer ainsi : « prendre connaissance des lois de construction de la langue étrangère et la reconstruire par l'application des règles »²⁷⁷

Puis à la fin du 19^e siècle, la *méthode directe* a vu le jour. Elle donne la priorité à l'oral et repose sur une croyance que l'on peut apprendre une langue étrangère de la même manière que son apprentissage de la langue maternelle, par conséquent, le milieu institutionnel doit donc reproduire un milieu « naturel » dans lequel toute production en langue maternelle doit être exclue. Le recours à cette méthodologie prolonge jusqu'aux années 1940 peu ou prou.

De 1945 à 1974, la centration en didactique des langues s'est focalisée sur la langue et ont apparu la *méthode audio-oral* et la *méthodologie Sgav* (structuro-globale audio-visuelle). La première « est fondée sur une approche behavioriste des apprentissages (approche stimulus /réponse) ; les énoncés sont courts, plutôt quotidiens et la visée est principalement

²⁷⁶ Pierre MARTINEZ, 3^e édition : 2002, *La didactique des langues étrangères*, Reille, Editions Universitaires de France, page 49.

²⁷⁷ Pierre BANGE, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 156.

automatisante »²⁷⁸ et la seconde qui est née dans l'enseignement du français langue étrangère a été inspirée de la linguistique structurale. C'« est une méthode directe centrée sur des dialogues fabriqués dans une langue très normée, reposant sur une forte prééminence de l'oral ... et postulant un apprentissage en cours intensifs »²⁷⁹.

Et en 1973 avec la publication des « Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes », a émergé l'*approche communicative* qui « ont occupé le devant de la scène de 1973 pour l'anglais et de 1978 pour le français jusqu'en 1988-1990 »²⁸⁰. « La priorité va désormais être donnée à l'acquisition d'une compétence de communication ... savoir une langue dorénavant, c'est savoir comment communiquer »²⁸¹. La compétence grammaticale se met au plan secondaire.

Enfin, vers 1990, on voyait se développer une pédagogie fondée sur le *task based learning*. Et avec la publication du CECR (« Cadre européen commun de référence pour les langues ») en 2001, une *perspective actionnelle* est mise à l'ordre du jour en didactique des langues. Ainsi voit-on une centration sur les tâches à accomplir et sur l'action.

2.2 Approche cognitive

Selon Portine, le croisement de la « perspective actionnelle » et du « *task based learning* » débouche sur une « perspective cognitive ou approche cognitive en didactique des langues »²⁸² qui se greffe sur l'approche communicative mais qui la déborde largement.

En effet, la formule « approche cognitive » a été utilisée par Daniel Gaonac'h dans le titre d'un numéro spécial du *Français dans le monde* en 1990 : « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive ». Et la notion « didactique à orientation cognitive » qui fait suite à « travail cognitif » ou « mécanisme cognitif » utilisé par Portine dès 1997 apparaît explicitement dans son article publié en 1999 dans la revue *Spirale*.

Dans l'introduction d'« Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive », Daniel Gaonac'h précise que « ce qu'on désigne par *processus cognitif* correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche

²⁷⁸ Henri PORTINE, 2009, « La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent », dans *Les cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 2, Didactique des langues et linguistique, pages 13-38 : 26.

²⁷⁹ *Ibid.*, page 27.

²⁸⁰ Henri PORTINE, ouvrage en rédaction.

²⁸¹ Pierre MARTINEZ, 3^e édition : 2002, *La didactique des langues étrangères*, Reille, Editions Universitaires de France, page 73.

²⁸² Henri PORTINE, ouvrage en rédaction.

déterminée »²⁸³. De ce point de vue, les apprentissages linguistiques deviennent des apprentissages de processus cognitifs de résolution de problèmes et l'approche cognitive désigne « une didactique des langues qui tient compte au plus près du processus d'apprentissage et qui est centrée sur la résolution de problème »²⁸⁴.

2.2.1 Convergences et divergences entre l'approche communicative et l'approche cognitive

« Une approche véritable cognitive de la didactique des langues n'est pas a priori compatible avec les approches communicatives sauf à "pousser" celles-ci vers la cognition. »²⁸⁵

En fait, on peut dégager trois sens de la notion « méthodologie communicative »: 1). pour apprendre, il faut communiquer ; 2). l'interpsychique précède l'intrapsychique ; 3). la communication, pour apprendre, s'appuie toujours sur des actions, de la socialisation et des opérations mentales²⁸⁶.

En sens 1, on insiste sur l'interaction qui constitue un point commun entre l'approche communicative et l'approche cognitive. Différent des autres apprentissages, celui de la langue nécessite une interaction verbale et non verbale entre les interlocuteurs. Un apprentissage autodidacte et dépourvu d'interaction ne convient pas à l'apprentissage linguistique, car la langue est un outil de communication et que savoir une langue signifie savoir communiquer avec les autres en langue cible.

En sens 2, on considère qu'il faut d'abord des interactions entre les apprenants, puis que ces interactions permettent à l'apprenant de travailler mentalement pour conceptualiser ce qui a été pratiqué. Seulement à condition que cette conceptualisation se réalise vraiment, l'approche communicative peut se doter d'une dimension cognitive.

En sens 3, l'approche communicative et l'approche cognitive se rejoignent. Mais en réalité, cette conjonction était peu suivie jusqu'en 1990, car dans l'approche communicative, « la communication a certes été regardée comme "un instrument d'action humain", mais elle

²⁸³ Daniel GAONAC'H (coordonné), en Février 1990, « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive », dans *Le français dans le monde*, Hachette, page 4.

²⁸⁴ Henri PORTINE, ouvrage en rédaction.

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ Ces trois sens de la « méthodologie communicative », ainsi que ses convergences et divergences avec l'approche cognitive proviennent des instructions de Monsieur Portine, directeur de la présente thèse.

n'a pas été regardée en elle-même comme une action. »²⁸⁷

Cette façon de considérer la parole « revient à laisser l'action à l'extérieur de la parole et le discours à l'intérieur de la linguistique. Et laisser l'action à l'extérieur de la parole empêche de penser correctement l'apprentissage. »²⁸⁸

Pour ce faire, Pierre Bange signale qu'« il faut, en introduisant la compétence de communication comme but de l'apprentissage, prendre en compte une autre dimension de cette compétence que la seule dimension sociale, sa dimension cognitive »²⁸⁹.

A part la façon différente de considérer l'apprentissage linguistique : seulement sous l'aspect social (approche communicative) ou sous les aspects à la fois social et cognitif (approche cognitive), il existe d'autres points différents entre les deux approches.

1). A propos de l'enseignement grammatical

En critiquant la méthode grammaire-traduction de ne viser qu'à une acquisition du savoir déclaratif sur le système de la langue à apprendre, l'approche communicative entre dans un autre extrême : elle ne privilégie que le savoir-faire de la langue, soit la compétence communicative en laissant la compétence grammaticale (qui est constituée par les aspects linguistique : sons, structure, lexique, etc.) dans une position secondaire.

« Lorsque le primat du système linguistique a été remis en question au profit des besoins pragmatiques de l'apprenant, la grammaire est passé au second plan ... »²⁹⁰ car « à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle ». ²⁹¹ Bref, la grammaire perd sa place prédominante pendant des siècles en didactique des langues dans l'approche communicative.

Mais l'approche cognitive réhabilite le statut de l'enseignement de la grammaire. « H. Portine (1990 : 40) signalait déjà ce côté "grammatico-centré" de l'approche cognitive des années 90. »²⁹² Et la linguistique cognitive, une des bases de l'approche cognitive, « est conçue et définie comme une "grammaire" du sens (cf. Langacker) ; et comme une

²⁸⁷ Pierre BANGE, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 167.

²⁸⁸ *Ibid.*, page 168.

²⁸⁹ *Ibid.*, page 168.

²⁹⁰ *Ibid.*, page 162.

²⁹¹ http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html.

²⁹² Guy ACHARD-BAYLE, 2009, « La linguistique cognitive et ses applications », Les Cahiers d'Acedle, volume 6, n° 2, 2009, *Didactique des langues et linguistique*, pages 39-67 : 48.

linguistique de l'usage »²⁹³. Elle s'efforce de dégager la motivation linguistique des faits langagiers afin de faciliter notre compréhension sur la langue. Ainsi voyons-nous une grande divergence entre l'approche communicative et l'approche cognitive.

2). A propos des opérations de haut niveau et bas niveau

Selon les travaux de LNR (Peter H. Lindsay – Donald A. Norman – David E. Rumelhart)²⁹⁴, la reconnaissance de langage dépend de la distinction de deux niveaux et des aller et retour entre ces deux niveaux : haut niveau et bas niveau.

Les opérations de haut niveau sont dirigées par les concepts (*conceptually driven processing*), ce qui signifie qu'elles mettent en jeu des éléments de la situation, des concepts et des réseaux (ou des systèmes) de concepts. ... Les apprentissages fondés sur la reconnaissance globale, sur l'interaction et la compréhension de textes sont orientés vers les opérations de haut niveau.

Les apprentissages fondés sur la reconnaissance des sons, sur la reconnaissance des terminaisons morphologiques, sur l'identification et la compréhension des mots sont orientés vers les opérations de bas niveau.²⁹⁵

Dans l'approche communicative, comme « le centre de gravité de l'enseignement se déplace du mot et de la phrase à l'énoncé et au texte »²⁹⁶, l'importance des opérations de haut niveau est largement accentuée, tandis que les activités fondées sur le bas niveau, soit le travail grammatical (compréhension du mot, analyse des points langue), sont souvent négligées.

Néanmoins, dans l'approche cognitive en didactique des langues, comme la compétence grammaticale est considérée comme aussi importante que la compétence communicative. On souligne à la fois les opérations de haut niveau et les opérations de bas niveau dans l'apprentissage. Ainsi, une approche bipolaire proposée par Portine est recommandée en didactique linguistique à orientation cognitive :

²⁹³ Guy ACHARD-BAYLE, 2009, « La linguistique cognitive et ses applications », Les Cahiers d'Acedle, volume 6, n° 2, 2009, *Didactique des langues et linguistique*, page 60.

²⁹⁴ Se référer à l'ouvrage en rédaction de Monsieur Henri Portine.

²⁹⁵ Henri PORTINE, ouvrage en rédaction.

²⁹⁶ Pierre BANGE, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 160.

Une approche en didactique des langues ne peut donc pas être exclusivement pragmatique : on travaille sur des textes, des jeux de rôle, des interactions. Procéder ainsi c'est négliger toutes les opérations de bas niveau. ... Il ne s'agit donc pas non plus de privilégier la compréhension de mots ou la production soignée de toutes les terminaisons morphologiques ... Il faut une approche bipolaire qui prenne en compte les deux aspects.²⁹⁷

3). A propos du rôle de l'apprenant

L'une des contributions de l'approche communicative en didactique des langues existe au fait de la « centration sur l'apprenant ». Mais cette modification du sujet de l'enseignement/apprentissage n'a pas été mise en application jusqu'au bout, car :

Il est certain, en effet, que l'apprenant a été placé au centre du processus pédagogique, mais il l'a été en tant que sujet de la communication, non pas en tant que sujet du processus d'apprentissage.²⁹⁸

Les deux processus : processus d'apprentissage et processus de communication sont déconnectés dans l'approche communicative :

(Dans l'approche communicative) lorsque les professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient tout de même un minimum de bagage théorique, ils retombaient finalement dans des cours de grammaires hors contexte, ressemblant fortement aux anciennes méthodes qu'ils redoutaient tant.²⁹⁹

C'est pourquoi on critique ainsi l'approche communicative : l'approche communicative a seulement modifié la nature de l'objet d'apprentissage, elle n'a point changé l'apprentissage lui-même.

Mais dans une approche cognitive, on « veut susciter l'attention, l'intérêt de l'apprentissage par des tâches appropriées de sorte qu'il développe une activité

²⁹⁷ Henri PORTINE, ouvrage en rédaction.

²⁹⁸ Pierre BANGE, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan.

²⁹⁹ Nadine BAILLY, Michael COHEN, *L'approche communicative*, http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html.

créatrice intense »³⁰⁰. On privilégie la réflexion de l'apprenant, sollicite leur créativité et l'aide dans la conceptualisation des connaissances. En ce sens, la pédagogie cognitive peut aussi être nommée « pédagogie de la découverte » dans laquelle l'apprenant participe réellement dans toutes les activités didactiques.

2.2.2 Principes d'apprentissage de l'approche cognitive

En nous appuyant sur les théories d'apprentissage linguistiques, la description de l'approche cognitive ci-dessus et sa comparaison avec l'approche communicative, nous arrivons à dégager les principes d'apprentissage suivants dans cette nouvelle pédagogie :

Principe 1 : localisation du nouveau savoir dans la zone de proche développement

Afin que l'apprentissage progresse, le nouveau savoir doit se trouver dans la ZPD (avis de Vygotski), soit un niveau plus élevé que le niveau présent de l'apprenant. Si le niveau actuel de l'apprenant est représenté par n , celui où se localisent les connaissances nouvelles doit être $n+1$. C'est un niveau qui représente certaines difficultés (ou des problèmes) à l'apprenant, mais avec l'aide ou l'étayage de l'enseignant, ce nouveau savoir pourra se transformer en savoir acquis. Ainsi voit-on la progression de l'apprentissage. Ce point de vue est actuellement largement accepté par les didacticiens.

Principe 2 : corrélation entre le savoir acquis et le nouveau savoir

Dans la pédagogie cognitive, les connaissances à apprendre doivent être conçues en se basant sur des connaissances acquises afin que l'apprenant puisse mettre en relation ce qu'il sait déjà et ce qu'il est en train d'apprendre et tresser ainsi des réseaux de connaissances à la fin de cet apprentissage. L'enseignant doit donc souligner la corrélation entre les connaissances anciennes et nouvelles. Il réfléchit sur les différences et les ressemblances entre ces connaissances, s'efforce de trouver des documents didactiques appropriés où la corrélation se présente d'une façon saillante.

Principe 3 : apprentissage de la découverte

Dans une telle méthodologie, avec des questions, on encourage l'apprenant à réfléchir et

³⁰⁰ Pierre BANGE, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, L'Harmattan, page 163.

à découvrir les règles langagières par leurs propres tâtonnements. Dans ce processus de découverte, l'apprentissage ressemble à un jeu intellectuel et l'apprenant n'est plus comme le récepteur passif du savoir. Il s'engage dans les activités, cherche à comprendre les points langue et se transforme réellement en sujet d'apprentissage.

Principe 4 : rôle de guide de l'enseignant

A la différence de l'enseignement traditionnel où l'enseignant est considéré comme le distributeur des connaissances, la pédagogie cognitive confère un nouveau rôle à l'enseignant. Il devient à la fois organisateur, guide, questionneur et collaborateur. Il conçoit et organise les activités d'apprentissage, guide l'apprenant dans son tâtonnement, oriente l'apprenant dans la bonne direction de l'apprentissage, aide l'apprenant à découvrir la régularité de la langue et laisse enfin de l'autonomie à l'apprenant dans la production.

Principe 5 : importance de collaboration et d'interaction

Dans l'enseignement traditionnel, les connaissances sont considérées comme un liquide qui peut être versé d'un récipient à un autre et la seule direction du passage de savoir est de l'enseignant à l'apprenant. L'interaction y manque totalement. Mais selon la *Théorie de l'intégration cognitive dans l'apprentissage de la langue seconde* de Feng Guoxin, on sait que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignant et ajouté au savoir acquis. Il nécessite une reconstruction et réorganisation du savoir à travers des activités cognitives de l'apprenant. Ainsi, dans l'approche cognitive, on souligne la mise en service des différents types de collaborations : collaborations verticale, oblique, transversale et conjointe. C'est en collaborant avec les autres que l'apprenant dégage les règles et construit son propre système de langue.

2.2.3 Démarches de la pédagogie métacognitive

L'approche cognitive est une méthode d'enseignement dans laquelle l'enseignant cède sa position centrale à l'apprenant. Dans cette pédagogie, la tâche la plus importante de l'enseignant est de guider l'apprenant à intérioriser les connaissances. Cette intériorisation comprend les aspects suivants : savoir ce dont il s'agit ; savoir comment et dans quelle situation l'utiliser. Le rôle principal de l'enseignant est celui de tuteur et guide.

Quant à l'apprenant, il doit être pensif et actif. En tant que sujet du processus d'apprentissage, il participe à toutes les activités d'apprentissage.

Ainsi, on constate que, pour l'apprentissage du savoir déclaratif, la pédagogie cognitive doit comprendre les étapes suivantes : 1) l'enseignant montre des exemples afin de faire sensibiliser l'apprenant à l'objet d'apprentissage ; 2) l'apprenant observe les exemples, active ses connaissances antérieures et se demande de quoi il s'agit ; 3) l'apprenant fait des hypothèses en se basant sur son interlangue ; 4) l'enseignant guide l'apprenant à vérifier ses hypothèses en se servant des questions ; 5) l'enseignant et l'apprenant coopèrent pour obtenir les règles linguistiques qui répondent aux questions quoi, comment, quand et pourquoi.

Une fois le savoir déclaratif obtenu, on doit encourager l'apprenant à l'utiliser dans sa production. Savoir utiliser ces connaissances appartient au savoir procédural. Nous croyons que pour une pédagogie cognitive du savoir procédural, elle doit comprendre quatre étapes : 1) l'enseignant donne une tâche et laisse du temps à réfléchir à l'apprenant, pendant laquelle l'enseignant active les connaissances antérieures de l'apprenant et l'encourage à faire des planifications pour exécuter la tâche ; 2) l'enseignant ou l'expert fournit un modèle, il montre comment lui-même réagir devant une telle tâche ; 3) l'apprenant est sollicité et encouragé à prendre des essais et l'expert le surveille en fournissant de temps en temps de l'aide en cas du besoin pour l'orienter vers la solution du problème. Il s'agit d'une étape de guidage dans laquelle l'apprenant peut gagner de la confiance en lui-même ; 4) l'expert cède le contrôle à l'apprenant et le laisse gérer indépendamment son activité.

Il est évident que dans les démarches de cette pédagogie, l'enseignant ne révèle pas directement les règles et il ne dit non plus comment le faire. Il invite l'apprenant à réfléchir et agir. Dans ce cas-là, l'apprenant ne peut pas être passif. Sinon, il n'apprend rien. De plus, il n'arrête pas de se poser des questions, faire des hypothèses et les vérifier, ce qui demande une mobilisation des opérations cognitives.

2.3 Exemple d'une pédagogie cognitive dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire

Nous concevons ici un exemple dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire pour illustrer les principes et les démarches ci-dessus.

Nous avons déjà vu que l'apprentissage des temps grammaticaux français constitue un

des cauchemars pour beaucoup d'apprenants chinois. Dans notre corpus d'erreurs, les erreurs concernant l'utilisation du passé composé (P.C.) occupent une place prédominante. C'est pourquoi nous décidons de lancer un défi sur un enseignement cognitif du passé composé. Pour que notre démonstration ne soit pas trop longue et trop compliquée, nous choisissons le P.C. des verbes du premier groupe (verbes en -er) avec le complément d'objet direct (C.O.D) se situant après le verbe comme notre exemple.

Normalement, avant l'introduction du P.C., l'étudiant ne connaît que le présent de l'indicatif et le futur proche. Pour qu'il soit sensible des différences entre le P.C. et le présent, l'enseignant doit sélectionner un texte où les deux temps se confrontent. En cas de l'absence du document approprié, nous proposons à l'enseignant de le concevoir lui-même. Normalement, ce ne serait pas trop difficile pour un enseignant expérimenté.

Nous avons conçu un texte ainsi :

« Aujourd'hui, c'est lundi. Je travaille à l'université. Le midi, je mange à la cantine et le soir, je prépare mon exposé de demain.

Mais hier, je n'ai pas travaillé. Le matin, j'ai écouté de la musique. Le midi, j'ai préparé un repas simple et j'ai mangé à la maison. Vers 18 heures, Paul m'a téléphoné. Il n'a pas dîné et il m'a invité au restaurant. Nous avons bien mangé et nous avons dansé après le repas dans une discothèque. »

L'opposition des deux paragraphes fait comprendre tout de suite aux étudiants que l'on raconte les activités de deux jours différents. Pour certains étudiants métacognitifs, il se peut qu'ils entrevoyent déjà l'objectif du cours, car ils qui ont déjà pris l'habitude de réfléchir et de se poser des questions, telles que « Qu'est-ce que c'est, la nouvelle forme du verbe? » « Pourquoi ? » « Que veut faire le professeur ? » etc. Et avec leur « language awareness » sur la langue française, ils savent déjà que différent de leur langue maternelle, la langue française possède de différents temps-*tenses* traduits par la conjugaison du verbe. Ainsi, ils formulent des hypothèses : « Il s'agit peut-être d'un nouveau temps-*tense* ici. » « L'enseignant va nous l'apprendre aujourd'hui. » « C'est un temps-*tense* qui est employé pour décrire des actions dans le passé. »

Mais pour les étudiants non métacognitifs, comme ils ne savent pas recourir à leurs connaissances acquises sur le français (qui font partie de « language awareness ») pour anticiper et faire des hypothèses, ils attendent passivement la révélation de l'enseignant sans

rien faire. Dans ce cas-là, l'enseignant doit essayer de les pousser à réfléchir, de leur réveiller leur conscience linguistique et enfin de les aider à dégager les règles.

Le cours pourrait être déclenché par les questions suivantes posées par l'enseignant : Pourquoi le texte est divisé en deux parties ? Dans le premier paragraphe, de quel jour parle-t-on ? Et dans le deuxième, de quel jour ? Avec les réponses données par les étudiants, le professeur pourrait obtenir, sur le tableau, la grille ci-dessous :

Grille 1

Aujourd'hui (lundi)	Hier (dimanche)

Puis pour mobiliser la conscience linguistique des apprenants, viennent ensuite des questions telles que : Pourquoi les formes des verbes sont-elles différentes dans les deux paragraphes ? De quoi s'agit-il ? A l'issue de ces questions, tous les apprenants comprennent qu'il s'agit d'un nouveau temps-*tense* qui est différent du présent indicatif.

Ensuite, on demande aux étudiants de trouver tous les verbes dans le texte et d'écrire leur forme à l'infinitif dans la grille. Ainsi obtenons-nous la grille 2.

Grille 2

Infinitif des verbes en -er	Aujourd'hui (lundi)	Hier (dimanche)
travailler		
manger		
préparer		
écouter		
téléphoner		
dîner		
inviter		
danser		

Puis on distribue la fiche (grille 3) préparée avant le cours aux étudiants et leur demande de la compléter avec les phrases dans le texte en suivant l'exemple du verbe « travailler ».

