

Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite

Fanny Janneth Baquero

(baquero@javeriana.edu.co)

Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombia

Chloé Deswarte

(chloe.deswarte00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Carolina Plata Peñafort

(c.plata@javeriana.edu.co)

Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombia

Javier Hernando Reyes Rincón

(reyes.javier@javeriana.edu.co)

Pontificia Universidad Javeriana, Bogota, Colombia

Abstract

Cet article présente les résultats d'une étude de recherche où l'on met en évidence les erreurs fossilisables d'orthographe et de morphosyntaxe que les étudiants de Licence en Langues Modernes de la Pontificale Université Javeriana de Bogotá commettent dans les niveaux avancés de français (niveau B2 selon le Cadre Commun Européen de Références pour les Langues). Nous analysons un corpus de productions écrites des étudiants et les réponses à un questionnaire adressé aux professeurs et aux étudiants des cours des niveaux avancés. Nous démontrons que les erreurs caractéristiques des hispanophones persistent dans ces derniers niveaux et risqueraient de ne pas être corrigées. Il est donc indispensable de mettre en évidence l'importance d'une réflexion des acteurs participants du processus d'enseignement/apprentissage de FLE face à la correction de l'erreur afin de développer de futures stratégies sur la base des activités de réflexion qui amèneraient l'étudiant à réfléchir sur une règle spécifique d'orthographe ou de grammaire et des activités de systématisation qui lui permettraient d'assimiler les formes correctes..

1 Introduction

Même si l'on part du constat que la similarité entre la langue française et espagnole permet d'avancer rapidement lors des premières étapes de l'apprentissage, on se rend compte qu'elle génère également une tendance à commettre certaines erreurs fossilisables dans les niveaux avancés due à la suffisance communicative que les apprenants peuvent développer. Cependant, selon nous, cette

compétence communicative ne suffit pas et il est indispensable d'amener les étudiants à la connaissance et à la maîtrise du système linguistique français car ce sont de futurs diplômés en Licence de Langues Modernes (LLM).

Dans la première partie de cet article nous présenterons le cadre théorique sur lequel se base notre recherche. Tout d'abord, nous aborderons l'évolution *de l'erreur*, quelques définitions importantes liés à l'erreur et sa typologie dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Puis, nous présenterons les deux niveaux du système linguistique français qui sont en lien avec notre étude : l'orthographe et la morphosyntaxe.

La deuxième partie s'intéresse plus particulièrement à la méthodologie de notre étude de recherche, à savoir les erreurs fossilisables d'orthographe et de morphosyntaxe commises par les étudiants de la LLM qui étudient le français sur six niveaux, du niveau A1 au niveau B2 selon le Cadre Commun Européen de Références pour les Langues lors des productions écrites.

Finalement, dans la dernière partie de cet article, nous présenterons l'analyse des résultats sous forme de classification des erreurs puis, nous terminerons par les conclusions de notre recherche.

2 Cadre théorique

2.1 Principes ou référents théorico-conceptuels

2.1.1 L'erreur

C'est à partir des études de Chomsky dans le domaine de l'acquisition des langues que Corder (1967), dans son article *The significance of learner's errors*, propose un changement dans la conception de l'erreur, la définissant alors comme une déviation de la norme linguistique. Dans cette optique, pour connaître les stratégies et le processus de l'apprenant dans la construction de son programme interne, c'est-à-dire de son interlangue, il est fondamental d'étudier systématiquement les erreurs.

De la même manière, pour Alexopoulou (2005), les erreurs permettent de comprendre le comportement linguistique de l'apprenant parce qu'elles indiquent à quel stade de son apprentissage il se situe et de quelle manière il apprend.

Afin de définir la notion d'*erreur*, nous proposons dans ce paragraphe de présenter le point de vue de deux auteurs.

Selon Cuq et al. (2003), en didactique des langues étrangères, les *erreurs* sont considérées comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » et d'après Marquilló Larruy (2003), les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement* » (cité par Dermitaş & Gümüş, 2006, p.127). Par exemple, l'apprenant commettra une *erreur* s'il accorde le pluriel de "cheval" en **chevals* car il ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier.

Tagliante (2009) ajoute que l'*erreur* est la preuve de la volonté que l'apprenant a de communiquer. Elle est inévitable dans l'apprentissage et est considérée comme une fausse hypothèse sur le fonctionnement de la langue. Ainsi selon Tagliante (2001), il existe cinq types d'*erreurs* dans la didactique des langues étrangères : les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique (cité par Dermitaş & Gümüş, 2006, p.129).

2.1.2 Erreur ou faute ?

Il est important de distinguer l'*erreur* et la *faute*. Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons les définitions suivantes :

-l'*erreur* est une manifestation d'hypothèses fausses qui intervient au cours de l'interlangue de l'apprenant et qui ne peut être corrigée par lui-même car elle relève de sa méconnaissance d'une certaine règle de fonctionnement ;

-la *faute* est assimilée à une erreur occasionnelle de type inattention ou fatigue que l'apprenant peut corriger car elle intervient sur une règle de fonctionnement qui est maîtrisée (Fernández López, S., 1995; Ellis, R., 2005; Alexopoulou, A., 2005; Baralo, M., 2009).

2.1.3 *L'interlangue*

Selinker (1972) propose une théorie psycholinguistique dont l'objectif est d'étudier les structures internes et les processus qui ont lieu dans l'organisme interne de l'apprenant de langue seconde (L2). Cet auteur définit l'*interlangue* comme étant le système linguistique utilisé par l'apprenant d'une langue étrangère à un moment précis de son acquisition. Ce système se trouve à mi-chemin entre la langue maternelle de l'apprenant et le système utilisé par les natifs de la L2. L'*interlangue* est alors un ensemble de systèmes entrelacés qui caractérise le développement de l'apprenant au cours de son apprentissage de la L2. L'*interlangue* se caractérise par cinq procédés :

- Transfert linguistique : certains éléments de l'*interlangue* peuvent provenir de transferts de la langue maternelle vers la L2 ;
- Transfert d'instruction : ils sont le résultat de procédés d'instruction, c'est-à-dire de méthodologie d'enseignement ;
- Stratégies d'apprentissage de la L2 : ce sont des mécanismes ou tendances employés par l'apprenant afin d'assimiler une connaissance sur la L2 ;
- Stratégies de communication en L2 : elles proviennent de la manière avec laquelle l'apprenant essaie de communiquer comme un natif en L2 ;
- Hypergénéralisations : elles correspondent aux hypergénéralisations des règles ou traits sémantiques de la L2.

Le second concept proposé par Selinker (1972) et qui permet de comprendre la notion d'*interlangue* est celui de « fossilisation ». Selinker la définit comme étant la cristallisation de certains items linguistiques, règles ou sous-systèmes dont l'acquisition se détient indépendamment de l'âge ou de la quantité d'instruction en L2 que l'apprenant reçoit.

2.1.4 *La fossilisation*

Comme nous venons de le voir, Gass & Selinker (1992) définissent la fossilisation comme la stabilisation de « certains items, règles et sous-systèmes dans la phase d'*interlangue* ». Selon ces auteurs la fossilisation arrive indépendamment de l'âge de l'apprenant ou de la formation reçue. Cela veut dire que dans le processus d'acquisition de la langue maternelle ou d'une langue étrangère l'individu construit un système approximatif, instable, variable qui évolue au fur et à mesure que l'*interlangue* se développe. Certaines erreurs disparaissent, quelques-unes restent latentes et resurgissent occasionnellement et d'autres ne sont jamais éradiquées ; la permanence à long terme de ces dernières correspond à la fossilisation.

Pour Ellis (2005), la fossilisation du point de vue de l'acquisition s'explique par deux facteurs : d'une part, l'existence d'une période critique (Lennenberg, 1967) pour l'apprentissage de la langue, les jeunes apprennent mieux et avec plus de facilité que les adultes. D'autre part, des raisons de type social et psychologique font que l'apprenant refuse d'adopter les normes culturelles de la langue cible.

De plus, du point de vue de la linguistique appliquée, il y a des conditions et circonstances liées au contexte de la salle de classe qui favorisent la fossilisation. En premier lieu, la satisfaction communicative, c'est-à-dire la compréhension globale de la part des interlocuteurs natifs, en conséquence, une fois que l'apprenant atteint un certain niveau de communication sa langue cesse de progresser. En deuxième lieu, cette fossilisation est favorisée par les caractéristiques de l'*input*, qui dans un cours de langue ne sont pas toujours les plus adéquates, et par un *output* insuffisant pour acquérir les contenus grammaticaux et encore moins pour éviter et corriger la fossilisation. Finalement, une autre circonstance qui favorise la fossilisation est l'uniformité de procédures didactiques car les éléments fossilisés incorrects ont été acquis de la même façon que les éléments corrects non fossilisés ; ce qui indique qu'au niveau des techniques didactiques il y a des aspects à améliorer (Sánchez Iglesias, 2003).

