

Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere



Harriet K. Namukwaya

Université de Makerere, Uganda

harriettakn@yahoo.com

Reçu le 24-11-2013/Évalué le 02-12-2013/Accepté le 13-03-2014

Résumé

Cet article a pour objectif d'analyser des erreurs grammaticales commises par les étudiants ougandais apprenant le français langue étrangère (FLE) au niveau intermédiaire. Il a pour objet d'identifier, de décrire les erreurs et d'en examiner les causes ou les sources et de proposer des solutions qui pourraient aider les étudiants à améliorer leur production écrite. Étant donné la nature qualitative de l'étude, le modèle de l'analyse des erreurs proposé par Corder (1967) a été utilisé. Le corpus est constitué de quinze compositions rédigées lors de l'examen final du deuxième semestre 2012/2013. Les résultats montrent qu'il y a en principe deux sources d'erreurs : les erreurs interlinguales et intralinguales.

Mots-clés : acquisition des langues, langue seconde, enseignement des langues étrangères, erreur, analyse des erreurs

Error Analysis in Students' Written Production: Intermediate French at Makerere University

Abstract

This paper presents results from an error analysis on a corpus to find out and analyze the kind of grammatical errors made by Ugandan learners in the process of composition writing in French as a foreign language. The study also focused on the sources of errors in students' written production and provided possible solutions to help students to improve upon their written production. Given the qualitative nature of the study, Corder's (1967) model of error analysis was used. The data used in this study were compositions from fifteen university students learning French at intermediate level. All students spoke English as their second language. The findings of the study indicate that there were mainly two sources of students' errors: interlingual and intralingual errors that cut across all the eight categories of errors identified in the study.

Keywords: Language acquisition, second language, foreign language teaching, error, error analysis

Introduction

Apprendre une langue est un processus comme toute autre activité humaine. Quand les êtres humains font face à une nouvelle attitude ou idée, ils font des fautes ou des

erreurs linguistiques ainsi que les erreurs de jugement. En apprenant une langue, soit l'acquisition de la langue première (L1), seconde (L2) ou étrangère (L3), les apprenants font toujours des erreurs (Brown, 1987). Ces erreurs peuvent apparaître à l'oral ou à l'écrit. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange. C'est peut-être pourquoi plusieurs chercheurs s'intéressent à la notion d'erreur. En fait, en didactique des langues et des cultures, selon les différentes méthodologies et approches, la notion d'erreur a été considérée d'un point de vue négatif. Selon la méthodologie audio-visuelle, l'erreur était considérée comme un « péché » que les enseignants devraient corriger immédiatement. Autrement dit, l'erreur devait être évitée à tout prix. A noter aussi qu'avant le début des années 1970, les recherches en didactique des langues étaient plutôt centrées sur « les produits et textes écrits » (Basaillon, 1991:57). L'intérêt des chercheurs en L2 a porté par la suite sur le processus rédactionnel permettant ainsi de mettre en évidence le rôle de la révision du texte écrit par l'apprenant lui-même, c'est-à-dire la correction de ses erreurs ainsi que les pratiques pédagogiques pour le guider dans cette activité. (Louis-Charles, 2012:1)

Problématique

Quand les apprenants apprennent une langue seconde, ils ont le plus souvent un point de départ ou une étape initiale; la grammaire de leur L1. Leur but ou étape finale est la grammaire de la L2 (Archibald et Libben, 1995 : 134). Afin d'atteindre leur but, ils ont tendance à transférer les règles de leur L1 à la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Pourtant, ceci ne signifie pas que les erreurs commises par les étudiants de L2 ou L3 ne résultent que du transfert de la L1. Il faut noter que les langues sont différentes les unes des autres dans leur structure profonde. Le transfert de l'une à l'autre est négatif dans certains cas et cause les difficultés en communication, soit orale soit écrite. Contrairement à la production orale où les étudiants doivent penser et parler de façon simultanée, on s'attend à ce qu'en production écrite, les étudiants aient l'opportunité de relire leurs textes et de faire des corrections nécessaires. Ceci signifierait qu'ils se rendent compte de leurs erreurs et les corrigent, le cas échéant. Ce fait ne s'applique pas tout à fait aux étudiants ougandais intermédiaires du FLE, comme je l'ai observé durant mes quinze années d'enseignement du français. Les erreurs sont récurrentes en production écrite à tout niveau de langue. Cette étude traite donc des erreurs récurrentes en production écrite chez les étudiants ougandais ayant déjà acquis l'anglais (L2) et leur L1 inscrits en FLE au niveau intermédiaire.