Grille 3

Infinitif des verbes en -er	Aujourd'hui (lundi)	Hier (dimanche)	
		affirmation	négation

travailler	Je travaille à l'université.		Je n' ai pas travaillé.
manger			
préparer			
écouter			
téléphoner			
dîner			
inviter			
danser			

L'enseignant pourrait compléter la grille 3 avec les apprenants en utilisant des crayons de couleurs différentes sur le tableau. Ecrire sur le tableau a pour but de montrer une grille compréhensible et claire à tous les élèves, surtout pour ceux qui n'arrivent pas à le faire. Et écrire avec des couleurs différentes, c'est pour mieux illustrer les règles et aider les apprenants à les découvrir. A la fin de cette activité, on obtient la grille 4 :

Grille 4

Infinitif des verbes en -er	Aujourd'hui (lundi)	Hier (dimanche)	
		affirmation	négation
travailler	Je travaille à l'université.		Je n' ai pas travaillé.
manger	Je mange à la cantine	J' ai mangé à la maison. Nous avons bien mangé.	
préparer	je prépare mon exposé...	J' ai préparé un repas simple	
écouter		J' ai écouté de la musique	
téléphoner		Paul a téléphoné.	
dîner			Il n' a pas dîné.
inviter		Il a invité au restaurant.	
danser		Nous avons dansé.	

Jusqu'ici, on n'arrête pas de pousser les apprenants à réfléchir et on obtient enfin le corpus important pour observer la formation et les caractéristiques du nouveau temps-*tense*.

Et en s'appuyant sur les connaissances sur le présent de l'indicatif, on va continuer à poser des questions pour faire dégager les règles :

A quel temps-*tense* les verbes sont-ils dans le premier paragraphe ? Pourquoi ? Et dans le deuxième paragraphe, les verbes sont-ils aussi au présent ? Pourquoi ? A partir de ces deux questions, les élèves peuvent comprendre que le nouveau temps est utilisé pour décrire une action qui se passe dans le passé.

Maintenant, faisons observer les nouvelles formes des verbes. Demandons aux élèves : De combien de parties la nouvelle forme est-elle composée ? De quel verbe s'agit-il dans la première partie ? La première partie du nouveau temps-*tense* a-t-elle un sens concret dans la compréhension de la phrase ? Et quel est le point commun entre la deuxième partie de tous les verbes ? Comment composer la négation ? Où se placent « ne » et « pas » dans la négation ?

Durant la recherche de ces réponses, on encourage une collaboration interactive. C'est en discutant avec leurs camarades au sein des petits groupes que les apprenants trouvent les réponses. Ce type de tâtonnements communs est nommé *collaboration conjointe* par Portine. Il sert beaucoup à motiver l'apprentissage. Il transforme le travail en jeu de découverte.

A la fin de leur discussion et éventuellement avec l'aide de l'enseignant, les élèves obtiennent les règles suivantes :

- 1). Dans le deuxième paragraphe, il s'agit d'un nouveau temps-*tense*. C'est le temps-*tense* du passé.
- 2). Le nouveau temps-*tense* est composé de deux parties. C'est une forme composée. On le nomme Passé Composé.
- 3). La première partie est le verbe « avoir » qui se conjugue au présent à l'indicatif en s'accordant avec le sujet. Ici, le verbe « avoir » n'a aucun sens. Il est un auxiliaire.
- 4). La deuxième partie est transformée à partir de l'infinitif du verbe en changeant la terminaison de l'infinitif « -er » en « -é » et elle est nommée participe passé.
- 5). Dans la négation du nouveau temps, entre « ne » et « pas », il n'y a que le verbe auxiliaire « avoir ».

Durant ce dégagement des règles, pour que les règles soient bien claires, quelquefois, le professeur doit aider l'étudiant à les résumer. Il est évident qu'à travers ce travail, l'élève réussit à obtenir ces trois types de connaissances : connaissances procédurales (quoi), connaissances procédurales (comment), et connaissances conditionnelles ou pragmatiques (pourquoi et quand).

Mais par l'opposition à l'enseignement traditionnelle, toutes ces règles ne sont pas

données par le maître. Au contraire, c'est l'élève lui-même qui les a trouvées. Dans l'interaction (questions et réponses) avec l'enseignant et dans l'interaction ou collaboration entre eux-mêmes, les apprenants se sentent intelligents et compétents et ils deviennent plus motivés dans l'apprentissage. Un autre intérêt de cette pédagogie est que les règles seront bien mémorisées par l'élève, car c'est par ses propres efforts cognitifs que les règles sont découvertes.

Enfin, pour vérifier si l'élève a bien compris toutes les explications et pour les aider à mieux mémoriser les règles, l'enseignant pourrait également demander à l'élève de compléter la grille 4. A l'issue de cet exercice, on aura la grille 5.

Grille 5

Infinitif des verbes en -er	Aujourd'hui (lundi)	Hier (dimanche)	
		affirmation	négation
travailler	Je travaille à l'université.	J' ai travaillé.	Je n' ai pas travaillé.
manger	Je mange à la cantine	J' ai mangé à la maison. Nous avons bien mangé.	Je n' ai pas mangé. Nous n' avons pas bien mangé.
préparer	Je prépare mon exposé...	J' ai préparé un repas simple	Je n' ai pas préparé ...
écouter		J' ai écouté de la musique	Je n' ai pas écouté ...
téléphoner		Paul a téléphoné.	Paul n' a pas téléphoné.
dîner		Il a dîné.	Il n' a pas dîné.
inviter		Il a invité au restaurant.	Il n' a pas invité.
danser		Nous avons dansé.	Nous n' avons pas dansé.

Jusqu'ici, l'explication du P.C. pourrait être terminée. Mais l'enseignant peut ajouter un commentaire sur les temps grammaticaux du français en soulignant leur quantité nombreuse et leurs importance et difficulté dans l'apprentissage du français. Ces explications aident l'apprenant à avoir une conscience plus claire sur les temps grammaticaux français et peuvent le rendre plus sensible aux temps-*tenses*, ce qui favorise la formation de leur « language awareness » et son apprentissage ultérieur.

Bien sûr, l'enseignant doit donner encore d'autres activités écrites et orales à l'élève afin que ce dernier puisse utiliser plus aisément ou même spontanément le P.C. dans sa production écrite ou orale.

Nous pouvons également proposer une modélisation pour le déroulement d'une approche cognitive en didactique de la grammaire.

- a. **Concevoir le document pédagogique.** D'abord, il faut chercher et sélectionner des documents convenables où les connaissances antérieures et les nouvelles coexistent et que les nouvelles se trouvent dans la zone proximale de développement. S'il n'existe pas ce genre de document sous la main, l'enseignant doit le composer, lui-même.
- b. **Etablir le corpus d'exemples.** Puis, à l'aide des questions, des tableaux, etc., l'enseignant construit avec l'apprenant un corpus d'exemples où le nouveau point de grammaire est bien illustré.
- c. **Faire observer le corpus.** Dans cette démarche, il faut réveiller la conscience linguistique de l'apprenant, ainsi que ses connaissances de l'interlangue pour leur faire remarquer les différences et les relations entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Afin que l'élève soit plus sensible aux régularités des nouvelles connaissances, nous conseillons à l'enseignant d'utiliser des crayons des couleurs différentes pour les marquer.
- d. **Faire dégager des règles.** Avec l'aide de l'enseignant ou la collaboration conjointe entre eux, les apprenants trouvent les réponses aux questions posées par l'enseignant et essaient de dégager les règles. Durant cette période, l'élève aboutit à répondre aux questions : « Qu'est-ce que c'est ? » « Quelle est sa formation ou comment le composer ? » « Quand et pourquoi l'utilise-t-on ? »
- e. **Résumer les règles et commenter le point langue.** Pour que les règles soient bien exprimées, le professeur peut en faire un résumé à la fin de la découverte des règles par l'élève et expliquer les régularités de ce point langue. En cas du besoin, l'enseignant souligne aussi les différences entre la langue à apprendre et la langue maternelle sur ce point afin que l'apprenant connaisse mieux la langue cible et ait une meilleure conscience linguistique sur la langue cible.
- f. **Faire s'entraîner à l'écrit et à l'oral.** Savoir n'est pas le seul but de l'enseignement/apprentissage, savoir-faire est aussi et même plus important. Afin que l'utilisation des nouvelles connaissances ne demande pas trop d'énergie cognitive et devienne automatique, des exercices de mécanisme pourront être proposés à l'apprenant. Et enfin, des exercices de production créative (écrite et orale) seront donnés à l'apprenant pour

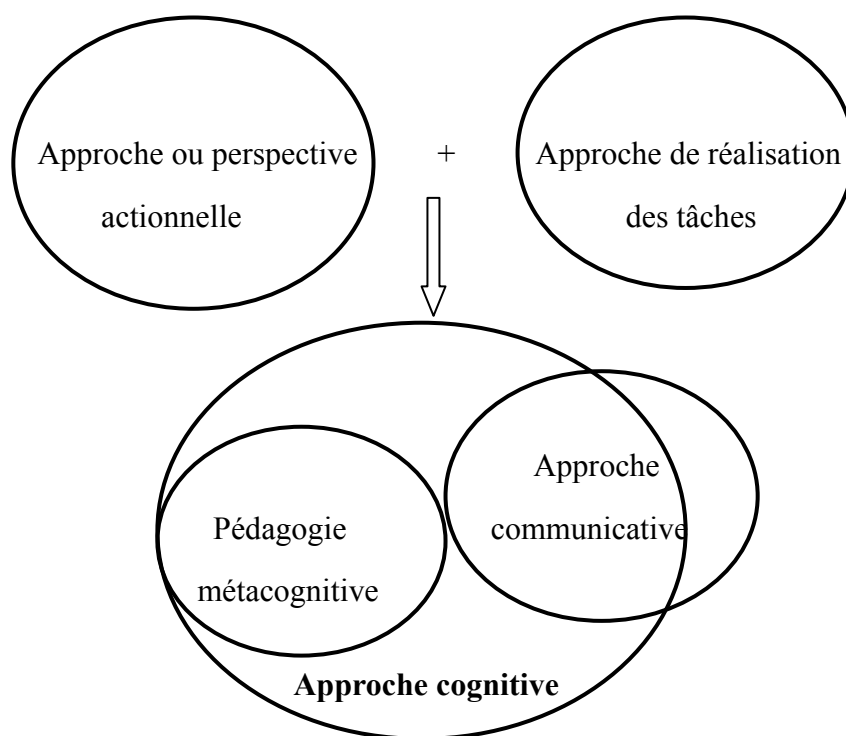
qu'il aboutisse au savoir-faire des points langues.

2.4 Caractéristiques de l'approche cognitive

Une approche cognitive en didactique des langues constitue ainsi un processus actif et constructif. Elle mobilise les opérations mentales de l'apprenant afin d'accomplir la tâche d'apprentissage. En ce sens, l'apprentissage linguistique se transforme effectivement en processus de résolution de problèmes. De plus, l'approche cognitive fusionne la « perspective actionnelle » (*action orientes approach*) et le *task based learning*. Elle partage des points communs avec l'approche communicative mais la dépasse en soulignant la dimension cognitive de l'apprentissage.

Par ailleurs, l'exemple de l'approche cognitive ci-dessus nous révèle aussi sa relation avec la pédagogie métacognitive. A part ses propres caractéristiques, l'approche cognitive possède aussi les caractéristiques de la pédagogie métacognitive : elle est constructiviste et interactive ; elle rend l'apprenant responsable de son apprentissage ; elle stimule la réflexion de l'apprenant. Il en ressort que la pédagogie métacognitive fait partie de l'approche cognitive.

La figure suivante décrit les relations entre ces différentes méthodologies de l'enseignement :



Nous voulons également signaler ici que l'approche cognitive en didactique des langues évoque non seulement une modification de méthode d'enseignement mais aussi une modification des contenus d'enseignement/apprentissage : « l'approche cognitive concernera, en termes d'application, aussi bien le domaine des contenus d'enseignement-apprentissage que celui de la méthode ou de la méthodologie. »³⁰¹. Selon nous, en plus du savoir déclaratif et du savoir procédural des points langue, l'approche cognitive prend aussi la compétence métacognitive, la conscience linguistique et la motivation linguistique comme ses contenus d'enseignement.

Conclusion provisoire

Nous devons non seulement apprendre à nos élèves des connaissances linguistiques concrètes, mais aussi leur apprendre à apprendre. Savoir comment apprendre demande à nos apprenants d'avoir des connaissances et des habiletés métacognitives et de prendre en conscience des démarches utilisées durant leur apprentissage. Cette capacité métacognitive garantit en grande partie la réussite d'un apprentissage. Pour aider nos apprenants à avoir une telle compétence, une pédagogie métacognitive (qui est englobée dans la pédagogie cognitive) doit être mise en application.

Par ailleurs, l'approche cognitive en didactique des langues associe la perspective actionnelle et l'approche de réalisation de tâche. Elle dépasse l'approche communicative en lui ajoutant une dimension cognitive et en poussant l'apprenant à s'engager réellement dans le processus d'apprentissage. Elle souligne l'interaction et la collaboration entre l'enseignant et l'apprenant, transforme l'apprentissage en jeu de découverte et sert ainsi à rendre l'apprentissage efficace. Elle constitue aussi une remédiation aux erreurs au niveau macroscopique.

³⁰¹ Guy ACHARD-BAYLE, 2009, « La linguistique cognitive et ses applications », Les Cahiers d'Acedle, volume 6, n° 2, 2009, *Didactique des langues et linguistique*, pages 39-67 : 49

CONCLUSION GENERALE

Il existe des relations très étroites entre l'analyse des erreurs, la remédiation aux erreurs et l'amélioration de la méthodologie de l'enseignement. La première nous permet de découvrir les difficultés d'apprentissage chez les apprenants et de dévoiler la déficience de la pédagogie en vigueur, la seconde nous fait réfléchir aux remèdes pour aider les apprenants à surmonter les difficultés et toutes les deux premières nous inspirent de rechercher une meilleure méthodologie dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine. Tous ces trois aspects se connectent et constituent les objectifs de la présente thèse.

L'analyse d'erreurs des apprenants chinois en français langue étrangère est de nos jours un sujet de recherches d'une importance particulière qui méritent des réflexions approfondies et des études systématiques non seulement théoriques, mais aussi concrètes en se basant sur des erreurs représentatives. Notre travail s'inscrit précisément dans cette perspective.

Depuis longtemps, l'erreur attire une attention particulière chez les didacticiens et les linguistes. Liée traditionnellement à une connotation négative, elle est considérée comme néfaste à l'apprentissage de la langue. C'est à l'époque récente que l'on a fait une réhabilitation à l'erreur. Aujourd'hui, l'erreur n'est plus péjorative. Elle est à la fois naturelle, inévitable et nécessaire dans l'apprentissage. Elle reflète le montage progressif de l'apprentissage et sert de révélateur significatif aux enseignants et aux chercheurs pour qu'ils puissent distinguer les difficultés des apprenants, entrevoir le processus d'apprentissage et améliorer la méthodologie de l'enseignement.

Notre analyse d'erreurs s'est effectuée sous l'aspect cognitif. Pour mener à bien notre analyse et interprétation d'erreurs, nous avons fait appel à des études effectuées dans ce domaine et des théories d'apprentissage concernées. La théorie de l'interlangue nous a beaucoup servis. Elle nous a fait voir l'état inconstant et progressif du système en construction de l'apprenant et nous a dévoilé la fonction du tâtonnement de l'erreur. Les connaissances sur la psychologie cognitive nous ont révélé que l'apprentissage de la langue est une activité cognitive dans laquelle l'individu doit activer ses connaissances antérieures pour comprendre et maîtriser les nouvelles. Par conséquent, les connaissances antérieures

jouent un rôle très important dans l'apprentissage. Pourtant, elles ne se limitent pas aux connaissances de la langue maternelle, dite aussi la langue première (L1), les autres langues apprises avant la langue cible et les connaissances acquises dans l'interlangue de l'apprenant peuvent également influencer l'apprentissage ultérieur.

En nous appuyant sur les 1020 erreurs concrètes collectées dans notre corpus, nous avons procédé à notre analyse.

Selon notre étude, les erreurs lexicales de formes constituent les erreurs les plus fréquentes chez nos apprenants. Cette fréquence élevée a un lien étroit avec la complexité du système d'écriture du français. Un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et un graphème a de différentes prononciations dans les situations différentes. L'existence des lettres muettes complique encore l'orthographe française. Tous ces faits créent des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe française. Dans notre corpus, la plupart des erreurs de forme sont dues à ce manque de relation bijective entre les phonèmes et les graphèmes et à l'omission ou l'addition superflue des lettres muettes. Les ressemblances phonique et graphique entre certains mots causent aussi des troubles mnémoniques et par conséquent des erreurs chez l'apprenant.

Les erreurs lexicales de concept concernent le mélange du sens des mots. Elle se manifeste par le remplacement du mot visé par son synonyme ou son proche. D'après notre analyse, l'erreur de concept est due surtout au transfert négatif de la langue chinoise, à la polysémie des mots français et aux sens proches entre mots.

D'après les linguistes, dans l'apprentissage sémantique des mots en langue cible, la langue maternelle constitue l'arrière-plan. L'apprenant n'a plus besoin de former à nouveau la correspondance entre les significations de mots et leurs référents. Il assimile tout simplement des mots nouveaux par l'intermédiaire de son équivalent en langue maternelle. Cette idée a été confirmée par le grand nombre d'erreurs de concept dans notre corpus.

En réalité, les apprenants chinois ont tendance à saisir la signification des mots en se servant de leur équivalent en chinois. Cette façon d'obtenir la représentation sémantique fait que des mots au sens proche en français deviennent des mots identiques aux yeux des apprenants chinois, ce qui provoque des erreurs.

La polysémie est un fait courant existant dans le vocabulaire français. De nombreux sens sont souvent attachés à un seul mot. Ces différents sens peuvent nous évoquer d'autres mots qui ont un sens similaire. Ainsi s'établit un réseau des mots aux sens connectés. Par une transposition erronée, un autre sens du mot similaire peut être attribué au mot initial, ce qui entraîne par conséquent des erreurs.

Il existe des synonymes en français. Dans certaines situations, ces mots peuvent se remplacer l'un par l'autre. Mais dans d'autres situations, leurs sens sont bien éloignés et le remplacement devient donc erroné. La mauvaise compréhension de la relation entre des synonymes est à l'origine de certaines erreurs de concept.

S'ajoutent à ces trois causes principales, la similarité morphologique entre des mots proches et le mélange de taxinomies des mots qui constituent d'autres raisons pour expliquer des erreurs de concept.

En ce qui concerne la morphologie flexionnelle, le manque de référence dans la langue maternelle (L1) et dans la langue étrangère apprise (L2) conduit souvent à des omissions inconscientes. La complexité de la flexion des verbes et l'amuïssement des morphèmes flexionnels constituent d'autres raisons des erreurs flexionnelles.

Dans la morphologie, la dérivation désigne la formation des mots en utilisant des préfixes et des suffixes. Souvent en s'appuyant sur la règle de formation des mots connus, l'apprenant crée des mots fictifs ou non existant dans le français. Ces erreurs sont nommées erreurs de surgénéralisation. L'application des connaissances acquises dans des situations irrégulières ou inappropriées engendre des erreurs et la mauvaise intériorisation des règles dérivationnelles s'y ajoute pour expliquer d'autres erreurs.

Pour les erreurs syntaxiques qui concernent l'utilisation des articles, des prépositions, la composition des syntagmes verbaux et la structure de la phrase, avant d'effectuer notre analyse, nous avons supposé que ces erreurs étaient dues surtout au transfert négatif de l'anglais, car nous partageons le résultat de recherches de Leila Farkamekh selon lequel dans l'apprentissage de certains points linguistiques, les apprenants tendent à recourir à une langue apprise qui partage plus de ressemblances avec la langue cible sur ces points-là. Comme le français est bien différent du chinois sur le plan syntaxique et qu'il ressemble beaucoup à l'anglais, le recours à l'anglais devient naturel. Selon notre analyse, l'interférence de l'anglais est effectivement importante. Elle nous sert à expliquer beaucoup d'erreurs syntaxiques.

Mais il existe aussi d'autres raisons importantes. L'état imparfait de l'interlangue de l'apprenant ou l'ignorance de certaines règles syntaxiques entraîne aussi des erreurs. Le transfert de la langue maternelle ne doit pas non plus être négligé. Malgré la grande différence syntaxique entre le français et le chinois, certains de nos apprenants ont toujours recours à la langue chinoise, ce qui fait naître forcément des erreurs. Ce recours « inintelligent » nous traduit en quelque sorte leur *language awareness* défaillant.

Sur le plan sémantique, les erreurs concernant le TAM représentent le deuxième type d'erreur le plus important dans notre corpus. Cette place importante peut s'expliquer par l'existence des multiples TAM dans le français et la complexité de leurs formations et utilisations, ainsi que le manque de référence dans les langues apprises. En réalité, l'apprentissage des TAM n'est pas seulement difficile pour les apprenants chinois, il constitue une grande difficulté pour tous les apprenants du français, même les apprenants natifs.

Pour les autres erreurs sémantiques, nous avons vu encore une fois l'importance de l'interférence de la langue maternelle dans l'apprentissage. Comme dans l'apprentissage des mots pleins, les apprenants chinois aimeraient acquérir le sens des prépositions et des conjonctions par le biais de leurs équivalents en chinois. Néanmoins, le nombre de prépositions en chinois est beaucoup moins nombreux que celui en français. Une seule préposition chinoise en correspond souvent à plusieurs en français. Cette relation non bijective rend ce recours néfaste à l'apprentissage.

C'est aussi dans l'analyse des erreurs sémantiques que nous avons remarqué l'habitude de réfléchir en langue maternelle dans l'apprentissage du FLE. A l'issue des longues années d'études et d'utilisation de la langue maternelle, réfléchir en chinois devient une habitude inconsciente. Dans l'apprentissage du FLE, les apprenants forment premièrement des phrases en chinois et puis les traduisent en français. Ce processus de production encourage une traduction littérale. Par conséquent, l'attention de l'apprenant se localise surtout au sens des mots et non à leur emploi.

A l'issue de notre analyse, nous croyons que l'apprentissage des mots et des expressions doit comprendre trois aspects : apprentissage de la forme (forme écrite et orale), apprentissage du sens et apprentissage de l'emploi (comment et dans quelle situation les utiliser). Tout manquement de ces aspects va causer des erreurs.

L'apprentissage d'une langue comprend non seulement l'apprentissage linguistique sur le

système de la langue (le vocabulaire et la grammaire), mais aussi l'apprentissage des règles sociopragmatiques. Ce dernier apprentissage nous révèle le fonctionnement de la langue dans sa dimension sociale et l'usage de la langue dans la pratique. Par rapport à l'acquisition des connaissances linguistiques, celle des connaissances sociopragmatiques s'avère plus difficile. Néanmoins, à cause de la compétence sociopragmatique imparfaite de l'enseignant non natif et le manque de documents authentiques dans les manuels, l'apprentissage des règles sociopragmatiques est souvent négligé en classe de langue. L'ignorance de ces connaissances chez l'apprenant détermine le recours aux règles sociopragmatiques de la langue chinoise et entraîne par conséquent des erreurs.

