

LES ERREURS DES ÉTUDIANTS SLOVÈNES DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES

1. CONCEPTION DE L'ERREUR

Jusqu'aux années 70 du XXe siècle, les enseignants avaient tendance à évacuer au maximum l'erreur et à ne pas mettre l'élève en situation d'échec. Ainsi, le linguiste Corder (1976) et les behavioristes défendaient l'idée qu'une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreur. Si les erreurs se produisent, c'est que la méthode n'est pas correctement conçue, ou bien que des circonstances particulières liées à l'élève (inattention, fatigue, stress...) conduisent à une performance imparfaite.

Aujourd'hui, on ne peut toujours pas nier que l'ambition de tout enseignant de langue est que ses élèves s'expriment le plus correctement possible. Souvent, même nous, les professeurs, sommes prisonniers de cette attitude hypercorrective qui s'est développée en nous. Néanmoins, les professeurs de langue, dans leur grande majorité, ont commencé à considérer l'erreur comme l'expression d'un essai, d'un progrès en direction d'une meilleure communication.

D'objet à bannir, l'erreur devient donc un passage obligé, repère incontournable, comme le confirme également le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq 2003) dans sa caractérisation de l'erreur »comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système«. Par conséquent, l'erreur sert d'un double diagnostic: didactique et psycholinguistique. Didactique, dans la mesure où elle fournit à l'enseignant une information indispensable pour évaluer les compétences intermédiaires de ses élèves et le trajet encore à effectuer dans l'approche du système cible. Psycholinguistique, d'abord pour l'élève car elle constitue un moyen essentiel pour apprendre (c'est en se trompant que l'on apprend). Ensuite, pour le linguiste car la majorité des erreurs apparaissent non seulement comme une trace des hypothèses successives que l'élève effectue sur le système de la langue cible, mais aussi comme l'indice des stratégies qu'il met en œuvre dans la construction de celui-ci et auxquelles on va revenir dans le chapitre sur les causes des erreurs.

2. PARTIE EMPIRIQUE

Si en communication orale les possibilités d'interaction permettent au locuteur de corriger, de préciser son message en fonction des réactions de son interlocuteur, l'absence de rétroaction en communication écrite accroît considérablement les risques de malentendus et d'erreurs. Pour les prévenir, l'apprenant doit mobiliser tous ses savoirs. Il doit les utiliser non isolément, mais de façon complémentaire.

Nous avons entrepris la recherche sur les erreurs dans les productions écrites des étudiants en français de première et deuxième année à la Faculté des lettres à Ljubljana.

Le corpus qui a servi à notre analyse comprend 112 textes de type narratif, descriptif ou argumentatif de 180 à 250 mots environ recueillis dans le courant des années 2001 à 2004.

Notre objectif était d'abord d'obtenir des indications précises sur la fréquence des erreurs et ensuite de réfléchir sur les causes possibles de ces erreurs. Pour cela nous avons procédé au classement de types d'erreurs et au décompte du nombre et du pourcentage de chaque type d'erreur en relevant tous les écarts à la norme à l'aide des ouvrages de référence.

2.1. La typologie des erreurs

Dans les productions écrites analysées nous avons observé des erreurs d'orthographe, des erreurs morphologiques, syntaxiques et lexicales ainsi que la maîtrise du système des règles de base en matière de conception textuelle. Dans la suite de notre analyse, les principaux types d'erreurs sont illustrés d'exemples erronés tirés des productions étudiées.

