



L'erreur et son traitement. Une étude de cas d'étudiants colombiens de français langue étrangère [The error and its treatment. A case study of Colombian FLE students]

Fanny Janneth Baquero Chaguendo 

(fanny.baquero@univ-tlse2.fr)

Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France

Pascal Dupont 

(pascal.dupont@univ-tlse2.fr)

Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse, France

Abstract

This article presents the results of a research that highlights the characteristic mistakes made by Spanish-speaking students' future teachers of French as a foreign language (FLE) and their support by teachers. It is structured by the crossing of two theoretical frameworks, namely: the error in learning and the type of intervention to correct errors. Its methodology involves the analysis of error, based on a data collection, which will be carried out among learners and teachers using questionnaires, and observations to form the corpus that will enable us to present the results of the survey conducted, and then to bring to light the didactic issues in the process of teaching/learning French as a foreign language.

Cet article présente les résultats d'une recherche qui met en évidence les erreurs caractéristiques commises par des étudiants hispanophones futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) et leur prise en charge par les enseignants. Il est structuré par le croisement de deux cadres théoriques, à savoir: l'erreur dans les apprentissages et le type d'intervention afin de corriger les erreurs. Sa méthodologie mobilise l'analyse de l'erreur, à partir d'un recueil de données, lequel sera effectué auprès des apprenants et des enseignants à l'aide de questionnaires, et des observations pour constituer le corpus qui nous permettra de présenter les résultats de l'enquête conduite, pour ensuite, mettre au jour les enjeux didactiques dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Share and cite

Baquero Chaguen, F., & Dupont, P.. (2022). L'erreur et son traitement. Une étude de cas d'étudiants colombiens de français langue étrangère. [The error and its treatment. A case study of Colombian students of French as a foreign language]. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* [e-FLT], 19(1), 68–84. <https://doi.org/10.56040/efbd1915>

1 Introduction

La question de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue seconde a longtemps été liée aux diverses interférences qui pouvaient se produire entre le système de la langue première et celui de la langue étrangère en cours d'acquisition. Dans les années 70, la présence d'erreurs chez les apprenants n'est plus simplement interprétée comme une déficience. Pour Corder (1967), elle indique l'insuffisance des techniques d'enseignement. À la suite des travaux de Corder (Ib.) et de Nemer (1971) qui développèrent les concepts de « compétence transitoire » et de « système approximatif », Selinker, en 1972, renouvelle l'analyse des erreurs dans son article intitulé « Interlanguage », terme traduit en français par interlangue. L'interlangue est un système qui possède ses règles sans être la projection ni de de la langue source, ni de la langue cible mais suffisamment proche de cette dernière pour être compréhensible. Cette approche a fourni aux didacticiens un outil théorique pour aborder les productions langagières des apprenants et les erreurs qu'elles comprennent en tant qu'indices analysables de la construction dynamique d'un nouveau système langue. Elle permet de réévaluer les pratiques enseignantes qui se limiteraient à une correction ponctuelle des erreurs.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur la notion d'erreur ; avant d'appréhender son statut dans les apprentissages (Astolfi, 2014), puis plus particulièrement dans le domaine de la didactique des langues. Ensuite, à partir de la caractérisation des erreurs fréquentes produites par les locuteurs hispanophones apprenant le français, nous nous intéresserons à un public spécifique, des étudiants colombiens d'un niveau intermédiaire B2, se destinant à l'enseignement du français. Il s'agira dans un premier temps de constater si ces étudiants et leur enseignant, repèrent ces erreurs à l'oral et à l'écrit, et dans un second temps, d'analyser à quelle prise en charge ces erreurs donnent-elles lieu.

2 La notion d'erreur

La question de l'erreur se trouve au cœur même de tout apprentissage ainsi que le statut didactique qui lui est accordé quant à son rôle, ses effets et l'importance qui lui est donnée dans les processus didactique. Astolfi (2014) en distingue trois statuts selon des modèles d'enseignement dominants :

- Dans un modèle de type transmissif, les erreurs commises sont perçues et vécues comme des dysfonctionnements qui auraient dû être évités par l'apprenant qui en est considéré comme responsable. Elles sont sanctionnées notamment par une évaluation sommative.

- Dans un modèle de type behavioriste, comme avec le précédent, les erreurs ne devraient normalement pas se présenter, puisque l'activité de l'apprenant est guidée et accompagnée par une programmation didactique via de " petites marches " et élaborée avec un souci constant de l'enseignant de faire en sorte que les erreurs soient évitées. Celles commises sont moins imputées à la responsabilité de l'élève qu'à la manière dont a été pensée la progression didactique par l'enseignant. Ce sont « des bogues » regrettables et regrettés.

- Dans un modèle de type constructiviste, les erreurs ne sont pas évacuées. Il s'agit davantage de comprendre leur cause et leur signification, voire de prendre appui sur elles pour améliorer l'enseignement. Le but visé est toujours bien de les limiter à terme dans les productions des élèves, mais pour y parvenir, l'enseignant prend le parti de les laisser apparaître, puis de s'efforcer de les traiter. Elles deviennent des indicateurs du processus d'apprentissage.

- Dans le domaine des apprentissages linguistiques, les erreurs se définissent vis-à-vis d'une norme prescrivant un ensemble de règles de fonctionnement de l'usage d'une langue s'incarnant dans un modèle de langue standardisée codifiée le plus souvent par l'écrit renvoyant à un certain idéal linguistique, socioculturel ou esthétique. Coseriu définit la norme comme :

Une réalisation normale, qui caractérise le fait de parler d'une région tout entière et qui diffère des réalisations normales du même système dans d'autres régions, mais qui n'affecterait cependant pas la structure de la langue du point de vue fonctionnel (Coseriu 1983 : 63)

L'enseignant établit si une forme appartient à cette norme et il doit savoir expliquer pourquoi la forme est correcte ou incorrecte dans un contexte d'emploi concret. La compétence de se servir des erreurs pour les éliminer lors de l'apprentissage des langues constitue un véritable défi dans l'enseignement des langues étrangères, notamment à l'université, où on prépare de futurs enseignants de langues et où on est confronté à un impératif d'efficacité des formations. Le débat concernant le phénomène de l'erreur par rapport à la norme linguistique peut relever de la révision de différentes approches glottodidactiques (Astolfi, 1997).

3 L'erreur en didactique des langues, indice d'une dynamique d'apprentissage

Lorsque l'apprenant commence à apprendre une langue étrangère, il parle une langue qui n'est ni la L1 ni la langue cible. Les didacticiens désignent cet état instable par le terme d'« interlangue » (Selinker, 1972) qui désigne la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant dans un stade donné (Cuq, 2003). L'interlangue est donc vue comme un 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 L1 de l'apprenant et le système de la L2. Il est constitué par un ensemble de systèmes entrelacés qui caractérise le développement de l'apprenant au cours de son apprentissage de la langue cible. Durant l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant, n'ayant qu'une compétence transitoire linguistique et communicative, commet inévitablement des erreurs. L'apprenant d'une L2 utilise les mêmes stratégies que lorsqu'il est enfant avec sa L1, c'est à dire qu'il forme des hypothèses, déduit des règles pour construire sa propre compétence linguistique. Les erreurs sont alors considérées comme inévitables, voire nécessaires, car elles traduisent le système linguistique qui se forme dans la tête de l'apprenant. (Perdue, 1980).