On doit donc encourager l'utilisation des documents authentiques en classe de français pour réveiller la conscience sociopragmatique des apprenants chinois et sensibiliser les apprenants aux différences sociopragmatiques entre les deux langues et les deux sociétés.

Dans notre analyse, nous avons également découvert une grande différence entre le français et le chinois. La langue française attache une grande importance à sa forme. Elle exige un accord ou une cohérence de forme entre les éléments, ce qui peut être considéré comme une règle de redondance en forme. Néanmoins, elle supporte mal la redondance de sens. Le chinois est construit à l'inverse. Il se soucie plus de la formation du sens. Pour souligner un certain sens de la phrase, une répétition sémantique devient même acceptable.

Nos recherches ne se contentent pas d'une analyse cognitive des erreurs concrètes, elles ont aussi pour but de rechercher la remédiation aux erreurs. Cette remédiation se divise en deux parties : remédiation aux erreurs concrètes, dite aussi micro-remédiation dans notre travail et macro-remédiation qui cherche à doter nos apprenants d'une compétence métacognitive et à procurer une meilleure méthodologie dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

La micro-remédiation vise à trouver la motivation des faits linguistiques (soit une explication des faits langagiers du point de vue cognitive) et des stratégies efficaces pour remédier aux erreurs. Elle se concentre sur les erreurs principales des apprenants chinois qui sont respectivement : erreurs lexicales de forme et de concept, erreurs de temps et de mode, erreurs flexionnelles de verbe, de noms et d'adjectif, erreurs syntaxiques de l'article et erreurs concernant les prépositions (réparties à la fois au niveau sémantique et syntaxique), selon notre corpus.

Pour remédier aux erreurs de forme, nous avons fait appel aux règles ou correspondances entre les phonèmes et graphèmes, soit la motivation phonographique du français. L'apprentissage de ces règles peut remédier aux erreurs de dérivation phonique. Il nous faut donc accentuer l'apprentissage de ces règles dans la pratique. En ce qui concerne les erreurs homophonique, selon nos recherches, les connaissances sur la morphologie française, la stratégie de l'analogie à un mot connu, la référence aux mots partageant le même radical s'avèrent utiles.

Le genre des noms inanimés illustre bien la caractéristique arbitraire de la langue française. Il est quasiment impossible de trouver une règle générale pour déterminer le genre de ces noms. On encourage ainsi une mémorisation des noms en compagnie de son genre, par exemple, au lieu de retenir « table », on récite « une table ». Ainsi, le recours à la répétition devient important dans la mise en stockage des informations en mémoire à long terme.

Pour remédier aux erreurs de concept, nous avons proposé des stratégies telles que ne pas recourir à la langue maternelle pour saisir le sens des mots ; distinguer la circonstance dans laquelle des mots sont synonymiques ; utiliser des schémas pour différencier les mots proches ; établir le réseau radial pour maîtriser les sens différents des polysémiques ; introduire le principe d'égocentrisme dans l'apprentissage et établir une taxinomie hiérarchisée à l'intérieur d'une catégorie conceptuelle, etc.

Pour les erreurs de flexion, le principe de dissymétrie entre le système oral et le système écrit et le principe de l'accord et de redondance en forme entre les différents éléments sont considérés comme utiles pour aider nos apprenants à mieux comprendre la flexion morphologique des mots français. L'introduction de ces deux principes, en compagnie des exercices de mécanisme, sert déjà à remédier aux erreurs de flexion concernant les noms et les adjectifs.

La flexion du verbe est plutôt difficile pour nos apprenants. Si sa flexion au temps simple ne peut demander qu'une mémorisation mécanique, le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé dans les temps composés peuvent faire appel à la comparaison et analogie avec d'autres connaissances acquises. La comparaison avec la voix passive nous sert à comprendre le choix de l'auxiliaire dans le passé composé et l'analogie avec l'adjectif nous permet à mieux comprendre la flexion morphologique du participe passé.

Quant aux erreurs syntaxiques de l'article. Le recours à l'anglais nous sert à faire le

choix entre l'article indéfini et l'article défini et la mémorisation des cas particuliers où l'article est absent sert à résoudre le problème de l'absence ou présence de l'article. Selon nos recherches, l'erreur concernant l'utilisation de l'article partitif est au fond due à la difficulté de distinguer le nom massif du nom comptable en français. L'apprentissage du principe de l'homéométrie du nom massif et du principe de discontinuité du nom comptable s'avère très utiles pour remédier aux erreurs concernées.

Dans l'analyse des erreurs de préposition, nous avons déjà vu une grande différence structurale entre les phrases en chinois et en français. Les différentes parties de la phrase française sont combinées souvent par des articulations, telles que la préposition et l'article, alors qu'en chinois, ces mots de jointure ne sont pas toujours nécessaires. Par conséquent, il ne faut pas recourir au chinois pour déterminer l'absence ou présence de la préposition. Au contraire, un recours à l'anglais pourrait être profitable.

Pour distinguer les prépositions du sens proche, l'utilisation des schémas pour illustrer la signification des prépositions est recommandée selon nos recherches. Et l'établissement du réseau polysémique dans lequel on découvre le processus de dérivation des sens autour d'un sens central peut servir à mieux saisir les prépositions polysémiques.

Enfin, pour la remédiation aux erreurs de temps – aspect – modalité, nous avons essayé d'établir le lien entre la forme du verbe et sa valeur sémantique temporel. Grâce à la découverte des marques de temps, nous avons réussi à trouver la motivation des temps français : une certaine marque comprend toujours un certain sens temporel ; l'attribution de cette marque à un verbe donne par conséquent ce sens temporel au verbe. Ainsi, avec les marques de l'antériorité et de futur, la compréhension et la mémorisation de la formation et de l'emploi des divers temps-*tenses* en français ne représentent plus de grandes difficultés. De plus, la notion d'*aspect* dans l'apprentissage du TAM et la différence de traitement de l'événement dans l'aspect accompli et l'aspect progressif aident les apprenants à distinguer le passé composé de l'imparfait dont l'utilisation constitue souvent un obstacle dans leur apprentissage.

Dans nos recherches, nous avons remarqué une compétence d'apprentissage inférieure et une passivité chez des apprenants chinois, ce qui est conforme à notre hypothèse au début de notre travail. Remédier aux erreurs nécessite donc une amélioration de cette situation d'apprentissage.

La compétence d'apprentissage, dite aussi compétence métacognitive dans notre travail, renvoie à la capacité d'activer ses connaissances métacognitives et sa conscience linguistique pour anticiper, ajuster et évaluer son apprentissage chez l'apprenant afin de réaliser la performance. Elle est éduicable. La pédagogie métacognitive sert à doter nos apprenants de cette compétence précieuse.

Par ailleurs, l'apprentissage linguistique doit être conçu comme un processus cognitif de résolution de problème. En adoptant cette conception, l'approche cognitive doit être promue en didactique des langues. Dans cette approche, l'apprenant participe en tant que sujet dans toutes les activités d'apprentissage, ce qui favorise le stockage des connaissances en mémoire à long terme et l'enseignant devient guide ou collaborateur de l'apprenant, il oriente l'apprentissage et laisse l'apprenant réfléchir et découvrir les régularités de la langue par ses propres activités cognitives. C'est pourquoi l'approche cognitive est aussi nommée pédagogie de la découverte. Il est à noter que l'approche cognitive peut englober la pédagogie métacognitive.

A la différence de l'approche communicative, l'approche cognitive attache une grande importance à l'enseignement de la grammaire. Les motivations linguistiques sur les points grammaticaux et les stratégies pédagogiques que nous avons trouvées pour remédier aux erreurs principales des apprenants chinois trouvent ainsi leur place dans l'approche cognitive.

L'approche cognitive élargit aussi le domaine des contenus de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. A part l'acquisition du savoir et du savoir-faire du système de la langue, l'approche cognitive prend aussi en considérations l'acquisition de la compétence métacognitive, l'acquisition de la conscience linguistique (*language awareness*), l'apprentissage de la motivation linguistique, etc.

Cet élargissement des champs des contenus de l'enseignement/apprentissage rend la formation professionnelle indispensable pour les enseignants de français en Chine et demande une rédaction des manuels qui s'adaptent mieux à l'apprentissage des apprenants chinois du FLE.

A l'évidence, nos recherches dévoilent les grandes difficultés rencontrées par les apprenants chinois dans leur apprentissage du FLE. Elles aident à la fois les apprenants et les enseignants à mieux comprendre les erreurs. Les remédiations et les propositions que nous avons découvertes permettent aux apprenants et enseignants de prendre des mesures pour

surmonter des difficultés. Pourtant, nos recherches sont loin d'être parfaites :

D'abord, notre analyse se base sur les erreurs de différents groupes à un moment donné de leurs études. Une étude longitudinale sur un même groupe serait peut-être plus intéressante. Elle permettrait aux chercheurs de mieux comprendre la progression de l'apprentissage et de déterminer les différentes erreurs principales aux différentes phases d'études.

Puis, notre micro-remédiation aux erreurs se limite sur les erreurs principales de notre corpus. La remédiation à d'autres types d'erreurs mériterait aussi nos réflexions. Elle nous permettrait d'entrevoir les liens entre les différents types d'erreur.

Ensuite, les remédiations que nous avons découvertes valorisent beaucoup notre travail. Elles font aller plus loin nos recherches que les études précédentes dans ce domaine. Mais il manque encore une application dans la pratique pour vérifier leur efficacité.

Enfin dans notre thèse nous n'avons pris en considération que les erreurs écrites. Les erreurs orales sont pourtant aussi importantes pour comprendre le processus d'apprentissage et pour améliorer la méthodologie de l'enseignement. Par rapport aux erreurs écrites, il se peut qu'elles possèdent d'autres caractéristiques et méritent une remédiation différente.

Tous ces aspects méritent de nouvelles réflexions et nous demandent de continuer notre travail dans ce domaine. Ils nous donnent envie d'effectuer des recherches plus approfondies dans le futur.

LISTE D'ABREVIATION

FLE : français langue étrangère

LV1 : langue vivante 1

LV2 : langue vivante 2

TAM : temps-aspect-modalité

SVO : sujet-verbe-objet

COD : complément d'objet direct

COI : complément d'objet indirect

CCT : complément circonstanciel de temps

CCL : complémant circonstanciel de lieu

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

ZPD : zone de proche développement ou zone proximale de développement

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

1. *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*, ROBERT Paul, 1978, Paris, Société du Nouveau Littre.
2. *Dictionnaire de la langue française*, 1966, Gallimard / Hachette.
3. *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraire*, 2005, le Robert.
4. *Dictionnaire du français vivant*, 1972, Bordas.
5. *Dictionnaire Hachette encyclopédique illustré*, 2000, Paris, Hachette.
6. *Le bon usage*, Grevisse, 1986, Paris, Duculot.
7. *Le Petit Larousse en couleur*, 1995, Paris, Larousse.
8. *Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle*, tome 12, 1986, Gallimard.
9. CHENG Yirong, 2001, *Dictionnaire des synonymes du français*, Beijing, Maison d'édition commerciale.
10. GENOUVRIER Emile, DESIRAT Claude, HORDE Tristan, 1992, *Nouveau dictionnaire des synonymes*, Paris, Larousse.

Ouvrages et revues linguistiques en français

1. ALMOU Driss, 1996, *Analyse des erreurs de l'écrit des collégiens marocains bilingues*, thèse de doctorat de l'Université de Bordeaux 3.
2. ANGOUJARD André (coordoné), 1994, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette.
3. ATTAL Jean-Pierre, CIAMPOLI Délia, GAUTIER Maurice-Paul, JACQUET-PFAU Christine, SCHLISSINGER Jacqueline, (éds), 1995, *Comprendre les langues aujourd'hui*, Perros Guirec, La TILV éditeur.
4. BANGE Pierre, en collaboration avec CAROL Rita et GRIGGS Peter, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan.
5. BERTRAND Olivier (dir.), 2005, *Diversités culturelles et apprentissage du français*,

- approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Paris, Editions de l'Ecole polytechnique.
6. BESSE H. & PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hartier.
 7. BESSE H. & PORQUIER R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hartier ;
 8. BESSE Henri et GALISSON Robbert, 1980, *POLEMIQUE EN DIDACTIQUE Du renouveau en question*, Paris, Clé international.
 9. BOLTON Sibylle, 1991, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.
 10. BORILLO André, FRANÇOISE SOUBIN, Joëlle TAMINE, 1974, *Exercices de syntaxe transformationnelle du français*, Paris, Armand Colin.
 11. BOYER Henri, 1997, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues*, Paris, L'Harmattan.
 12. BRUNER Jérôme S., 1983, *Le développement de l'enfant, Savoir faire Savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
 13. CAIN Albane (dir), 1989, *L'ANALYSE D'ERREURS, ACCES AUX STRATEGIES D'APPRENTISSAGE : UNE ETUDE INTRA-LINGUES, Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Portugais*, lycées INRP PARIS, Institut national de recherche pédagogique.
 14. CARTON F. , RILEY Ph., eds., juillet 2003, *Le français dans le monde, Recherches et applications, Vers une compétence plurilingue*, CLE international, numéro spécial.
 15. CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
 16. CHINI Danielle, GOUTERAUX Pascale, éd., 2008, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, numéro spécial Cahiers de recherche, collection dirigée par Janine Bouscaren, Paris, Editions Ophrys.
 17. CICUREL Francine, 1985, *PAROLE SUR PAROLE ou Le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé international.
 18. Conseil de l'Europe, 2000, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
 19. CYR Paul, 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé internationale.

20. DEBYSER A., MSSACRET E., THIERRY A.-M., 1996, *Analyse de méthodes français langue étrangère, français à objectifs spécifiques*, Paris, Centre International d'Etudes Pédagogiques.
21. DELBECQUE Nicole (éd), 2002, *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*, Bruxelles, Editions Duculot.
22. DEPOVER Christian et NOEL Bernadette, eds., 1999, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Lacier s.a.
23. DESSUS Philippe et GENTAZ Edouard, 2006, *Apprentissages et enseignement, Sciences cognitives et éducation*, Paris, Dunod.
24. DOCA Gheorghe, 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris, C.I.R.E.R, (Cet ouvrage fait partie de la collection « Recherches », n° 45 aux Publication de la Sorbonne.).
25. DOUDIN Pierre-André, MARTIN Daniel, ALBANESE Ottavia, (dirs.), 2001, *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires*, Bern, Peter Lang.
26. DUVERGER Jean, en collaboration avec Jean-Pierre Maillard, 1996, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris, Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel.
27. ELOY A. Gavazzi, 2006, *L'écriture à l'école primaire, enjeux d'un bon apprentissage de la graphie, difficultés et remédiation*, Paris, Editions Magnard.
28. FARKAMEKH Leila, 2006, *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français) chez les apprenants persanophones*, thèse de doctorat à l'Université Michel de Montaigne Bordeaux III, U.F.R. de Lettre, doctorat de linguistique.
29. FIARD Jacques et AURIAC Emmanuèle, 2005, *L'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire*, Paris, L'Harmattan.
30. FIJALKOW Jacques, 1986, *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris, Presses universitaires de France.
31. FREI Henri, 1982, *La grammaire des fautes*, Paris/Genève, Slatkine Reprints.
32. FREI Henri, réed. 2004, *La grammaire des fautes*, Rennes, Ennoïa.
33. FRUYT Michèle, VALENTIN Paul, 1998, *Lexique et cognition*, Acte du colloque de l'Ecole Doctorale des Sciences du langage Paris IV – Sorbonne, 1994, Paris, Presses de

l'Université de Paris – Sorbonne.

34. FUCHS Catherine (dir.), 2004, *La linguistique cognitive*, Paris, Editions Ophrys, Editions de la maison des sciences de l'homme.
35. GAJO L., 2000, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Hatier, CREDIF « LAL ».
36. GAONAC'H Daniel (coordonné), en Février 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, ISBN 2. 01.01632.14.
37. GAONAC'H Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Editions Didier.
38. GARDES-TAMINE Joëlle, 1990, *La Grammaire 1/Phonologie, morphologie, lexicologie*, Armand Colin Editeur.
39. GARY-PRIEUR Marie-Noëlle, 1985, *De la Grammaire à la linguistique l'étude de la Phrase*, Paris, Armand Colin Editeur.
40. GIACOMI Alain et VERONIQUE Daniel (réunis), 1986, *Acquisition d'une langue étrangère, Perspective et Recherche*, Tome 1, (Actes du 5^e Colloque International Aix-en-Provence de 1984), Marseille, Publications Université de Provence.
41. GILLIG Jean-Marie, 2001, *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Paris, Hachette éducation.
42. GINESTE M.-D., LE NY J.F., 2002, *Psychologie cognitive du langage*, Duod, Paris.
43. GINESTE Marie-Dominique, LE NY Jean-François, 2002, *Psychologie cognitive*, Paris, Dunod.
44. GOHARD-RADENKOVIC Aline, 1999, *Communiquer en langue étrangère, de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bruxelles, Peter Lang.
45. GREVISSE, 1990, *Précis de Grammaire française*, Paris, Editions Duculot.
46. GUIMBRETIERE Elisabeth, 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier.
47. GUIRAUD Pierre, 1964, *La grammaire*, Paris, Presses universitaires de France.
48. GUIRAUD Pierre, 1969, *La sémantique*, « Que sais-je ? », Paris, Presses Universitaires de France.
49. HABERT Benoît, NAZARENKO Adeline, SALEM André, 1997, *Les linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin.

50. HADERMANN Pascale, VAN SLIJCKE Ann, BERRE Michel (éds), 2003, *La syntaxe raisonnée, mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60^e anniversaire*, Bruxelles, De Boeck. Duculot.
51. HOU Heyu, juin 2008, *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants chinois*, Thèse de doctorat à l'Université des études internationales de Shanghai.
52. HOUDE Olivier, 1998, *Vocabulaire de sciences cognitives*, Paris, Presses universitaires de France.
53. INETOP, mars 1992, *L'ORIENTATION scolaire et professionnelle, Numéro spécial : L'éducabilité cognitive : problèmes et perspectives*, 21 : 1.
54. KLEIBER G., 1990, *La sémantique du prototype : catégorie et sens lexical*, Paris, Presses universitaires de France.
55. LA BORDERIE René, PATY Jacques, 2006, *Education et sciences cognitives*, Paris, Nathan.
56. LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.
57. LAFORTUNE Louise, JACOB Suzanne et HEBERT Danièle, 2000, *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
58. LAPAIRE Jean-Rémi, DESAGULIER Guillaume, GUIGNARD Jean-Baptiste, (éds), 2008, *Du fait grammatical au fait cognitif (from gram to mind : grammar as cognition), Tome 1*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
59. LAPAIRE Jean-Rémi, DESAGULIER Guillaume, GUIGNARD Jean-Baptiste, (éds), 2008, *Du fait grammatical au fait cognitif (from gram to mind : grammar as cognition), Tome 2*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
60. LARRIVEE Pierre, 2008, *Une histoire du sens, panorama de la sémantique linguistique depuis Bréal*, Bruxelles, P.I.E. Bern, Peter Lang.
61. LARRUY Martine Marquillo, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International/VUEF.
62. LIEURY Alain, De LA HAYE Fanny, 2004, *Psychologie cognitive de l'éducation*, Paris, Dunod.
63. M. MAZEAU, 1997, *Dysphasies, troubles mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant*, Masson, Collection Orthophonie n°1.

64. MANSOURI Amina, 1981, *Les fautes de français dans les classes d'arabophones , une approche pédagogique*, Thèse de doctorat à l'Université de Bordeaux 3.
65. MARTINEZ Pierre, 1^{er} édition : 1996, 3^e édition : 2002, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Editions Universitaires de France.
66. MATTHEY Marinette, 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang S.A. Editions scientifiques européennes.
67. MEDIONI Maria-Alice (coordonée), 2002, *(Se) Construire un vocabulaire en langue*, Lyon, Chronique sociale.
68. MEIRIEU Philippe, direction (coordonné par GRANGEAT Michel), 1997, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur.
69. MOREAU Marie-Louise, RICHELLE Marc, 1997, cinquième édition, *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.
70. MORTUREUX Marie-Françoise, 2008, 2^e édition, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin.
71. MYERS Marie J., 2004, *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Paris, Editions Duculot.
72. NIKLAS-SALMINEN A., 2005, *La lexicologie*, Paris, Armand Colin.
73. NOT Louis, 1987, (nouvelle édition 1991), *Enseigner et faire apprendre, éléments de psycho-didactique générale*, Toulouse, Editions Privat.
74. PERDUE Clive, PORQUIER Rémy, 1980, *Langages, revue trimestrielle, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, N° 57, Paris, Larousse.
75. PERRAMOND Daniel, 1990, *Etudes de linguistique appliquée, panorama de la didactique des langues étrangères/secondes aux Etats-Unis*, Paris, Didier Erudition.
76. PERRAUDEAU Michel, 1996, *Les méthodes cognitives, apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Colin.
77. PERRAUDEAU Michel, 1996, *Piaget aujourd'hui, réponse à une controverse*, Paris, Armand Colin.
78. PERRAUDEAU Michel, 2006, *Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, Armand Colin.
79. POLLOCK Jean-Yves, 1997, *Langage et cognition, Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*, Paris, Presses Universitaires de France.

80. PORCHER Louis, 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
81. PORQUIER Rémy, PY Bernard, 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Didier.
82. Professeurs à l'ILCF-ICP, 2005, *Enseigner le FLE, Pratique de classe*, Paris, Editions Belin.
83. PORQUIERT Rémy, 1975, *Analyse d'erreurs en français langue étrangère. Etude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*, mémoire de thèse à Paris 8, sous la direction de Jean-Claude Chevalie.
84. ROSSI Jean-Pierre, 2008, *Psychologie de la compréhension du langage*, Bruxelles, Editions de Boeck.
85. SAUSSURE F. De , 1969, *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot.
86. SAUVAGEOT Aurélien, 1962, *Français écrit, français parlé*, Paris, Larousse.
87. SOUCHON Marc, 1998, *Pratiques discursives et acquisition des langue étrangères, (actes du Xe colloque international Aquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, Besançon, 19-21 septembre 1996)*, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon.
88. TOUPIOL Gérard, dir, 2006, *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, Retz.
89. VALETTE Mathieu, 2006, *Linguistiques énonciatives et cognitives françaises, Gustave Guillaume, Bernard Pottier, Maurice Toussaint, Antoine Culioli*, Paris, Editions Honoré Champion.
90. VANVES, MOLINIE, MURIEL, (éd.), janvier 2006, *Le français dans le monde, Recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, CLE international, numéro spécial.
91. VIGNER Gérard, 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.
92. VILJAMAA Heidi, 2012, *La compétence pragmatique en FLE : Emploi des requêtes et des remerciements chez des étudiants finlandais*, mémoire de Maîtrise, Institut de langues et de traduction, Université de Turku.
93. VOGEL Klaus, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, 1990, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presse universitaire du Mirail.