Objectifs de l'étude

L'étude a pour objectif principal d'analyser les catégories d'erreurs grammaticales faites par les étudiants ougandais intermédiaires du FLE au niveau universitaire. Pour bien atteindre cet objectif, je me suis posée les questions suivantes a) quels types d'erreurs sont-ils commis par les étudiants du FLE en production écrite ? b) quelles sont les causes ou les sources de telles erreurs ? c) quelles stratégies utiliser pour pallier le problème d'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau universitaire en Ouganda ?

Cadre théorique

L'étude est basée sur le modèle d'analyse des erreurs proposé et développé par Corder (1967) qui distingue cinq étapes: i) la collection d'un échantillon langagier des apprenants; ii) l'identification des erreurs; iii) la description des erreurs; iv) l'explication des erreurs et v) l'évaluation ou la correction des erreurs. Corder (1973) définit les erreurs comme des déviations dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant. Il affirme aussi qu'elles tendent donc à être systématiques mais pas autocorrigées. Par ailleurs, il dit qu'étant donné leur nature systématique, elles sont donc plus faciles à identifier et que toute phrase parlée et ensuite transcrite peut être analysée. Dès la phrase transcrite, sa description est alors faite, et à partir de cette description, l'explication des erreurs peut être ensuite faite (tracer les erreurs à leurs sources ou causes). Enfin, on peut les évaluer afin de déterminer leurs types ; orales, écrites, globales ou locales notamment. Cette étape aide à trouver les moyens ou les stratégies dont on peut se servir pour la correction des erreurs.

Notion d'erreur

Les méthodes d'enseignement récentes du FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage: si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur les structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs (Perdue, 1980). On constate qu'il y a des définitions différentes du terme « erreur » selon des chercheurs, mais dans cette étude, on va utiliser la définition de Xu. Selon Xu (2008), l'erreur se définit comme « le phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant. » On peut donc dire que tout ce qui est déviant des règles et de la structure profonde de la langue qu'on est en train d'apprendre est considéré comme l'erreur; un énoncé oral ou écrit inadmissible

constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue.

Types et sources d'erreurs

Selon Tagliante (2001 :157), il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, ce sont des erreurs en communication/production écrite. D'après Dermitas et al. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs: les erreurs de contenu et les erreurs de forme. D'une part, les erreurs de contenu, selon Dermitas et al (2009) concernent les éléments du discours (le nombre de mots à écrire, le type de texte que l'apprenant doit écrire, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées; l'organisation ou la liaison logique entre les idées et les parties du texte.) D'autre part, les erreurs de forme se réfèrent aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. C'est sur celles-ci que notre analyse porte.

Richards (1971: 174) identifie plusieurs sources/causes des erreurs de compétence. Il s'agit des erreurs de l'interférence de la L1, des erreurs intralinguales et des erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible. Richards les catégorise encore en quatre sous-catégories : la surgénéralisation, l'ignorance des restrictions des règles, l'application incomplète des règles et les concepts incorrectes conceptualisés par l'apprenant. Selon Brown (2008 : 218), l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

Les premières se réfèrent aux erreurs de transfert de la L1 alors que les secondes sont celles émanant par exemple de la surgénéralisation des règles de la langue cible. La distinction entre erreurs interlinguales et erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la L1 ou de la grammaire étrangère intériorisée, lorsque celle-ci partage déjà des règles avec la langue cible. En effet, Rahmatian et al. (2005) ont souligné que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage d'une langue et Cook (1992 : 589) affirme que « la L1 est toujours présente dans le cerveau de l'apprenant de L2. » Elle a donc suggéré qu'il faudrait tenir compte toujours de ce fait.

Théories des erreurs

Il y a en principe trois approches très pertinentes. Elles comprennent l'analyse contrastive (Lado, 1957); l'analyse des erreurs (Corder, 1967) et la théorie d'interlangue (Weinrich, 1963).

1. Analyse contrastive

L'analyse contrastive est basée sur la linguistique contrastive. Cette dernière se définit comme une sous-catégorie de la linguistique qui s'intéresse à la comparaison de deux ou plusieurs langues ou sous-systèmes de langues afin de déterminer les ressemblances et les différences entre les langues en question (Fisiak, 1981:1 cité en Xu 2008). La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir justifiait le recours à une analyse contrastive. Celle-ci se basait sur une description scientifique (proposée par la linguistique structurale et la linguistique comparée) de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la L1 de l'apprenant, ce qui, dans la vision des chercheurs tels que Fries (1945) et Lado (1967), aurait pu fournir les matériaux pédagogiques et les outils les plus efficaces pour l'enseignement des langues. La comparaison des langues, suivant la même logique, aurait permis de prévoir les problèmes d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la langue source et de la langue cible, ce qui n'est jamais le cas.