Orthographe

➤ orthographe d'usage (surface graphique des mots):

- accentuation:

**au debut*

**cela ne m'inquietait pas*

**j'ai aperçu*

- dédoublement de consonnes:

**j'ai commencé à courrir,*

Morphosyntaxe

➤ verbe:

- conjugaison des verbes

**la femme a prit l'avion,*

**ma voiture a tombé en panne,*

**il m'aurait apporter*

- accord du participe passé:

**je l'ai trouvé très belle*

➤ adjectif

- accord en genre et en nombre:

**l'eau était froid,*

**la femme semblait très gentile,*

**nous avons discuté deux heures et demi,*

**les éléments principaux*

➤ substantif:

- accord en genre et en nombre (le masculin au lieu du féminin, le féminin au lieu du masculin):

- *les différentes situation,
- *la village,
- *le fin

➤ déterminant:

- emploi des adjectifs possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis
- *c'était la fin de **ma** voyage,
- *ils sortent de **ses** chambres,
- *j'ai dormi dans **cet** vieux wagon,
- ***tout** notre imagination

➤ emploi des pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et indéfinis

- ***tous** ce que je voulais (probablement sous l'influence de la prononciation),
- *selon **quelqu'uns**

➤ forme erronée de l'adverbe:

- ***especielllement**,
- *cela me faisait du **bon**,
- *les gens réagissent **différent**

➤ mauvais choix de la préposition:

- *les jeunes jouent **à la** guitare,
- *la salle **de** manger (probablement erreur par analogie avec *salle de bain*) , ,
- ***en** ce moment-là

Syntaxe et les erreurs qui touchent à la cohérence textuelle

➤ ordre des mots:

- *nous **tous** rêvons,
- *il existe des personnes qui n'**en** s'occupent jamais,
- *je **toujours** pense,
- *je suis restée à la maison pour ne **tomber pas** malade

➤ accord du verbe avec le sujet:

- *La misère et la pauvreté **est** le plus grand problème au monde.
- *je **faisait** la connaissance des gens,
- *j'**essayait** d'imaginer

➤ emploi des aspects, des modes, des temps:

- *Si cet élève **aurait** étudié davantage, il **aurait réussi** son examen
- *j'ai vu qu'elle **est** très intelligente,
- *je n'ai pas su ce qui m'**attend** ce jour-là

De plus, les étudiants mêlent souvent le présent et le passé dans leurs récits, ce qui nuit à l'unité temporelle de leur texte.

➤ emploi de l'article:

il était entouré **des arbres,*

il y a cinq tiroirs **à la gauche,*

elle l'a regardé avec **la surprise,*

le rêve construit dans notre sommeil **le monde qui n'est pas ordinaire*

➤ emploi du pronom:

la personne qui a accueilli les voyageurs leur a promis qu'il** leur trouverait un gîte*

**nous étions plusieurs à s'être trompés*

j'ai acheté ce **que j'avais besoin.*

Ce **dont elle raconte est très important.*

il y avait un magasin **dont je suis entrée,*

c'était la vieille dame **qu'avait le don de prédire l'avenir (accepté dans la langue orale),*

➤ emploi de la préposition:

je leur ai raconté **de tous mes voyages,*

j'ai connu tellement de gens **dans si peu de temps,*

J'ai **vu et parlé à sa mère. (L'erreur est ici paradigmatique ; elle atteint tout un syntagme. Les deux verbes ne se construisent pas de la même façon avec le même complément.)*

Les gens ont tenté de percer le mystère du rêve **pendant le temps des Egyptiens.*

➤ emploi de connecteurs, d'anaphores:

Les progrès de la science sont admirables, mais **elle nous expose à des dangers.*

➤ emploi des conjonctions de subordination et de coordination

J'ai décidé de trouver un village **pour que je n'ai pas mangé depuis trois jours.*

Sémantique

C'est le lexique qui porte le contenu de la pensée. Celle-ci est d'autant plus précise que les mots pour l'illustrer sont précis. Le vocabulaire utilisé doit donc être exact et provenir du bon registre. Cela suppose que celui qui écrit soit capable d'éviter les mots vagues (comme gens, chose, cela, etc.), les impropriétés, les calques, la confusion possible entre les paronymes, les termes de niveau familier ou populaire.