94. VYGOTSKY Lev, 1997, *Pensée et langage, traduction de Françoise Sève*, Paris, La Dispute/SNEDIT.
95. WILLIAMS Geoffrey, dir, 2005, *La linguistique de corpus*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
96. YAGUELLO Marina, 1991, *En écoutant parler la langue*, Paris, Seuil.

Articles linguistiques en français

1. ACHARD-BAYLE Guy, 2009, « La linguistique cognitive et ses applications », Les Cahiers d'Acedle, volume 6, N° 2, *Didactique des langues et linguistique*, 39-67.
2. ANGOUJARD André, 1994, « Les deux composantes de l'apprentissage de l'orthographe », André ANGOUJARD, *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, Hachette, 12-15.
3. ANGOUJARD André, 1994, « Une orthographe particulièrement complexe », André ANGOUJARD, *Savoir orthographier à l'école primaire*, Paris, Hachette, 16-21.
4. BAUTIER-CASTAING E., 1977, « Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones », *Etudes de linguistique appliquée*, Didier, N° 27, 19-41.
5. BOSSE Marie-Line et PACTON Sébastien, 2006, « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? » dans *Apprentissage et enseignement, Science cognitive et éducation*, sous la direction de Philippe Dessus et Edouard Gentaz, Paris, Dunod, 43-57.
6. CAMUSSI-NI Marie-Armelle, 2005, « Difficultés linguistiques des apprenants chinois : les variations morphologiques », *Diversités culturelles et apprentissage du français, approche interculturelle et problématiques linguistiques*, Olivier BERTRAND (dir.), Les éditions de l'Ecole Polytechnique, Palaiseau, 157-177.
7. CASTELLOTTI Véronique, 2011, « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Bruxelles, E.M.E. 29-49.
8. CHARMEUX Eveline, 2002, « La place du vocabulaire dans la maîtrise de la langue », Groupe français d'éducation nouvelle, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon, Chronique sociale, 25-32.
9. CHASTAIN Kenneth, 1990, « La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur

- l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes », *Etudes de linguistique appliquée*, Didier Erudition, janvier-mars, N° 77, 21-27.
10. COTAUD Maurice, 1998, « Deux types de motivation dans quelques langues orientales et autres, Exemple dans le lexique de la flore et de la faune », Paul VALENTIN et Michèle FRUYT, *Lexique et cognition*, Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, 33-50.
 11. CSECSY M, 1965, « Pour une grammaire française à l'usage des étrangers », *Le français dans le monde*, Octobre-Novembre, N° 36.
 12. DABENE Michel, 1982, « Normes d'enseignement, Normes d'apprentissage ? », *Le français dans le monde*, n° 169, Paris, Hachette/Larousse, 61-66.
 13. DAO Anh Huong, 2010, « L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques », *Synergies Payes riverains du Mékong*, N°2, 127-139.
 14. DEMIRTAS Lokman, GUMUS Huseyin, 2009, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergies Turquie*, N°2, 125-138.
 15. DEWAELE Jean-Marc, 2002, « Variation, chaos et système en interlangue française », Jean-Marc Dewaele et Raymond Mougeon eds., *Acquisition et interaction en langue étrangère*, N° 17, 143-167.
 16. DEWAELE Jean-Marc, Nathalie WOURM, 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, 7 : 2, 139-152.
 17. DOLY Anne-Marie, 1997, « Métacognition et médiation à l'école », Philippe MEIRIEU, (dir.), coordonné par Michel GRANGEAT, *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF éditeur, 17-62.
 18. DOLY Anne-Marie, 2006, « La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école », Gérard TOUPIOL ed., *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Paris, RETZ, 83-124.
 19. FLAVELL John H., 1985, « Développement métacognitif », BIDEAUD J. et RICHELLE M., eds, *Psychologie développementale, problèmes et réalités*, Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, 29-41.
 20. GRIGGS Peter, CAROL Rita, BANGE Pierre, 2002, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Linguistique appliquée*, 7 : 2, 17-29.

21. GUEUNIER Nicole, 1982, « Linguistique et normes », *Le français dans le monde*, Paris, Hachette/Larousse, N° 169,17-25.
22. HAMEL Marie-Josée et MILICEVIC Jasmina, 2007, « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage », *The Canadian Journal of Applied Linguistics* ISSN 1481-868X 2007, vol. 10, n°1, Canadian Association of Applied Linguistics, Ottawa, Canada, 25-45.
23. HOLEC Henri et RILEY Philip, 1977, « L'acquisition grammaticale dans un cours d'anglais pour débutants », *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 25, 88-100.
24. LAFORTUNE Louise et DEAUDELIN Collette, 2001, « La métacognition dans une perspective transversale », Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese (dirs.), *Métacognition et éducation, Aspects transversaux et disciplinaires*, Bern, Peter Lang, 47-68.
25. LAMY, 1976, « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 22.
26. LANIEL Denyse, 2005, « Le vocabulaire en français langue seconde: de "parent pauvre" de l'enseignement à "invité d'honneur" des communications assistées par ordinateur » *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Secondes*, 25 : 2, 73-100.
27. LE QUERLER Nicole, 2004, « Les modalités en français », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82 : 3, 643-656.
28. LOARER Even, 1992, « Introduction l'éducabilité cognitive : repères historiques et enjeux actuels », *L'ORIENTATION scolaire et professionnelle*, mars, 21 :1, 3-11.
29. MARCELLESI C., 1976, « Norme et enseignement du français » dans *La Norme, Cahier de linguistique sociale*, Université de Rouen – Université de Perpignan, N°1, 7-10.
30. MARTIN Daniel, DOUDIN Pierre-André et ALBANESE Ottavia, 1990, « Vers une psychopédagogie métacognitive », Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese eds., *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires*, Bern, Peter Lang, 3-30.
31. MOE Angelica et DE BENI Rossana, 2001, « Méthode d'étude : des stratégies aux programmes métacognitifs », Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese eds., *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires*, Bern, Peter Lang,

99-122.

32. NAZAIRE Mbame, 2008, « Méronymes et améronymes : critique de la classification noms massifs/noms comptables et arguments en faveur d'une classification à partir du statut d partie ou de tout », LAPAIRE Jean-Rémi, DESAGULIER Guillaume, GUIGNARD Jean-Baptiste, (eds), *Du fait grammatical au fait cognitif*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 257-269.
33. PALLASCIO Richard, BENNY Martine et PATRY Johanna, 2001, « Pensée critique et Pensée métacognitive », Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Ottavia Albanese eds., *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires* Bern, Peter Lang,, 31-46.
34. PERDUE Clive, 1977, « Etude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones) », *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 25, 44-53.
35. PORQUIER Rémy et FRAUENFELDER Uli, 1980, « Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir », *Le français dans le monde*, N° 154, 29-36.
36. PORQUIER Rémy, 1977, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier, N° 25, 23-43.
37. PORTINE Henri, 1994, « La notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues », *Théorie, données et pratiques en français langue étrangère*, Danièle FLAMENT-BOISTRANCOURT, Lille, Presses universitaires de Lille, 39-59.
38. PORTINE Henri, 2008, « Activités langagières, énonciation et cognition, la centration sur les apprentissages », Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, N° 1, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, 233-254.
39. PORTINE Henri, 2009, « La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent », Les Cahiers de l'Acedle, volume 6, N°2, *Didactique des langues et linguistique*, 13-38.
40. PORTINE Henri, 2010, « La notion de "position énonciative" : Sur la question du sujet-apprenant », dans *Le français dans le monde Recherches et applications, Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, coordonné par Dominique MACAIRE, Jean-Paul NARCY-COMBES et Henri PORTINE, Juillet, 123-134.
41. PORTINE Henri, « Chapitre 6 Conception des apprentissages linguistiques et

programmes » ou « Chapitre 6 De la perspective actionnelle aux programmes : quelques perspectives sur les apprentissages linguistiques », qui fait partie d'un ouvrage non apparu lors de la rédaction de la présente thèse.

42. SAHLOUL Nadine, 2002, « Vocabulaire, vocabulaire, contexte et fonctions langagières », Groupe français d'éducation nouvelle, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon, Chronique sociale, 33-40.
43. STEGU Martin, 2008, « Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelation et transitions », *PRATIQUES*, N° 139/140, Décembre, 81-92.

Ouvrages et articles linguistiques en anglais

1. ACHARD Michel, NIEMEIER Susanne, (eds), 2004, *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter.
2. CORDER S.P., 1994, « The Significance of Learner's Error », Jack C. RICHARDS, *Error analysis*, thirteenth impression, London and New York, Longman, 19-27.
3. CROFT William & CRUSE D. Alan, 2004, *Cognitive Linguistics*, London, Cambridge University Press.
4. E. TARONE, 1979, « Interlanguage as chameleon », in *Language learning*, 29 : 1, 181-191.
5. ELKIND David et FLAVELL John H. 1969, *Studies in cognitive development, Essays in Honor of Jean Piaget*, New York, Oxford University Press.
6. ELLIS Rod, 2006, « The methodology of task-based teaching », *Asian EFL Journal*, 8:3, 19-45.
7. FELDER Richard M., HENRIQUES Eunice R., 1995, « Learning and teaching styles in foreign and second language education », *Foreign language Annals*, 28: 1, 21-31.
8. FLICK William C, 1980, « Error types in adult English as second language », *New Approaches to Language Acquisition*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 57-63.
9. JAMES Carl and GARRETT Peter, 1992, « The scope of Language Awareness », Carl James and Peter Garrett eds., *Language Awareness in the classroom*, London and New York, Longman, 3-21.
10. JAMES Carl, GARRETT Peter (eds), 1992, *Language Awareness in the classroom*,

London, Longman.

11. KRASHEN Stephen D, TERRELL Tracy D, 1983, *The Natural Approach, Language Acquisition in the classroom*, San Francisco Ca., Pergamon Presse.
12. LEE David, 2001, *Cognitive linguistics, an introduction*, London, Oxford university press.
13. NEMSER William, 1994, « Approximative Systems of Foreign Language Learners », *Error analysis*, Jack C. RICHARDS, thirteenth impression, London and New York, Longman, 55-63.
14. PUTZ Martin, NIEMEIER Susanne, DIRVEN René, (eds), 2001, *Applied Cognitive Linguistics I : Theory and Language Acquisition*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter.
15. RICHARDS Jack C and SAMPSON Gloria P, « The Study of Learner English », *Error analysis*, Jack C. RICHARDS, thirteenth impression, London and New York, Longman, 3-18.
16. RICHARDS Jack C. (ed.), 1984, *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman Group Limited.
17. SELINKER Larry, 1994, « Interlanguage », *Error analysis*, Jack C. RICHARDS, thirteenth impression, London and New York, Longman, 31-54.
18. SHIFFRIN R. M., 1975, « Short-term store : “The basis for a memory system” », F. Restle, R. M. Shiffrin, N. J. Castellan, H.P. Lindman, D. B. Pisoni (Eds), *Cognitive Theory*, Hillsdale, NJi Erlbaum, Vol. 1,193-218.
19. W. J. M. LEVELT, 1989, *Speaking : From Intention to Articulation*, Cambridge, MA : MIT Press.

Ouvrages et articles en chinois

1. CAO Deming, WANG Wenxin, 2011, *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Beijing, Maison d'édition de l'enseignement et les recherches des langues étrangères, Beijing.
曹德明、王文新, 中国高校法语专业发展报告, 外语教学与研究出版社, 2011年。
2. FENG Guoxin, 2008, *Théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde*, Beijing, Maison d'édition de l'éducation supérieure.
丰国欣, 第二语言认知协同论, 高等教育出版社, 2008年。

3. LI Fuyin, 2008, *Introduction de la linguistique cognitive*, Beijing, Editions de l'Université de Beijing.
李福印, 认知语言学概论, 北京大学出版社, 2008 年。
4. LIU Yuping, SUN Xiaoming, 2010, *Linguistique et acquisition de la langue seconde*, Beijing, Editions de l'Université centrale des ethnies.
刘玉屏、孙晓明, 语言学与二语习得理论, 中央民族大学出版社, 2010 年。
5. MA Xiaohong, LIU LI, 2007, *Le français*, Beijing, Maison d'édition de l'enseignement et recherche des langues étrangères.
马晓红、柳利, 法语, 外语教学与研究出版社, 2007 年。
6. SAUSSURE D.F., 1985, *Cours de la linguistique générale*, traduit par GAO Mingkai, Beijing, Maison d'édition du Commerce, Beijing.
索绪尔, 普通语言学教程, 高名凯(译), 商务印书馆, 1985 年。
7. WANG Ailu, SI Fuzhen, 2002, *Recherches de la motivation linguistique*, Beijing, Editions des sciences sociales de Chine.
王艾禄、司富珍, 语言理据研究[M], 中国社会科学出版社, 2002 年。
8. XU Yulong, 1992, *Introduction préliminaire de linguistique comparée*, Editions de l'Education des langues étrangères de Shanghai.
许云龙, 对比语言学概论, 上海外语教育出版社, 1992 年。
9. YU Liming, 2004, *Le transfert de la langue et l'acquisition de la langue seconde – Rétrospective, réflexions et recherches*, Editions de l'éducation des langues étrangères de Shanghai.
俞理明, 语言迁移与二语习得 —— 回顾、反思和研究, 上海外语教育出版社, 2004 年。
10. CAI Huiping, CHENG Xinghua, 2001, « Evaluation et correction des erreurs linguistiques », *Journal de l'Institut des langues étrangères de Xi'an*, 9 : 2, 18-22.
蔡慧萍、程星华, 《语言错误的评判与纠正》, 西安外国语学院学报 2001 年第 9 卷第 2 期, 18~22 页。
11. CHANG Junyue, 2005, « Le choix du paradigme de recherche et l'enseignement/apprentissage des langues étrangère en Chine » dans *Le monde des langues étrangères*, N° 5, 2005, pages 46-51.
常俊跃, 《研究范式的选择与我国外语教学研究》, 外语界, 2005 年第 5 期, 46~51

页。

12. DONG Kaiyu, LI Ying, 2011, « Analyse du principe de proximité du point de vue de la linguistique cognitive », *Anglais d'outre-mer*, N°11.

董开玉、李瑛,《从认知语言学角度析就近原则》,海外英语,2011年第11期。

13. FAN Lijun, 2004, « Analyse de l'acquisition de la langue maternelle et de l'apprentissage des langues étrangères sous l'angle de la cognition linguistique », *Journal académique de l'éducation des adultes du nord-ouest*, N 55-59.

樊丽君,《从语言认知理论看母语习得与外语学习》,西北成人教育学报,2004年第3期,55~59页。

14. LI Erzhan, « Quelques problèmes théoriques dans la recherche de la motivation linguistique », *Journal de l'Université de Dalian*, N° 2, 70-74.

李二占,语言理据研究中的几个理论问题,大连大学学报,2010(2):70-74。

15. LI Erzhan, 2005, « A propos de l'arbitraire et non arbitraire du signe linguistique », *Journal de l'Université de Hainan*, N° 4, 431-434.

李二占,关于语言符号的任意性和非任意性,海南大学学报人文社会科学版,2005(4):431-434。

16. LI Erzhan, WANG Ailu, 2011, « Connotations de *motivation*, en tant qu'un terme linguistique », *Recherche contemporaine de la langue étrangère*, N° 4, 19-24.

李二占、王艾录,《“理据”作为语言学术语的几种涵义》,当代外语研究2011年第4期,19~24页。

17. LI Keyong, 2010, « Situation actuelle et perspective du développement de la spécialité française dans le sud-ouest et le centre de la Chine », *Philologie étrangère*, Février 2010, pages 120-126.

李克勇,《中国西南、华中地区高校法语专业发展现状与展望》,外国语文,2010年2月,120~126页。

18. LIAO Lihua, 2010, « Analyse de l'influence du processus cognitive sur l'acquisition lexicale dans l'apprentissage de la langue seconde – A travers les erreurs lexicales des apprenants », *Journal de l'Université de Changsha*, Novembre, 107-109.

廖利华,《从学生词汇错误角度探讨认知过程对二语词汇习得的影响》,长沙大学学报2010年11月,107~109页。

19. LIU Yumei, SHEN Zhihe, 2010, « Lexique cognitive », *Revue des langues étrangères*, N°

5, 31- 43.

刘玉梅、沈志和,《认知词汇学》,外语学刊 2010 年第 5 期, 31~34 页。

20. LUO Xiaoyu, LIU Yuhong, 2008, « Interprétation de la linguistique cognitive », *Journal de l'Université de Xiangtan*, Novembre, 158-161.

罗晓语、刘宇红,《认知语言学评述》,湘潭大学学报 2008 年 11 月, 158~161 页。

21. MA Lihua, 2010, « Rétrospective et réflexion sur l'étude des marques linguistiques », *Journal de l'Institut océanique du Zhe Jiang*, N° 3, 97-101.

马黎华,语言标记性研究的回顾与思考[J],浙江海洋学院学报(人文科学版),2010(3): 97-101。

22. Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage supérieur des langues étrangères (Ministère chinois de l'Education), 1999, « Le développement de l'Enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les établissements supérieur depuis la fondation de la Nouvelle Chine », *Langues étrangères, Journal de l'Université des langues étrangères de Shanghai*, n° 5, 1999.

教育部高等学校外语专业教学指导委员会,《和新中国一起成长的我国高等专业外语教育事业》,上海外国语大学学报,1999 年第 5 期。

23. WANG Junyi, 2001, « Etudes de la catégorisation des verbes transitifs et intransitifs » *Enseignement et recherches des langues*, N° 5, 17-24.

王俊毅,《及物动词及不及物动词分类考察》,语言教学与研究,2001 年第 5 期, 17~24 页。

24. WEN Qiufang, WANG Lifei, 2004, "SLA Research Methods Over 35 Years: Looking Back and Ahead" in *Journal of Foreign Languages*, July, N° 4.

文秋芳、王立非,《二语习得研究方法 35 年: 回顾与思考》,外国语,2004 年第四期, 18~25 页。

25. XIAO Mingqi, 2009, « Erreurs écrites des étudiants en anglais et leur analyse sous angle de la linguistique cognitive », *Journal de l'Université agricole de Shanxi*, 8 : 1, 80-83.

肖明齐,《大学生英语写作错误及其认知语言学分析》,山西农业大学学报 2009 年第 8 卷第 1 期, 80~83 页。

26. XU Hong, ZHANG Su, 2005, « Développement et réforme de l'enseignement des langues étrangères dans les universités dans la nouvelle situation » dans *Education des adultes*, N° 12, 2005, pages 100-101.

许红、张素，《新形势下高校外语教学的发展与改革对策》，中国成人教育，2005年第12期，100~101页。

27. YAN Chensong, 2000, « Recherche de la motivation linguistique », *Journal de l'Institut des langues étrangères de l'Armée populaire de libération de Chine*, novembre : 6, 1-6.

严辰松，2000，《语言理据探究》，解放军外国语学院学报，2000年第6期，1-6页。

28. ZHANG Mingjian, CHE Xiaojun, 2006, « Association de l'analyse qualitative et l'analyse quantitative dans les recherches des sciences humaines et sociales », *Journal de l'Université normale de Qingdao*, N° 4, Volume 23.

张铭涧，车晓军，2006，“人文社会科学研究中定性分析与定量分析的结合”，《青岛大学师范学院学报》，第23卷第4期。

29. *Situations de l'enseignement/apprentissage du français dans les universités chinoises, 2008-2009* (document interne de l'Association chinoise de l'enseignement/apprentissage du français).

2008~2009年中国高校法语教学现状（中国法语教学研究会内部资料）。

Sitographie

1. http://french.china.org.cn/culture/txt/2008-04/01/content_13995336.htm
2. <http://www.eurochinajob.com/fr/career/69-liste-des-entreprises-francaises-en-chine3>
3. http://www.chinatoday.com.cn/ctchinese/second/2010-06/23/content_280804.htm
4. http://courses.logos.it/pls/dictionary/linguistic_resources.cap_1_5?lang=fr : « La langue étrangère et la conscience linguistique »
5. http://www.lexically.net/ala/la_defines.htm.
6. <http://averreman.free.fr/aplv/num53-awareness.htm> : VALENTIN Marie-Armelle, 1996, « Language awareness »

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser en premier lieu mes remerciements les plus sincères à mon directeur de thèse, Monsieur le professeur Wu Hongmiao de l'Université de Wuhan. C'est lui qui m'a inspiré dans le choix du sujet de ma thèse et qui a bien voulu diriger mes recherches avec autant de patience et de vigilance.

Je tiens également à exprimer ma très profonde gratitude à mon co-directeur de thèse, Monsieur le professeur Henri Portine de l'Université Bordeaux 3, pour la confiance qu'il m'a témoignée du début à la fin du travail, pour ses conseils précieux et pour la liste des ouvrages de référence et des tas de documents qu'il m'a donnés. Je n'oublierai jamais son aide dans la lecture et la correction de ma thèse. Sans lui, ce présent travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie cordialement M. Fu Rong, professeur de l'Université des langues étrangères de Beijing, M. Jean Albrespit, professeur de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour et M. Wang Zhan, professeur de l'Université de Wuhan d'avoir accepté d'être rapporteurs de cette thèse et de faire partie de mon jury.

Un remerciement sincère à Mme Wang Jing, ancienne professeur de l'Université de Wuhan, pour son aide dans ma consultation des documents et à Mme Zhao Cuixia, chef du département de français où je travaille, pour son soutien durant mes recherches.

Ma reconnaissance s'adresse aussi à M. Du Qinggang, Mme Feng Xuejun, ainsi que les autres professeurs du département de français de l'Université de Wuhan, pour leurs encouragements bienveillants.

Je voudrais profiter également de cette occasion pour remercier l'ensemble des employés de l'Ecole doctorale de Bordeaux 3, qui étaient vraiment aimables de m'aider à renouveler et à accomplir mon inscription doctorale à l'université, et tous mes collègues du département de français de l'Université Jiangnan et de l'Alliance française de Wuhan de leur amitié et de leur aide dans la collecte des erreurs.

Merci à mon mari, Liu Gengteng, et mes beaux-parents de leur amour, de leur soutien sans faille et de tout ce qu'ils ont pu m'apporter pour franchir les obstacles les plus difficiles.

Je tiens finalement à remercier mon fils Luojia, qui m'a laissé travailler tranquillement

durant la rédaction de ma thèse malgré son vif désir de s'amuser avec moi.