L'interlangue possède cinq propriétés principales :

(1) La systématisme et la variabilité : L'individu, au long du processus d'apprentissage d'une L2, tout en développant une activité créative entre la L1 et la L2, systématise un certain nombre de règles lui permettant de communiquer et qui, en partie, lui sont propres. Il devient, en quelque sorte, un « locuteur natif » de son interlangue. Les caractéristiques de cette interlangue peuvent être expliquées par les diverses expériences d'apprentissage vécues par les individus comme le contexte situationnel, les conditions de production, le type de tâche à développer, etc. (Besse et Porquier, 1991).

(2) L'instabilité : L'interlangue de l'apprenant évolue et elle a un caractère passager partant du fait qu'il s'agit d'un processus d'approche vers le modèle de la langue cible. Les notions de « système de communication approché » et de « concurrence transitoire », évoquées par Corder (1967) et Nemser (1971) traduisent cette idée d'instabilité. Les erreurs produites dans ce processus autonome sont la preuve que l'apprenant construit sa propre grammaire. (Corder, 1967).

(3) La perméabilité : l'interlangue est perméable et elle est ouverte à l'influence d'autres systèmes linguistiques connus par l'individu. Cette perméabilité aide l'individu, lorsqu'il tente de communiquer en L2, et lui permet de recourir à la généralisation ou à la modification du système de règles de son interlangue.

(4) La simplicité : Nemser (1971) montre que la langue des apprenants reflète des systèmes de règles simplifiés par rapport à la langue à apprendre. Il s'agit d'un code linguistique simplifié qui le conduit à utiliser et à réutiliser les mêmes règles dont il dispose déjà pour répondre à son désir ou à son besoin de communiquer efficacement en L2.

(5) La fossilisation : cette caractéristique renvoie au fait qu'un apprenant de L2 a tendance à conserver certains aspects de son interlangue (éléments, règles, sous-systèmes linguistiques), quel que soit son âge, l'enseignement reçu ou l'exposition à la L2. (Selinker, 1972 : 215).

L'enseignant doit se concentrer sur cette dernière caractéristique de l'interlangue pour faire avancer l'apprenant afin d'éviter la fossilisation des erreurs en réalisant une évaluation positive et en rendant l'apprenant autonome dans la correction (conscientisation, auto-évaluation). L'enseignant a à prendre en compte cette dernière caractéristique de l'interlangue pour faire avancer l'apprenant

afin d'éviter que la fossilisation ne devienne un nouvel obstacle d'apprentissage. Il est alors amené à s'interroger sur ses modalités d'intervention pour traiter les erreurs.

4 Le traitement de l'erreur dans l'enseignement des langues

Astolfi (1999) propose une typologie des erreurs à partir de laquelle il est possible de réaliser un diagnostic pour envisager des modalités d'intervention. Il distingue des erreurs dues à la mauvaise compréhension des instructions de travail données à la classe, dans la mesure où les termes utilisés pour introduire des exercices et des problèmes ne sont pas « transparents » ; des erreurs provenant des habitudes scolaires ou d'une mauvaise interprétation des attentes, qui jouent un rôle essentiel dans l'activité quotidienne de la classe ; des erreurs témoignant des conceptions alternatives qui perdurent tout au long de la scolarité ; des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées qui semblent « naturelles » pour l'enseignant mais qui peuvent ne pas être disponibles chez les élèves ; des erreurs qui peuvent être très diverses, car l'enseignant attend l'utilisation d'une procédure standard et ne parvient pas à comprendre le cheminement ou l'intention de l'élève ; des erreurs dues à la charge cognitive de l'activité qui est souvent sous-estimée ; et enfin des erreurs dues à la complexité propre du contenu. Face à cette grande diversité d'erreurs, l'enseignant est amené à se demander sur quelles erreurs il doit intervenir, comment, et quel est le degré d'efficacité de ses interventions.

Selon Champagne-Muzar et Bourdages (1993 :76) il conviendrait de prendre en compte un facteur de répétition et d'intervenir sur les erreurs soit qui sont fréquentes chez un seul apprenant, ou soit qui sont massivement commises par tout un groupe d'apprenants. Un autre facteur à prendre en compte serait celui de l'intercompréhension qui nécessite d'intervenir sur les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message ou rendent difficile sa compréhension ce qui peut conduire à des malentendus. Un troisième facteur, socio-culturel, serait celui d'usages linguistiques pouvant provoquer une réaction négative chez un locuteur natif, par exemple, le non-respect des formules de politesse lors d'un échange oral ou, à l'écrit, a mauvaise mise en page d'une lettre de motivation.

Alexopoulou (2005 :115) quant à elle, part du postulat qu'une correction exhaustive pourrait démotiver l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Elle préconise de limiter les interventions de l'enseignant à un certain nombre de structures et de les travailler de manière systématique pendant un temps déterminé. Burkhardt (2004 :73) souligne également le fait qu'il est peu judicieux de traiter toutes les erreurs car l'enseignant doit prendre en considération l'apprenant et son niveau, le moment de l'apparition de l'erreur et l'efficacité probable du traitement effectué. Car si l'intervention sur les erreurs dans le processus d'enseignement/apprentissage de la L2 est considérée de façon générale comme utile, elle est cependant susceptible de générer des sentiments controversés de la part de l'enseignant ou de l'apprenant et de provoquer une certaine démotivation. Dans ce cas de figure, elle est parfois source de frustration ou d'anxiété pour les apprenants, voire d'indifférence lorsqu'ils sont découragés. Les enseignants, eux, ont parfois un sentiment d'impuissance quand ils voient qu'après un travail intense pour la correction des erreurs, celles-ci apparaissent de nouveau.

Pour la production écrite, Alexopoulou (2005 :114), suggère que l'enseignant centre sa correction sur l'apprenant afin de le sensibiliser à certains phénomènes linguistiques, l'aider à reconnaître ses erreurs puis les autocorriger et l'amener à réfléchir sur les aspects problématiques de son interlangue. Afin que la correction soit efficace, il serait donc primordial que l'apprenant se sente impliqué dans son propre processus d'apprentissage et développe des compétences métalinguistiques. Elle met ainsi en évidence deux types d'intervention corrective directe et indirecte.

Tableau 1

Intervention directe-vs-Intervention indirecte. Élaboration propre

	L'intervention directe	L'intervention indirecte
L'enseignant	- indique la présence de l'erreur et donne une solution.	- indique la présence de l'erreur sans apporter la solution.