➤ niveaux de langue:

Ce sont les erreurs relatives aux caractéristiques de l'oral familier non transmissibles à l'écrit. Tout travail intellectuel exige du scripteur une attitude, une disposition d'esprit qui s'élève au-dessus de la communication récréative et qui l'amène à bannir les mots de la langue parlée quotidienne comme *super, gars, ça*, etc.

elle offre **plein de découvertes intéressantes,*

**c'est possible de le changer,*

on trouve tout **ça dans notre vie*

➤ paronymes

Ce sont les mots qui ont une forme et une prononciation semblables et qui, pour cette raison, sont parfois source de confusions dans le choix des mots.

**Plus une langue se répand sur un territoire plus elle tend à se différencier*

au lieu deà se diversifier

J'avais **confiance en mes amis. au lieu de confiance en*

➤ calques

Ils ont parfois un air innocent et très français, comme dans les exemples suivants:

Il n'a pas répondu à ses **expectations au lieu de ...à ses attentes*

dans la salle il y avait **une librairie au lieu de *une bibliothèque**

Il est **venu en bas au lieu de *Il est descendu**

****solver** un problème au lieu de résoudre un problème*

J'ai des **mémoires qui remontent à mon enfance. au lieu de ... des souvenirs*

➤ impropriétés:

Tout mot employé incorrectement est une impropriété

J'ai oublié les préjugés et les pensées **conservatives au lieu de ...les pensées conservatrices,*

Nous sommes allés dans **un centre des achats pour faire des achats au lieu de ... dans une grande surface pour faire les courses*

Il m'a **fait possible la découverte des pays étrangers. au lieu derendu possible*

Ils s'efforcent d'augmenter le standard** au lieu de ...le niveau de vie*

2.2. Résultats chiffrés

Les données que nous apportons dans ce qui suit représentent le nombre de différents types d'erreurs que nous avons obtenu après le dépouillement du corpus. Nous avons ainsi dénombré 1467 erreurs en 1^{ère} et 1334 erreurs en 2^{ème} année.

L'examen du corpus nous révèle que la majorité des formes erronées ont été recensées au niveau du lexique (261 en première et 285 en deuxième année). C'est donc le type d'erreur qui pose le plus de problèmes à nos étudiants et c'est d'autant plus regrettable que ce sont les erreurs qui entravent le plus la communication. Elles demandent du correcteur un grand effort d'interprétation et de décriptage. Dans cette catégorie d'erreurs, on déplore plus particulièrement les erreurs assez fréquentes dans les mots d'usage courant et les mots de grande fréquence.

La deuxième place dans le nombre d'erreurs occupe le mauvais emploi de l'article (129 en première et 142 en deuxième année). On pourrait attribuer ce fait à une fréquence élevée de l'article dans les textes écrits ce qui augmente le danger du mauvais emploi. De plus, l'article est totalement absent de la langue slovène et, de ce fait, un locuteur slovène éprouve de nombreuses difficultés quand il doit l'introduire dans ses énoncés. A cela s'ajoute encore une différente distribution du genre en slovène et en français.

En troisième position on trouve les erreurs dues au mauvais emploi des temps, modes et aspects verbaux (151 en première et 85 en deuxième année). Pour expliquer leur forte présence dans les productions de nos étudiants, on peut partir du même constat que pour les erreurs de l'article. Il s'agit donc d'erreurs interférentielles puisque les temps, modes et aspects verbaux sont organisés et construits différemment en slovène et en français et s'emploient différemment.

Le dernier type d'erreur qu'on évoquera ici et qui mérite notre attention sont les erreurs d'orthographe d'usage (mauvais emploi des accents: 106 en première et 91 en deuxième année). Elles se placent en quatrième position et proviennent sans doute de la complexité de l'orthographe du français. Dans de nombreuses langues, chaque son est noté le plus souvent par un seul signe (ou groupe de signes): italien, espagnol, slovène, croate, etc. Cette simplicité se trouve parfois en français (ex.: *vil, nul, orné*), mais fréquemment, la graphie française est alourdie soit par des incohérences (*siffler*)*persifler*; *chatte*/*rate*, etc.), soit par le poids de l'histoire: la notation de prononciations disparues est conservée (ex.: lettres »muettes«, groupes -eau, -au, etc.).