Considérée comme l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive par Besse et Porquier (1991), l'hypothèse de Lado (1967), qui préconisait l'élaboration de descriptions contrastives à des fins pédagogiques, est étroitement liée à la théorie d'interférence. Selon son auteur, Debyser (1971), les apprenants ont tendance à transférer dans la L2/L3, en réception comme en production, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur L1. Ce qui est similaire serait facilement transféré, donc plus facile à apprendre, ce qui est différent donnerait lieu à un transfert négatif (l'interférence) et donc à des erreurs, qui ne seraient que des manifestations des difficultés d'apprentissage.

2. Analyse des erreurs

Cette approche s'intéresse aux différences entre la façon dont les apprenants parlent la langue cible et la façon dont les locuteurs natifs l'utilisent (Richards, 1974 :3). Brown (1987) remarque que les apprenants font des erreurs et que ces erreurs peuvent être examinées et catégorisées afin de révéler quelque chose du système s'opérant dans le cerveau de l'apprenant; ce fait a mené à une poussée de l'analyse des erreurs des apprenants. On peut donc dire que l'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objet de découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de L2.

3. Théorie de l'interlangue

La notion d'« interlangue » a été introduite par Weinrich (1963) mais développée par Selinker en 1972. L'hypothèse générale de l'interlangue se fonde sur l'idée que, si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs, assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert d'éléments de la L1, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, et la surgénéralisation des règles de la langue. Xu (2008:40) et Ellis (1985:50) signalent que l'interlangue a les traits pertinents suivants: l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification telle que la surgénéralisation des règles, les régressions et les fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqués par les « erreurs stables ». A noter aussi que pour Selinker et Corder, l'interlangue doit être relativement identique pour des apprenants de la même L1, mais différente pour les apprenants de la L1 différente. En d'autres termes, chaque apprenant a sa propre interlangue ayant sa propre grammaire, son lexique parmi d'autres aspects: il s'agit ici d'un système de langue distinct ayant ses propres caractéristiques et règles.

Statut des erreurs dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde

Les erreurs reflètent la compétence de l'apprenant à un stade particulier et représentent aussi certaines caractéristiques générales de l'acquisition de la langue (Richards, 1971: 173). Corder (1967) dit que les erreurs avertissent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qui reste pour lui à apprendre. Par surcroît, elles informent les chercheurs sur les stratégies que l'apprenant utilise en apprenant une langue. En outre, elles sont un moyen par lequel l'apprenant teste ses hypothèses sur la L2. Autrement dit, les erreurs sont indispensables aux apprenants car elles leur sont un outil pertinent qu'ils utilisent pour apprendre la langue cible. Pour eux, c'est un moyen de tester leurs hypothèses sur la nature de la langue qu'ils sont en train d'apprendre (Corder : 1967); Dai Wei, Shu Ding-fang (1994); Cai Long-quan (2000) cité en Xu (2008:39); Selinker, 1972). En bref, les erreurs donnent du feedback aux enseignants car à partir des erreurs, ils peuvent connaître l'efficacité du matériel et des techniques pédagogiques, ainsi que les parties du syllabus suffisamment apprises ou enseignées et celles exigeant plus d'attention (Corder, 1973).

Étude

Cette étude a été menée à l'Université de Makerere qui se situe à Kampala en Ouganda, en Afrique de l'Est. Étant donné la nature exploratoire de notre étude, nous avons utilisé les méthodes qualitatives afin de décrire les erreurs en production écrite de nos étudiants et d'en expliquer les sources. Notre échantillon est composé de quinze (15) étudiants du FLE au niveau intermédiaire (A2 - B1). Les étudiants intermédiaires comprennent ceux qui décident de continuer à apprendre le français dans leur 2^{ème} et 3^{ème} années d'étude. On peut dire qu'ils peuvent s'exprimer assez bien en français à l'oral comme à l'écrit.