	<ul style="list-style-type: none"> - barre un mot superflu, donne la forme correcte d'un mot ou d'une structure. - met entre crochet un mot mal placé et indique sa place correcte. 	<ul style="list-style-type: none"> - utilise des symboles permettant aux apprenants de déchiffrer l'erreur. - souligne une faute d'orthographe, entoure un mot inapproprié. - ajoute un point d'interrogation dans la marge lorsqu'une phrase est illogique.
L'apprenant	<ul style="list-style-type: none"> - reçoit passivement le feedback. - ne participe pas à sa propre correction. 	<ul style="list-style-type: none"> - est amené à s'autocorriger et ainsi à développer son autonomie lors de son processus d'apprentissage,

Du point de vue de l'efficacité de l'enseignement, certains auteurs se sont interrogés sur des indicateurs de pertinence de ces interventions. Par exemple, Chiahou et al. (2009), présentent un exemplier au niveau de la production écrite que le tableau suivant résume

Tableau 2

Reprise pertinente-vs-correction peu efficace au niveau de la production écrite

Les reprises pertinentes	Les corrections peu efficaces
<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence des productions non conformes en laissant l'apprenant s'autocorriger (s'il en est capable). - Mettre en évidence les progrès de l'apprenant (soit par un code, en signalant les éléments positifs par un '+', soit par une appréciation ou des encouragements oraux). - Proposer des tâches adaptées à leurs besoins. - Tenir compte de la forme, mais aussi du sens et de la richesse du contenu (comme pour la production orale). 	<ul style="list-style-type: none"> - Corriger toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications ni de micro-tâche(s). - Rendre des copies entièrement raturées de rouge. - Mettre en évidence uniquement les productions non conformes et commenter de manière négative le travail des apprenants.

Chiahou et al. (2009), présentent un exemplier de reprises pertinentes et de correction peu efficaces au niveau de la production écrite résumé dans le tableau suivant :

Tableau 3

Reprise pertinente-vs-correction peu efficace au niveau de la production orale.

Les reprises pertinentes	Les corrections peu efficaces
<ul style="list-style-type: none"> - Attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise à l'apprenant. - Demander à l'apprenant ce qui, selon lui, n'était pas correct dans sa production. - S'il y a un bon rapport entre les apprenants, on peut demander à ceux qui écoutent de noter ce qui n'est pas conforme et en discuter ensuite tous ensemble. - Construire avec les apprenants des grilles d'évaluation avec les différents critères à observer pour guider les apprenants dans le repérage des productions non conformes. - Le travail de repérage des productions non conformes doit être suivi d'un travail de traitement en profondeur : proposer à chaque apprenant de réaliser une ou plusieurs micro-tâche(s). 	<ul style="list-style-type: none"> - Corriger toutes les erreurs au fur et à mesure en interrompant l'apprenant dans sa production. - Écrire ou signaler à l'oral les erreurs et passer à de nouvelles notions sans proposer de tâches de remédiation.

Burkhardt (2004) de son côté, définit la **correction immédiate** pour les productions orales comme la « répétition ou reprise de la forme par l'enseignant dans le tour de parole qui suit, avec

au besoin interruption de l'apprenant ». Ce type de correction est la plus utilisée en cours de langue lors d'activités de production orale. Cette correction amène l'enseignant à se centrer avant tout sur la forme du discours de l'apprenant plutôt que sur son contenu. Elle en distingue deux formes de correction immédiate, à savoir la correction discrète et la correction indiscreète.

Tableau 4

Correction discrète-vs-Correction indiscreète. Élaboration propre

La correction discrète	La correction indiscreète
- se réfère aux interventions de l'enseignant qui n'interrompt pas le discours de l'apprenant et qui sont simplement considérées comme une aide dans la conversation.	- fait référence aux répétitions de l'enseignant avec, la plupart du temps, une intonation forte de la forme correcte accompagnée d'explications ou de remarques. (Dans ce cas, l'apprenant, qui est fortement repris par l'enseignant, est en quelque sorte amené à répéter la forme correcte. Cela semble révéler une forte tendance behavioriste.)
- est plus fréquente en ce qui concerne les erreurs de syntaxe.	- est plutôt utilisée lors des erreurs de prononciation. (Ça relève d'un caractère directif. En effet, « malgré toute sa bienveillance, l'enseignant peut avoir parfois sans le vouloir, des attitudes blessantes qui pourraient créer des blocages »)

Elle ajoute à ces formes d'interventions pendant la production orale un autre type d'intervention, la correction différée, appelée pause-grammaire par Tagliante (1994), cette correction correspond à une absence totale d'interventions de la part de l'enseignant lors de la production de l'apprenant avec une reprise ultérieure d'une sélection d'erreurs les plus pertinentes selon le niveau et le profil de l'apprenant (cité par Burkhardt, 2004 :46). Cette forme d'intervention différée permet, après l'acte de communication, de valoriser la production, de consacrer un temps de réflexion sur les formes linguistiques, de donner des explications et une rétroaction à l'apprenant contribuant ainsi à une démarche constructiviste.

5 Problématique et méthodologie

En classe de langue étrangère, les enseignants sont confrontés dans leur quotidien aux erreurs des apprenants et ont à se donner des règles d'intervention ou à prendre des décisions sur le vif. Le traitement de l'erreur et les modalités d'intervention ont souvent fait objet de réflexion en didactique de langues et ont donné lieu à de nombreux travaux de recherche (Alexopoulou, 2005; Marquilló, 2003; Truscott, 2007; Liu, 2008; Chianou et al., 2009; Narcy-Combes, 2009).

Le traitement de l'erreur dans le contexte des pratiques enseignantes relève d'une grande complexité car le fait d'intervenir les erreurs, renvoie les enseignants à se questionner sur la manière de traiter les erreurs commises, sur les stratégies qui vont être mobilisées pour intervenir les erreurs, sur la personne qui traite l'erreur -enseignant/apprenant-parmi d'autres.

Notre étude résulte du prolongement de deux recherches récemment publiées, Deswarte et al, (2019) et Baquero et al, (2020) lesquelles montrent des résultats significatifs sur le type d'erreurs commises par des étudiants hispanophones dans le contexte colombien à l'oral et à l'écrit. Nous nous appuyons sur ces deux recherches, et dans un premier temps, nous cherchons à constater si ces étudiants et leur enseignant, repèrent ces erreurs à l'oral et à l'écrit, et dans un second temps, à analyser à quelle prise en charge ces erreurs donnent-elles lieu.

D'après un diagnostic réalisé à l'aide des entretiens auprès des enseignants et des étudiants et en nous appuyant sur des observations des séances et des exercices de production écrite des étudiants, nous rendons évidence que le traitement des erreurs afin de corriger les erreurs ou d'inviter les étudiants à des autocorrections semble encore insuffisant, en plus l'erreur est encore vue comme quelque chose qui ne devrait pas se présenter.