2.1.5 L'erreur fossilisée et fossilisable

Les études concernant la fossilisation signalent qu'il est presque impossible d'éliminer les erreurs fossilisées malgré les efforts et les explications grammaticales explicites. C'est la raison pour laquelle les auteurs Vázquez (1991) et Fernández López (1995) proposent de distinguer deux types d'erreurs : les *erreurs fossilisables* et les *erreurs fossilisées*. L'*erreur fossilisable* est associée aux difficultés de la langue et concerne des structures complexes qui peuvent être synchroniques, polysémiques, redondantes, avec une distribution particulière ou qui souffrent beaucoup de transformations. Surmonter ces erreurs est difficile car elles ne sont pas reconnues immédiatement par l'apprenant et une fois reconnues même en faisant très attention elles réapparaissent ; ces erreurs ne sont jamais individuelles. L'*erreur fossilisée*, quant à elle, est perçue tout de suite par le locuteur, elle est en général d'ordre interlingual et ne nuit jamais à la clarté de ce qui veut être communiqué.

Fernández López (1995) différencie aussi les *erreurs de développement ou transitoires* des *erreurs fossilisables ou permanentes*, les premières apparaissent rarement dans des niveaux avancés et si c'est le cas, cela est dû au manque d'attention, à la fatigue, aux nerfs ; ces erreurs peuvent être corrigées par l'apprenant lui-même. Au contraire, les deuxièmes sont des erreurs qui réapparaissent dans des étapes successives et qui offrent une résistance. Pour cet auteur, il est essentiel d'intervenir sur les erreurs fossilisables ou permanentes pendant la phase de stabilisation avant que l'erreur ne soit fossilisée. Fernández López (1995) estime que pour ce faire il faut offrir un contexte linguistique riche et varié pour que l'apprenant formule et constate ses hypothèses concernant le fonctionnement de la langue cible. Cependant, il est important d'éviter des explications trop simples ou trop théoriques car elles peuvent affecter le processus d'acquisition de la langue cible (Baralo, 1996).

2.2 Typologie des erreurs

Nous présentons la typologie des erreurs établie par Alexopoulou (2005) qui se base sur les recherches effectuées sur l'Analyse des Erreurs¹. Une fois qu'elles ont été identifiées, cette typologie permet de classer les erreurs selon trois critères différents que nous présenterons ci-dessous.

2.2.1 Le critère descriptif

Ce premier critère classe les erreurs en termes de différences physiques entre l'énoncé de l'apprenant et la version reconstruite. Alexopoulou (2005) distingue cinq catégories, dans le tableau ci-dessous nous présentons des exemples pour chacune d'entre elles :

Tableau 1. Classification des erreurs. Alexopoulou (2005, p.111).

Catégorie	Définition	Exemple
<i>Ajout</i>	Présence injustifiée d'un morphème ou d'un mot qui ne devrait pas apparaître dans l'énoncé.	<i>*Pour le matin, je fais une randonnée.</i>
<i>Omission</i>	Absence d'un morphème ou d'un mot qui devrait apparaître dans l'énoncé. Elle concerne surtout les éléments de type fonctionnel comme les articles ou prépositions.	<i>*Je mange ___ poisson.</i>
<i>Mauvais choix</i>	Choix d'un morphème ou d'un mot incorrect dans un contexte déterminé. Dans la plupart des cas, une unité grammaticale est remplacée par une autre. C'est souvent le cas des prépositions.	<i>*J'habite en Bogotá.</i>
<i>Forme erronée</i>	Emploi d'une forme erronée d'un morphème ou d'une structure. Le cas le plus fréquent est celui des verbes.	<i>*Je suis 20 ans.</i>
<i>Mauvais emplacement</i>	Emplacement incorrect d'un morphème ou groupe de morphèmes qui modifient l'ordre syntagmatique de l'énoncé. C'est par exemple le cas des adjectifs ou adverbes.	<i>*Aussi, je crois que...</i>

2.2.2 *Le critère linguistique*

Le *critère linguistique* ou *grammatical*, classifie les erreurs en fonction des différents niveaux du système linguistique. Selon Alexopoulou (2006), ces différences sont classées en six catégories :

- a. phonétique – phonologique- orthographique
- b. morphologique
- c. syntaxique
- d. lexico-sémantique
- e. discursif
- f. pragmatique

D'après Alexopoulou (2006), une fois que l'erreur est classifiée selon un niveau du système linguistique, il faut indiquer la base de la catégorie grammaticale qui se voit affectée par l'erreur.

Il faut préciser que dans cette étude nous allons nous occuper des catégories orthographiques, morphologique et syntaxique.

2.2.3 *Le critère étiologique*

Le *critère étiologique* propose d'analyser les causes du comportement linguistique des apprenants, en formulant des hypothèses sur les origines qui ont amené les apprenants à commettre un certain type d'erreurs. Ce critère tente d'expliquer les erreurs d'un point de vue psychologique afin de déchiffrer la logique interne du processus d'apprentissage. Alexopoulou (2006) présente quelques stratégies d'interlangue et d'intralingue qui correspondent au critère étiologique des erreurs de l'apprenant.

Tout d'abord, les erreurs d'interlangue se réfèrent aux :

- « interférences de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère ;
- traductions littérales ;
- évasions : substitution de la forme pour laquelle l'apprenant n'est pas sûr par une autre avec laquelle il est plus familiarisé et qui dans ce cas provient de sa langue maternelle » (Alexopoulou, 2006, p. 25–26).

En second lieu, les erreurs d'intralingue se réfèrent à :

- « une réduction de la L2 à un système plus simplifié :
 - (a) simplification : réduction des éléments considérés comme redondants, avec une tendance claire pour les formes moins marquées et donc plus fréquentes ;
 - (b) neutralisation des oppositions de la L2 ;
 - (c) application incomplète de la règle ;
 - (d) évasion.
- une généralisation de la L2 :
 - (a) hypergénéralisation : fausse généralisation d'une règle à des cas où elle ne s'applique pas ;
 - (b) analogie de structures similaires ou association croisée ;
 - (c) hypercorrection : mécanisme contraire à la généralisation où l'exception devient la règle ;
 - (d) ignorance des restrictions de la règle : échec de l'apprenant en ce qui concerne l'observation des limites d'application d'une règle dans des contextes où elle ne peut s'appliquer » (Alexopoulou, 2006, p. 27–28).

2.3 *Les niveaux du système linguistique français*

2.3.1 *L'orthographe*

L'*orthographe* est définie comme l'art d'écrire les mots d'une langue de la manière considérée comme la seule correcte. Outre qu'elle impose l'emploi exact des lettres par lesquelles l'usage figure chaque mot, elle règle l'emploi de certains signes auxiliaires -accents, point, cédille, tréma- et l'emploi du trait d'union et des majuscules (Grevisse & Goosse, 2016, p. 124).

Elle représente donc les codes d'écriture des mots composant la langue, de façon à faciliter la compréhension écrite de cette dernière par le biais d'une normalisation.

On peut distinguer deux types d'orthographe :

- l'*orthographe lexicale* qui correspond aux règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens. C'est le principe du dictionnaire ;
- l'*orthographe grammaticale* qui concerne les transformations du mot selon son usage. C'est le cas, par exemple, de la marque du genre (masculin/féminin), du nombre (singulier/pluriel) ou la conjugaison des verbes, etc.

Selon le Cadre Commun Européen de Références pour les Langues (CECR), la *compétence orthographique* dans l'apprentissage d'une langue étrangère suppose « une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. » Pour les systèmes alphabétiques comme pour la langue française par exemple, l'apprenant « doit connaître et être capable de percevoir et produire :

- la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules
- l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes
- les signes de ponctuation et leur usage
- les conventions typographiques et les variétés de polices
- les caractères logographiques courants (par exemple, &, \$, @, etc.) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 92)

2.3.2 La morphosyntaxe

La *morphosyntaxe* est comprise comme « l'étude des variations formelles qui affectent les morphèmes en relation avec les processus syntaxiques qui les conditionnent » (Arrivé, Gadet & Galliche, 2010, p. 393). De même, selon Ducrot & Todorov (1989), la *morphologie* traite des mots, pris indépendamment de leurs rapports dans la phrase. D'une part, on les distribue en différentes classes, nommées « parties du discours » (nom, verbe, etc.). D'autre part, on indique toutes les variations qu'un même mot peut subir, en donnant les règles pour la formation des genres et des nombres, pour la déclinaison, pour la conjugaison et la *syntaxe* étudie l'organisation des unités dans un énoncé (p. 75).

On peut distinguer quatre niveaux de *morphosyntaxe* : lexical, flexionnel, contextuel et positionnel. Nous reprenons ici les définitions de Ferhat (2016) :

- La *morphosyntaxe lexicale* concerne « la formation des mots et la création de nouvelles unités lexicales par la configuration, la dérivation, la préfixation, la suffixation et la composition ».

Exemple : laver – délayer – lavable.