Selon les réponses au questionnaire, les participants à notre étude avaient entre dix-neuf et vingt-trois ans et suivaient des cours différents; les humanités, les sciences sociales et le tourisme, c'est-à-dire qu'ils venaient des facultés différentes. De plus, ils connaissaient trois langues ou plus, y compris leur langue maternelle, car ils venaient des régions différentes du pays, et parlaient l'anglais (leur L2), la langue officielle de l'Ouganda, mais ils apprenaient le français pour des raisons différentes. Il s'agit de l'amour envers la langue française et son prestige, de la fierté d'être plurilingues et d'avoir des compétences orales et écrites au moins en deux langues internationales dont le français, de fins académiques (le français est leur matière académique) et professionnelles (ceux qui veulent travailler dans les organisations internationales ayant le français comme l'une des langues de travail ou dans les pays francophones ou dans le domaine du tourisme en Ouganda). Il est surprenant que certains l'apprennent à cause de l'influence familiale (encouragement des parents et des proches). Tout participant a consenti à participer à la recherche sur l'analyse de leurs erreurs en production écrite.

Notre corpus de travail est constitué de quinze copies d'un examen écrit de fin du 2^{ème} semestre de l'année académique 2012/2013. Le choix de l'examen final se justifie par le fait que ce dernier reflète les résultats semestriels. Trois thèmes étaient proposés parmi lesquels les étudiants pouvaient choisir: le cinéma, les vacances dernières et l'immigration. Six étudiants ont écrit sur le cinéma, huit sur les vacances dernières et un étudiant sur l'immigration.

Résultats de l'étude

Cette section se divise en deux sous-sections: les catégories des erreurs et leurs sources ou causes. Il est important de noter que les exemples cités dans cette étude ne sont que représentatifs des erreurs faites par nos étudiants.

Catégorisation des erreurs grammaticales

Les erreurs se classent en sept catégories: l'accord sujet-verbe; sujet/nom-déterminant; le genre; l'emploi des pronoms; l'accord du participe passé; l'emploi du subjonctif présent et du présent de l'indicatif; les erreurs lexico-syntaxiques qui se divisent encore entre l'anglicisme lexical et syntaxique et les erreurs lexicales de L2. Il faut noter que cette catégorisation est basée sur la propre observation et l'expérience d'une chercheuse qui est elle-même professeur de français. En outre, les exemples donnés sont tirés des compositions rédigées par les participants et ces exemples contiennent plusieurs erreurs de différents types, celles-ci seront classées selon la catégorie à laquelle elles appartiennent.

1. Accord sujet-verbe

On note qu'en français, le sujet dicte sa loi au verbe, mais pour certains de nos étudiants, cela leur pose problème car ils n'arrivent pas à maîtriser cette règle comme le montrent ces exemples: « Les films *contribue* à l'inactivité des gens. », « Il ne *prends* pas plus que cinq minutes. » On remarque que la L2-l'anglais des étudiants influe sur la L3-le français dans ces phrases. Etant la seule désinence de l'anglais, le morphème « s » s'emploie pour la troisième personne du singulier et les autres personnes utilisent la même forme du verbe, les étudiants ayant déjà maîtrisé cette règle grammaticale de l'anglais, transfèrent ce morphème de l'anglais au français, ce qui explique la présence des formes erronées dans les phrases ci-dessus.

2. Accord sujet/nom-déterminant

Selon Dubois et Lagane (1995), les déterminants sont de différentes catégories, notamment les adjectifs: possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux; les articles (indéfinis, définis et partitifs) et les adjectifs qualificatifs. Contrairement à l'anglais, en français, les déterminants sont variables et s'accordent en nombre et en genre avec les noms qu'ils qualifient. Selon les données, on note que bon nombre d'étudiants n'ont pas suivi la règle de l'accord du déterminant avec le nom/sujet, car, dans la plupart des cas, la distinction entre le genre des noms leur pose problème. Les erreurs dans cette catégorie sont analysées selon le type de déterminants.

a. Adjectifs possessifs

Dans les exemples suivants, on observe que les adjectifs possessifs ne s'accordent ni avec le nombre du possesseur ni avec l'objet possédé. L'emploi de « *ses* » dans cette

phrase « Il y a les gens qui ne veulent pas perdre *ses* identités. », peut être attribué au fait que l'étudiant n'a pas bien conceptualisé la règle qui s'applique à ce genre de déterminant, qui a causé la surgénéralisation du concept maîtrisé par cet étudiant (« *ses* » s'utilise avec les noms pluriels). La surgénéralisation a mené à une erreur intralinguale. L'emploi de « *notre* » dans l'exemple suivant : « Ils ont la capacité pour influencer *notre* attitudes. » témoigne de l'influence de la L2 de l'étudiante à cause du transfert négatif de la règle grammaticale de l'anglais (sa L2) puisque l'adjectif démonstratif est invariable en anglais.