ANNEXE

Alliance française de Wuhan

Etudiant 1 :

Erreur de forme

Dimanche dernier, mes parents sont partis chez ma grand-mère. Je n'y suis pas allée, parce que voulais préparer mon exposé. **Sur* (C'est sûr que) j'allais prendre mon déjeuner seul...

J'ai **trouvé* (trouvé) **que il* (qu'il) y avait un grand nombre de pommes en **sale* (promotion).

Je décidais que le déjeuner pour moi serait **le* **salad* de pommes. ... Je vais faire **du salad* de pommes.

Erreur de concept

J'ai acheté beaucoup de pommes. Je vais **prendre* (faire) de la salade de pomme.

Après j'ai **pris* (mangé) la salade de pommes.

Erreur flexionnelle

Noms :

Je décidais que le déjeuner pour moi serait une salade de **pomme* (pommes).

Adj./adv. :

Maman était très **content* (contente).

Verbes :

Dimanche dernier, mes parents **ont parti* (sont partis) chez ma grand-mère. Je n'y **ai pas allé* (n'y suis pas allée).

J'**ai allé* (suis allée) au marché à vélo.

Quand j'étais en train de réfléchir ce que je **voulait* (voulais) acheter.

Erreur syntaxique

Collocation :

Articles :

*A (Le) matin, j'ai fait le marché.

... le déjeuner pour moi serait **la* (une) salade de pommes.

Pronom

Quand je suis retournée chez moi, le téléphoné a sonné. **Il* (C')était maman.

J'ai mangé la salade de pommes. **Il* (Elle) était excellent(e).

phrase mal composée

Quand j'étais en train de réfléchir **qu'est-ce que* (ce que) je voulais acheter.

phrase incomplète

Erreur sémantique

TAM

Je n'y suis pas allée, parce que j'**ai voulu* (voulais) préparer mon exposé. Comme je **prenais* (allais prendre) mon déjeuner seul.

Quand j'**ai été* (étais) en train de réfléchir ce que je voulais acheter.

Je **décidais* (ai décidé) que le déjeuner pour moi **était* (serait) une salade de pommes.

Quand je **retournais* (suis retournée) chez moi, le téléphoné a sonné. C'était maman. Elle **demandait* (m'a demandé) : « Tu as mangé ? » Je **répondais* (j'ai répondu) « non ».

Autres :

Dimanche dernier, mes parents sont partis chez ma grand-mère. Je n'y suis pas allée, parce que voulais préparer mon exposé. **Sûr* (Comme) je allais prendre mon déjeuner seul...

Erreur sociopragmatique

Il était **très excellent*, car je l'ai pris seulement. (因为只吃了它，所以感觉到特别好)

Etudiant 2 :

Erreur de forme

Dimanche dernier, j'ai fait **beaucoup* (beaucoup) de choses : de la viande, du bœuf, des **chanpinons* (champignons).

Ils me **repondaient* (répondaient) que ma voiture était sur le passage **pieton* (piéton). Donc, ma voiture était dans **le *forierre* (la fourrière).

Je suis rentrée à mon appartement très tard, mes **aimes* (amis) m'ont reproché.

Erreur de concept

Quand je **me garais* (garais) ma voiture.

Le soir, mes amis **allaient* (venaient) chez moi.

Je suis allée à la fourrière. J'ai payé **l'argent* (l'amende).

Erreur flexionnelle

Noms :

Dimanche dernier, j'ai fait beaucoup de **chose* (choses). L'après-midi, j'ai acheté beaucoup de **chose* (choses).

Je suis allée dans d'**autre boutique* (autres boutiques).

Verbes :

Le matin, je suis **allé* (allée) au marché.

Je me suis **garé* (garée) vite et j'ai **répondé* (répondu) au téléphone.

Je suis **arrivé* (arrivée) dans une boulangerie. ... Je suis **allé* (allée) dans d'autres boutiques. ... Je suis **allé* (allée) à la fourrière.

Je **ditais* (disais) seulement ...

Erreur dérivationnelle

Je me suis garée vite et j'ai **répondé* (répondu) au téléphone.

Erreur syntaxique

Adj. /Adv.

Je me suis garée **urgent* (en urgence/ urgemment).

Je suis rentrée à **ma* (mon) appartement.

Ma* (mon) téléphone a sonné. .. j'ai répondu **le téléphone.

Verbe

J'ai **répondu* (répondre à) le téléphone. J'ai téléphoné *** (à) le commissariat.

Préposition

Le matin, je suis allée **le* (au) marché.

Je suis arrivée *** (dans) une boulangerie. Je suis allée *** (dans) d'autres boutiques.

Je suis rentrée *** (à) mon appartement.

phrase incomplète

Ils m'ont répondu *** (que) ma voiture *** (était) sur le passage piéton. Donc, ma voiture *** (était) à la fourrière.

Erreur sémantique

TAM

Il n'y avait pas de croissants que je **veux* (voulais) acheter.

J'**achetais* (ai acheté) de la viande. Et j'**achetais* (ai acheté) beaucoup de légumes. ... Pourquoi j'**achetais* ces choses-là ? Parce que le soir, mes amis **venaient* (viendraient) chez moi et nous **préparions* (préparerions) le dîner.

L'après-midi, j'**achetais* beaucoup de choses. Et quand je **rentrais* (suis rentrée), je n'ai pas vu ma

voiture.

J'ai téléphoné au commissariat, ils **répondaient* (ont répondu) que ...

Je **rentrais* (suis rentrée) à mon appartement très tard, mes amis me **reprochaient* (m'ont reproché).

Je **disais* (ai dit) seulement ...

Etudiant 3 :

Erreur de forme

Nous nous **somme* (sommés) levées **tot* (tôt) le matin.

Nous **somme* (sommés) parties à cinq heures et demie.

Nous **somme* (sommés) **retournées* (retournées) à 11 :30.

Nous avons acheté une livre de jambon chez le **boucherie* (boucher)... Nous avons acheté beaucoup de légumes chez le marchand de légumes.

Nous avons acheté une livre **de* (d')oignons.

Erreur flexionnelle

Noms :

Nous avons acheté une livre de **fraise* (fraises), une livre de **pêche* (pêches), une livre de **kiwi* (kiwis) et une livre de **pomme* (pommes)... un kilo de **pomme de terre* (pommes de terre), une livre d'**aubergine* (aubergines).

Verbes :

Nous nous sommes **levé* (levées) tôt le matin.

Nous sommes **parti* (parties) à cinq heures et demie.

Nous **avons* (sommés) allées dans une boutique de fruits.

Nous sommes **retourné* (retournées) à 11 :30.

Erreur syntaxique

Articles :

Nous avons acheté un kilo **de la* (de) viande.

Adj. / Adv.

J'ai fait le marché avec **mon* mère.

Préposition

Nous sommes arrivées **le* (au) marché en voiture.

phrase incomplète

Après (Après que) le marché était fini, j'étais trop fatiguée.

Nous sommes allées dans une boutique de fruits, **acheté* (nous avons acheté) une livre de fraises.

Erreur sémantique

TAM

Nous **arrivions* (sommés arrivées) au marché en voiture.

Préposition :

Il y a beaucoup de monde **dans* (sur) le marché.

J'ai vu une amie quand j'étais sur (dans) la rue.

Etudiant 4 :

Erreur de forme

On est arrivés **au* (à la) boucherie. ... On est retournés à la maison.

Erreur flexionnelle

Noms :

Le porc était 10 **yuan* (yuans) la livre et le boeuf était 15 **yuan* (yuans) la livre.

On est retourné à la maison avec quatre **sac* (sacs) de provisions.

Adjectifs :

On est retourné à la maison avec quatre **grand* (grands) sacs de provisions.

Verbes :

Le patron nous a demandé ce que nous **voulait* (voulions).

On **a* (est) retourné à la maison avec quatre grands sacs de provisions.

Erreur syntaxique**Articles :**

Le porc était 10 yuans **une* (la) livre et le boeuf était 15 yuans **une* (la) livre.

On est retourné à la maison avec quatre grands sacs **des* (de) provisions.

Verbe

Ma mère ne travaille pas. Elle **s'occupe le* (du) ménage à la maison.

Préposition

Quand on est arrivés **le* (au) marché, il y avait beaucoup de monde.

phrase mal composée

La patronne est une amie de ma mère donc elles ont bavardé pendant longtemps et **j'étais seulement debout* (je ne pouvais que rester debout) à côté d'elles.

Erreur sémantique**TAM**

Quand on est arrivé à la maison, mon père ne **s'est* (s'était) pas encore levé !!!

Préposition :

Elles ont bavardé **pour* (pendant) longtemps.

Etudiant 5 :**Erreur de forme**

Je **prandais* mon petit-déjeuner.

J'arrivais chez la **...* (marchande de) légumes.

Il y avait **trops* (trop) de choses.

Elle était près **de une* (d'une) voiture.

Je te donne **une* (un) coup de main.

Elle m'a aidée à **parter* (porter) les choses. Je l'**invitais* (invitais) chez moi.

Erreur de concept

Je **suis levé* (me suis levée), ensuite je me suis lavée.

J'étais sur le marché. Tout à coup, j'ai **trouvé* (vu) une amie.

Je **fatiguais* (suis fatiguée).

Erreur flexionnelle**Adjectifs :**

Il faisait **beaux* (beau).

J'ai acheté un kilo de haricots **vert* (verts).

Ensuite, je suis sortie à sept heures et **demi* (demie).

Elle était très **gentil* (gentille).

Elle était **pressé* (pressée).

Verbes :

Dimanche dernier, je **suis fait* (ai fait) le marché.

Je **prandais* (prenais) mon petit-déjeuner.

A sept heures, je suis **sorti* (sortie). Quand je suis **arrivé* (arrivée) au marché.

Ensuite, je suis **sorti* (sortie).

J'ai **choisis* (choisi) des légumes.

Je te **donnait* (donnais) un coup de main

Je l' **invitait* (invitais) chez moi.

Erreur syntaxique

Articles :

J' ai acheté du pain, du lait, **d'oeufs* (des oeufs).

Pronom :

Elle m'a aidée à porter des choses. Je **t'* (l') invitais chez moi.

Préposition :

Quand je suis arrivée **le* (au) marché.

Elle était **à* près d'une voiture.

Phrase incomplète

« Je te donne un coup de main », *** (elle m'a dit). Elle était très gentille.

Je l'ai invité chez moi pour ***(boire) du thé.

Erreur sémantique

TAM

Dimanche dernier, Je **suis lève* (me suis levée), je **me lave* (me suis lavée)...et je **prendais* (ai pris) mon petit-déjeuner.

J'**arrivais* (suis arrivée) chez la marchande de légumes.

Je **mettais* (ai mis) toutes les choses dans mon sac et je **m'approchais* (me suis approchée) d'elle.

Elle a dit qu'elle **veut* (voulait) aller chez moi.

« Je te **donnais* (donne) un coup de main », elle m'a dit.

Elle **m'aidait* (m'a aidée) à porter les choses.

Je l'**invitais* (ai invitée) chez moi.

Autres :

**Tout à l'heure* (tout à coup), j'ai vu une amie.

Etudiant 6 :

Erreur de forme

Dimanche dernier, le matin, j'ai fait le marché. J'ai acheté deux **croissantes* (croissants).

Nous avons pris assez **de* (d') entrecôte et un peu de beurre.

Erreur de concept

J'ai regardé la télévision jusqu'à vingt-deux heures. Ensuite, je me suis lavée. Vers vingt-trois heures, je me suis **levée* (couchée).

Erreur flexionnelle

Noms :

Dimanche dernier, le matin, j'ai fait le marché. J'ai acheté un kilo de **pomme* (pommes), beaucoup de **poire* (poires) et quelques **kiwi* (kiwis).

Verbes :

Ce midi, Lisa et moi **sont* (sommes) venues chez moi.

Erreur syntaxique

Articles :

Dimanche dernier, le matin, j'ai fait le marché. J'ai acheté trois bouteilles **de l'* (d') eau gazeuses.

J'ai regardé **(la)* télévision jusqu'à vingt-deux heures.

Pronom

Ce midi, **je* (moi) et Lisa, nous sommes venus chez moi.

J'ai téléphoné à mes parents. J'ai parlé de ma journée **à eux*. (Je leur ai parlé de ma journée).

Verbe

J'ai *téléphoné (à) mes parents. J'ai **parlé* (de) ma journée avec eux.

Erreur sémantique

TAM

Dimanche dernier, quand je faisais le marché, j'ai vu mon amie Lisa. Ensuite, nous **faisions* (avons fait) le marché.

Lisa et moi sont venues chez moi. Nous **cuisinions* (avons cuisiné) et **parlions* (avons parlé).

Autres :

J'ai acheté un kilo de pommes, beaucoup de poires et **un peu de* (quelques) kiwis.

Nous avons pris **assez d'* (des) entrecôtes et un peu de beurre.

Etudiant 7 :

Erreur de forme

Je voulais **achter* (acheter) des pommes de terre.

Je ne connais pas le **boutiquer* (boutiquier), mais il me connaît.

**Le* (la) boutique était un peu sombre.

L'orange est **tres* (très) fraîche.

L'orange est très fraîche et **ne est* (n'est) pas chère.

Après le marché, il était sept **heurs* (heures).

Erreur de concept

Après le marché, il était sept heures. Même si j'étais un peu **fatigant* (fatigué), c'était **intéressé* (intéressant).

Je voulais acheter des pommes de terre, parce que elles sont **un peu* (peu) chères.

Erreur flexionnelle

Noms :

L'orange est très fraîche et n'est pas chère. J'en ai acheté cinq **kilo* (kilos).

Après le marché, il était sept **heur* (heures).

Il a répondu vingt-six **yuan* (yuans) un kilo

Adjectifs :

Je pensais que la viande est un peu **cher* (chère).

L'orange est très **fraise* (fraîche) et n'est pas **cher* (chère).

Verbes :

Je ne **connaisse* (connais) pas le boutiquier, mais il me **connaisse* (connaît).

Je **pensait* (pensais) que la viande est un peu cher.

Il a **répondé* (répondu) vingt-six yuans un kilo.

Ce matin, je **m'ai* (me suis) levé tôt.

J'aime **mange* (manger) du poisson.

Erreur dérivationnelle

Il a **répondé* (répondu) vingt-six yuans un kilo.

Je ne connais pas le **boutiquer* (boutiquier), mais il me connaît.

Erreur syntaxique

Articles :

Aujourd'hui, j'ai fait **un* (le) marché.

Ce matin, je m'ai levé tôt pour acheter * (des) fraises.

J'ai acheté **du haricot vert* (des haricots verts). Je vais acheter * (de la) viande.

Je lui ai demandé combien ça coûte **de la* (la) viande.

Il a répondu vingt-six yuans **un* (le) kilo.

J'ai acheté **la* (de la) viande dans d'autre boutique.

J'aime manger * (du) poisson.

J'ai acheté des légumes, **la* (de la) viande, **le* (du) poisson.

Je vais acheter **l'orange* (des oranges).

Adj. / Adv.

Je ne sais pas si la viande est **bien* (bonne).

Pronom

Je voulais acheté des pommes de terre, bien qu'**ils* (elles) soient un peu cher.

Je ne connais pas le boutiquier, mais il connaît **moi* (il me connaît).

J'ai **le* (lui ai) demandé combien ça coûte la viande.

L'orange est très fraîche et n'est pas chère. J'* (en) ai acheté cinq kilos.

Après le marché, il était sept heures. Même si j'étais un peu fatigué, **il* (c')était intéressant.

Ordre des mots

J'ai **le* (lui ai) demandé combien ça coûte la viande.

phrase incomplète

Je pensais * (que) la viande est un peu chère.

Je ne sais pas **est-ce que* (si) la viande est bonne.

* (Comme) j'aime manger du poisson, j'ai acheté beaucoup de poisson.

Je n'aime pas les haricots, mais mon père les aime, * (ainsi) je les ai achetés.

Erreur sémantique

TAM

Aujourd'hui, j'ai fait le marché. ... Je **voudrai* (voulais) acheter des pommes de terre, ...

Je n'aime pas les haricots, mais comme mon père les aime, je **vais acheter* (je les ai achetés).

Je voulais acheté des pommes de terre, bien qu'elles **sont* (soient) un peu cher.

Préposition :

J'ai acheté de la viande **en* (dans) d'autre boutique.

Etudiant 8 :

Erreur de forme

Je **regardais* (regardais) des produits. Je cherchais les produits que je voulais acheter.

J'ai vu les tomates et les concombres. Je pensais **que* (qu') ils étaient bons.

J'ai vu les tomates et les concombres. ... J'ai acheté deux kilos de tomates et trois kilos de **comcombres* (concombres).

Ma mère a eu besoin d'un **morcieu* (morceau) de beurre et j'ai acheté un **morcieu* (morceau) de beurre et du fromage.

* *Pandent* (Pendant) que je faisais le marché, la pluie s'est arrêtée.

Erreur de concept

J'ai eu **un peu de* (peu de) citrons, donc, je voulais acheter quelques citrons.

Erreur flexionnelle

Verbes :

Je **prenais* (prenais) le bus et mettais les produits dans mon sac.

Erreur syntaxique

Articles :

J'ai acheté deux kilos * (de) tomates et trois kilos * (de) concombres.

J'ai acheté un morceau de beurre et * (du) fromage.

Adj./Adv.

J'ai vu les tomates et les concombres. Je pensais qu'ils étaient **bien* (bons).

Les pommes étaient très **bien* (bonnes).

Pronom

J'ai trouvé des pommes de terre et j'** (en)* ai acheté trois kilos.

Préposition

Quand je suis entrée ** (dans)* le supermarché, il pleuvait.

phrase incomplète

Pendant ** (que)* je faisais le marché, la pluie s'est arrêtée.

Erreur sémantique

TAM

Je regardais des produits. Je cherchais les produits que je **veux* (voulais) acheter.

J'ai acheté deux kilos de tomates et trois kilos de concombres. Ensuite, **j'allais* (je suis allée) chercher autres choses.

Pendant que **j'ai fait* (je faisais) le marché, la pluie s'est arrêtée.

Je **prenais* (j'ai pris) le bus pour rentrer chez moi.

Etudiant 9:

Erreur de forme

Comme d'habitude, on est allé tout droit dans la boutique de légumes, parce **que* (qu') on aime bien les légumes.

J'aime le boeuf et **la* (l') entrecôte. Ils étaient **trés* (très) bons ce jour-là. ... Ils étaient **trés* contents ! j'étais **trés* content aussi.

A la fin, lorsqu'on finissait les courses, on a rencontré un **français* (Français), il avait des **problems* (problèmes) pour acheter des choses. J'ai dit tout de suite : « je peux faire **quelque choses* (quelque chose) pour vous ? » ... J'ai **solvé* (résolu) ses **problems* (problèmes).

Erreur flexionnelle

Verbes :

Ils **dirient* (diraient) : « enfin, merci ».

Je pensais que le français **m'aider* (m'aide) beaucoup.

J'**aimait* (aimais) le boeuf et l'entrecôte.

Erreur syntaxique

Articles :

J'aime **du* (le) boeuf et **de la* (l') entrecôte.

Adj./adv.

J'ai rencontré un Français. ... J'ai résolu **son* (ses) problèmes.

Pronom

J'aime le boeuf et l'entrecôte. Ils étaient très bons ce jour-là. On ** (en)* a acheté beaucoup.

Verbes :

J'ai **téléphoné* (à) mon ami pour faire ensemble les courses.

Peut-être, ils **avaient besoin* (avaient besoin de) notre aide.

Préposition

Ce jour-là, il y avait beaucoup de monde et on est arrivé **le* (au) marché à pied.

phrase incomplète

Ce jour-là, il y avait beaucoup de monde et on ** (est)* arrivé sur le marché à pied.

A la fin, ** (lorsqu')* on finissait les courses, on a rencontré un Français, il avait des problèmes pour acheter des choses.

Comme d'habitude, on est allé tout droit dans la boutique de légumes, parce qu'on aime bien ** (les légumes)*.

Erreur sémantique

TAM

Ce jour-là, on est arrivé sur le marché à pied. Comme d'habitude, on **allait* (est allé) tout droit dans la boutique de légumes, parce qu'on **aimait* (aime) bien les légumes.

On acheté des pommes de terre et des tomates. Ensuite, on **allait* (est allé) acheté de la viande. J'**aimais* (aime) le boeuf et l'entrecôte.

Ce jour-là, on **achetait* (a acheté) du fromage.

A la fin, lorsqu'on **a fini* (finissait) les courses, on a rencontré un Français, il avait des problèmes pour acheter des choses. ... Je **disais* (ai dit) tout de suite : « je peux faire quelque chose pour vous ? » Il **dirait* (a dit) : « enfin, merci ».

Erreur sociopragmatique

On a rencontré un Français, il avait des problèmes pour acheter des choses. ... Je ai dit tout de suite : « je peux faire quelque chose pour **toi* (vous) ? »

Etudiant 10:

Erreur de forme

Je voulais acheter un peu de viande, des légumes et beaucoup de **fruites* (fruits).

**Guand* (Quand) je suis arrivé sur le marché, j'ai cherché des boutiques de **fruites* (fruits). ... **Guand* (Quand) j'ai fini le marché, il pleuvait.

**Je* (J') achetais des pêches, des pommes et des oranges.

J'ai acheté des **chous* (choux), des **ambergines* (aubergines) et beaucoup **de* (d') haricots verts.

C'était une belle journée avec beaucoup **de* (d') oranges et de légumes.

Erreur de concept

Il y **était* (avait) le marché le lundi. Dans le marché, il y **était* (avait) beaucoup de choses.

C'était une belle **jour* (journée) avec beaucoup d'oranges et de légumes. ...

Erreur flexionnelle

Noms :

Dans le marché, il y avait beaucoup de **chose* (choses).

J'achetais des pêches, des pommes et des oranges tous les **week-end* (week-ends).

C'était une belle journée avec beaucoup d'oranges et de **légume* (légumes).

Verbes :

Je me levais chaque jour à 8 : 30. Mais dimanche dernier, je **s'est* (me suis) levé à 6 : 30.

Je n'aime pas **fais* (faire) le marché.

Quand j'ai fini le marché, il a été **pleut* (plu).

Je **se* (me) levais chaque jour à huit heures et demie. Mais dimanche dernier, je **s'est* (me suis) levé à 6 : 30.

Erreur syntaxique

Articles :

Je me levais chaque jour à six heures et demie, sauf ** (le)* dimanche.

Je voulais acheter un peu de viande, des légumes et beaucoup ** (de)* fruits.

J'achetais **du* pêche (des pêches), **du* pomme (des pommes) et **du* orange (des oranges).

Mais dimanche dernier, il n'y avait pas **du* (de) pomme, pas **du* (de) pêche. J'ai acheté **du* (des) oranges.

J'ai acheté **du* (des) choux, **du* (des) haricots verts, **des l'* (des) aubergines.

C'était ** (une)* beau jour

Adj./Adv.

Il n'y avait que des oranges. **Seul* (seulement) des oranges.