- La *morphosyntaxe flexionnelle* concerne « les variations flexionnelles de trois grands types d'usages » :

- a. Changement de catégorie d'un mot (ou modification sémantique du mot)
Exemple : marteau – marteler
- b. Oppositions entre singulier et pluriel ou entre masculin et féminin des noms
Exemples : cheval – chevaux / chanteur – chanteuse
- c. Formes verbales (temps et personne)
Exemples : je marche – je marchais / je marche – ils marchent »

- La *morphosyntaxe contextuelle* concerne les groupes nominaux et verbaux. « Elle comprend l'ensemble des formes appelées clitiques (associées au verbe) comme les formes de négation, les déterminants et les prépositions, ainsi que certains adverbes ».

Exemples pour les groupes nominaux : le vase – la vase (genre) / l'enfant – les enfants (nombre)

Exemples pour les groupes verbaux : je travaille – tu travailles (personne) / je travaille – j'ai travaillé (temps)

- La *morphosyntaxe positionnelle* s'intéresse à « la position de l'objet et le sujet du verbe qui, en fonction de leur position, apporte un sens nouveau et différent ».

Exemple : Nicolas apprend à lire à Robert. – Robert apprend à lire à Nicolas.

2.3.3 La syntaxe

Le CECR (2001) distingue également la *morphologie* de la *syntaxe* qui tous deux se réfèrent à la *compétence linguistique* dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, la *morphologie* traite de la structure interne des mots. Nous reprendrons ici la classification présentée par le CECR (2001) en ce qui concerne l'aspect morphologique des mots. Ces mots sont analysés en tant que morphèmes classés en radical, en racine ou en affixe (préfixes, suffixes, infixes). La *morphologie* traite également de la dérivation ou formation des mots : mots simples (exemple : douze), mots dérivés (exemple : douzaine) et mots composés (exemple : timbre-postal). Elle traite aussi des autres moyens de modifier la forme des mots, par exemple : les alternances vocaliques (exemple : j'achète- nous achetons) et les modifications consonantiques, les formes irrégulières (exemple : je vais- nous allons), la suppléance et les formes invariables (exemple : dix mille).

Quant à la *syntaxe*, elle traite de « l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 91). C'est d'ailleurs la maîtrise de la syntaxe qui est au cœur de la compétence à communiquer.

3 Cadre méthodologique : De la théorie à la pratique

Tout d'abord il faut mentionner que cette étude a été menée au sein de la Licence en Langues Modernes de la Faculté de Communication et Langage de l'université en question. L'objectif principal de cette étude est d'identifier et d'analyser les *erreurs orthographiques et morphosyntaxiques* commises par les étudiants des derniers niveaux de la licence, pour cela nous avons lancé un questionnaire en ligne pour les étudiants et un questionnaire en ligne pour les professeurs, et, nous avons constitué un corpus de productions écrites réalisées au cours de six semestres.

Tableau 2. Nombre des étudiants inscrits entre 2017 et 2019 aux niveaux FI/FIA. Élaboration propre.

Semestre	Francés Intermedio ID 006135	Francés Intermedio Alto ID 006136
1710	59	49
1730	58	50
1810	52	63
1830	58	53
1910	70	46
1930	49	68

L'ensemble des textes est constitué d'évaluations et de certains devoirs écrits. Le public qui a fait l'objet de l'observation est constitué par des professeurs de la LLM et des étudiants âgés de 20–25 ans qui terminent leurs études et qui se dirigent vers un niveau B2 de langue française.

Dans l'étape de collecte de données, la démarche a consisté à analyser les réponses aux questionnaires et à recueillir les travaux écrits qui pouvaient mettre en évidence ces erreurs.

Lors de l'analyse du corpus des productions écrites, notre attention s'est focalisée en particulier sur les *erreurs morphosyntaxiques fossilisables*, c'est à dire les erreurs répétitives et communes au groupe d'étudiants concernés.

3.1 Le choix des erreurs

Tout d'abord, rappelons que notre étude se dirige à un type de public particulier : les étudiants qui terminent leurs études et qui se dirigent vers un niveau B2 de langue française correspondant au cinquième et sixième niveau de français dans le cursus de la licence.

Comme le souligne Burkhardt (2004), il n'est pas judicieux de traiter l'ensemble des erreurs commises par les apprenants. L'enseignant doit avant tout prendre en compte : le profil de l'apprenant,

le niveau de l'apprenant, le moment de l'apparition de l'erreur et l'efficacité probable du traitement donné.

Ainsi, dans le cadre de notre étude et en prenant en compte le profil de notre public, nous avons décidé de nous concentrer uniquement sur un type d'erreurs : les erreurs fossilisables. Rappelons que par erreurs fossilisables nous entendons erreurs qui subsistent durant plusieurs étapes de l'apprentissage d'une L2, c'est à dire à différents moments de l'interlangue de l'apprenant. Il s'agit de structures qui sont diverses et qui représentent une difficulté particulière pour l'apprenant. Nous proposons alors, pour notre étude, de nous focaliser sur ces erreurs qui se présentent de manière systématique et répétée chez des apprenants ayant un même niveau de français.

3.2 *La classification des erreurs*

Afin de classer les erreurs, nous les avons préalablement identifiées à travers les différentes activités de production écrite des étudiants provenant des deux derniers niveaux de français de la Licence en Langues Modernes (cinquième et sixième niveau). Puis, nous nous sommes basés sur la classification proposée par Alexopoulou (2005) et, plus précisément, sur le critère linguistique de l'erreur qui correspond, selon l'auteure, au second niveau de classification. Rappelons que le premier niveau correspond au critère descriptif de l'erreur et le troisième, à son critère étiologique.

Tout d'abord, nous proposons de classer les erreurs des apprenants selon les niveaux orthographique et morphosyntaxique du système linguistique.

Une fois l'erreur classifiée, il convient d'indiquer la base de la catégorie grammaticale qui se voit affectée par cette dernière. Nous proposons alors pour l'analyse des erreurs de production écrite les catégories et sous-catégories suivantes :

- pour le niveau orthographique:

1. Accents
2. Traits d'union
3. Apostrophe
4. Orthographe d'usage

- pour le niveau morphosyntaxique :

1. Déterminants (articles définis, indéfinis, partitifs, contractés, démonstratifs et possessifs)
2. Noms (nombre et genre)
3. Pronoms (sujets, COD/COI, en/y, relatifs, démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et toniques)
4. Adjectifs (nombre, genre et place dans l'énoncé)
5. Verbes (conjugaison, mode, concordance des temps et négation)
6. Adverbes (formation et place dans l'énoncé)
7. Prépositions (de lieu et celles exigées par le verbe)

Finalement, nous arrivons à l'élaboration de la grille (voir annexe 1), laquelle nous a permis de classer les erreurs identifiées et de reprendre toutes les catégories et sous-catégories préalablement citées. Concernant la description et les commentaires, nous précisons le type d'erreur prédominante (1 - ajout ; 2 - omission ; 3 - mauvais choix ; 4 - forme erronée ; 5 - mauvais emplacement) et nous faisons une analyse globale du phénomène identifié.

4 **Analyse des résultats**

Dans cette partie de notre article, nous montrons l'analyse des résultats obtenus à partir des réponses aux questionnaires des étudiants et des professeurs et à partir des observations du corpus de productions écrites collectées. D'après la figure 1 relative à la question 2 du questionnaire des étudiants, nous pouvons dire que sur les 47 étudiants des niveaux avancés qui ont répondu, la grande majorité admet présenter des difficultés d'orthographe 1. (87,2%) au moment d'accentuer les mots en français ; 2. (34%) au moment d'utiliser le trait d'union et 4. (66%) au moment d'écrire un mot correctement. D'après eux, ils ne présenteraient aucune difficulté 3. (0%) au moment d'utiliser l'apostrophe.

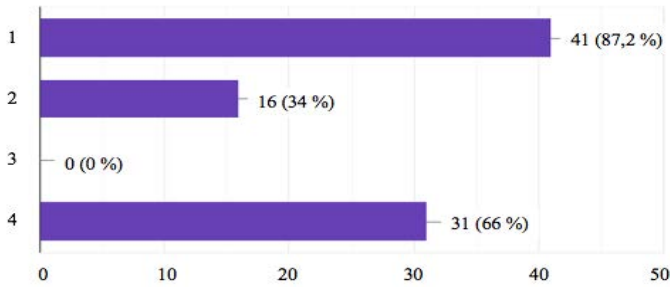


Fig. 1. Réponse à la question 2 du questionnaire des étudiants : *Présentez-vous des difficultés d’orthographe au moment d’accentuer les mots, utiliser le trait d’union, l’apostrophe ou écrire un mot correctement ?*

Néanmoins les réponses du questionnaire des professeurs (voir figure 2) nous révèle qu’il existe tout de même quelques problèmes que nous détaillerons dans l’analyse.