b. Adjectifs démonstratifs

On remarque que les étudiants n'ont pas fait attention à l'accord du démonstratif avec le nom qu'il qualifie. La mauvaise conceptualisation des règles de la L3 chez les étudiants les fait surgénéraliser leurs emploi et application qui aboutit aux erreurs intralinguales comme celles-ci: «*cette* type de films, *cette* émissions, *cet* pays, notamment»

c. Adjectifs indéfinis

Dans la même veine, les adjectifs indéfinis doivent s'accorder avec le nom en genre et en nombre comme d'autres déterminants, mais dans les exemples suivants, on observe que l'accord n'est pas du tout fait de façon appropriée : « Mais souvent, les films de Hollywood sont *touts* les mêmes choses. », « On doit considérer *toutes* des genres de film pour l'apprécier. » Ici, les étudiants ont fait les accords et cela montre qu'ils avaient maîtrisé la règle générale de la formation du pluriel en L3. Pourtant, il y a la surgénéralisation de cette règle dans ce cas-ci. Cet exemple-ci « Au contraire, *quelque* films me font penser aussi. », témoigne de l'influence de la L2 de l'étudiant car, en anglais, de tels déterminants ne sont jamais accordés avec les noms qu'ils qualifient.

d. Adjectifs qualificatifs

En français, l'adjectif qualificatif est variable et s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie comme d'autres types de déterminants, alors qu'en anglais, il est invariable. Les exemples suivants témoignent de l'influence de la L2 sur la L3. Comme on peut le remarquer que dans ces trois phrases : « Les films ne représente pas la mentalité *pareseux* des enfants mais aussi des parents. », « Mes vacances dernières étaient très *bon* et *amusant*. » et « Il y a beaucoup de pression dans les pays *occidental* de perdre son identité. ». Ici, les étudiants ont utilisé la même forme de l'adjectif pour les noms masculins et féminins. L'emploi de la même forme de l'adjectif sans se soucier

du genre et du nombre du nom en question émane du transfert négatif de la règle grammaticale de la L2 des étudiants.

3. Genre

Cet aspect de la langue française pose beaucoup de défis aux étudiants ougandais aux niveaux débutant et intermédiaire. Ils n'arrivent pas à comprendre comment un stylo par exemple est masculin et une chemise est féminin. Nous, les professeurs, de notre part, n'arrivons pas nécessairement à leur expliquer ce concept. C'est ce que Ferdinand de Saussure (1962) a appelé « l'arbitraire du signe linguistique ». Etant donné la nature arbitraire du signe linguistique, il devient très difficile pour les enseignants du français d'expliquer à leurs étudiants pourquoi il existe une telle classification des noms en français. On a observé que bien des étudiants n'arrivaient pas à bien distinguer les noms masculins des noms féminins. En effet, la plupart ont classifié les noms masculins comme féminins et inversement comme l'illustrent les exemples suivants : « Le cinéma est plus d'art que *le* télévision. », « Mais à *la* même temp, l'art est difficile de définir. » et « La vie dans *une* autre pays sera difficile. » Si les étudiants ne conceptualisent pas bien le genre des noms ou s'ils ne connaissent pas le genre des noms en question, cela mène non seulement au mauvais choix de l'article mais aussi aux formes erronées des adjectifs, du participe passé ainsi que des pronoms.

4. Emploi des pronoms

Comme règle générale en français, les pronoms doivent s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'ils remplacent, mais dans cet exemple : « *La comédie* est drôle, mais *il* n'est pas le cinéma je veux voir. », on voit que l'étudiante a omis le pronom relatif « que » pour relier « *il n'est pas le cinéma je veux voir* ». L'omission de ce pronom est attribuable au transfert négatif ou l'influence de la L2 sur la L3; la langue qu'elle a bien maîtrisée et la langue dans laquelle de telles omissions sont admissibles dans certaines circonstances. De plus, elle a utilisé le pronom « il » pour se référer à « la comédie » à la place de « ce » un pronom neutre qui serait le plus approprié dans ce cas.