Erreur sémantique

TAM

Mais dimanche dernier, il **n'y a pas eu* (n'y avait pas) de pomme. **Ne eu que* (Il n'y avait que) des oranges.

Quand j'ai fini le marché, il **a été pleut* (pleuvait).

C'était une belle journée avec beaucoup d'oranges et de légumes, mais il **n'y pas eu* (n'y avait pas) de viande.

Préposition :

Quand je suis arrivé **de* (sur)le marché, j'ai cherché des boutiques de fruits.

**Dans* (En) 15 minutes, je n'ai pas trouvé la boucherie.

Erreur sociopragmatique

Je n'aime pas faire le marché. Je n'ai pas bien dormi. (manque de relation logique entre les deux événements)

Etudiant 11 :

Erreur de forme

Il y avait beaucoup de **legumes* (légumes) et de fruits.

Je suis sortie **le* (de la) boutique. ... Je suis entrée dans **un très joli* (une très jolie) boutique. ... Les kiwis étaient très bons dans **ce* (cette) boutique.

**Je étais* (J'étais) très faim. ... **Je étais* (j'étais) un peu **frois* (froid). Léo a **élevé* (enlevé) son manteau. ... **Je étais* (J'étais) fatiguée.

Nous sommes allés dans une vieille ville, mais je n'avais pas pris beaucoup **de* (d')argent.

Il est **trés* (très) bon.

Mon **pépe* (père/papa) **appléait* (appelait) ...

... pour prendre le **dinner* (dîner) avec moi, ...

Erreur de concept

J'ai acheté un gâteau, parce que j'**étais* (avais) très faim. ... J'**étais* (avais) un peu froid.

Erreur flexionnelle

Nom :

Je n'avais pas pris beaucoup d'**argents* (argent), Léo a pris beaucoup d'**argents*.

Adjectif :

Les kiwis étaient très ** bon* (bons) dans cette boutique. Mais ils étaient très **cher* (chers).

Verbe :

Les kiwis **était* (étaient) très bons dans cette boutique. Mais ils **était* (étaient) très chers.

Je suis **arrivé* (arrivée) au marché, il y avait beaucoup de monde.

Je suis **entré* (entrée) dans une boutique. ... je suis **entré* dans une très jolie boutique.

Nous sommes **allez* (allés) dans une vieille ville.

Quand nous sommes **arrivé* (arrivés), ...

Je suis **rentré* (rentrée) chez moi.

J'ai rencontré Léo, il **est* (a) fait le marché avec moi.

Léo **est* (a) enlevé son manteau et j'ai mis son manteau.

Erreur syntaxique

Article :

Il y avait beaucoup de légumes et *** (de) fruits.

Je suis entrée dans une boutique pour chercher *** (des) kiwis.

Nous avons mangé **les* (des) légumes et **des* moutons (du mouton).

Adj./ Adv.

Léo a enlevé **le* (son) manteau et j'ai mis **le* (son) manteau.

J'ai acheté des **fraîches* pommes (fraîches).

Pronom

Mon père **a appelé moi* (m'a appelé).

Préposition(*manque de préposition systématiquement devant les noms de lieu*)

Je suis arrivée **le* marché ... je suis entrée *** (dans) une grande boutique ... je suis sortie *** (de) la boutique.

Après je suis entrée *** (dans) une très jolie boutique. ... nous sommes allés *** (dans) une vieille ville en bus. ... quand nous sommes arrivés **(dans)* la vieille ville...

Erreur sémantique

TAM

Nous sommes allés dans une vieille ville, mais je **n'ai pas* (n'avais pas) pris beaucoup d'argent.

Mon père **appelait* (a appelé) à moi.

Etudiant 12 :

Erreur de forme

Je regardais **toujour* (toujours) quelque chose. ... Je cherchais **toujour*.

Je voudrais acheter de veste, mais je ne l'ai pas acheté. **Il* (Elle) est très cher. ... Après, j'ai trouvé **un* beau veste. ... **Ce veste* cher aussi...

Je n'ai pas regardé la télé **longtemp* (longtemps).

j'étudiais **la* (le) français.

**Juedi* à dimanche, ... **aussis* (aussi) ...

Erreur de concept

J'ai regarder **le coût* (le prix).

Je **n'avais pas* (n'étais) content.

Erreur flexionnelle

Noms :

Je regardais toujours **quelque choses* (quelque chose).

Verbes :

**J'ai* (Je suis) allé au marché.

**Je dormi* (J'ai dormi) sur le lit. Je **m'ai* levé à 7 h 30.

**J'ai* allé à l'Alliance française. ... Nous **ont* allé au cinéma.

Nous **ont* fait ... 18h, Nous **ont* allé au cinéma.

Erreur syntaxique

Articles :

Je voudrais acheter **de* (une) veste.

Adj.

J'ai vu le film dimanche **ce* (/) matin.

Pronom

Je voudrais acheter une veste, mais je **n'ai* (ne l'ai) pas achetée. Elle est très chère.

Préposition

Je suis allé **le* (au) marché.

Je suis arrivé *** (à) l'appartement.

Mon père est allé **les* (aux) toilettes.

Je me suis levé **le* (à) 7 h 30.

Je suis allé *** (à l') Alliance française *** (pour) étudier le français.

phrase incomplète

J'ai regardé le prix. Ce veste **cher aussi*.

Erreur sémantique

TAM

Après je **regardais* (ai regardé) la télévision.

Préposition :

Lundi, 8 h 30 **en* 15 h, j'étudiais le français. Le soir, 7 h **en* 8 h 30, j'ai regardé la télévision et 9 h **en* 10 h 30, j'ai travaillé.

Erreur sociopragmatique

J'ai trouvé une belle veste. J'ai regardé le prix, **les jambes me manquent*.

Université Jiangnan : Groupe 1

Etudiant 1 :

Erreur de forme

J'ai été préceptrice d'anglais chez un collégien pendant un **moi* (mois).

Erreur de concept

J'ai été préceptrice d'anglais chez un **étudiant de collège* (collégien) pendant un mois.

Je vais **faire* (poursuivre) mes études en France l'année **dernière* (prochaine).

Erreur flexionnelle

Nom

Quant à **mes expériences professionnelles* (mon expérience professionnelle), j'ai déjà travaillé comme distributrice des affiches pendant les vacances d'été.

Adjectif

Je trouvais les études des langues étrangères très **intéressants* (intéressantes).

J'ai été préceptrice d'anglais chez un collégien pendant un mois **cette* (cet) été.

Verbe

On a **étudier* (étudié) l'anglais pendant un an et demi.

Erreur syntaxique

Collocation :

Article

Je trouvais les études de **(la)* langue étrangère très intéressantes

Adjectif

Lorsque je suis entrée dans l'université il y a deux ans, j'ai décidément choisi le français comme **la* (ma) spécialité.

Verbe :

J'ai continué **d'* (à) étudier le japonais.

Conjonction :

*** (Lorsque) Je suis entrée dans l'université il y a deux ans, j'ai décidément choisi le français comme ma spécialité.

Erreur sociopragmatique

Je travaille dans un restaurant français. En même temps, j'ai fait **aussi* un stage comme traductrice de japonais.

Etudiant 2 :

Erreur de forme

J'ai décidé d'étudier le **Français* (français).

J'ai **travailé* (travaillé) comme vendeuse de la télé.

Mais je ne pense pas que ça me **comvient* (convient).

Erreur de concept

Cette idée est **entré* dans mon **coeur* (esprit).

Pendant deux ans, j'ai joui de ma vie au **collège* (à l'université).

Erreur flexionnelle

Adj

A 15 ans, j'ai rencontré ma **meilleur* (meilleure) amie.

Verbe

Cette idée est **entré* (entrée) dans mon esprit.

Erreur dérivationnelle

A 15 ans, j'ai rencontré ma meilleure amie. Elle était très forte en Anglais et elle a eu un **souhaitement* (rêve) d'être interprète.

J'ai commencé mes **études* (études) il y a deux ans.

Erreur syntaxique

Article

Elle était très forte en Anglais et elle avait un rêve d'être **une* interprète. Elle m'a conseillé aussi d'être **une* interprète.

J'ai travaillé comme **une* vendeuse de la télé.

Pour moi, le français est **le* plus belle langue.

Conjonction

Car j'avais pas d'autre idée et *** (que) j'aime la langue, j'ai accepté sa proposition.

Ordre des mots

Cela *a *m'intéressée* beaucoup.

Phrase incomplète

Pour moi, le français est la plus belle **(langue)*.

Erreur sémantique

TAM

A 15 ans, j'ai rencontré ma meilleure amie. Elle était très forte en Anglais et elle **a eu* (avait) un rêve d'être interprète.

Elle m'a dit qu'elle **ira* (irait) en Angleterre après ses études universitaires.

Car j'avais pas d'autre idée et j'**aimais* (aime) la langue, j'ai accepté sa proposition.

Pendant deux ans, j'**étudiais* comme les autres étudiants. Je **jouissais* de ma vie universitaire.

Préposition :

J'ai commencé mes études **depuis* (il y a) deux ans.

Autres :

Elle avait un rêve d'être interprète. Elle m'a conseillé aussi d'être interprète, **parce que* (pour que) on pouvait travailler ensemble.

**Car*(comme) j'avais pas d'autre idée et que j'aime la langue, j'ai accepté ...

Etudiant 3 :

Erreur de forme

**Néanmoins* (Néanmoins), mes parents voulaient que j'apprenne la comptabilité.

Après une longue discussion entre nous, j'ai choisi **la* domaine que j'aimais.

Erreur de concept

Après le bac, j'ai choisi la langue française comme *mon *domaine* (ma spécialité) universitaire. ... Après une longue discussion entre nous, j'ai choisi le **domaine* que j'aimais.

Quand j'étais en première année, j'**ai participé* (ai adhéré) au Syndicat des étudiants.

Je voulais bien faire un master en France après ma licence, mais je ne voulais pas étudier le FLE. J'ai réfléchi longtemps, mais je n'ai pas de réponse. Qu'est-ce je **peux* (dois) faire ?

Erreur flexionnelle

Verbe

Avant d'**entrée* à l'université, j'ai fait un stage comme secrétaire dans une banque pendant deux mois.

Erreur syntaxique

Article

Quand j'étais en première année, j' ai adhéré *à (au) Syndicat des étudiants.

Structure :

Phrase mal composée

Néanmoins, mes parents * *me voulaient étudier* (voulaient que j'étudie) la comptabilité.

Erreur sémantique

TAM

Comme je voulais en savoir plus, j'**avais* (ai eu) l'intention d'étudier le français.

J'ai choisi le français comme ma spécialité et pendant les deux premières années, j'ai beaucoup travaillé, mais après, j'**avais* (ai eu) une période de doute...

Mais actuellement, la langue ne m'**intéressait* (m'intéresse) plus.

Préposition

**Au* (En) même temps, j'ai travaillé chez Macdonald pendant un an. **Au* (En) deuxième année, j'ai eu un grand succès en français.

Autres :

Mais * *avant le point de départ de* (avant) *ce choix*, j'ai eu une longue hésitation.

Etudiants 4

Erreur de forme

Tous les jours, on suivait des cours ou faisait des **exercice* (exercices) pour passer l'examen et l'examen **répétif* (répétitif) pour un seul objectif : entrer dans une bonne université.

Tous les jours, on suivait des cours ou faisait des exercices pour un seul objectif : entrer dans une **meilleuse* (*meilleure*/bonne) université.

J'aspirais toujours à l'atmosphère libre de l'université dans le **future* (futur).

Ce serait une bonne spécialité pour trouver un **emplois* (emploi). ... L'**emplois* du temps est flexible. Ca va me servir dans mon futur **emplois*.

J'aidais mes professeurs à régler des affaires **pours* (pour) les étudiants.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle, j'ai fait beaucoup de **travaile* (travail) à temps partiel.

Bien que ces expériences n'ont aucun rapport avec ma spécialité, **sa* (ça) m'apprend à communiquer avec les autres.

Erreur de concept

Je voulais apprendre la comptabilité, mais je n'arrivais pas à le réaliser à cause de mes mauvaises notes.

J'ai été **distribuée* (affectée) à la spécialité de français.

Nos cours sont **enseignés* (donnés) principalement par les professeurs étrangers.

Erreur flexionnelle

Nom

Tout cela pourrait améliorer **mes compétences* (ma compétence).

En ce qui concerne **les expériences* (l'expérience professionnelle), j'ai fait beaucoup de travail à temps partiel : distributrice de **brochure* (brochures) dans la rue ...

Adjectif

Tous les jours, on suivait des cours ou faisait des exercices pour un seul objectif : entrer dans une **meilleure* (bonne) université.

Ce que je regrettais, c'est que j'arrivais pas à le réaliser à cause de mes **mauvais* (mauvaises) notes.

Les cours ne sont pas **suffisant* (suffisants).

J'ai participé aux **divers* (diverses) associations pour enrichir ma vie universitaire.

Ce serait une bonne spécialité pour trouver un emploi... Ca va me servir dans mon **emploi *future* (mon futur emploi).

Verbe

J'ai été **ébloui* (éblouie) par la danse.

Finalement, j'étais **admis* (admise) par l'Université Jiangnan.

**Influencé* (Influencée) par ma soeur, j'ai choisi la comptabilité comme ma spécialité.

Nos cours **ont* (sont) donnés principalement par les professeurs étrangers.

Il est nécessaire que nous devions **consacre* (consacrer) plus de temps à cette nouvelle langue.

Erreur dérivationnelle

J'ai participé aux diverses associations pour **enricher* (enrichir) ma vie universitaire.

Erreur syntaxique

Article

Apprentissage **de* (du) français à l'université est plutôt **l'* (un) auto-apprentissage.

J'aidais mes professeurs à régler **les* (des) affaires.

Bien que ces expériences n'ont aucun rapport avec ma spécialité, ça m'a donné **les expériences* (de l'expérience) de communiquer avec les autres.

Verbe

J'ai été **distribué* (*distribuée*/affectée) à la spécialité de français.

Préposition

Tous les jours, on suivait des cours ou faisait des exercices pour un seul objectif : **d'*entrer dans une bonne université.

Conjonction

Ce que je regrettais, c'est **(que)* j'arrivais pas à le réaliser.

Il est nécessaire que nous devions consacrer plus de temps à cette nouvelle langue **que* (dont) je ne connaissais rien avant.

Ordre des mots :

Je ne **rien connaissais* (connaissait rien) avant.

Phrase mal composée

Bien que ces expériences n'ont aucun rapport avec ma spécialité, ça m'a donné de l'expérience pour **comment bien communiquer*.

Phrase incomplète

Bien que ces expériences n'ont aucun rapport avec ma spécialité, ça m'a donné de l'expérience pour bien communiquer **(avec les autres)*.

Erreur sémantique

TAM

Finalement, j'**étais admis* (ai été admis) par l'Université Jiangnan.

J'**ai toujours aidé* (aidais) mes professeurs à régler des affaires.

Préposition

A six ans, en participant à la soirée de danse organisée par l'institutrice **dans* (de) l'école maternelle...

Mais la situation économique **dans* (de) ma famille ne m'a pas permis de suivre les cours de danse.

J'aspirais toujours à l'atmosphère libre **dans* (de/à) l'université **au* (dans le) futur.

Je suis passionnée par la belle langue **avec* (et) sa culture.

Tout cela pourrait améliorer ma compétence **dehors* (hors) d'études.

Erreur sociopragmatique

Tous les jours, on suivait des cours ou faisait des exercices pour passer des examens **répétitifs sans cesses* pour un seul objectif : entrer dans une bonne université. (redondance)

Etudiant 5

Erreur de forme

En **effect* (effet), j'ai décidé d'apprendre le français.

La France était un pays **romantiqu* (romantique).

Erreur de concept

Mon **enthousiasme* (passion) du chinois reste avec le temps qui passe.

Après mes études au lycée, mon professeur m'a conseillé de **poursuivre* (entamer) une autre langue étrangère.

Maintenant, je **pourrais* (voudrais) obtenir un diplôme de master. Pour cela, il me faut travailler dur.

Erreur flexionnelle

Verbe

Grâce à elle, je me suis **intéressé* (intéressée) à la langue étrangère.

Erreur syntaxique

Article

Quand j'étais **à* (au) lycée.

Ce travail m'a donné une capacité communicative et **l'* (un) esprit d'équipe.

Erreur sémantique

TAM

J'**ai toujours voulu* (voulais) être professeur d'université.

Préposition:

Mon enthousiasme ***à le* (du) chinois reste avec le temps qui passe.

J'ai commenté des poèmes chinois **à la* (en) classe.

Après mes études **de* (au) lycée, ...

J'ai travaillé comme préceptrice **de* (dans) trois familles.

Etudiant 6

Erreur de concept

J'ai décidé de me former en chanteuse. Je **l'avais continu* (me suis entraînée) jusqu'au début de mes études lycéennes où j'**allais* (étudiais) à une autre ville.

J'ai suivi une formation d'économie pour réaliser mon **objectif* (rêve).

Erreur flexionnelle

Nom

J'ai fait un stage comme **employé* (employée) dans un marché.

Adjectif

J'ai écouté **tous* (toutes) les chansons de Stefanie Sun.

Verbe

Je n'avais **prend* (pris) aucune formation de chanter, ...

Erreur syntaxique

Adjectif/Adverbe

J'étudiais à une autre ville, **loine* (loin) de Wuhan.

Pronom

J'ai décidé de me former en chanteuse. Je **l'* avais continu jusqu'au début de mes études lycéennes.

Verbe

J'**ai obtenu l'entrée* (suis entrée) à l'Université Jiangnan.

Quand j'étais adolescente, j'ai été éblouie *par *devenir une chanteuse* (la vie des chanteuse).

Préposition

**A part de* (A part) dormir et manger, je consacre tout le temps qui reste à étudier.

Erreur sémantique

TAM

J'**écoutais* (ai écouté) toutes les chansons de Stefanie Sun.

J'ai décidé de me former en chanteuse. Je l'**avais continué* jusqu'au début de mes études lycéennes.

Mes études m'**occupent* entièrement.

Préposition :

Près avoir réfléchi à cette question **pour* (pendant) longtemps, ...

Je me suis entraînée jusqu'au début de mes études **de* (au) lycée, ...

Après avoir fini mes études **de* (au) lycée, j'ai été admise par l'Université Jiangnan.

Autres :

**Lorsque* (Néanmoins) je n'avais pris aucune formation de chanter, je les écoutais seulement pour le plaisir.

Erreur sociopragmatique

Avant, je rêvais d'une vie intéressante à l'université. Mais en réalité, la vie universitaire est **comme ci comme ça*.

Etudiant 7 (article trop court : 100 mots environ)

Erreur de concept

J'ai choisi le management comme ma deuxième **licence* (spécialité).

Erreur flexionnelle

Adjectifs :

J'ai pensé que les études n'étaient pas **importante* (importantes).

Verbes :

Maintenant, j'**essais* (essaie) d'étudier plus sérieusement.

Je me suis **trompé* (trompée).

Erreur dérivationnelle

Après avoir fini le bac, j'ai choisi l'Université Jiangnan pour **poursuiver* (poursuivre) mes études en licence.

Erreur syntaxique

Articles :

J'ai pris **les* (des) cursus de management ...

Adjectifs :

J'ai choisi le management comme * *mon* (ma) deuxième *licence*.

Erreur sémantique

TAM

Je **n'avais pas* (n'ai pas) travaillé dur, parce que j'ai pensé que les études n'étaient pas importantes, et les notes ne **peuvent* (pourraient) pas influencer ma vie dans le futur.

Etudiant 8

Erreur de forme

Je me suis trouvée douée de langues, **dons* (donc) j'ai pris la décision d'apprendre une langue à l'université.

Erreur flexionnelle

Noms :

**Les expériences* (l'expérience) de Rita

Verbes :

Quand j'**étais* (étais) au lycée, je n'aimais pas le prof de physique.

Erreur syntaxique

Articles

Il m'a dit beaucoup de choses à propos de la France et **de* (des) Français.

Verbe

Je me suis trouvée **d'avoir le don des langues* (douée de langues).

Conjonction

Je pense *** (que) c'est un bon choix pour moi d'apprendre le français.

Erreur sémantique

TAM

En 2008, mon père **a été* (était) en déplacement en Europe.

Préposition :

Je travaille dur **avec* (dans) le français.

Etudiant 9

Erreur de concept

Malheureusement, l'apprentissage au collège était toujours pour un seul objectif --- l'examen. On n'avait pas **de la chance* (d'occasion) de parler, de communiquer avec les gens.

J'ai choisi le français comme **diplôme* (spécialité) à l'université.

Erreur flexionnelle

Noms :

On avait des professeurs français et des professeurs chinois compétents. Avec leurs **aides* (aide), leurs **patiences* (patience), je n'avais pas peur de parler.

Verbes :

Ma passion pour l'anglais avait peu à peu **diminuer* (diminué).

Erreur syntaxique

Article

On avait des professeurs français et **les* (des) professeurs chinois compétents.

Conjonction :

J'aimais bien les tons **qu'* (avec lesquels) on parlait l'anglais.

Phrase mal composée

Il n'était pas suffisant quand même d'apprendre bien le français pendant le cours. (Pour bien parler le français, il ne suffit pas de l'apprendre en classe.)

Erreur sémantique

TAM

Ma passion pour l'anglais **avait* peu à peu *diminuer* (diminuait).

Autres :

Je n'avais pas peur de parler **en craignant de faire des fautes* (bien que je fasse des erreurs).

Etudiant 10

Erreur de concept

J'ai **cherché* (trouvé) un stage comme inspectrice de qualité dans la compagnie électronique de Fushikang.

Je vais terminer mes études dans deux ans, je ne **détermine* (sais) pas ce que je vais faire dans l'avenir.

Erreur flexionnelle

Noms

Quand j'étais petite, mon grand-père était maître d'école. Donc, j'ai toujours voulu devenir professeur parce que mon grand-père a eu beaucoup d'**influences* (influence) sur moi.

Verbe

Après avoir **participer* (participé) au bac, j'ai reçu la notification d'admission de l'université Jiangnan.

Erreur syntaxique

Article

Quand j'étais petite, mon grand-père était **un* maître d'école. Donc, j'ai toujours voulu devenir **une* professeur.

J'ai trouvé un stage comme **une* inspectrice de **la* qualité dans **une* (la) compagnie électronique de Fushikang.

Verbe

Je **suis tombé l'amour à* (suis tombé amoureux de/ avais un faible pour) la tenue militaire.

Préposition

J'ai eu un rêve : entrer *** (dans la) caserne.

Erreur sémantique

TAM

Quand j'étais petite, mon grand-père **a été* (était) maître d'école.

J'ai su que l'apprentissage du français serait la plus importante chose dans ma vie bien que ce ne soit pas ce que je **voudrais* (voulais).