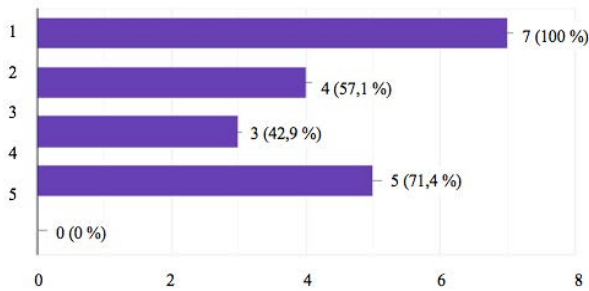


Fig. 2. Réponse à la question 2 du questionnaire des professeurs : *Les étudiants des niveaux avancés présentent des difficultés d’orthographe au moment d’accentuer les mots, utiliser le trait d’union, l’apostrophe ou écrire un mot correctement ?*

De plus, selon la figure 3, nous pouvons voir que les étudiants enquêtés présentent 1. (50.7%) une utilisation inadéquate ou omission des prépositions ; 2. (27.4%) une utilisation inadéquate des articles définis, indéfinis et contractés ; 3. (13.7%) une utilisation inadéquate des adjectifs possessifs ; 4. (27.4%) une utilisation inadéquate ou omission des articles partitifs ; 5. (28.8 %) une utilisation inadéquate du genre et du nombre des noms et des adjectifs ; 6. (65.8%) une utilisation inadéquate des pronoms compléments COD, COI, EN et Y et finalement 7. (50.6%) une conjugaison inadéquate selon le temps et le mode d’un verbe.

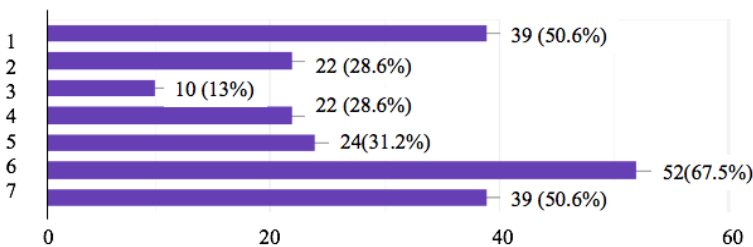


Fig. 3. Erreurs de morphosyntaxe des étudiants (questionnaire étudiants).

Dans les paragraphes suivants, nous présentons avec plus de détails les erreurs fossilisables identifiées relatives à l'orthographe et à la morphosyntaxe du français que nous décrivons à partir des évidences recueillies dans les productions écrites réalisées par les étudiants et que vous retrouverez dans les tableaux récapitulatifs. (voir annexe 2 et 3).

4.1 Orthographe

4.1.1 Accentuation

Les erreurs relatives aux accents concernent principalement des erreurs d'*omission*. Cela s'explique parce que les étudiants méconnaissent leur fonction dans la langue française. Il y a aussi des *ajouts* d'accents un peu au hasard mais ils sont moins nombreux.

Les étudiants ne savent pas que la prononciation des sons varie selon l'accentuation utilisée ; cette difficulté à identifier la différence entre l'accent aigu, l'accent grave ou l'accent circonflexe s'expliquerait en partie parce qu'en espagnol il existe seulement un accent qui est marqué. Au niveau grammatical, nombreux sont ceux qui ne font pas la différence entre le verbe au présent et son participe passé ; de même, ils ne connaissent pas la fonction diacritique des accents en particulier avec la préposition « à ».

Les étudiants ne sont pas conscients des implications sémantiques d'une mauvaise accentuation.

4.1.2 Le trait d'union

Nous n'avons pas détecté de problèmes majeurs avec ce signe d'orthographe. Toutefois, les étudiants méconnaissent son emploi dans les mots composés comme dans « États-Unis ». Les formes conjointes des pronoms comme « *dis-tu* » ou la liaison séparée par un « t » et des traits d'union comme dans l'expression « *y-a-t-il ?* » qui correspondent à un registre plus élaboré de langue n'apparaissent pas dans les corpus analysés car les étudiants ne les ont pas encore acquises.

4.1.3 L'apostrophe

Dans le corpus étudié, l'élision de la voyelle de l'article défini correspond en général à la norme de l'orthographe française comme par exemple dans le mot « l'intention ». Cependant, le problème de l'apostrophe avec le relatif « que » persiste ; les étudiants conservent la voyelle [e] devant une autre voyelle ou un [h] muet comme dans la proposition « bien que* on parle ».

4.1.4 L'orthographe d'usage

Les difficultés par omission à ce niveau concernent en particulier les lettres finales non prononcées comme dans « toujours* » ou « difficil* » ainsi que les doubles consonnes comme dans « come* » ou « professionnel* ». De même, les syllabes avec des combinaisons vocaliques posent très souvent des difficultés comme dans le mot « beaucoup* ». Il a également des *ajouts* comme dans « aujourd'hui* » ou « améliorer* ». L'influence de l'anglais a été également répertoriée dans des mots tels que « complex* » ou « exemple* » ou de l'espagnol « comportement* » ou « établissement* », ces derniers faisant partie des erreurs par interférence de l'espagnol ou de l'anglais.

4.2 La morphosyntaxe

4.2.1 Les déterminants

Cette catégorie constitue un domaine très problématique pour les étudiants hispanophones car le fonctionnement de ce système en français ne correspond pas toujours à celui de l'espagnol. Nous pouvons rendre compte de ce problème à partir de la question 3 du questionnaire (voir figure 4) :

Nous affirmons que les étudiants des niveaux avancés présentent des difficultés au **niveau des déterminants** : 1. les articles indéfinis, 2. les articles définis, 3. les articles partitifs et 4. les articles contractés.

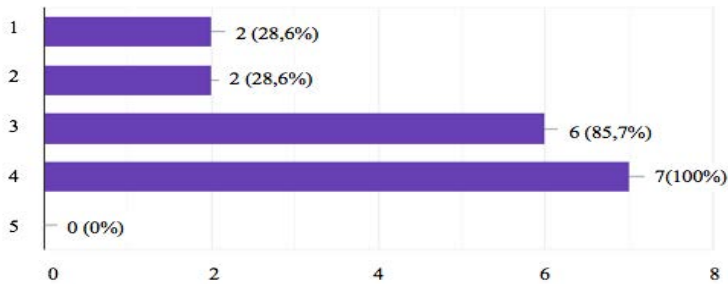


Fig. 4. Réponse à la question 3 du questionnaire des professeurs : *Les étudiants des niveaux avancés présentent des difficultés au moment d'utiliser les articles indéfinis, définis, partitifs et contractés ?*

Nous pouvons également voir les réponses des étudiants à cet égard (voir figure 5) :

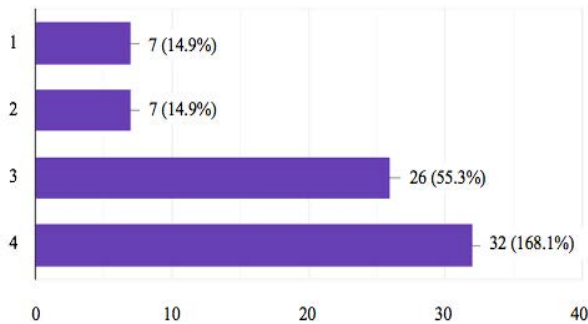


Fig. 5. Réponse à la question 3 du questionnaire des étudiants : *Présentez-vous des difficultés au moment d'utiliser les articles indéfinis, définis, partitifs et contractés ?*

4.2.1.1 Les articles indéfinis

Les étudiants ont tendance à omettre l'article indéfini en français (« connaître autre culture », « il y aura personnes »). Les difficultés se situent aussi au niveau de cas particuliers : l'article « des » qui devient « de » après la négation (« pas des* amis ») ou quand l'adjectif précède le nom « trouver des* nouvelles opportunités ». Il existe également une interférence avec la langue maternelle dans le cas de la proposition « il y a de gen qui pense » où le nombre ne correspond pas en français.

4.2.1.2 Les articles définis

Leur utilisation est presque identique à celle de l'espagnol. En ce qui concerne cette catégorie, les erreurs sont de type *mauvais choix*. Une première difficulté identifiée est liée au pluriel de certains mots comme dans l'erreur « le gen* » qui s'explique par l'interférence de la langue maternelle des apprenants (en espagnol *la gente* est un nom singulier féminin, alors qu'en français c'est un nom masculin pluriel). Dans l'exemple « tous le* jours », l'apprenant n'écrit pas le « s » de l'article peut être parce qu'il ne se prononce pas en français, erreur due encore à l'influence de l'espagnol.

Le deuxième cas correspond à l'utilisation de l'article indéfini à la place de l'article défini ou vice versa ; dans la proposition « des associations peuvent aider **des*** immigrés », s'agissant de la totalité d'un groupe, la forme correcte serait l'article défini « des associations peuvent aider **les** immigrés ».

Finalement, l'*omission* de l'article a été également répertoriée comme dans l'exemple « voir le monde et __ cultures » ; la présence de l'article avant et après la conjonction « et » ne faisant pas partie des contenus sur lesquels les enseignants insistent le plus.