Notre étude porte sur une population d'étudiants hispanophones colombiens se destinant à l'enseignement du FLE. Et nous essayons de répondre au questionnement suivant : **par quelles erreurs se caractérise leur interlangue et quelle en est la prise en charge par les enseignants ?**

Dans une démarche exploratoire, elle a une visée compréhensive afin de tenter de décrire, de comprendre et d'analyser une situation réelle. Les questions relatives au traitement de l'erreur nous ont amené dans un premier temps à spécifier les erreurs commises à l'oral et à l'écrit par cette population d'étudiants se destinant à l'enseignement du FLE : les erreurs fréquentes, les erreurs affectant l'intelligibilité du message ou rendant difficile la compréhension, et les erreurs considérées irritantes qui pourraient provoquer une réaction négative chez l'interlocuteur/lecteur.

Dans un deuxième temps, nous analysons les réponses à un questionnaire d'étudiants qui suivent leurs licences à l'Université Nationale de Colombie, à l'Université Pontificale Javeriana, à l'Université de la Salle et à l'Université Libre, situées toutes quatre dans la ville de Bogota en Colombie. Il s'est agi de mettre en évidence les causes possibles de leurs erreurs. Dans un troisième temps, pour mener cette recherche, le recueil de données a été effectué d'une part à l'aide de questionnaires adressés à des étudiants et à des enseignants, d'autre part, au moyen de l'enregistrements des séances d'enseignement et de textes rédigés par les étudiants.

6 Résultats

6.1 Caractérisation des erreurs fréquentes chez des étudiants colombiens apprenant le français

Deux recherches ont été récemment menées dans le contexte colombien. La première : *Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones* (Deswarte et al., 2019) et la deuxième : *Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite* (Baquero et al., 2020). Ces recherches révèlent qu'il y a des erreurs caractéristiques des étudiants hispanophones possédant un niveau B2 d'après les descripteurs CE-CRL dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue française à l'oral et à l'écrit et que des stratégies pédagogiques devraient être mises en place afin d'empêcher leur fossilisation à partir de ce niveau. Afin de caractériser les erreurs des étudiants universitaires du FLE, les auteurs, les ont préalablement identifiées à travers différentes activités de production écrite et orale.

Au niveau de la production orale, Deswarte et al., (2019) se sont concentrés sur les erreurs produites par les étudiants selon le niveau segmental (étude des phonèmes) et suprasegmental (intonation, fluidité, liaison et enchaînement) de la langue. Ainsi, à partir de cette classification les auteurs affirment que les étudiants hispanophones commettent des erreurs liées à la prononciation des voyelles fermées, des semi-voyelles, des voyelles nasales et de la voyelle [ə] instable ; ont des difficultés pour différencier les voyelles [ɛ]-[e] et [œ]-[ø], les consonnes [v]-[b], [s]-[z] et [ʒ]-[ʃ] et finalement, qu'il y a des erreurs fossilisables dans la prononciation des consonnes finales et du phonème [s] en début de mot.

Au niveau de la production écrite, Baquero et al (2020) affirment que les erreurs fossilisées que commettent les étudiants des niveau B2 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 »).

Selon l'analyse des auteurs les erreurs 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.

Dans notre étude, à partir des textes rédigés par les étudiants et par le biais des observations réalisées, nous avons pu rendre évident des erreurs par lesquelles se caractérise l'interlangue des étudiants colombiens. Nous exhibons dans le tableau suivant les erreurs morphosyntaxiques des étudiants colombiens, à partir de leurs productions orales et écrites :

Tableau 5
Erreurs morphosyntaxiques des étudiants. Élaboration propre.

Catégorie	Sous-catégorie	Type d'erreur	Exemple d'erreur en Production écrite	Exemple d'erreur en Production orale	
Déterminant	Articles indéfinis	mauvais choix de certains articles indéfinis	J'ai une doute	un élève /une amie	
	Articles définis	omission ou mauvais choix de certains articles définis	c'est la manière plus importante de...	le/les	
	Articles partitifs	omission des articles partitifs	Elle mange pain	Il fait sport tous les jours	
	Article partitif à la forme négative	confusion	Je ne veux pas de l'argent, je n'ai pas un animal	il ne fait pas de l'escalade	
	Articles contractés	formes erronées des articles contractés	Les étudiants de le lycée	les plans d'études de les universités	
	Adjectifs démonstratifs	mauvais choix des adjectifs démonstratifs	ce étudiant; cet ambiance		
		confusion de l'adjectif démonstratif	cettes filles		ce enfant
Adjectifs possessifs	mauvais choix des adjectifs possessifs	son cheuveu est noir, sa visage est ovale		Les enfants jouent avec ses jouets	
Nom	Nombre				
	genre		Un aigle / un croix / ce croix / / tout l'histoire		
Lexique		le prêt d'éléments linguistiques de l'ELM, le calque, la généralisation des règles du système linguistique du FLE par déduction ou analogie, le transfert du sens et la création de mots.	conter/raconter; puis/depuis ; ces/c'est ; j'ai fini mon travaille	magasin/magazine ; ces/c'est / ses	
	Sujet				
Pronom	COD -COI	mauvais choix des pronoms COD et COI		Tu *lui intéresses vraiment.	
		mauvais emplacement	Je le voudrais voir		
	En et y	stratégies d'évitement du pronom		Vous avez des cartes de crédit ? Oui, j'ai trois cartes de crédit	
		mauvais emplacement	Je suis y allé		
Relatifs		mauvais choix des pronoms qui et que	La berline brille par elle-même comme une étoile que seulement est visible à travers le contraste de la nuit.	La fille que parle	
Adjectif	Nombre	formes erronées dues au nombre du nom		excellent/excellente	
	Genre	formes erronées dues au genre du nom	la Grèce ancien	excellent/excellente	
	Place		Il a des très grands yeux		
Verbe	Conjugaison	formes erronées sur les temps verbaux	j'ai sorti	« J'étude »	
	Modes	formes erronées sur les modes verbaux	Si j'aurais su ton choix avant, je ne serais pas partie.		
	Concordance de temps				
	Négation	l'absence du deuxième terme de la négation et la place qu'elle occupe dans la phrase	je ne parle bien	il n'a dit pas la vérité	
Adverbe	Formation		régulièrement		
	Place	mauvais emplacement		je n'ai pas un souvenir bon de Paris.	
	choix	mauvais choix	mieux/meilleur		
Préposition	quantité		je n'ai pas beaucoup des amis		
	De lieu	mauvais choix		« J'ai étudié cette langue dans l'école »	
	Exigée par le verbe				
	Ne pas exigée		Je vais à manger		

6.2 Analyse des erreurs

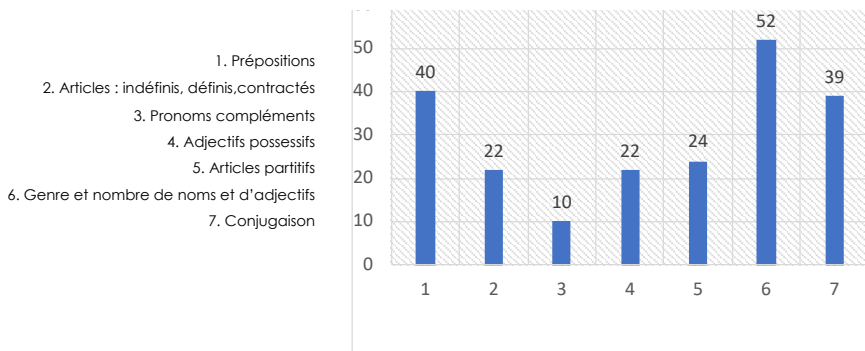
Les erreurs que nous allons prendre en compte pour notre analyse sont les erreurs fréquentes, les erreurs de base qui affectent l'intelligibilité du message ou rendent difficile la compréhension et les erreurs qui sont considérées comme irritantes et qui pourraient provoquer une réaction négative chez l'interlocuteur-lecteur. Les questionnaires menés auprès des professeurs et des étudiants, les enregistrements des productions orales et les textes des étudiants nous ont permis de mettre évidence les erreurs produites lorsque les étudiants écrivent et parlent en français.