Préposition :

Après avoir participé au bac, j'ai reçu la notification d'admission ** à* (de) l'université Jiangnan.

Pendant les vacances d'été **en* (de ma) deuxième année, je suis allée à Shenzhen.

Je vais terminer mes études **après* (dans) deux ans.

Je ne sais pas ce que je vais faire **à* (dans) l'avenir.

Autres :

Je suis étudiante de français en deuxième année **jusqu'à présent* (maintenant).

Etudiant 11

Erreur de forme

Je pense que c'était le moment le plus **heurese* (heureux) de ma vie.

Je devais aller au collège et travailler **dûr* (dur).

J'ai recommencé à l'étudier par moi-même ou en regardant **le* (la) vidéo sur internet.

J'ai obtenu une opportunité **de* (d') accompagner un petit garçon ...

Erreur de concept

Chaque fois que je **regardais* (voyais) le professeur de piano, je rêvais de m'asseoir un jour à côté d'elle.

Mon professeur a **trouvé* (découvert) mon petit secret.

Je pense que c'était le **temps* (moment) le plus heureux de ma vie.

Erreur flexionnelle

Adjectifs :

Quand j'étais à l'école **maternel*, ...

Erreur syntaxique

Article

J'avais eu **le* (un) coup de foudre pour le piano.

Chaque fois que je voyais le professeur **du* (de) piano, je rêvais de m'asseoir un jour à côté d'elle.

Pronom

Chaque fois que je voyais le professeur de piano, je rêvais de m'**y* asseoir un jour (à côté d'elle).

J'ai eu l'occasion de toucher les touches du piano, mais **c'* (cette expérience) était très court(e).

Verbe

J'ai recommencé *** (à) l'étudier par moi-même.

Conjonction

Chaque fois *(que) je voyais le professeur du piano, je rêvais de m'asseoir un jour à côté d'elle.

Erreur sémantique

TAM

Je *savais (ai su) que j'*avais (avais eu) un coup de foudre pour le piano.

Je rêvais qu'il y *ait (aurait) un jour où ...

Je pense que c'*est (était) le moment le plus heureux de ma vie.

Préposition :

Je n'ai pas appris à jouer du piano *jusqu'à (avant) la fin de mes études au collège.

Autres :

*Non seulement elle ne m'a pas presser d'aller dormir, mais elle m'a amenée devant le piano et m'a enseigné à jouer du piano. (Au lieu de me presser d'aller dormir, elle m'a amenée devant le piano et m'a enseigné à jouer du piano.)

Etudiant 12

Erreur de forme

Après le Gaokao, j'ai trouvé un travail comme *venteuse (vendeuse) de téléphone mobile.

Elle m'a dit que le *française (français) est *une bonne choix (un bon choix). ... Après deux ans d'études, j'ai réalisé que *cette (ce) choix est inappropriée pour moi.

il y a trop de personnes qui *étudent (étudient) l'anglais.

Erreur de concept

Après le Gaokao, j'ai *cherché (trouvé) un travail comme vendeuse de téléphone mobile.

Je n'ai pas gagné beaucoup d'argent mais j'ai *pris (appris) beaucoup de choses.

Elle m'a dit que le français est un bon choix, parce qu'il y avait trop de personnes qui étudiaient l'anglais.

Finalement, j'ai accepté son *opinion (conseil).

Erreur flexionnelle

Nom

Je n'ai pas gagné beaucoup d'argent mais j'ai appris beaucoup de *chose (choses).

Après deux ans d'*étude (études), ...

Adjectif

C'était mon *première (premier) travail.

Je n'ai pas gagné beaucoup d'argent mais j'ai appris beaucoup de choses *intéressant (intéressantes).

Verbe

A 15 ans, j'*étudiait (étudiais) comme les autres.

Erreur syntaxique

Article

... mais je n'ai pas eu *un (de) but précis. ...

Après le Gaokao, j'ai trouvé un travail comme *une vendeuse de téléphone mobile.

Maintenant, je travaille comme *une serveuse chez KFC.

Adjectif

Finalement, j'ai accepté *sa (son) opinion.

Préposition

A 15 ans, j'étudiais comme les autres pour entre *(dans) une bonne université.

Conjonction

Après deux ans d'études, j'ai réalisé *(que) ce choix est inapproprié pour moi.

Je vais chercher un travail *(qui) me convient mieux à la fin de mes études.

Erreur sémantique

TAM

Elle m'a conseillé de choisir le français, parce qu'il y **a* (avait) trop de personnes qui **étudient* (étudiaient) l'anglais.

Erreur sociopragmatique

A 15 ans, j'étudiais comme les autres, pour passer les examens et entrer dans une bonne université, **mais je n'avais pas un but précis.* (c'est contradictoire)

Après le Bac chinois, J'ai trouvé un travail comme vendeuse. C'était mon premier travail. Je n'ai pas gagné beaucoup d'argent mais j'ai appris beaucoup de choses intéressantes. **(manque de passage)* J'ai consulté ma cousine, elle m'a proposé de choisir le français au lieu de l'anglais comme spécialité, parce qu'il y a trop de personnes qui apprennent l'anglais. Finalement, j'ai accepté sa proposition. Mais maintenant, après deux ans d'études, j'ai réalisé que ce choix est inapproprié pour moi. Pourtant, je dois persévérer dans l'effort, **(illogique)* donc j'ai fait quelques stages pendant deux ans et maintenant, je travaille comme serveuse chez KFC quand je suis libre. C'est une expérience unique pour moi.

Etudiant 13

Erreur de forme

J'ai fait stage comme traductrice : de l'**Anglais* en **Chinois*. ... Ma mère et moi, nous avons choisi le **Français*.

Erreur de concept

J'ai trouvé que mon niveau d'anglais **s'est baissé* (a baissé).

Les points n'étaient pas **satisfaisants* (suffisants).

... Il n'y a pas de distance trop **loin* (grande distance) entre les deux langues.

Erreur flexionnelle

Adjectifs :

En vacances d'été **derniers* (dernier/dernière), j'ai fait un stage.

Les points n'étaient pas **satisfaisant* (satisfaisants).

Verbes :

Sinon, j'**oublieras* (oublierai) l'anglais et ne **parleras* (parlerai) pas le français.

Après avoir **savoir* (su) le résultat de Gaokao, ...

Erreur syntaxique

Article

J'ai fait stage comme **une* traductrice.

Adjectif/Adverbe

... Il n'y a pas de distance trop **loin* (grande distance) entre les deux langues. ...

Préposition

C'est la première fois que j'ai fait un travail qui concerne **à* la langue.

Erreur sémantique

TAM

Après avoir su le résultat de Gaokao, j'**étais* (ai été) perplexe pendant longtemps.

Je **n'ai pas su* (ne savais pas) quelle spécialité choisir.

Préposition :

Je dois travailler plus dur et dépense plus de temps **d'* (pour) apprendre le français.

Après avoir su le résultat de Gaokao, j'ai été perplexe **depuis* (pendant) longtemps.

J'ai fait stage comme traductrice : de l'anglais **au* (en) chinois.

Etudiant 14

Erreur de forme

Quand j'étais petite, je voulais **toujour* (toujours) être pâtissière.

... les **éssais* (essais) de quelques écrivains...

Je n'**arretais* (arrêtais) pas à lire jusqu'**a* (à) maintenant. ...

... est **une *travaille* (un travail) ...

Je suis en train d'apprendre **le langue français* (la langue française).

Erreur de concept

J'étais énervée d'être grosse, alors j'ai **quitté* (renoncé à) mon rêve.

Erreur dérivationnelle

J'ai commencé à **grossier* (grossir) à cause des gâteaux.

Erreur syntaxique

Article

J'ai voulu devenir **une* écrivain.

Conjonction

C'est un travail avec lequel on risque de ne pas gagner assez d'argent si on n'est pas connu, **et aussi* (par ailleurs) je n'avais pas beaucoup de temps à consacrer à écrire.

Ordre des mots

C'est un travail avec lequel on risque de **ne gagner pas* (ne pas gagner) assez d'argent.

... quelques *écrivains *jeunes* (jeunes écrivains) ...

Erreur sémantique

TAM

Je suis en train d'apprendre la langue française, car j'**avais* (ai) le rêve d'aller en France.

Préposition :

**Dans le* (Au) lycée, j'ai été passionnée par la littérature.

Autre :

Quand j'étais petite, je voulais toujours être pâtissière. J'ai commencé à grossir à cause des gâteaux. J'étais énervée d'être grosse, **puis* (alors) j'ai renoncé à mon rêve.

Etudiant 15

Erreur de forme

Pouvez-vous me donner des **conseilles* (conseils), s'il vous **plait* (plaît).

Erreur de concept

En première année d'**universitaire* (université), ...après la fin d'**universitaire* ici ...

Ils travaillaient dur mais **gagnaient* (touchaient) les **bas salaires* (petits salaires).

**Ma performance* (Mon résultat) d'étude avait été beaucoup améliorée.

J'ai travaillé à **l'émission* (la radio) de notre université.

J'ai **participé au* (suivi le) cours d'ordinateur.

... j'aspire à de **hautes* (bonnes) universités après mes études universitaires ici...

Erreur flexionnelle

Noms :

... j'aspire à de bonnes **université* (universités) après mes études universitaires ici...

Adjectifs :

En **premier* (première) année universitaire, ...

J'ai suivi le cours d'ordinateur **nationale* (national)..

Verbes :

Je crois que les connaissances **détermine* (déterminent) la fatalité.

Mon résultat d'étude **avais* (avait) **(été)* beaucoup améliorée.

J'**avais* (suis) devenue consciencieuse ...

Erreur syntaxique

Article

Je sais pas ce que je dois faire pour devenir **une* étudiante chercheuse.

Préposition

Quand j'étais **(au)* cinquième année à l'école primaire, ... **(Au)* premier année à l'université, ... **(Au)* deuxième année, j'ai participé à ... Maintenant, je suis **(au)* troisième année. ...

Conjonction

Mon résultat d'étude avait été beaucoup améliorée avant **(que)* je suis entrée au lycée.

Je sais pas **comment faire* (ce que je dois faire) pour devenir étudiante chercheuse.

Erreur sémantique

TAM

Quand j'étais en cinquième année à l'école primaire, mon père **m'emmenait* (m'a emmené) à Shenzhen.

Je croyais que les connaissances **détermine* (déterminaient) la fatalité.

J'**avais* (suis) devenue consciencieuse ...

Etudiant 16

Erreur de forme

...le pourcentage de trouver un **traval* (travail) ...

J'aime **dancer* (danser).

Erreur de concept

... le pourcentage ... était **grand* (élevé) .

... le salaire est relativement plus **haut* (élevé) que ...

Après avoir commencé mes études, ... Pour moi, **l'introduction* (le début) n'était pas très difficile.

Bien que j'ai quitté la **réunion* (association) des étudiants, ...

Erreur flexionnelle

Noms :

... l'accumulation de **mot* (mots) est ..

Erreur syntaxique

Adjectif

... le développement est **vite* (rapide) ...

... un **défit grand* (grand défit) pour moi...

Verbe

... j'ai **participé à présenter* dans les soirées..

J'ai décidé **à* (de) prendre plus de temps pour étudier.

Préposition

Au milieu de juin **en* 2009, j'ai été admise par l'Université Jiangnan.

Il est facile **à* (de) lire le français. ...

Phrase incomplète

Après, comme j'étais très paresseuse, j'*ai renoncé* (y ai renoncé)..

Erreur sémantique

TAM

J'**ai toujours été* (étais) passionnée par la linguistique.

Etudiant 17

Erreur de forme

A douze ans, j'ai vu un feuilleton qui parlait de la vie des avocats et j'ai été **ébloie* (éblouie) par ce métier.

Je croyais que les avocats étaient **intelligents* (intelligents).

Les langues étrangères m'**adressaient* (intéressaient) beaucoup .

Erreur flexionnelle

Verbes :

... les autres qui ne **parle* (parlent) pas cette langue ...

Erreur syntaxique

Pronom

Après mes études, je veux aller en France pour étudier ou travailler. Si je ne peux pas **les* (le) faire, ...

Conjonction

Je croyais que les avocats étaient intelligents et *** (qu') ils pouvaient ... et *** (que) les criminels ne pouvaient pas se cacher.

Même si **que* je ne suis pas la meilleure étudiante, ...

Ordre des mot

Mon professeur d'anglais m'**a influencé beaucoup* (m'a beaucoup influencé).

Erreur sémantique

TAM

J'ai trouvé qu'il **est* (était) difficile d'étudier la loi et ...

Au début, le français était facile pour moi, mais après, il **devenait* (devient) de plus en plus difficile.

Après mes études, je veux aller en France pour étudier ou travailler. Si je ne **pourrai* (peux) pas le faire, ...

Préposition :

J'aime voyager, surtout **à la ville* (dans les villes) ou au bord de la mer.

Autres :

**Même si* (bien que) je ne suis pas la meilleure étudiante, ...

Etudiant 18

Erreur de forme

J'ai eu un choix, **precisement* (précisément), c'était une chance pour apprendre le français.

**Cet* (Cette) fois-ci, je n'hésitais pas.

Erreur de concept

Cette fois-ci, je **ne doutais pas* (n'hésitais pas). J'ai choisi le français sans hésitation.

Erreur flexionnelle

Verbe

C'**était* (étaient) les caprices de la fortune.

C'était une chance pour apprendre le français.... Je l'ai **abandonné* (abandonnée).

Erreur syntaxique

Article

C'étaient *** (les) caprices de la fortune.

Erreur sémantique

TAM

A 14 ans, j'ai été transféré dans une autre école en ville. C'**est* (était) merveilleux.

Aujourd'hui, j'**ai appris* (apprends) le français depuis 3 ans.

Etudiant 19

Erreur de forme

Notre **college* (collège) a ouvert le cours de français pour les premières années. ... il y avait des activités diverses à propos du français dans notre **college* (collège). ... Après avoir fini mes études au **college*, ...

J'ai été **ébouie* (éblouie) par cette langue charmante.

Erreur de concept

Donc, j'ai déjà **fait* (eu) un peu de connaissances sur le français quand je suis entrée à l'université.

Je travaillerai dur dans le but d'**achever* (avoir) un bon niveau de français.

**En ce moment-là* (A ce moment-là), j'ai trouvé que j'ai été passionnée par les langues latines.

Je **me suis découverte d'être* (me suis trouvée) passionnée par la langue.

**Aussi* (De plus / En outre) , je **maîtrise* (ai) un bon niveau d'anglais car j'apprends l'anglais depuis plusieurs années.

Erreur flexionnelle

Adjectif

J'ai un bon niveau d'anglais car j'apprends l'anglais depuis **plusieurs* (plusieurs) années.

Erreur syntaxique

Verbe

Il y avait des activités diverses *qui *s'agissaient* (à propos) du français.

Ordre des mots

**Ne pas ayant* (N'ayant pas) la chance de l'apprendre, ...

Erreur sémantique

TAM

J'ai passé le TFS 4, **gagnant* (en gagnant) la première place.

Autres :

**N'ayant pas la chance de l'apprendre* (Je n'avais pas la chance de l'apprendre), mais j'ai découvert des activités intéressantes à propos du français.

**Même si* (Comme) je n'ai pas réussi à continuer à l'étudier au lycée, j'ai décidé de l'apprendre à l'université.

Erreur sociopragmatique

**Jusqu'à maintenant, ça fait deux ans* que j'apprends le français.

Université Jiangnan : Groupe 2

Etudiant 1 :

Erreur de forme

Après le bac, je suis très inquiète de choisir la spécialité **parceque* (parce que) je ne sais pas laquelle je préfère le plus.

La **france* (France) est le palais de mon rêve, et surtout **paris* (Paris).

Je rends compte de **la* (l') importance de l'apprentissage du français.

Erreur de concept

**A présent* (Maintenant), je voudrais vous présenter mon parcours.

**D'autre* (D'ailleurs), les **spécialités* (choix) sont relativement **moins* (peu nombreux) pour les étudiants de lettres.

La France est mon endroit préféré, **particulièrement* (surtout) Paris.

Le français est agréable à **entendre* (écouter).

Pendant ces trois ans de **prendre* (apprendre) le français, ...

J'ai pas envie de devenir **maîtrise* (enseignante).

Erreur flexionnelle

Nom

Je préfère faire des stages pour accumuler **les expériences* (de l'expérience).

Adjectif

D'après moi, c'est une **meilleur* (meilleure) spécialité ...

Verbe

Je **voudrait* (voudrais) vous présenter mon parcours.

Après avoir **réfléchir* (réfléchi), je ai décidé de me consacrer au français.

Erreur syntaxique

Article

Je suis une étudiante de troisième **l'*année à *** (l') université Jiangnan.

Les choix sont relativement peu nombreux pour **des* (les) étudiants de lettres.

... surtout **le* Paris...

J'ai pas envie de devenir **une* enseignante.

Je voudrais travailler comme **une* interprète ou **une* employée dans une entreprise étrangère.

Je préfère faire des stages pour accumuler **les expériences* (*des expériences*/de l'expérience).

Adj./ Adv.

D'après moi, c'est une **meilleur* (bonne) spécialité pour les filles.

Donc, mon résultat n'est pas **bien* (bon).

Je voudrais vous présenter **ma* (mon) parcours. ... La France est **ma* (mon) palais de rêve. ... Donc, **ma* (mon) résultat n'est pas bon.

Après le bac, je suis très inquiète de choisir la spécialité parce que je ne sais pas laquelle je préfère **la plus* (le plus).

Parmi toutes les spécialités, j'adore **la plus* (la plus) la langue.

A ce moment-là, je n' avais pas la conscience d'apprendre **mieux* (bien) le français.

Pronom

Le français devient une langue que je **l'*aime beaucoup.

Ordre des mots

Parmi toutes les spécialités, j'adore **la langue le plus* (le plus la langue).

phrase incomplète

Le plus important, *** (c'est que) je dois utiliser le français dans mon travail.

Erreur sémantique

TAM

Après le bac, je **suis* (étais) très inquiète de choisir la spécialité parce que je ne **sais* (savais) pas laquelle je **préfère* (préfèrais) le plus.

Après avoir réfléchi, je **décide* (ai décidé) de me consacrer au français.

A ce moment-là, je n'**ai* (avais) pas la conscience de bien apprendre le français.

Préposition :

Je m'appliquerai aux études **sur le* (de) français.

Erreur sociopragmatique

La France est ** mon palais de rêve* (le pays de mon rêve).

Etudiant 2 :

Erreur de forme

Pourquoi **je utilise* (j'utilise) le nom « Edmond » ?

C'est **la instruction* (l'instruction) militaire.

J'ai lu des romans, au **fils* (fil) du temps, j'ai plongé dans des livres extraordinaires.

Erreur de concept

La première chose que nous devons faire quand nous arrivons à l'université, c'est **l'instruction* (le service) militaire.

Je déteste **l'hypocrite* (l'hypocrisie).

Erreur flexionnelle

Nom

Je vais travailler avec plus d'**effort* (efforts).

Adjectif

A l'université, les deux **premier* (premiers) ans, je n'ai pas bien travaillé.

Verbe

Au fil du temps, je **suis* (ai) plongé dans des livres extraordinaires.

Donc, je **choisi* (choisis) le nom « Edmond ».

Erreur syntaxique

Article

J'ai lu **le roman* (des romans), au fil du temps, j'ai plongé dans **le livre* (des livres) extraordinaire(s).

A ** (l') université*, les deux premiers ans, je n'ai pas bien travaillé.

Ordre des mots

**Totement*, j'ai lu 918 pages pendant 15 jours. (J'ai lu totalement 918 pages pendant 15 jours)

A l'université, les **premier deux* (deux premiers) ans, je n'ai pas bien travaillé.

Erreur sémantique

TAM

La première chose que nous **devons* (devions) faire quand nous **arrivons* (sommes arrivés) à l'université, c'**est* (était) le service militaire. Alors, j'admet qu'il **m'ennuie* (m'a ennuyé).

Nous **devons* (devions) avoir un prénom français. C'**est* (était) la première chose quand nous **commençons* (avons commencé) à apprendre le français. Donc, je **choisis* (ai choisi) le nom « Edmond ».

Préposition :

J'étais confus **pour* (de) la vie.

Autres :

Je suis pas très intelligent, **parce que* (et / alors) j'ai passé le bac trois fois.

Erreur sociopragmatique

La première chose que nous devons faire quand nous sommes arrivés à l'université, c'était le service militaire. Alors, pour que ce service ne m'ennuyait pas, j'ai lu le roman « Le comte de Monte Cristo » dans le quel le héros s'appelle Edmond Dantès. ... J'ai lu totalement 918 pages pendant 15 jours. Nous devons choisir un prénom français, j'ai choisi le nom « Edmond ».

Etudiant 3 :

Erreur de forme

Je croyais **que elle* (qu'elle) est la langue la plus belle dans le monde.

... pour communiquer avec les **français* (Français). ...

Erreur de concept

Les cours sembleraient m'ouvrir **un autre monde* (une autre fenêtre).

J'ai essayé de communiquer avec des Français. **A la fois* (En même temps), j'ai parcouru pas mal de livres ...

Erreur flexionnelle

Nom

**Les prononciations* (La prononciation), **les grammaire* (la grammaire), **les écritures* (l'écriture) ... étaient toutes nouvelles pour moi.

Verbe

Je **suis* (ai) été attiré par cette chanson mélodieuse.

Je **croyais* (croyais) qu'elle est la langue la plus belle dans le monde.

Erreur syntaxique

Article

Je croyais qu'elle est la langue **le* (la) plus belle dans le monde.

A partir de ** (la)* deuxième année, ...

Ordre des mots

Les cours **me sembleraient ouvrir* (sembleraient m'ouvrir) une autre fenêtre.

Etudiant 4 :

Erreur de forme

Je suis tombée amoureuse **de les* (des) langues étrangères.

Elles sont tout à fait différentes **de la* (du) chinois.

Erreur flexionnelle

Adjectif

Elles sont tout à fait **différents* (différentes) du chinois.

Verbe

Quand j'avais 12 ans, j'**ai* (suis) allé au lycée.

Je **se* (me) sentais très découragée.

Je m'**a* dit (me suis dite) : « Je ne cède jamais. »

Je lisais, j'écoutais, j'**écrivais* (écrivais) ...

Les cultures étrangères m'**attire* (attirent) beaucoup.

Erreur syntaxique

Article

Dans mon premier cours *de *l'* (d') anglais, ...

J'étais petite **au* (à) ce moment-là, ...

Conjonction

C'est pour ces raisons ** (que)* j'ai choisi le français.

Erreur sémantique

TAM

Progressivement, je **tombais* (suis tombée) amoureuse des langues étrangères. ... En même temps, les cultures étrangères m'**attire* (attiraient) beaucoup.

Préposition

J'ai fait tous mes efforts **sur* (pour apprendre) l'anglais.

Elles sont tout à fait différentes **vers le* (du) chinois.