4.2.1.3 Les articles partitifs

Au niveau des déterminants, c'est cette catégorie qui pose le plus de difficultés aux hispanophones. Le problème majeur est son *omission* car cette particularité de la langue française n'a pas d'équivalent en espagnol (« le problème social qui vitre ___ milliard de personnes », « les immigrants sont ___ personnes » ou « avec ___ problèmes »). Les partitifs sont souvent expliqués dans le contexte de la nourriture et les enseignants oublient de lier ce concept à d'autres réalités non comptables comme par exemple les émotions : « provoquant ___ frustration », ce type d'erreur en particulier serait le résultat d'un problème d'instruction, c'est-à-dire qu'il y aurait plus de responsabilité de la part des enseignants que des apprenants. Toutefois, même dans le contexte des aliments les partitifs ont tendance à disparaître dans les copies des apprenants : « avec ___ nourriture italienne ».

Bien que les articles puissent poser quelques difficultés, celles-ci pourraient être palliées avec plus d'étude de la part des apprenants ; un travail en autonomie aiderait à la mécanisation de l'usage de ces déterminants.

4.2.1.4 Les articles contractés

Les difficultés avec les prépositions « à » et « de » suivies des articles définis au masculin singulier et au masculin pluriel persistent dans les productions écrites des apprenants de niveau avancé. L'apparition des constructions telles que : « par rapport à *les* immigrants » sont courantes. De même, ces *formes erronées* sont liées très souvent à la méconnaissance du genre du nom de la part des apprenants (« ils doivent le payer *au** association »).

4.2.2 Les adjectifs déterminatifs

D'après la question 4 du questionnaire (voir figure 6), les étudiants disent présenter des erreurs en ce qui concerne l'utilisation adéquate des adjectifs 1. démonstratifs (ce, cette, cet, ces) 2. possessifs (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, nos, notre, votre, vos, leur, leurs) 3. interrogatifs (quel, quelle, quels, quelles) comme nous pouvons l'observer dans le graphique suivant :

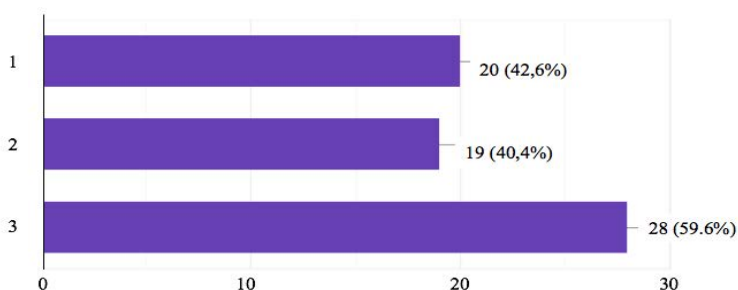


Fig. 6. Réponse à la question 4 du questionnaire des étudiants :

Présentez-vous des difficultés au moment d'utiliser les adjectifs démonstratifs, possessifs et interrogatifs ?

4.2.2.1 Les adjectifs démonstratifs

Il s'agit également d'une catégorie qui représente des difficultés pour les apprenants. Il y a des erreurs du type *forme erronée* dans le cas du féminin singulier « de *cet* manière » et du féminin

pluriel « cettes* », dans ce dernier exemple on voit la transposition de la forme de la langue espagnole *estas* car dans la langue maternelle des apprenants il faut marquer le féminin pluriel des démonstratifs. Il y a également le manque d'acquisition du masculin singulier suivi par une voyelle ou par un « h » muet comme dans l'exemple « Cet* monde ». De même, ces erreurs sont dues au genre du nom qu'ils précèdent.

4.2.2.2 Les adjectifs possessifs

À ce niveau, les erreurs persistantes sont du type *mauvais choix* et concernent principalement la troisième personne du pluriel ; les apprenants ont tendance à employer les mêmes formes du singulier (son, sa, ses) par influence de la langue maternelle : « Les citoyens apprendront plusieurs éléments sur sa* culture », « les immigrés doivent retourner dans son* pays », « ils n'ont pas des opportunités pour améliorer ses* vies ». Il faut préciser qu'en espagnol les possessifs *su* et *sus* sont utilisés pour la troisième personne du singulier, la deuxième et la troisième du pluriel *su libro* ou *sus libros* correspondent aux phrases : “*el libro o los libros del profesor*”, “*de usted*” ou “*de los estudiantes*”.

4.2.2.3 Les adjectifs interrogatifs

Malgré son apparente simplicité, les erreurs dans cette catégorie grammaticale sont encore fréquentes chez les apprenants des derniers niveaux. Le *mauvais choix* des adjectifs interrogatifs s'explique également par l'influence de la langue maternelle. D'après l'analyse des réponses au questionnaire, les apprenants hispanophones assimilent l'usage à son équivalent en espagnol ¿*Cuál?* et ¿*Cuales?* qui ne s'accordent pas en genre avec le nom qu'ils déterminent (¿*Cuál casa?*, ¿*Cuál libro?*). En conséquence, il est courant de trouver sur les copies des étudiants des constructions telles que « Quel* solution tu peux trouver ? » ; ce type d'erreur apparaît particulièrement avec les noms féminins, étant donné que la forme féminin singulier « quelle » n'existe pas en espagnol.

4.2.3 Le nom

Selon la question 5 proposée dans les questionnaires des étudiants et des professeurs : *Présentez-vous des difficultés pour définir le nombre ou le genre d'un nom ? Les étudiants des niveaux avancés présentent des difficultés pour définir le nombre ou le genre d'un nom ?* (voir figure 7), nous pouvons mettre en évidence des difficultés qui persistent dans les niveaux avancés de la Licence en ce qui concerne l'utilisation adéquate du nom en français.

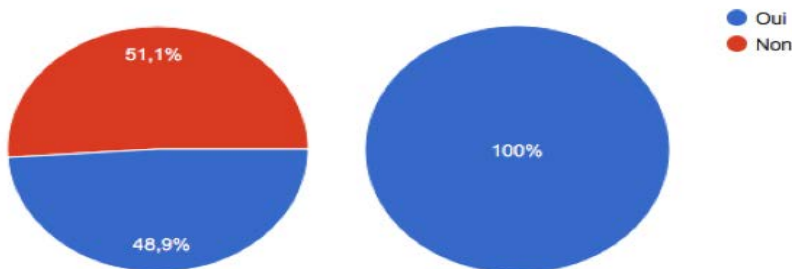


Fig. 7. Réponse à la question 5 du questionnaire des étudiants et des professeurs).

Cette catégorie présente des *formes erronées* liées au genre et au nombre d'un nom. Le pluriel irrégulier des noms qui se terminent par -ail, -eau ou -eu est à la base des formes incorrectes telles que « obtenir les travaux* », « les travailles* », « les gens ne sont pas acceptés aux lieu*s ». De même, savoir si un nom est masculin ou féminin pose des difficultés ; ce phénomène explique en partie les problèmes liés à l'utilisation inadéquate des déterminants comme dans « une* pays »,

« un* restriction » « un* association », « une* mensonge », ainsi qu'au choix des adjectifs qualificatifs, que l'on abordera par la suite.

4.2.4 *Les pronoms*

4.2.4.1 *Le pronom sujet*

Dans cette catégorie les erreurs par *omission* sont encore répertoriées en particulier dans les constructions impersonnelles : « pour les enfants __ est difficile s'adapter », « __ n'est pas correcte de dire ». D'autres erreurs apparaissent lors de l'utilisation du présentatif « c'est » comme dans l'exemple « il* est une opportunité ».

4.2.4.2 *Les pronoms compléments COD et COI*

Les erreurs concernant ces pronoms sont du type *mauvais choix* et elles sont le résultat d'une part, de la connaissance insuffisante des prépositions régies par les constructions verbales : « s'ils cherchent un bon travail peut être qu'ils doivent le payer au association (*sic*) pour les* permettre habiter ». D'autre part, un problème d'interférence pourrait également expliquer ce phénomène car en espagnol les pronoms compléments d'objet indirect de la troisième personne du singulier et du pluriel sont « le » et « les » respectivement ; et les apprenants au lieu d'employer les formes correctes du français (lui/ leur) prennent celles de l'espagnol : « pour le* permettre travailler ».

4.2.4.3 *Les pronoms compléments EN et Y*

Il s'agit des pronoms qui posent le plus de difficultés, ces formes n'ont pas d'équivalent en espagnol et pour les apprenants il est difficile de les acquérir. Mise à part l'expression « il y a », ces formes n'ont pas été répertoriées dans le corpus analysé, non pas parce que leur utilisation soit adéquate mais parce qu'ils les évitent en privilégiant la construction de phrases plus simples. Il faut donc concevoir une stratégie pour ces pronoms depuis le repérage, l'analyse, la conceptualisation puis la systématisation afin de faciliter leur acquisition par les apprenants. Un travail sur les expressions courantes qui intègrent les pronoms « en » et « y » s'avère donc souhaitable.