6.2.1 Erreurs fréquentes lorsque les étudiants écrivent

Les questionnaires auprès des étudiants révèlent que les erreurs récurrentes à l'écrit se focalisent sur la mauvaise utilisation ou l'omission des prépositions, des articles indéfinis, définis et contractés, des adjectifs possessifs, des articles partitifs, des phénomènes d'accord dans le groupe nominal, du paradigme de conjugaison des verbes, comme le graphique suivant nous le montre :

Graphique 1

Erreurs récurrentes à l'écrit. Réponses des étudiants



Selon les questionnaires menés auprès des professeurs à qui la question « Quelles sont, selon vous, les erreurs les plus fréquentes de vos étudiants lorsqu'ils écrivent en français ? » a été posée, les enseignants affirment que les étudiants commettent des erreurs au moment de conjuguer les verbes au présent et au moment d'utiliser les prépositions temporelles et spatiales ; qu'ils font une mauvaise utilisation des prépositions qui accompagnent les verbes, qu'ils présentent des confusions entre temps et mode, et ont une méconnaissance de certains verbes irréguliers.

Enfin, ils précisent que les étudiants oublient les accords de genre et de nombre et qu'il existe des problèmes au niveau des doubles consonnes. Ils indiquent que les étudiants respectent peu la ponctuation, qu'ils oublient l'utilisation des majuscules et que parfois il y a un manque de cohérence entre les paragraphes. Ce catalogue d'erreurs ne semble pas refléter une quelconque hiérarchisation.

Les enseignants assurent, d'autre part, que les structures grammaticales complexes sont étudiées en cours, à savoir, les compléments COD, COI, EN et Y mais que les étudiants éprouvent des difficultés en ce qui concerne leur utilisation. Ils prennent la décision de ne pas les utiliser afin de ne pas commettre d'erreurs, ce qui renvoie au concept de l'évitement de l'erreur et à l'une des propriétés principales de l'interlangue la simplicité, le fait d'utiliser des règles simples génériques afin de communiquer avec une économie de moyens en L2.

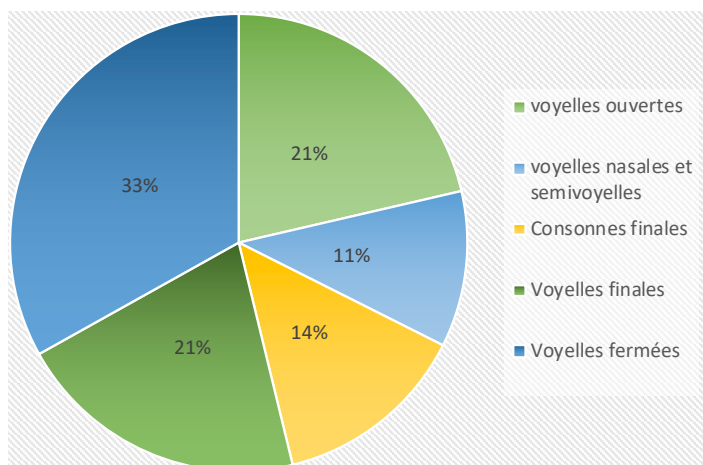
6.2.2 Erreurs fréquentes lorsque les étudiants parlent

D'après les questionnaires auprès des étudiants, plusieurs aspects semblent être problématiques pour des hispanophones, notamment :

- La prononciation des phonèmes [œ], [ɛ] et [e]
- La prononciation des voyelles nasales et des semi-voyelles
- La prononciation des consonnes finales « t, s, p, l, r »
(*traversent, professeurs, beaucoup, outil*, verbes réguliers).
- La prononciation des voyelles finales [e], [ə], [a] « j'ai marché/je marche, cafétéria »
- La prononciation des voyelles [u] [y] [ø] (tout/tu/feu)

Graphique 2

Erreurs récurrentes à l'oral. Réponses des étudiants



Dans les questionnaires, les professeurs indiquent les difficultés suivantes des étudiants au niveau de l'oral. Certains étudiants prononcent la lettre finale des mots qui terminent en [s] « livres » ou en [t] « petit », ou le [R] des verbes du premier groupe à l'infinitif « regarder » ; ils confondent la prononciation d'un verbe conjugué à la troisième personne du pluriel « mangent » avec la prononciation du participe passé du verbe « mangeant » en le prononçant [māzā]. Ils oublient que l'on prononce de la même manière les conjugaisons « regarde, regardes, regardent » sans tenir compte du morphème grammatical qui reste muet. Ils confondent les adjectifs masculins et féminins. Les étudiants présentent également des difficultés au moment de prononcer l'article « le » quelques étudiants prononcent : [le] au lieu de [lə] et dans l'utilisation des articles contractés, certains disent : « à le » au lieu de « au » et « à les » au lieu de « aux ». La prononciation des nasales, et des voyelles fermées, l'intonation incorrecte et le manque de liaisons sont aussi des difficultés rencontrées lors des productions des étudiants.

Les exemples suivants comportent des énonciations comprenant des erreurs récurrentes telles que mentionnées par les enseignants et par les étudiants eux-mêmes :

- (1) « Elle nous a montre beaucoup des outils pertinents »
- (2) « Elle reçoit __ enfants, __ jeunes et __ adultes des familles des toute la ville »
- (3) « Les différent __s parti __s et le traitement qu'on a donné aux contenus »
- (4) « Le point négatif était que les séances de tutorat n'était pas obligatoire __ pour les étudiants »
- (5) « Il m'a manqué __ temps pour aborder tous ce que j'avais prévu »
- (6) « J'ai leur demandé pourquoi ils ont été comme cela : j'ai leur dit, ... »

- (7) « Ils ont une bonne mémoire et j'aperçois un grand potentiel dans *son* avenir »
 (8) « Ce jour a été la pire expérience jusqu'à *le* moment »

D'après les productions des étudiants, nous remarquons le manque de contraction des articles (à + le, à + les) ; le mauvais emploi de l'alternance entre l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait ; des difficultés relatives à l'emploi du subjonctif, des écarts au moment d'utiliser les prépositions, la mauvaise utilisation des pronoms possessifs (*son* au lieu de *leur*) ; l'omission des partitifs car cette particularité de la langue française n'a pas de correspondance en espagnol (« *Le gouvernement a _____ argent pour payer...* », « *les enseignants sont _____ personnes* »). Cette catégorie constitue un domaine très problématique pour les étudiants hispanophones car le fonctionnement du système linguistique français ne correspond pas toujours à celui de leur langue maternelle.