Une autre grande difficulté posée par l'orthographe française est due à l'homonymie. Cette homonymie, qu'elle soit totale (ex.: *ver, vers, verre, vert, ver...*) ou partielle (la transcription des finales en [e]: ai, er, et, é) oblige les apprenants à analyser les mots les uns par rapport aux autres et à dépasser les principes d'encodage réguliers.

3. CAUSES DES ERREURS

L'analyse du corpus permet d'apporter quelques éléments de réponse à la question de savoir quelles sont les causes des erreurs dans les productions des étudiants slovènes.

Les mécanismes susceptibles d'induire les erreurs dans les productions analysées semblent être très liés au concept de l'interlangue – terme entendu au sens de moyens dont dispose un apprenant à un moment donné de son apprentissage. Le caractère systématique de certaines erreurs en L2 pourrait en effet être lié à la présence d'un système, c'est-à-dire d'une compétence transitoire (différente de la compétence du locuteur de la langue cible) et non à des aléas de la performance. Le premier qui a suggéré l'existence d'un tel système, le linguiste Corder (1968) évoque à ce sujet les »dialectes idiosyncrasiques«, en ce sens qu'il s'agit de systèmes de langue dont les règles sont propres à celui qui parle ce dialecte. Les notions introduites par Corder ont été ensuite développées par d'autres auteurs sous différents noms, notamment »système approximatif« (Nemser 1971) et »interlangue« (Selinker 1972).

Ce système serait selon Corder (1986) composé de trois sous-systèmes chacun avec:

- une partie du système de la L1;
- une partie du système de la langue cible;
- un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre des deux systèmes précédents, donc spécifique de la compétence transitoire de l'apprenant à un moment donné.

On doit noter que Corder, Selinker et Nemser admettent que ces systèmes peuvent être l'objet d'interférences dues au système de la L1. Il s'agit alors d'interférences de système à système, et non plus, comme dans l'analyse contrastive classique, de l'élément linguistique à élément linguistique.

Notre analyse n'a fait que confirmer les thèses mentionnées plus haut. Les interférences avec le slovène et l'anglais sont en effet très présentes dans les productions analysées. On assiste à une résurgence du slovène surtout dans le genre et dans l'ordre des mots ainsi qu'au niveau de la syntaxe en général, alors que l'influence de l'anglais se fait sentir au niveau du lexique.

Par ailleurs, pour une part non négligeable, certaines erreurs s'expliquent par des raisons internes du français. En cela, les apprenants slovènes, en tant qu'utilisateurs du français, se trouvent dans la même situation que les Français. Dans ce cas, leurs erreurs ne se distinguent pas de celles des Français et s'expliquent souvent par des phénomènes comme l'analogie et la surgénéralisation des règles de la langue cible. En effet, dans les textes de nos étudiants les analogies injustifiées prolifèrent comme par exemple »content/malcontent« sur le modèle de »heureux/malheureux«; »on pourra« sur le modèle de »on voudra«; »il envoit« sur le modèle de »il voit«, etc. C'est le type d'erreur qui peut très bien être produite aussi par un enfant en L1 car l'association des phénomènes similaires provient d'une nécessité cognitive du cerveau humain qui est porté à procéder par analogies. Il s'agit même du moteur essentiel de la résolution de problèmes, démarche cognitive majeure. Ce qui est su, sous une certaine forme et pour un certain contexte, doit pouvoir s'utiliser sous d'autres formes et pour d'autres contextes.