4.2.4.4 *Les pronoms relatifs*

La présence de phrases complexes articulées par des pronoms relatifs chez des apprenants de niveau avancé fait preuve de leur maîtrise de la langue. Bien que les problèmes avec le relatif « que » ne soient pas répertoriés, son emploi à la place du relatif « qui » est systématique ; il s'agit donc des erreurs du type *mauvais choix* comme dans les exemples « Situation d'immigration que* va augmenter », « Un changement que* peut affecter », « Ils ne comprennent pas la situation des personnes q*arrivent », « des situations que* feront » et « Les colombiens que* sont là », « personnes qu*iront ».

L'absence des relatifs « dont » et « où » est significative. Les apprenants privilégient d'autres constructions afin de les éviter ce qui provoque des *formes erronées* comme dans les exemples suivants : « un société comme laquelle* on habite », « La globalisation est un phénomène qui est devenue plus en plus important. Une conséquence de celle-la* est les immigrés. », « un pays dans laquelle* vous ne connaissez pas la langue ».

4.2.4.5 *Les pronoms démonstratifs*

Contrairement au cas des autres pronoms, les démonstratifs en français sont moins nombreux qu'en espagnol où cette catégorie prend plusieurs formes selon la distance physique ou temporelle exprimée : *éste/ésta* sont utilisés pour faire référence à quelque chose ou à une idée qui est près du locuteur ; *ese/esa* indique que ce dont on parle est proche de son interlocuteur alors que

aquel/aquella remplace un référent loin, dans le temps ou dans l'espace, des interlocuteurs. En français, les difficultés s'expliquent, d'une part, par la méconnaissance du genre du nom et en particulier de la forme du pluriel masculin « ceux-ci, ceux-là » et, d'autre part, parce que leur utilisation exige un niveau d'abstraction visant à éviter les répétitions dans un texte élaboré ce qui rend leur occurrence peu fréquente dans les productions des étudiants qui évitent les constructions complexes.

4.2.4.6 *Les pronoms possessifs*

Tout comme les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs n'apparaissent pratiquement pas dans les productions des apprenants du niveau intermédiaire sauf s'ils sont sollicités explicitement dans la consigne. Le choix d'utiliser des constructions simples les unes après les autres s'impose ; ces éléments linguistiques qui aident à la cohérence du texte ne sont pas employés spontanément. La principale difficulté concerne les pronoms de la troisième personne du pluriel (le leur, la leur, les leurs) qui pourrait être liée à l'utilisation inadéquate de l'adjectif possessif « leur » que nous venons de le voir.

4.2.4.7 *Les pronoms indéfinis*

Exprimer une idée de quantité totale (tous), partielle (certains) ou nulle (rien) en français peut se faire aussi à travers les pronoms indéfinis. Avec cette catégorie, les apprenants doivent faire un double effort d'abstraction : d'une part, savoir à quoi le pronom se réfère dans leur discours et, d'autre part, identifier quelle notion de quantité est à communiquer. Dans cette catégorie la morphologie du masculin et du féminin, ainsi que le cas de la prononciation du -s dans « tous » s'ajoutent aux difficultés. De surcroît, le cas de « personne » et « rien » suivis du « ne » explétif (élide à l'oral en français) est souvent ignoré par les apprenants. Il est prévisible donc que l'usage de ces pronoms soit évité.

4.2.4.8 *Les pronoms interrogatifs*

Ces pronoms, étroitement liés à la catégorie des adjectifs interrogatifs offrent, comme ces derniers, des difficultés pour les hispanophones ; en particulier en ce qui concerne la forme du féminin singulier (laquelle) et pluriel (lesquelles) car en espagnol le mot *cual* reste invariable et c'est l'article qui change au féminin ou au pluriel dans *el cual, la cual, los cuales, las cuales*. De plus, à cause de la même influence de la langue maternelle, les apprenants ont tendance à séparer l'article du pronom et ils écrivent « la quelle* » à la place de « laquelle ». À cette difficulté s'ajoute la méconnaissance de la règle selon laquelle ces pronoms doivent être précédés par une préposition. Néanmoins, la stratégie la plus courante est de ne pas les employer.

4.2.5 *Les adjectifs qualificatifs*

Bien que les oppositions masculin/féminin et singulier/pluriel existent en espagnol pour les noms et les adjectifs, il s'agit d'une difficulté fréquente chez les étudiants de la licence. On peut identifier deux types d'erreurs dans ce domaine. En premier lieu, des erreurs dues à une différence de genre ou de nombre des noms entre le français et l'espagnol, comme par exemple dans le cas du nom « gens » qui est masculin et pluriel en français (*gente* - féminin et singulier en espagnol). Cependant, on identifie également, un autre type d'erreurs plutôt de niveau syntaxique qui se fait principalement dans la concordance du genre et du nombre entre le nom et l'adjectif, par exemple dans des constructions de type « les pantalons noir* » ou « la banque est fermé* ».

4.2.6 *Le verbe*

Selon la question 11 du questionnaire des étudiants et des professeurs : *Présentez-vous des difficultés au moment de conjuguer les verbes (conjugaison, mode, concordance des temps et négation) ; Les*

étudiants des niveaux avancés présentent des difficultés au moment de conjuguer les verbes ? La conjugaison est sans aucun doute l'une des principales difficultés dans les processus d'enseignement-apprentissage du français, (voir figure 8).

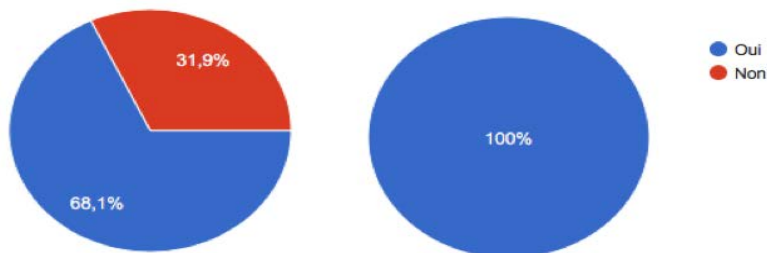


Fig. 8. Réponse à la question 11 du questionnaire des étudiants et des professeurs).

Cette difficulté peut provenir des informations que porte un verbe conjugué : personne, nombre, temporalité, mode, aspect, genre et voix. En plus, le système de conjugaison, en particulier de la conjugaison du présent de l'indicatif, est parfois mise de côté dans les salles de classe de FLE ; cela peut entraîner des conséquences dans l'emploi et la compréhension du système de conjugaison général de la langue française.

4.2.7 L'adverbe

En ce qui concerne les adverbes, un bon nombre d'étudiants de niveau avancé présentent des difficultés, notamment dans l'*emplacement* des adverbes dans des constructions verbales composées. Ainsi, on peut retrouver par exemple des phrases du type « j'ai dormi bien* » ou « j'ai mangé beaucoup* » au lieu de « j'ai bien dormi » ou « j'ai beaucoup mangé ». Encore une fois, ce type d'erreurs peut s'expliquer par un phénomène d'interférence entre la langue maternelle et la langue cible.

4.2.8 Les prépositions

Plusieurs types d'erreurs peuvent être répertoriées lors de l'utilisation des prépositions en français. Cependant, comme nous le montre la question 8 du questionnaire des étudiants et des professeurs, les prépositions « à » et « de » paraissent particulièrement être source d'erreurs.

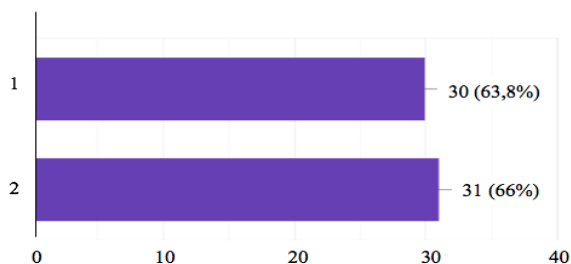


Fig. 9. Réponse à la question 8 du questionnaire des étudiants : Présentez-vous des difficultés au moment d'utiliser les prépositions « à » et « de » exigées par certains verbes ?

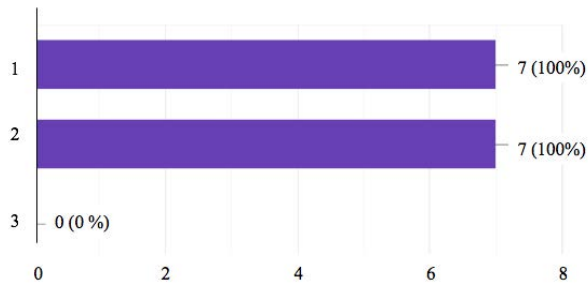


Fig. 10. Réponse à la question 8 du questionnaire des professeurs : *Les étudiants des niveaux avancés présentent des difficultés au moment d'utiliser les prépositions « à » et « de » exigées par certains verbes ?*

La plupart de ces erreurs apparaissent lorsque le mot ou le groupe régi par le verbe exige une préposition qui est différente de celle de l'espagnol. On peut donc identifier des erreurs comme dans les exemples « je m'intéresse en* quelque chose » ou « j'ai rêvé avec* toi » au lieu de « je m'intéresse à quelque chose » (*interesarse en* en espagnol) ou « j'ai rêvé de toi » (*soñar con* en espagnol). De plus, comme nous avons déjà pu le souligner auparavant, la difficulté qui survient lors de l'utilisation de ces prépositions implique d'autres difficultés comme celles liées à l'emploi des pronoms adverbiaux « en » et « y ».