6.3 Hypothèses sur les possibles causes des erreurs

Les étudiants dans leurs réponses au questionnaire attribuent ces erreurs commises à l'oral et à l'écrit à diverses raisons. Voici quelques-uns des facteurs évoqués.

« Je commets des erreurs de prononciation parce que je dois répondre aux questions posées et **créer des idées d'une manière rapide et on peut oublier le vocabulaire** ou les connaissances nécessaires pour les exprimer ».

« Je pense que j'ai aussi ces difficultés parce qu'on n'utilise la langue que dans le contexte de la classe ».

« Il y a d'autres facteurs qui affectent : **la personne avec laquelle vous parlez, le registre qu'il faut utiliser.** Bien qu'on sache conjuguer les verbes, au moment de parler **on oublie, on conjugue mal et on se bloque, on est nerveux** ».

« Je fais des erreurs à cause de **l'anxiété engendrée par les conditions des tests et des examens** ».

« Je pense que je fais ces erreurs principalement parce que **je n'ai pas beaucoup de contact avec la langue** ».

Nous pouvons associer ces facteurs à la propriété de systématisme et de variabilité de l'interlangue de l'apprenant qui crée un système formel et fonctionnel pour communiquer. Par ailleurs les erreurs commises ou les variations de l'interlangue ont également une origine contextuelle et dépendent du type de tâche à réaliser, production libre et spontanée, production en binôme ou en équipe, examen, écriture créative collective, etc.

D'après Besse et Porquier (1991) l'interlangue est perméable et elle est ouverte à l'influence d'autres systèmes linguistiques connus par l'apprenant. Cette perméabilité aide l'individu, lorsqu'il tente de communiquer en L2, et lui permet de recourir à la généralisation ou à la modification du système de règles de sa langue maternelle et de la langue cible ce qui est une autre variable explicative des erreurs des étudiants :

« Je pense que les erreurs syntaxiques peuvent être dues à des **lacunes dans les connaissances** ».

« Même si **la langue française** est très similaire à l'espagnol, elle est **pleine de règles et de sons qui ne nous sont pas communs** ».

« Je considère que ce sont des **erreurs qui viennent des niveaux initiaux, ce sont des erreurs de base sur lesquelles il faudrait travailler beaucoup plus** ».

« **La prononciation du français est assez différente** de la prononciation de ma langue maternelle. Nous devons pratiquer davantage pour assimiler ces différences ».

En ce qui concerne plus particulièrement l'oral, les étudiants pensent que leurs erreurs sont dues à une faible pratique ou parce que leur attention se concentre davantage sur la structure de la phrase ce qui leur fait laisser de côté la prononciation.

« *Parce que quand je parle, je me concentre davantage sur la partie grammaticale, ce qui affecte ma prononciation* ».

« *Les erreurs de prononciation peuvent être causées par un manque de pratique* ».

Du côté des hypothèses des enseignants, les erreurs récurrentes pourraient être commises par différents facteurs : soit parce que les étudiants ne font pas attention aux explications ou ne tiennent pas suffisamment en compte des corrections, ou parce qu'ils ne leur expliquent pas suffisamment les règles de base. Quelques enseignants affirment que les interférences, le manque de travail autonome et le manque d'exposition à la langue cible sont à l'origine de ces erreurs.

6.4 Sur quel type d'erreurs intervenir ?

Rappelons que Champagne-Muzar et Bourdages (1993 :76) affirment qu'il conviendrait d'intervenir sur les erreurs qui sont fréquentes à l'écrit et à l'oral chez un apprenant, ou dans un groupe d'apprenants.

Au niveau de la production écrite, d'après la réponse de l'enseignant (E2), les erreurs sur lesquelles il faudrait intervenir seraient « *les erreurs considérées de base ou celles qui devraient être déjà acquies pour le niveau* » Cet enseignant affirme que, cette intervention éviterait la fossilisation des erreurs.

L'enseignante (E1), pour sa part, pense qu'il est important de corriger toutes les erreurs commises car selon lui :

[...] l'erreur fait partie du processus d'apprentissage, c'est un élément formateur, l'enseignant et l'apprenant peuvent identifier ce qu'il faut corriger pour améliorer l'apprentissage de la langue. Il faut être conscient que l'erreur n'est pas un élément négatif, l'erreur peut faire évoluer le processus de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage.

L'enseignant (E9) propose aux étudiants de rédiger de textes prenant compte les indications, comme nous le voyons dans l'extrait suivant :

II. Rédigez le texte (paragraphe argumentatif) selon les indications : (Paragraphe A)

- | | |
|-------------|--|
| a. ←————— b | « b » est un argument de « a » |
| (b-c) | « b » opposition « c » – ou « b » concession « c » |
| a. —————→ b | « a » est la cause de « b » |
| b = d | « b » et « d » accomplissent la même fonction (argument, etc.) |

Les étudiants doivent rédiger un paragraphe argumentatif et au moment de l'intervention ou de la correction, l'enseignant se concentre dans les erreurs de contenu et non dans les erreurs de forme, car selon lui, « *ces dernières doivent être révisées et corrigées par les étudiants eux-mêmes* ».

Quand nous avons analysé les productions écrites des étudiants, nous avons repéré des erreurs de contenu : des problèmes d'incompréhension au moment de lire la consigne de l'exercice car le texte pourrait être partiellement hors-sujet ; des rédactions qui ne correspondent pas au type de texte demandé : narratif, descriptif ou informatif, par exemple ; des rédactions qui ne sont pas toujours structurées et cohérentes. Nous avons identifié des erreurs liées à un manque d'utilisation des articulateurs logiques entre les paragraphes pour assurer la cohérence textuelle. En ce qui concerne les

erreurs de forme, nous avons remarqué des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques :

« ... les péages urbains sont une solution temporel à une problématique qui n'a pas un grand impact sur le trafic en France. »

« ... à une quantité d'argent qui doit être payé par les conducteurs qui circulent ... »

« *Le gouvernement souhaite favoriser l'implantation de péages urbains à l'entrées des grandes villes ...* »

Selon l'enseignante (E4) « *Toutes ces erreurs devraient être travaillées en cours* », mais selon elle « *cette rétroaction prend beaucoup de temps* ». Au niveau de la production orale, l'enseignant (E3), affirme :

« qu'il serait pertinent d'intervenir sur les erreurs de prononciation et d'intonation parce que ces aspects sont très importants dans la production de signification et ces erreurs empêchent une communication correcte, ce qui peut produire des malentendus ou des coupures de communication »

Cette réponse nous renvoie à un facteur à prendre en compte : l'intercompréhension et l'attention qu'il faut porter à l'intelligibilité du message.