5. Participe passé

Certains étudiants n'arrivent pas à déterminer l'auxiliaire à utiliser pour les différentes catégories de verbes. Selon les données recueillies, on a identifié deux types d'erreurs : le choix de l'auxiliaire et la mauvaise conjugaison des verbes. Dans les phrases ci-dessous, on constate qu'il y avait la confusion des auxiliaires: « Ils aiment

les personnes qui *ont venu* pour le même pays. » et « Mes souvenirs ne seront pas aussi magique si on *a rester* chez nous. » Ces erreurs s'attribuent au fait que les étudiants n'ont pas fait attention à la restriction de la règle concernant l'emploi de l'auxiliaire « avoir » au passé composé.

Dans le deuxième exemple, l'étudiant a utilisé l'infinitif « rester » au lieu du participe passé « resté » ce qui est dû au fait que les deux se prononcent de la même façon. Ici, on peut dire que l'erreur résulte de la confusion du graphème et du phonème. Ceci se fait aussi souvent dans d'autres cas. Citons la confusion de la conjonction « et » et la forme conjuguée du verbe « être » à la troisième personne du singulier « est » (Mes vacances étaient très amusantes *est* inoubliables.) On peut donc dire que le mauvais choix de l'auxiliaire a donné lieu à une erreur intralinguale lexicale émanant de la surgénéralisation de la règle de la formation du passé composé et la faute à respecter la restriction de l'emploi de l'auxiliaire « avoir ».

En outre, il y a des cas où les étudiants ont utilisé le bon auxiliaire mais ont échoué à former le participe passé du verbe en question: « Le cinéma *a toujours occuper* un place important dans ma vie. », et « Cela prend du talent car les participants *ont travailler* fort pour faire ces choses comme danser et chanter. » Ces erreurs sont attribuables au fait que « occuper » et « travailler » se prononcent de façon identique comme leurs participes passés. Il se peut que la même prononciation aboutisse à cette erreur écrite qu'on peut qualifier comme erreur intralinguale morphologique résultant du manque de respect de la formation générale du participe passé en L3.

6. Emploi du subjonctif et du présent de l'indicatif

La plupart des étudiants ougandais ne savent pas qu'il y a ce qu'on appelle le mode et les temps verbaux, alors ils n'arrivent pas à faire la distinction entre ces deux aspects. Il est aussi surprenant de noter qu'ils ne savent pas que le mode existe aussi en anglais et ils l'utilisent parfois dans leurs interactions au quotidien. Il est important de noter qu'en anglais et dans leurs langues locales, le mode est naturellement appris, et donc la distinction précise entre le temps verbal et le mode n'est pas faite. L'enseignement du mode et la distinction entre le mode et les temps verbaux posent un grand défi aux professeurs de français en Ouganda. Les exemples suivants illustrent bien ce défi : « Je pense que la miene *dépende* de ma famille. », « Ils peuvent te donner une expérience que tu *puisses* partager avec tes amis. », « Je ne pense pas que la vie *est* négative. » et « Bien que les films *sont* bons pour la santé. »

Ces erreurs nous montrent que les étudiants ne savent pas dans quelles circonstances et comment le subjonctif et le présent doivent s'utiliser. Ils pensent que chaque fois

qu'il y a la conjonction « *que* » dans la phrase principale, le verbe dans la phrase subordonnée doit être conjugué au subjonctif, ce qui n'est pas toujours le cas (cfr les 2 premières phrases ci-dessus). Les deux derniers exemples témoignent de l'influence de la L2 des apprenants et le fait qu'ils n'ont pas bien maîtrisé la distinction entre l'emploi du subjonctif et du présent de l'indicatif, car une telle distinction n'est pas très évidente en anglais.

7. Erreurs lexico-morphosyntaxiques

Celles-ci constituent des erreurs à la fois de type lexical, morphologique et syntaxique. Ces aspects linguistiques sont en quelque sorte reliés ; c'est pourquoi elles sont classées dans la même catégorie. Afin d'analyser ces erreurs correctement, nous les avons divisées en trois sous-catégories : l'anglicisme (lexical et syntaxique) et les erreurs lexicales de la L3.