5 Conclusions

En conclusion, nous pouvons dire que les erreurs fossilisées que commettent les étudiants des niveaux avancés de la LLM de la PUJ au niveau de l'orthographe et de la morphosyntaxe en français sont diverses. En ce qui concerne l'orthographe, elles se situent au niveau :

- des accents écrits (*omission*) ;
- des traits d'unions (*omission*) ;
- de l'apostrophe (*omission* avec le pronom relatif « que ») ;
- de l'orthographe d'usage (*omission* de consonnes finales ou doublées et *ajouts* de voyelles ou consonnes).

En ce qui concerne la morphosyntaxe, les erreurs identifiées se situent au niveau :

- des déterminants (*omission* ou *mauvais choix* de certains articles définis et indéfinis, *omission* des articles partitifs et *formes erronées* des articles contractés, *mauvais choix* des adjectifs possessifs et interrogatifs et *formes erronées* des adjectifs démonstratifs)
- du genre et du nombre d'un nom (*formes erronées*) ;
- des pronoms (*omission* ou *mauvais choix* du pronom sujet « il » dans les constructions impersonnelles, *mauvais choix* des pronoms COD et COI et du pronom relatif « que », stratégies d'évitement du pronom « y », « en », « où », « dont », des pronoms démonstratifs, indéfinis ou interrogatifs);
- des adjectifs qualificatifs (*formes erronées* dues au genre et nombre du nom) ;
- des verbes (*formes erronées* sur les modes et temps verbaux) ;
- des adverbes (*mauvais emplacement*) ;
- des prépositions (*mauvais choix* liés aux prépositions verbales « à » et « de »).

Les origines de ces erreurs sont bien évidemment nombreuses. Comme nous l'avons vu dans notre analyse, elles peuvent être dues aux interférences entre langue maternelle et langue cible ou bien encore au manque d'instruction en classe de FLE. Mais n'oublions pas que l'origine des erreurs est bien plus complexe. Elles peuvent également être générées par un manque d'exposition à la langue cible, par le manque de motivation ou d'autonomie de la part des étudiants dans leur apprentissage de la langue, par certains aspects de la langue qui sont particulièrement difficiles à acquérir même dans les niveaux les plus avancés, etc.

Les résultats de cette étude peuvent constituer une source importante d'information tant pour les professeurs et les cadres directifs de cette Licence, comme pour les étudiants qui suivent leur formation en langues. En effet, ces résultats permettront de prendre des décisions informées pour la construction et l'amélioration du contenu et des stratégies pédagogiques de la Licence. Rappelons que, compte tenu de notre type de public, des étudiants se formant pour être de futurs enseignants de langues, il nous semble indispensable en tant que professeurs de leur proposer des stratégies afin qu'ils corrigent leurs erreurs. Pour des recherches futures, nous pensons que l'élaboration d'un matériel qui amènerait les étudiants à analyser leurs erreurs et à systématiser les formes correctes pourrait être bénéfique. Ce matériel pourrait proposer deux types d'activités par catégories orthographiques et morphosyntaxiques : des activités de réflexion qui amèneraient l'étudiant à réfléchir sur une règle spécifique d'orthographe ou de grammaire (exercices de repérage, de grammaire déductive et d'analyse contrastive afin de comparer sa langue maternelle à la langue cible) et des activités de systématisation qui permettraient à l'étudiant d'assimiler les formes correctes (exercices structuraux, de traduction, de correction, etc.). D'autre part, il est indispensable de mener de nouvelles recherches plus approfondies afin de pouvoir comparer ces résultats avec un corpus plus vaste. Ainsi, on pourra savoir si ce type d'erreurs correspondent exclusivement aux étudiants de la Licence étudiée ou s'il s'agit plutôt des erreurs communes aux apprenants hispanophones.

Dans cette recherche nous avons suivi une perspective traditionnelle pour la description de la langue ; toutefois, des investigations postérieures pourraient adopter d'autres options telle que la théorie cognitive pour aborder l'analyse des erreurs fossilisables. Des études similaires faites à partir de corpus oraux pourraient également mettre en évidence phénomènes non répertoriés par notre travail. De plus, mener à bien ce type de recherche avec les niveaux débutant et intermédiaire, avec des locuteurs de divers origines linguistiques ou provenant d'autres institutions éducatives s'avèrent souhaitables.

En ce qui concerne des études postérieures, les résultats de la présente étude permettront aux spécialistes de concevoir de stratégies pédagogiques de correction des erreurs persistantes depuis les premiers niveaux et d'éviter le phénomène de fossilisation qui rend la remédiation plus complexe. D'autre part, les étudiants de Licence, spécialistes en linguistique appliquée en formation et futurs enseignants de français, pourront se bénéficier d'une perspective réflexive pour améliorer leur processus d'apprentissage. Enfin, les chercheurs dans le domaine pourront approfondir les analyses et les intégrer à la conception de programmes d'étude et à l'adaptation du matériel pédagogique aux besoins de publics spécifiques.

Références bibliographiques

- Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores, *Estudios de lingüística Aplicada*, 23 (41), 101–126.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva, *Porta Linguarum*, 1(5), 17–35.
- Arrivé, M.; Gadet, F. & Galmiche, M. (2010). *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris, France: Flammarion.
- Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 5, 27–31. Disponible sur : <https://doi.org/10.26378/rnlael35105>
- Burkhardt, E. (2004). *Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue : Etude du cas spécifique des adultes migrants en Centre Social* (Thèse de Master 2). Université Lumière. Lyon, France.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4). Disponible sur : <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cuq, J.-P. & Association de Didactique du Français Langue Etrangère (Eds.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Impr)*. Paris, France : CLE International.
- Dermitaş, L. & Gümüş H. (2006). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, *Synergies Turquie*, 2, 125–138.

- Ducrot, O. & Todorov, T. (1989). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review. Report for the Ministry of Education, New Zealand*. Wellington N.Z.: Research Division & Auckland UniServices.
- Ferhat, S. (2016). *Sciences de l'éducation : didactique de langues, pédagogie, psychologie*. Retrouvé à : <https://poclinlmerme.blogspot.com/2016/12/morphosyntaxe.html>
- Fernández López, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del ELE. Tratamiento didáctico. In F. J. Grande-Alija, J. Le Men, M. Rueda-Rueda & E. Prado-Ibán (Eds.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II, Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, León, 1995, Actas VI* (pp. 147–154). Ponferrada, León: Universidad de León.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language transfer in language learning (Rev. ed)*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2016). *Le bon usage: Grevisse langue française (16e édition)*. Louvain-la-Neuve, France: De Boeck Supérieur.
- Kannas, C. (2003). *Bescherelle*. Orthographe. Paris, France: Hatier.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Sánchez Iglesias, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines : análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de ELE*. (Thèse doctorale). Salamanca, Espagne: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1–4).
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris, France: CLE International.
- Tagliante, C. (2009). *La classe de langue* (Nouv. éd., [Nachdr.]). Paris, France: CLE International.
- Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español-lengua extranjera : análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Editorial Frankfurt am Main Peter Lang cop.

Annexes

Annexe 1

Grille pour la classification et analyse des erreurs de la production écrite. Élaboration propre.

	Catégorie	Erreur	Description de l'erreur: Préciser le type d'erreur prédominante (1. ajout ; 2. omission 3. mauvais choix; 4. Forme erronée ; 5. mauvais emplacement)	Commentaires: Analyse globale du phénomène identifié.
Orthographe	Accents			
	Trait d'union			
	Apostrophe			
	Orthographe d'usage			
Morphosyntaxe	Déterminant : Mot qui introduit le nom avec différentes valeurs.	Articles indéfinis		
		Articles définis		
		Articles partitifs		
		Articles contractés		
		Adjectifs démonstratifs		
		Adjectifs possessifs		

	Adjectifs interrogatifs			
Nom : Mot qui nomme, désigne un être ou une chose et qui a un genre grammatical (masculin ou féminin)	Nombre			
	Genre			
Pronom : Mot qui se substitue à une personne ou qui remplace un nom ou un élément quelconque de la phrase.	Sujet			
	COD			
	COI			
	En et y			
	Relatifs			
	Démonstratifs			
	Possessifs			
	Indéfinis			
	Interrogatifs			
Adjectif : Mot qui qualifie le nom et qui s'accorde avec lui en genre et en nombre.	Nombre			
	Genre			
	Place			
Verbe : Mot qui indique ce qui fait ou ce qu'est un être ou une chose. Négation.	Conjugaison			
	Modes			
	Concordance de temps			
Adverbe : Mot qui précise le sens d'un autre mot ou de la phrase. Certains adverbes (de négation, d'interrogation, d'exclamation)	Formation			
	Place			
Préposition : Mot invariable qui introduit un complément avec ou sans valeur circonstancielle (lieu, temps, moyen, etc).	Lieu			
	Exigée par le verbe			