Il convient cependant de souligner que, souvent, un même type d'erreur se distribue entre de multiples mécanismes explicatifs. On évitera donc de vouloir associer un type d'erreur à un type d'explication, tout en sachant qu'il s'agit fréquemment de causalité multiple.

En résumé, une étude des erreurs des textes des apprenants au cours de l'année est un précieux indice de leur développement et de leur avancée dans l'utilisation de la langue. Ce genre de diagnostic sur les textes est tout aussi bénéfique pour l'apprenant que pour le professeur. Celui-ci sera sans doute amené à dégager les conséquences pédagogiques des résultats des analyses comme par exemple la révision de certains chapitres de grammaire, une étude plus approfondie du lexique, etc.

Bibliographie

- ASTOLFI, J.P. (2004): *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- BERTHOUD, A. C. (1987): *Les erreurs des apprenants: au panier ou sous le microscope?* In: *Les langues modernes* No 5, pp.11-18.
- CORDER, S.P. (1967): *The significance of learner's errors*. IRAL 9
- CORDER, S.P. (1986): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CUQ, J. P. (2003): *ASDIFLE, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DAVID, J. (1998): *Changer l'apprentissage de l'orthographe*. In: *JDI* No 2, pp. 71-75.
- FAYOL, M. (1995): *La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive*. In: *Intelligences, scolarité et réussites*, pp. 137-152.
- GRATTON, A.M. (2000): *Erreurs et difficultés d'apprentissage: présentation et traitement de l'information grammaticale*. In: *Revue Parole*, No 13, pp. 39-58.
- JAFFRÉ, J.P. (2005): *L'orthographe est un château fort*. Accessible sur le site: <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/index.php> Date de parution de l'article: 11/02/2005
- JOHNSON, K. (1988): *Mistake correction*. In: *ELT Journal*, No 42/2, pp. 89 – 96.
- KOSEVSKI, B. (2001): *Ozaveščanje procesa pisanja pri pouku tujega jezika. (Sensibilisation à l'expression écrite en situation d'apprentissage du FLE)*. In: *Vestnik*, année XXXV, pp. 93 -101.

- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003): *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International.
- SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*. In: International Review of Applied linguistics.
- VIDALIE, A. (2005): *Faut-il simplifier l'orthographe?* Publié dans l'hebdomadaire L'Express le 18/04/2005
- ŽUGELJ, N (2005): *Analiza napak slovenskih študentov v francoskem pisnem diskurzu*. (Analyse des erreurs dans les productions écrites des étudiants slovènes). Thèse de 3ème cycle, Université de Ljubljana.

Povzetek

NAPAKE SLOVENSКИH ŠTUDENTOV FRANCOŠČINE V PISNIH SESTAVKIH

Članek obravnava področje napak v francoskem pisnem diskurzu, natančneje napake, ki se pojavljajo v pisnih sestavkih slovenskih študentov francoščine.

Uvodoma se članek dotakne nekaterih pozitivnih sprememb v odnosu do napak, začenši z behavioristično teorijo učenja, pa do sodobnejših učnih pristopov. Sledi empirični del, ki je posvečen analizi napak v naključno izbranih pisnih sestavkih študentov francoščine 1. in 2. letnika Filozofske fakultete v Ljubljani, v obdobju od 2001 do 2004. Z namenom, da bi ustrezno razvrstila čimveč odkritih napak, je avtorica izdelala prilagojeno klasifikacijo napak in jih razdelila na: *pravopisne, oblikoslovnoskladenjske, napake, ki se nanašajo na stavčno in besedilno zgradbo*, in na *leksikalne napake*. Vsaka od naštetih kategorij vsebuje še podkategorije, ki jih spremljajo primeri iz analiziranih pisnih sestavkov. Avtorica nato predstavi kvantitativne in kvalitativne izsledke analize odkritih napak in na koncu opozori na nekatere najpogostejše vzroke za nastanek napak.