L'anglicisme lexical est de deux types: les emprunts et les calques. Dans cette étude, on trouve que certains étudiants ont créé leurs propres verbes français en se servant du lexème en anglais et en y ajoutant le morphème « er » et d'autres mots à partir des mots admissibles en français comme le démontrent les exemples suivants: « Je préfère d'*intéreacter* avec mes amis dans la monde réelle. », « En réalité, je peux *m'assiser* sur une chaise et *mover* mon bras et faire la même chose. » et « Il y a des *convénients* comme par exemple les avances technologiques. » Les erreurs « *intéreacter* » « *convénients* » et « *mover* » sont des erreurs interlinguales lexicales et morphologiques, alors que « *m'assiser* » est une erreur intralinguale car le mot se forme sur le participe passé « *assis* » du verbe « *s'asseoir* ». Ces erreurs proviennent de l'interlangue des étudiants. En effet, Selinker (1972) affirme que l'apprenant se crée l'interlangue par le biais d'une série de stratégies qui l'aident à communiquer ou à apprendre la langue en cours. On peut donc dire que les étudiants du niveau intermédiaire en Ouganda ont utilisé leur interlangue comme une stratégie de communication malgré leur vocabulaire limité.

On constate aussi des erreurs provenant de l'anglicisme syntaxique. Celles-ci apparaissent au niveau de la phrase et la relation entre ses parties composantes, notamment : « Les gens *s'adaptent* les choses qu'ils aiment pour congrue avec des choses comme le temps. », « Pendant mes vacances, j'ai *joué* les jeux vidéo. » et « *Dans le soir*, je regardais la télévision. » Dans les deux premières phrases, les étudiants ont omis la préposition « à » qui s'utilise avec les verbes « *s'adapter* » et « *jouer* ». Contrairement au français, en anglais et en Luganda (la langue locale de ces deux étudiants), ces verbes ne sont pas construits avec la préposition « à »; dès lors, on peut dire que ces deux exemples témoignent de l'influence de la L1 et la L2 de ces étudiants. La dernière phrase témoigne de l'influence de la L2 de l'étudiant; c'est la traduction

mot à mot de l'anglais vers le français.

A noter aussi que certains étudiants ont fait des erreurs intralinguales au niveau lexical. Les phrases suivantes mettent en relief ce fait. « Les immigrants en Ouganda sont très uniques *est* différents. », « J'ai immédiatement trouvé *un travaille* avec une ONG au Congo. » et « Le cinéma *et* merveilleux. » On constate ici que les étudiants ne pouvaient pas faire la distinction entre la conjonction « *et* » et la forme conjuguée « *est* » du verbe « *être* », entre un nom « travail » et la conjugaison du verbe « *travailler* » « *travaille* ». De telles erreurs proviennent du fait que ces mots se prononcent de la même façon et que la distinction incorrecte entre les deux aspects en question donne lieu aux formes erronées non seulement au niveau lexical mais aussi au niveau sémantique. L'anglicisme lexical et syntaxique ainsi que les erreurs lexicales de la L3 forment une grande partie des erreurs grammaticales commises par les étudiants ougandais en production écrite. Ceci provient peut-être de l'approche pédagogique utilisée à l'université qui met plus d'accent sur la capacité à communiquer sans trop se soucier de la grammaire correcte de leurs énoncés.

8. Catégorie non-classifiable

On n'est pas arrivé à catégoriser ce genre d'erreurs car elles ne sont ni interlinguales ni intralinguales. Ellis (1997) parle d'erreurs ambiguës dans sa taxonomie comparative. Les exemples ci-dessous le démontrent : « Je pense que le cinéma bon et aussi mal. », « Le cinéma pour récent ne réfléchir pas la réalité. », et « Le industrie donner idées pour l'enfant du pays exister avec le créature du immigration. » Quand on fait face à une telle catégorie d'erreurs, même si les phrases sont syntaxiquement correctes, il est difficile de les analyser et de déterminer leurs causes car il n'y a pas de relation logique entre leurs parties composantes.

Sources d'erreurs

Selon l'analyse d'erreurs faite ci-dessus, il y a principalement deux grandes sources d'erreurs faites par nos étudiants de FLE au niveau intermédiaire: les erreurs interlinguales émanant de l'influence de leur L2 (l'anglais) qui cause un transfert négatif des règles de l'anglais au français et les erreurs intralinguales qui sont sous forme de surgénéralisation, d'omission et d'ignorance des restrictions des règles de la L3. En effet, George affirme qu'« un tiers des formes déviantes faites par les étudiants de L2 sont attribuables au transfert négatif » (Georges 1971, cité par Richards, 1984:5).