Au moment d'analyser les productions orales, les principales erreurs rencontrées sont également de contenu et de forme. Il y a des consignes que les étudiants doivent respecter. En ce qui concerne les erreurs de forme nous avons mis en évidence des erreurs de phonétique : distinction des phonèmes [u][y]; [ɛ][e]; [s][z] sont les plus récurrentes. L'enseignante (E8) précise qu'« il faut corriger ces phonèmes tout le temps même dans les niveaux avancés ».

Nous avons également repéré des erreurs syntaxiques (déterminants, prépositions, conjugaisons, concordance des temps...)

« ... à Londres en 2003, ils ont réglé ce problématique en s'équipant avec un tel système... ».

« ... tout comme cela ne résout pas le problème des véhicules les plus polluantes... ».

« ... les écrans sont bonnes ou mauvaises pour l'humanité ... ».

Tenant compte les exercices de rédaction corrigés et les productions orales spontanées des étudiants dans les séances, nous pouvons rendre évident qu'il y a un manque d'intervention aux erreurs commises de la part de enseignants. Néanmoins, le but pour les enseignants est toujours de cibler ce qu'il corrigera systématiquement ou non d'après le niveau et les structures grammaticales, la prononciation et le vocabulaire travaillés en classe et les capacités et les compétences des étudiants. Les erreurs qui gênent la compréhension devraient être corrigées, elles peuvent donner lieu à un travail ponctuel de remédiation, par exemple, soit pour un étudiant en particulier pour un petit groupe ou pour la classe entière.

6.5 *Prise en charge des erreurs par les enseignants*

Pour notre étude, nous avons formulé une troisième question afin de connaître l'avis des enseignants sur la façon dont ils prennent en compte les erreurs dans leur cours et dans leur préparation ; nous avons également analysé des productions écrites et nous avons analysé des enregistrements de séances afin d'observer la prise en charge de l'erreur et le type des interventions correctives mises en œuvre.

Au niveau de la production écrite, Alexopoulou (2005) suggère que l'enseignant devrait impliquer l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage et devrait l'amener à réfléchir sur les aspects problématiques de son interlangue. La correction sur les écrits prend généralement la forme

d'annotations sur l'écrit de l'apprenant. Dans l'exemple ci-dessous, relevé d'un texte révisé et corrigé par l'enseignant E6, nous observons un type de correction fréquent dans le corpus observé, où seuls certains passages sont barrés.

En conclusions grâce ~~que les~~ avances technologiques permet qu'un téléphone portable a une appareil photo d'haute résolution dans l'actualité et que toutes les personnes peuvent avoir un de ce dispositif n'importe ~~quel personne~~ peuvent devenir dans un artiste dans l'area de la photographie et dans le monde de réseaux sociaux en plus que cette avance a ~~proportionne~~ l'opportunité de trouve un emploi a beaucoup de gens.

Ces passages barrés signalent une erreur, invitant – mais ce n'est pas clairement indiqué - l'apprenant à s'autocorriger. De fait, l'enseignant n'utilise pas de symboles des codes ou de remarques qui puissent aider l'apprenant à comprendre l'erreur ou le problème qui se présente dans les structures grammaticales, syntactiques ou orthographiques employées dans sa production. D'autre part, certaines erreurs de base – erreurs de lexique, de conjugaison de verbes au présent de l'indicatif - ne sont pas prises en compte sans que l'on sache s'il s'agit d'un choix délibéré de l'enseignant. De plus, au-delà de ces remarques ponctuelles, le texte pose des problèmes de cohérences dus à l'absence de ponctuation et de connecteurs ce qui supposerait la présence de suggestions ou directement de corrections effectuées par l'enseignant lui-même afin d'alléger la tâche de l'apprenant tout en lui permettant d'apporter des modifications sur certains aspects de son texte. L'enseignant devrait mettre en évidence certaines productions non conformes et laisser l'apprenant s'autocorriger lorsqu'il est capable de le faire ; mettre en évidence les progrès réalisés par l'apprenant -soit par un code : l'enseignant signale les éléments positifs, par une appréciation, par exemple ; ne pas tenir compte uniquement de la forme mais également du sens et de la richesse du contenu.

L'enseignant (E9), pour sa part, affirme que quand le programme le permet il essaye de faire des rappels en cours et de proposer aux étudiants des exercices supplémentaires de systématisation surtout pour la grammaire afin qu'ils puissent s'entraîner et assimiler des formes correctes. Cependant, il y a des étudiants qui pensent que :

« Les difficultés de grammaire ne sont pas suffisamment abordées dans les classes parce qu'il y a beaucoup de thèmes à travailler. »

Nous pouvons affirmer que dans la plupart de cas, dans les productions écrites révisées et corrigées par les enseignants nous trouvons une intervention selon Chiahou et al. (2009) indirecte, à savoir : l'enseignant indique la présence des erreurs souligne une faute d'orthographe, entoure un mot inapproprié ou ajoute un point d'interrogation dans la marge lorsqu'il trouve des phrases illogiques, mais il n'apporte pas de solution et il n'utilise pas des symboles qui puissent aider l'étudiant à déchiffrer l'erreur commise. L'étudiant reçoit passivement un feedback et ne participe pas à sa correction il n'est pas amené à s'autocorriger pour ainsi développer son autonomie lors de son processus d'apprentissage.

Au niveau de la production orale, les enseignants (E7, E8) assurent connaître les erreurs les plus récurrentes des apprenants. Ils décident donc de les reprendre et d'expliquer plusieurs fois les règles de base. D'autres enseignants (E3, E10) corrigent directement l'intonation des étudiants quand ils se trompent reformulant la phrase pour se rendre compte des erreurs commises.

À partir des observations des séances nous avons pu repérer quelques reformulations utilisées par certains enseignants (E4, E8, E9) pour intervenir sur les productions orales, notamment des répétitions pointant, par une intonation appuyée, la forme correcte attendue. L'étudiant est conduit à répéter la forme correcte et à reprendre la parole pour continuer son discours. Ce type de correction immédiate est dominant et parfois accompagné d'une correction différée à l'aide d'une reformulation explicative. Nous avons repéré également des répétitions de l'enseignant avec, la plupart du temps, une intonation forte de la forme correcte accompagnée d'explications ou de remarques. Dans ce cas, l'apprenant, est en quelque sorte amené à répéter la forme correcte et est plutôt utilisée lors des erreurs de prononciation. Néanmoins, malgré la bienveillance, les enseignants peuvent avoir

parfois sans le vouloir, des attitudes blessantes qui pourraient créer des blocages chez leurs étudiants.