Tableau récapitulatif des erreurs fossilisables au niveau de l'orthographe. **Élaboration propre.**

Catégorie	Erreurs
Accents	securité / inégalité / contrôler / ils préfèrent / vérité / société / différent / réalité / conséquence / cela / vêtements / opportunités / société / différent / général / différences / je me demande / problème / Je considère / différente / dépend / Derrière / thématique / Vérité / Étrangère / Dernière / Regarde / Je considère / télé / décident / immigrés / problèmes / Venezuela / président / Amérique / opportunités / grâce à / immigrés / l'inégalité / tres / la même
Trait d'union	États Unis / travailles tu / Qu'est ce que / sous développés / peut être
Apostrophe	parce que ils sont également des personnes / que il y aura / Pourquoi est-ce que on évite / bien que on parle / parce que il y a / que ils doivent / que ils sont discriminés
Orthographe d'usage	sujet, référence, inacceptable / amable / contrôler / opportunités / difficile / toujours / facile / exemple / l'estabilité / beaucoup / cependant / outre / Come / origin / Profession_els / pansé / améliorer / les context_s / comportement / meilleure / aujourd'hui / dépende / toujours / lange / difficile

Annexe 3.

Tableau récapitulatif des erreurs fossilisables au niveau de la morphosyntaxe. **Élaboration propre.**

Déterminant: Mot qui introduit le nom avec différentes valeurs.	Articles indéfinis	pour trouver des nouvelles opportunités de vie / il y a de gen qui pense / partager avec des autres / De connaître autre culture / L'expression artistique pourra être ___ autre manière/ un vérité / Les changements représentent d'adaptation / Le fait d'être dans ___ autre pays / un langue / il y aura toujours de personnes / un communication / une pays / une mensonge / Il n'a pas une éducation
	Articles définis	ces associations peuvent aider des immigrés / Voir le monde et ___ cultures / Tous le jours / le gens / avec ___ problèmes
	Articles partitifs	pour trouver la sécurité / Avec nourriture italienne / les immigrants sont ___ personnes / avec ___ problèmes / provoquant ___ frustration
	Articles contractés	ils doivent le payer au association / Frontière du Cucutá / par rapport à les immigrants
	Adjectifs démonstratifs	Dans quelque autre part / quelque partie du monde / de cet manière / cet monde
	Adjectifs possessifs	ils arrivent pour construire ses nouvelles vies / ils n'ont pas des opportunités pour améliorer ses vies / Les citoyens apprendront plusieurs éléments sur sa culture / les personnes qui arrivent dans son pays / les immigrés doivent retourner dans son pays / des personnes qui iront dans son pays / sa culture (des personnes discriminées)
Nom: Mot qui nomme, désigne un être ou une chose et qui a un genre grammatical (masculin ou féminin)	Nombre	les gens ne sont pas acceptés aux lieux / la discriminations / les caractéristique physiques / il y a de gen qui pense / deux raison / les école publique / obtenir les travaux / Si les personne / les lieux / problèmes de types militaires
	Genre	une seul langue / textes officielles / ils sont discriminé
	Place	les années dernières / la prochaine semaine
Pronom: Mot qui se substitue	Sujet	___ n'est pas correcte de dire / pour les enfants ___ est difficile de s'adapter / On pense que ___ tous sommes les mêmes / il est une opportunité

tue une personne ou qui remplace un nom ou un élément quelconque de la phrase.	COD	sans leur discriminer / s'ils cherchent un bon travail peut etre qu'ils le doivent payer / une association pour les permettre d'habiter / Il faudra leur écouter / il y a des associations qui s'occupent d'aider aux immigrés
	COI	pour les dire (aux personnes) / on doit les expliquer
	En et y	
	Relatifs	Situation d'immigration que va augmenter / C'est la raison que se présente de "Bullying / une société que on habite / un pays dans laquelle vous ne connaissez pas la langue / Ils ne pensent pas que l'histoire soit plus complexe que celle qu' est montrée dans les films / Un changement que peut affecter / Ils ne comprennent pas la situation des personnes q' arrivent / des situations que feront / Les colombiens que sont là / personnes qu' iront / des situations que peuvent / manières que ne sont pas toujours
	Démonstratifs	la lequel est tellement injuste / La globalisation est un phénomène qui est devenue plus en plus important. Une consequence de celle-la est les inmigrés / ces qui sont très positives
	Possessifs	
	Indéfinis	c'est qui fait référence / des autres caractéristiques / N'importe quoi lieu
	Interrogatifs	
Adjectif: Mot qui qualifie le nom et qui s'accorde avec lui en genre et en nombre.	Nombre	les école publique / ils sont discriminé / tout les gens / meilleur opportunités
	Genre	forces armés / l'inégalité social / les moyennes de discrimination / les mauvais conditions de vie / langue différent / meilleur communication / culture complètement différent / la premier chose / Une vérité très négatif / Nourriture grec, turq, latino-américain / Un peu différente / Une langue compliqué / Ces personnes sont fermés à une autre explication / caractéristiques très différent / la culture est différent / qui ont une différent culture / une bonne condition social / une situation très marqué / une nouvelle contexte
	Place	les années dernières / la prochaine semaine
Verbe: Mot qui indique ce qui fait ou ce qu'est un être ou une chose. Négation.	Conjugaison	Il y a des personnes qui ne rien fait / ils n' ont peuvent leur donner une qualité de vie / le probleme social qui vivre les personnes / ils n' avons pas d'opportunités / la globalisation est un phénomène qui est devenue de plus en plus important/ il y a de gens qui pense / je vais donne / pour se communiquer avec les autres / Puisque les inmigrés ne voulent pas changer leurs coutumes / les personnes qui habitent dans le pays ne voulent pas / ils ont arrivé / On vive / Les États-Unis montre / Une langue inclus / Si les personnes l' utilise / Les gens dit / Je pense que ce passe / ils ne comprennent la situation / elles croisent (croire) / situations qui fairott / Le président à cree / tout le gens doit / c'est depende / je pensait / des personnes qui perdent la vie / les personnes ne serez capables / l'immigration s'a développé / controler les numéros des personnes qui sont arrives / on peu dire / ils n' avons pas une bonne condition / au moment de cherche du travail / il se present
	Modes	l'inegalité fait que ces personnes soyent victimes / de sorte qu'ils soyent victimes de discrimination
	Concordance de temps	Ils ne pensent pas que la situation des immigrants ait été une conséquence de l'exploitation que les pays riches ont fait des pays pauvres / Si on gagnerait / Ils ne pensent pas que la situation des immigrants

		ait été une conséquence de l'exploitation que les pays riches ont fait des pays pauvres
Adverbe: Mot qui précise le sens d'un autre mot ou de la phrase. Certains ad-verbés (de négation, d'interrogation, d'exclamation)	Formation	après d' avoir vécu l'immigration / beaucoup des immigrants / plusieurs de pays / beaucoup des personnes / quelque fois / beaucoup des immigrants / Il y a assez des aspects/plusieurs de pays / différentement
	Place	Il y a des personnes qui seulement ont besoin de quitter leur pays / s'ils cherchent un bon travail peut-être qu'ils doivent le payer à l'association pour les permettre d'habiter / quand elles finalement arrivent là / L'immigration a été toujours / Je vraiment déteste / Normalement , quand nous sortons dans la ville / j'ai mangé beaucoup / j'ai dormi bien
Préposition: Mot invariable qui introduit un complément avec ou sans valeur circonstancielle (lieu, temps, moyen, etc.	Lieu	à Vénézuéla / retourner à Colombie / En Japon / partager dans l'avenir en ton pays
	Exigée par le verbe	arriver a / adaptation de la nouvelle culture / S'adopter dans une nouvelle culture / Concernant à l'immigration / Essayer à présenter / on évite à partager / il est fréquent à voir / manières à penser / La décision de chaque citoyen est __ avoir l'opportunité

Analysis of Fossilisable Spelling and Morphosyntactic Errors in Written Expression

Abstract in English

This article presents the results of a research study highlighting fossilisable errors of spelling and morphosyntax commonly made by students of advanced levels of French (B2 level - Common European Framework of Reference for Languages) while pursuing a Bachelor Degree in Modern Languages of the Pontifical University Javeriana. We analyse a corpus of students' written productions and responses to a questionnaire addressed to professors and students of advanced level courses. We demonstrate that the typical errors of Spanish-speaking French students persist in these advanced levels and may remain uncorrected in the long run. It is therefore essential for the stakeholders involved in the teaching / learning process of French as a Foreign Language to reflect on how such errors may be avoided, and to develop future strategies that would lead students to remember specific rules of spelling or grammar, as well as systematisation activities that would allow them to assimilate the correct forms.