Conclusion

Les erreurs faites par les étudiants ougandais au niveau intermédiaire sont en grande partie des erreurs émanant de l'influence de leur L2 et aussi de leur compétence. Il s'agit ici des erreurs que l'apprenant fait non pas à cause d'une inaptitude mais à cause du souvenir de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné (Besse et Porquier, 1991: 209). L'erreur dévoile la connaissance imparfaite de la langue. Néanmoins, quand il progresse, il se perfectionne et acquiert plus d'expérience : il ne fera plus ou peu de telles erreurs. Il serait trop prétentieux et trop exigeant de réclamer qu'un apprentissage s'effectue sans aucune erreur de la part des apprenants. Les différences et les ressemblances entre deux systèmes linguistiques et d'autres facteurs comme la culture, l'âge, la motivation, les savoirs déjà acquis parmi d'autres facteurs, génèrent des erreurs (Rahmatian et al 2007:122). Les participants à cette étude ont dit que la connaissance des autres langues peut être un atout dans les cas des ressemblances ou un obstacle à l'apprentissage du français, en raison des différences.

Les enseignants du FLE au niveau intermédiaire devraient incorporer les activités permettant d'acquérir des compétences et l'application de ces compétences en production écrite. Ce qui est appelé « *skill-getting and skill-using activities* » en anglais. Ces termes ont été développés par Rivers, 1995 (Omaggio, 2001:281). Le but de ces activités est d'aider les apprenants de langue à améliorer leur production écrite. Il faudrait aussi que toute compétence (*linguistique, communicative orale ou écrite, sociolinguistique ou interculturelle*) soit enseignée dans chaque cours de langue, car certains de nos enseignants ont tendance à enseigner la grammaire et le vocabulaire non-contextualisé, ce qui n'a aucun sens puisque toute communication se passe en contexte.

Les enseignants devraient également encourager leurs apprenants à faire la lecture de matériaux authentiques en français; des romans, des magazines, des journaux, des nouvelles, des informations à Radio France Internationale parmi d'autres documents authentiques. De plus, il faudrait les encourager et les inciter à faire plus d'écoute au niveau individuel, mais ceci peut commencer en classe à travers l'utilisation de documents enregistrés ou audio-visuels au cours de français et y faire des exercices de compréhension orale et d'opinion personnelle. Les exercices de lecture, d'écoute et de rédaction permettraient aux apprenants d'améliorer tout aspect de la langue en apprentissage en cours. En effet, Harmer (2007 :283 et 303) dit que "la lecture, l'écoute ou la rédaction aboutissent largement au développement général de la langue, à la reconnaissance des mots (Harmer, 2007:283), à l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire, ce qui, par conséquent, mène à l'amélioration générale de la langue cible » (Hammers, 207:303)".

Bibliographie

- Archibald, J., Libben, G. 1995. *Research Perspectives on Second Language Acquisition*. Toronto (Mississauga): Copp Clark Ltd.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et Didactique des Langues*, CREDIF. Paris : Hatier/Didier.
- Bisaillon, J. 1991. « Si on enseignait la Révision de Textes! ». *Québec français*, n°7, p.40 - 42.
- Brown, H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. England: Longman.
- Cook, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Corder, S. P. 1967. « The Significance of Learner's Errors ». *International Review of Applied Linguistics*, n°5, 160-170.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
- Dai W. and Shu D. 1994. « Some Research Issues in Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage ». *Journal of Foreign Languages*, 5, 1-7.
- Debyser, J. 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, n° 81, 51-57.
- Demirtas, L. et al. 2009. « De la Faute à l'Erreur : Une Pédagogie Alternative pour améliorer la Production Écrite en FLE ». *Synergies Turquie* n° 2, p. 125-138.
- Dubois, J et Lagane, R. 1995. *La nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Larousse.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4^e Ed. Harlow: Pearson Longman.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Louis-Charles, J-A. 2012. Les erreurs récurrentes en FLS : Un code comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger ? Mémoire de Maitrise, Université du Québec à Montréal.
- Omaggio, A. H. 2001. *Teaching Language in Context*. 3^e éd.. Boston: Heinle & Heinle.
- Perdue, C. 1980. L'analyse des erreurs: un bilan pratique. *Langages VIII*, Paris : Vincennes.
- Rahmatian, R. et al. 2007. L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage. Plume 2. Paris.
- Richards, J.C. 1970. A Non-contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J.C. 1971. Error Analysis and Second Language Strategies. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.
- Richards, J. 1984. *Error Analysis*. England: Longman.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Journal of Applied Linguistics*, n° 10, p.209-231.
- Tagliante, C. 2001. *La classe de Langue. Coll. Techniques de Classe*. Paris: CLE International.
- Weinreich, U. 1963. *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Mouton.
- Xu, J. 2008. « Error theories and Second Language Acquisition ». *US-China Foreign Language*, n° 5(1), p.35-42.