Erreur sociopragmatique

Quand j'avais 12 ans, je suis allée au lycée. Dans mon premier cours d'anglais, je ne comprenais rien. Même si j'étais petite à ce moment-là, je me sentais très découragée et je me méfiais de moi. ** Je me suis dit* : « Non, je ne cède jamais ». Donc, j'ai fait tous mes efforts. Je lisais, j'écoutais, j'écrivais et puis j'ai fait des progrès.

Etudiant 5 :

Erreur de concept

La France est la symbole de la **romance* (romantique).

**Par conséquence* (Par conséquent), je veux améliorer mon niveau de français.

Erreur syntaxique

Article

C'est **un* (le) pays le plus romantique du monde.

Conjonction

C'est une occasion rare **avec qui* (dans laquelle) je peux combiner mes deux passions : le français et l'enseignement.

Erreur sémantique

TAM

J'ai beaucoup travaillé et j'ai obtenu la bourse. C'est (était) un bon début.

Préposition

Je veux savoir plus **de* (sur) la France.

Etudiant 6 :

Erreur de forme

Je ne savais pas ce que je préférais comme **spécialisé* (spécialité) à l'université.

Erreur de concept

Je peux parler français **en courant* (couramment).

Erreur flexionnelle

Verbe

Je **voulait* (voulais) apprendre une autre langue.

Je **peut* (peux) parler couramment français.

Erreur sémantique

TAM

Cependant, j'**ai aimé* (aimais) bien les langues étrangères et je parlais bien anglais.

Préposition

Maintenant, **à la* (en) troisième année, je peux parler couramment français.

Je voudrais travailler **à l'* (en) Afrique et gagner beaucoup d'argent.

Etudiant 7 :

Erreur de forme

J'**ai vraiment bien me *nourire* (nourrir).

Je n'ai pas une idée claire **maintenant* (maintenant).

Erreur de concept

J'ai choisi le français à cause de la peur des mathématiques, même si j'**ai* (étais) dans la voie de science

J'**ai adopté* (me suis adaptée) facilement à la vie universitaire ...

Je n'ai pas une idée **claire* (précise) maintenant.

Erreur flexionnelle

Nom

J'ai choisi le français à cause de la peur **de la mathématique* (des mathématiques).

Adjectif

**Quelque* (Quelques) mois derniers, ...

Verbe

Etre indépendant, c'est la première chose que j'**apprends* (apprends) à l'université.

J'**ai vraiment bien me nourrir et m'acheter* (me suis bien nourrie et je me suis acheté) des vêtements.

Erreur syntaxique

Article

Je n'ai pas **une* (d') idée précise maintenant.

Je suis en train de chercher **les* (des) informations

Adj.

Mon beau-frère m'a encouragé de poursuivre **les* (mes) études...

Verbe

J'**ai vraiment bien me nourrir et m'acheter* (me suis bien nourrie et je me suis acheté) des vêtements.

Conjonction

Mon beau-frère m'a encouragé à poursuivre mes études **que* (auquel) je n'ai jamais pensé avant. ...

phrase mal composée

J'ai choisi le français à cause de la peur des mathématiques, même si **j'ai dans la voie de science* (j'étais

une élève en science).

phrase incomplète

Je n'ai pas d'idée précise maintenant. Je suis en train de chercher des informations et je ferai une décision ferme * (plus tard).

Erreur sémantique

TAM

J'ai choisi le français à cause de la peur des mathématiques, même si j '*ai (étais) dans la voie de science.

J '*aime (aimais) la biologie et la chimie, ... les mathématiques *sont (étaient) obligatoires ...

Etre indépendant, c' *est (était) la première chose que j' *apprends (ai appris) à l'université.

Autres :

J'ai choisi le français *au peur (à cause de la peur) des mathématiques.

**Quelques mois derniers* (Il y a quelques mois), mon beau-frère m'a encouragé à poursuivre mes études...

Erreur sociopragmatique

*Ma situation familiale est un peu misérable. (Je ne viens pas d'une famille aisée).

Etudiant 8 :

Erreur de forme

**Des* (Dès) les premiers cours, je suis tombée amoureuse de cette belle langue.

Erreur de concept

Je suis toujours **dans la route* (en voie) de chercher ...

Erreur flexionnelle

Adjectif

Dès les premiers cours, je suis tombée **amoureux* (amoureuse) de cette belle langue.

Verbe

J'ai été **ébloui* (éblouie) par les arts, la musique, la cuisine et la littérature.

Je **comprend* (comprends) bien que la langue est la clé de la culture.

Erreur syntaxique

Article

J'aimais beaucoup les bandes dessinés de Tintin. Je pensais qu'il serait plus intéressant de les lire dans

**leur* (la) langue originale.

Verbe

J'espère **de* travailler un jour comme interprète.

Erreur sémantique

TAM

J' *ai été toujours *éblouie* (étais éblouie) par les arts, la musique, la cuisine et la littérature.

Etudiant 9 :

Erreur de concept

J'ai choisi la gestion des ressources humaines comme **le deuxième domaine* (ma deuxième spécialité).

J'ai obtenu le **diplôme* (certificat) de TSF 4.

Je veux **mettre* (utiliser) ce que j'ai appris **en oeuvre* (dans mon travail).

Erreur flexionnelle

Nom

Je fais mes études à l'Institut **de langue étrangère* (des langues étrangères).

J'ai **une générale connaissance* (des connaissances générales) sur la gestion des ressources humaines.

Verbe

J'ai **réussit* (réussi) le CET 6 ...

Erreur syntaxique

Article

Je trouvais que *la (les) ressources humaine ...

Préposition

J'ai réussi à entrer * (à) l'Université Jiangnan.

Conjonction

Je veux mettre **que* (ce que) j'ai appris en oeuvre.

Ordre des mots

J'ai **une générale connaissance* (des connaissances générales) sur la gestion des ressources humaines.

phrase incomplète

Je trouvais que *(la gestion) des ressources humaines m'intéressaient beaucoup.

Je veux mettre * (ce) que j'ai appris ...

Erreur sémantique

Préposition

**Pendant des années* (Au cours de ces années), j'ai réussi le CET 6 et obtenu le certificat de TSF 4.

J'ai des connaissances générales **de* (sur) la gestion des ressources humaines.

Etudiant 10 :

Erreur de forme

C'était un peu compliqué la **constructure* (construction/ structure) d'une phrase

Erreur flexionnelle

Nom

C'étaient un peu compliqué, **les conjugaisons*, **les grammaires*.

Verbe

Maintenant, la situation a *(été) un peu améliorée.

Erreur dérivationnelle

C'était un peu compliqué la **constructure* (construction/ structure) d'une phrase

Erreur syntaxique

Pronom

J'étais émue par les péripéties et attirée par la prononciation, Je **l'*ai trouvée un peu bizarre (cette prononciation).

Notre professeur m'a dit que c'était le français, et qu' il était dénommé la plus belle langue du monde. C'est pour cette raison que je **l'*ai choisi (le français).

phrase mal composée

**J'ai trouvé que c'était un peu compliqué pour les conjugaisons, les grammaires et pour analyse la constructure d'une phrase moi-même.* (J'ai trouvé que la conjugaison, la grammaire et l'analyse de la structure de la phrase étaient un peu compliquées pour moi).

Erreur sémantique

Préposition

**Jusqu'à maintenant* (Maintenant), la situation a été un peu améliorée.

Conjonction

Notre professeur m'a dit que c'était le français, **en même temps*, (et qu') il était dénommé la plus belle langue du monde.

Erreur sociopragmatique

Quand j'étais au lycée, **notre professeur qui nous a enseigné l'anglais* (notre professeur d'anglais) nous a projeté un jour un film français .

Etudiant 11 :

Erreur de concept

En même temps, je ne **quittais* (abandonnais) pas mes études en anglais.

Erreur dérivationnelle

Je suis **fiée* (fière) d'être membre d'eux.

Erreur syntaxique

Article

Je travaille comme **une* interprète volontaire.

Verbe

J'ai aussi fait un stage pour **apprendre aux lycéens* (apprendre l'anglais aux lycéens/ apprendre les lycéens à parler anglais).

... pour **expliquer* ou un reportage *sur* les différences entre l'Europe et l'Asie.

phrase mal composée

J'étais forte en **apprendre des* (apprentissage des) langues étrangères.

Erreur sémantique

TAM

J'ai trouvé que les étudiants en français **sont* (étaient) sympathiques.

Préposition

Je trouve que les étudiants **du* (en) français sont sympathiques.

En même temps, je n'abandonnais pas mes études **en* (d') anglais.

Etudiant 12

Erreur de forme

A 12 ans, en **regardent* (regardant) des dessins animés fabriqués à Disney, j'ai été éblouie par l'anglais.

**D'ailleur* (D'ailleurs), la civilisation française m'intéresse beaucoup.

Erreur flexionnelle

Verbe

Après l'avoir **appri* (appris) pendant 10 ans, ...

Quand je suis entrée à l'université, j'ai **choit* (choisi) le français.

Erreur syntaxique

Adj.

J'ai fait **des* (mes) études pendant ...

Ordre des mots

... J'ai **l'aimé *beaucoup* (Je l'ai beaucoup aimé)...

Erreur sémantique

Préposition

**Dans* (Pendant) la deuxième année, j'ai fait un stage.

Etudiant 13

Erreur de forme

Au **fils* (fil) du temps, tout se passait bien et je suis devenue de plus en plus **confidente* (confiante) dans mes études.

Erreur de concept

Pendant la première année, il y avait une **chance* (fois) où je pouvais le voir dans le cinéma.

**D'abord* (Au début), je ne l'ai pas bien étudié. Il y avait **quelques temps* (quelquefois/ des moments) où je voulais l'abandonner. Au fil du temps, *il *passait* (tout se passait) bien et je suis devenue de plus en

plus confiante dans mes études.

La deuxième année, j'ai participé à **la compétition* (au concours) de la traduction de la province du Hubei. J'*ai reçu* beaucoup (J'ai beaucoup appris).

A l'avenir, je vais **avancer plus* (continuer à progresser) parce que je **fais confiance* (croire) à une **citation* (un proverbe) « Vouloir, c'est pouvoir ».

Erreur syntaxique

Article

C'était **un* (le) festival culturel entre la Chine et la France.

La deuxième année, j'ai participé au concours de la traduction de la province **de* (du) Hubei.

Verbe

Je m'occupais *** (de) les papiers.

Conjonction

Pendant la première année, il y avait une fois **que* (où) je pouvais le voir dans le cinéma.

Ordre des mots

J'*ai appris* **beaucoup* (ai beaucoup appris).

phrase mal composée

**Ca me sentait très magnifique.* (Je me sentais très bien. / Ca me rendait très contente.)

Erreur sémantique

TAM

Après avoir vu ce film, je **décidais* (ai décidé) d'étudier le français.

Tout se passait bien et je **devenais* (suis devenue) de plus en plus confiante dans mes études.

Le résultat n'était pas important, mais il m'**encourageait beaucoup* (m'a beaucoup encouragé).

Préposition

J'étais active **dans* (à) l'université.

Erreur sociopragmatique

Le français est la langue la plus belle du monde. Je suis heureuse puisque je **peux savoir* le parler. (redondance)

Etudiant 14

Erreur de forme

Au début, c'est le **françai* (français) qui m'a choisi.

**Les grammaires* (n. f.) sont ponctuels.

Les phrases sont **vraiment* (vraiment) agréables.

Erreur de concept

Quand je pouvais distinguer des mots dans des films français, j'étais très heureux. Les phrases sont vraiment **agréables* (jolies).

Erreur flexionnelle

Nom

**Les prononciations* sont magnifiques et **les grammaires* sont ponctuelles.

Erreur syntaxique

Article

Je regarde souvent **les* (des) films français.

Verbe

Je me suis aperçu *** (de) ma faute.

Erreur sémantique

TAM

Après **avoir échec* (avoir eu cet échec) en français, j'ai réalisé ...

J'*ai souvent regardé (regardais souvent) des films français.

Erreur sociopragmatique

La prononciation est *très magnifique

Etudiant 15

Erreur de forme

Je voulais toujours faire des voyages dans les pays étrangers, *ainci (ainsi) une langue étrangère était nécessaire.

Erreur de concept

En juin 2009, j'ai terminé mes études lycéennes, et *à la fois (en même temps), ...

Je voulais toujours faire des voyages dans les pays étrangers, ainsi une langue étrangère était *essentielle (nécessaire).

Erreur flexionnelle

Nom

Avec *des expériences, j'ai décidé de ...

Verbe

En juin 2009, j'ai terminé mes études lycéennes, et en même temps, les études ... *a fini (ont fini).

J'espère que je *peut (peux) aller dans votre université pour les études futures.

Erreur syntaxique

Article

Tant que je suis devenue *une étudiante, je devais préciser mon choix...

Je voulais toujours faire * (des) voyages à l'étranger.

Adj.

J'espère pouvoir aller dans votre université pour *les (mes) études futures.

phrase incomplète

Je voulais toujours faire des voyages dans les pays étrangers, ainsi * (parler) une langue étrangère était nécessaire.

Erreur sémantique

TAM

Tant que je *deviendrais (suis devenue) étudiante, je devais préciser mon choix ...

J'*ai toujours voulu (voulais toujours) faire des voyages à l'étranger.

Pendant mes études, j'*ai (ai eu) beaucoup de formations sur ...

Je vais *diplômer (être diplômée) de l'Université Jiangnan.

Préposition

Je voulais toujours faire des voyages *aux (dans les) pays étrangers.

Autres :

*J'espère que je peux (J'espère pouvoir) aller dans votre université pour ...

Etudiant 16

Erreur de forme

Quand j'étais petite, je *revais (rêvais) de devenir professeur.

Au *fils (fil) du temps, j'ai réalisé que ...

*Tout à suite (Tout de suite), il m'a intéressé avec son charme ...

C'est *mon passion (ma passion) d'apprendre une langue, au lieu de mathématique, *philosophy (philosophie) ou les autres.

Erreur de concept

Au lycée, j'*ai abordé d' (ai commencé à) apprendre l'anglais. Tout de suite, il m'a intéressé avec son charme *particulaire (particulière) – la prononciation, *l'écrit (l'écriture), la grammaire qui sont totalement

différentes de celles de chinois.

Même si je n'ai pas un bon niveau de français, je ne le **quitte* (abandonner) pas.

Erreur flexionnelle

Nom

Au fil du temps, j'ai réalisé que **mes caractères* (mon caractère) ne ...

Verbe

... la prononciation, l'écriture, la grammaire qui **est* (sont) totalement différente de celle de chinois.

Erreur syntaxique

Article

...la prononciation, l'écriture, la grammaire qui sont totalement différentes de celles **de* (du) chinois.

Apprendre une langue, au lieu **de* (des) mathématiques, (de la) philosophie ou les (des) autres, ...

Pronom

... la prononciation, l'écriture, la grammaire qui sont totalement différentes de **celle* (celles) du chinois.

Préposition

Apprendre une langue, au lieu des mathématiques, *** (de) la philosophie ou **les* (des) autres, ...

Ordre des mots

Après **avoir l'étudié* (l'avoir étudié) pendant 6 ans, j'ai choisi une autre langue à apprendre.

phrase mal composée

**C'est ma passion d'apprendre une langue* (Apprendre une langue, c'est ma passion/ La langue, c'est ma passion).

Erreur sémantique

TAM

Au fil du temps, j'ai réalisé que mon caractère ne **convient* (convenait) pas à être professeur.

Etudiant 17

Erreur de forme

**En fin* (Enfin), j'ai fait des études de français à l'université.

Au **cour* (cours) de la première année, je n'ai pas beaucoup travaillé.

Je crois que cette expérience va non seulement améliorer mon niveau de français, mais aussi être une fortune **significante* (significative) dans ma vie.

Erreur de concept

J'ai constaté que le français était **potentiel* (le meilleur choix pour moi).

J'ai décidé d'être une étudiante active et travailleuse. En fait, je *l'ai *achevé* (réalisé /accompli ce projet) et j'ai obtenu un résultat **satisfait* (satisfaisant).

Erreur flexionnelle

Nom

**L'étude* (Les études) d'anglais m'intéressait toujours.

J'ai obtenu **un progrès* (des progrès) en grammaire.

Erreur syntaxique

Ordre des mots

Les études d'anglais **toujours m'intéressait* (m'intéressait toujours).

phrase mal composée

J'ai découvert **d'être* (que j'étais) forte en anglais.

Erreur sémantique

TAM

J'ai constaté que le français **est* (était) le meilleur choix pour moi.

Préposition

J'ai voulu étudier une langue **dans* (à) l'université.
Enfin, j'ai fait des études de français **dans* (à) l'université Jianghan.

Etudiant 18

Erreur de forme

J'ai **choisit* (choisi) la faculté des lettres.
J'étais très **confused* (confus) de ma vie future.
... **le ligne* de notes, ... en **faits* (fait)...

Erreur de concept

A la fac, j'ai **rencontré* (lu) beaucoup d'oeuvres sur la culture.
C'est la vie que je **désirais* (aimais) beaucoup.
Je pense qu'**en ce moment-là* (à ce moment-là) ils étaient fous.
Mes parents choisissaient **le major* (la spécialité) pour moi.
**Parce que* (Comme) j'étais un étudiant des lettres, je n'avais pas beaucoup de choix.

Erreur flexionnelle

Nom

A la fac, j'ai lu beaucoup d'**oeuvre* (oeuvres) sur la culture.
Mes parents cherchaient beaucoup de **personne* (personnes) à ...

Verbe

J'ai **choisit* (choisi) la faculté des lettres.
Je n'**avait* (avais) pas beaucoup de choix.

Erreur syntaxique

Adj.

Car mes notes d'examens d'entrée à l'université n'étaient pas **bien* (bons).

Verbe

Mes parents s'inquiétaient *** (de) moi.

Préposition

Car mes notes d'examens d'entrée **(à)* l'université n'étaient pas bons.
Je peux entrer *** (à) l'université.

Ordre des mots

Je suis un étudiant de **Jianghan Université* (l'Université Jianghan).

phrase incomplète

Je ne savais pas *** (ce) que je voulais et *** (ce) que je pouvais faire.

Erreur sémantique

TAM

Ces jours-là, j'**étais toujours resté* (restais toujours) chez moi. Mes parents s'**étaient inquiété* (s'inquiétaient) de moi.

Je **peux* (pouvais) entrer à l'université.

Préposition :

**Pendant* (A) la fac, j'ai lu beaucoup d'oeuvres sur la culture.

J'étais très confus **sur* (de) ma vie future.

Erreur sociopragmatique

**Aux yeux d'aujourd'hui*, c'est un bon choix.

Etudiant 19

Erreur flexionnelle

Nom

D'ailleurs, je profite de toutes les **occasion* (occasions) de communiquer avec les Français.

Adj.

Je m'intéresse à **tout* (toutes) les connaissances par rapport à la France.

J'ai participé aux activités **divers* (diverses) **français* (françaises).

Verbe

J'ai **commencer* (commencé) ma carrière d'apprendre le français.

Erreur syntaxique

Article

On peut ouvrir la porte de **la* (une) culture et civilisation totalement différente.

Pronom

Auparavant, j'avais pensé que le français était une des langues les plus belles du monde. En fait, **elle* (c') est une langue compliquée.

Préposition

... on peut entrer **(dans)* le monde occidental...

Conjonction

Pendant ces années, ... j'ai suis les cours à la fac **même que* (et même) j'ai participé aux activités diverses françaises.

phrase mal composée

En fait, c' est une langue compliquée **et parlée très vite* (qui est parlée très vite).

Erreur sémantique

TAM

Pendant ces années, j'**apprécie* toutes les connaissances par rapport à la France, je **suis* les cours à la fac, et même je **participe* aux activités diverses françaises. D'ailleurs, j'**estime* toutes les occasions de communiquer avec les Français.

认知角度的语言教学

应小华

Approche cognitive en didactique des langues

YING Xiaohua

RÉSUMÉ

Notre thèse est une thèse de linguistique française. Elle a pour but d'analyser et d'interpréter les erreurs à l'écrit en FLE par des apprenants chinois aux niveaux débutant et intermédiaire, de proposer un processus de remédiation aux erreurs récurrentes ayant un certain degré de prototypie et de procurer une meilleure méthodologie en didactique du FLE en Chine. L'erreur n'est pas un item à corriger qui implique le remplacement par une forme correcte, mais un révélateur significatif qui nous permet d'entrevoir le processus d'apprentissage chez l'apprenant. Notre analyse d'erreurs adopte donc une dimension cognitive. Du point de vue théorique, elle porte sur l'analyse linguistique des erreurs ; du point de vue pratique, elle porte sur la remédiation envisageable comprenant à la fois une *micro-remédiation* qui recherche la motivation linguistique permettant de faciliter l'apprentissage des points de langue et une *macro-remédiation* qui vise à promouvoir une approche cognitive en didactique du FLE afin de doter l'apprenant d'une compétence métacognitive et de le transformer en sujet de l'apprentissage.

Mots clés : erreur dans l'apprentissage des langues, analyse cognitive des erreurs, remédiation, interlangue, motivation linguistique, FLE (français langue étrangère)

ABSTRACT

This is a PhD dissertation in French linguistics. The main purpose of this dissertation is to analyse and interpret the errors made by Chinese primary or intermediate learners, to propose some remedial measures for recurring and prototypical errors, and to provide a better teaching methodology in teaching French as a foreign language in China. An error is not only an item to be replaced by a correct form, but a significant indicator which allows us to glimpse the learners' learning process. Thus the approach that has been adopted is a cognitive one. From a theoretical point of view, it focuses on the linguistic analysis of errors; from a practical point of view, it focuses on feasible remedial measures which comprise a *micro-remediation* and a *macro-remediation*. The former studies the language motivation in order to make language learning easier and the latter seeks to promote a cognitive approach in teaching in order to train the metacognitive learner and to transform the learner into the subject of learning.

Key words: language learning error, cognitive analysis of errors, remedial strategies, interlanguage, language motivation, French as a Foreign Language

中文摘要

本论文是一篇法语语言学方向的博士论文，旨在分析和阐释中国法语学习者语言错误，对学习者的常犯的、具有典型性的错误寻求解决对策，并找到适合中国学生法语学习的教学法。我们的研究以初级和中级水平的法语学习者的写作错误为对象。错误不是一个只需用正确形式代替或“订正”的内容，它为我们探究学习过程提供了可能，具有重要意义。论文从认知角度对错误进行分析和阐述，并寻找错误解决的可行性对策，具有理论和实践的双重意义。对错误的对策研究从微观和宏观两方面展开：前者针对学习者的主要错误，寻找相关语言点的语言理据，力求降低学习难度；后者提倡在法语外语教学中推行认知教学法，培养学习者的元认知能力，使学习者转变为学习过程的主体。

关键词：语言学习错误、错误的认知分析、错误的对策、中介语、语言理据、对外法语