D'autres enseignants (E1, E3, E7) n'interviennent pas directement lors de la production orale des apprenants. Ils écoutent leurs productions mais ils ne proposent pas une correction où se limitent à prendre en notes les erreurs commises pour donner une rétroaction postérieure. D'après les observations réalisées, il n'y a pas de tâches de remédiation proposées pour travailler ces erreurs de manière autonome. Selon les étudiants :

« Les erreurs de prononciation ne sont pas suffisamment travaillées dans les classes » (É4), et

« Il faut plus de profondeur pour améliorer les différents aspects phonétiques du français en classe. Et en plus, je pense aussi qu'en tant qu'étudiant que je dois améliorer ces aspects avec un travail indépendant à la maison, mais je ne sais pas comment le faire ». (É8)

Selon les enseignants (E7, E9), un travail autonome aiderait effectivement la mécanisation de structures. Mais sans tâche précise, ce serait un peu difficile d'autant que les étudiants ne sont pas habitués à travailler de manière indépendante :

« Je crois que je dois faire plus d'efforts pour améliorer mon niveau de langue. Le travail indépendant n'est pas très courant parmi nous en tant qu'étudiants » (É10)

7 Conclusion

L'erreur dans l'apprentissage d'une langue seconde est liée aux diverses interférences produites entre le système de la langue première et celui de la langue étrangère en cours d'acquisition. Ces interlangues fournissent aux didacticiens un outil théorique pour aborder les productions langagières des apprenants et les erreurs qu'elles comprennent en tant qu'indices d'analyse. L'erreur joue un rôle formatif dans la pensée constructiviste de l'étudiant. Cependant nous avons constaté que les enseignants ont tendance à ne pas relever les erreurs commises par les étudiants dans les cours de français. Les étudiants pourraient se servir des erreurs commises pour construire leur langage et pour améliorer leur apprentissage et l'enseignant pourrait également utiliser les erreurs de ses étudiants pour leur apporter une rétroaction et les encourager à s'autocorriger.

Les enseignants, devraient chercher à comprendre les erreurs des apprenants et les causes sous-jacentes à ces erreurs, ils pourraient proposer une rétroaction corrective et effectuer des tâches afin de remédier les erreurs à temps, pour éviter leur fossilisation.

Tenant compte de la caractérisation des erreurs fréquentes produites à l'oral et à l'écrit par les locuteurs hispanophones apprenant le français, nous nous sommes intéressés à celles produites par un public d'étudiants colombiens, d'un niveau intermédiaire B2, se destinant à l'enseignement du français. Il apparaît que les erreurs les plus fréquentes sont liées aux écarts entre les systèmes phonologiques français et espagnol et aux constructions syntaxiques, notamment verbales.

Si les étudiants et les professeurs relèvent ces erreurs, on constate, dans le contexte universitaire colombien, que leur traitement reste encore largement à l'état de la réflexion et l'appui sur l'interlangue limité.

Les premiers résultats de cette recherche exploratoire nous conduisent ainsi à continuer d'approfondir la réflexion sur la question de l'erreur et de son traitement et à réévaluer des pratiques enseignantes dans les cursus académiques de FLE des universités colombiennes qui se limitent souvent à des corrections ponctuelles. Des propositions didactiques, s'inscrivant dans l'espace conceptuel de la littératie (Dupont, 2020), ce qui implique de définir les compétences langagières à construire avec un public universitaire, sont à élaborer pour mieux caractériser les types d'intervention des enseignants et leur fonction afin d'envisager des gestes professionnels pertinents efficaces dans les apprentissages.

Bibliographie

- 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, 101–125.
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva, *Porta Linguarum*, 5, 17–35.
- Astolfi, J-P (2014) *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur. ISBN 978-2-7101-2865-6, ISSN 1275-0212
- Baquero, F. ; Deswarte, C. ; Reyes-Rincón, J. H. Plata-Peñafort, C. (2020). Analyse des erreurs fossilisables au niveau de l'orthographe et de la morphosyntaxe en production écrite. e-FLT - Electronic Journal of Foreign Language Teaching. Article en cours de publication.
- Besse, H., Porquier, R. (1991) : Grammaire et didactique des langues. Paris, Hatier, coll. LAL.
- Burkhardt, E. (2004). Le traitement de l'erreur de production orale en classe hétérogène plurilingue, *Mémoire de DESS Acquisition et didactique des langues étrangères*, Sous la direction de Maurer M.T., Université Lumières Lyon 2. Recupéré de theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=679&action=pdf
- Chianou E, Izquierdo E, Lestang M, Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues, *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, 2009, 55–67
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 5, 161–170.
- Coseriu, E (1983): *Introducción a la Lingüística*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Deswarte, C. ; Baquero, F. J. ; Reyes-Rincón, J. H. Plata-Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 59–76. Doi : 10.11144/Javeriana.m12-25.efpf
- Dupont, P. (2020). La constitution de l'espace conceptuel de la littérature en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 7–29.
- Nemser, W. (1971) : « Approximative systems of foreign language learners », *International Revue of Applied Linguistics IX-2*, 115–123. DOI : 10.1515/iral.1971.9.2.115
- Perdue, C. (1980) L'analyse des erreurs : un bilan pratique. In : *Langages*, 14^e année, n°57, Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 87–94. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1840> www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1840
- Porquier, R. (1977) : L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », *Études de Linguistique Appliquée* 25, 23–43.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10.3: 209–231.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de Langue*. Coll. *Techniques de Classe*. Paris : CLE International.

À propos des auteurs

Fanny Janneth Baquero Chaguendo est doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, titulaire d'un Master II en Didactique de l'Université de Nantes, d'un Master en Enseignement des Langues Étrangères de l'Université Pédagogique Nationale et d'une Licence en Philologie et Langues-français de l'Université Nationale de Colombie. Elle a publié des travaux de recherche dans le champ de l'analyse de l'erreur, la démarche communicationnelle, la réintroduction du français en Colombie et la formation des futurs enseignants de FLE.

Fanny Janneth Baquero Chaguendo is a doctoral student in Education Sciences at the University of Toulouse Jean Jaurès. She holds a Master's degree in Didactics from the University of Nantes, a Master's degree in Foreign Language Teaching from the National Pedagogical University and a Bachelor's degree in Philology and French Languages from the National University of Colombia. She has published research in the field of error analysis, the communicational approach, the reintroduction of French in Colombia and the training of future FLE teachers.

Pour plus d'info / For more info: <https://orcid.org/0000-0002-7805-0476>

Pascal Dupont est maître de conférences en sciences du langage et en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès et à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ). Il mène des recherches en didactique du français notamment dans le domaine de la didactique de l'oral et de la compréhension de récit et sur les différents processus d'enseignement et d'apprentissage : relations entre activité langagière et enseignement-apprentissage, médiations, rapport au savoir.

Pascal Dupont is a lecturer in language and education sciences at the University of Toulouse Jean Jaurès and at the Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPÉ). He conducts research in the didactics of French, particularly in the field of the didactics of oral expression and comprehension of narratives, and on the various teaching and learning processes: relations between language activity and teaching-learning, mediations, and the relationship with knowledge.

Pour plus d'info / For more info : <https://orcid.org/0000-0002-0524-9273>

Lien permanent vers cet article / Permalink :

<https://doi.org/10.56040/efbd1915>