



FACULTADE DE FILOLOXÍA

**Grao en Linguas e Literaturas Modernas – Francés**

Curso Académico **2022-2023**

**TRABALLO DE FIN DE GRAO**

# **L'erreur en FLE : signe de progression ou d'échec ?**

Titora : **Nuria Rodríguez Pedreira**

Autora : **Paula Rey Ares**



FACULTADE DE FILOLOXÍA

**Grao en Linguas e Literaturas Modernas – Francés**

Curso Académico **2022-2023**

**TRABALLO DE FIN DE GRAO**

# **L'erreur en FLE : signe de progression ou d'échec ?**

Titora : **Nuria Rodríguez Pedreira**

Autora : **Paula Rey Ares**



FACULTADE DE FILOLOXÍA

**L'erreur en FLE : signe de progression  
ou d'échec ?**

**Error in FLE: a sign of progress or  
failure?**

**O erro en FLE: ¿sinal de progreso ou de  
fracaso?**

**El error en FLE: ¿señal de progreso o de  
fracaso?**

**Formulario de delimitación do título e resumo**  
Traballo de Fin de Grao curso 2022/2023

APELIDOS E NOME:	Rey Ares Paula
GRAO EN:	Lingua e literatura modernas
(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN:	Francés
TITOR/A:	Nuria Rodríguez Pedreira
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	Didáctica do FLE/FLOS

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

**Título:** L'erreur en FLE : signe de progression ou d'échec ?

**Resumo** [na lingua en que se vai redacta-lo TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

Le concept d'« erreur » dans l'étude du français langue étrangère (FLE) n'a pas toujours été perçu de manière positive pour la formation de l'étudiant. Tout au long de l'histoire de la didactique et de la méthodologie du FLE, cette question a été abordée et a évolué vers un intérêt pour l'étude de l'erreur et la manière d'apprendre le FLE par l'erreur.

Le présent travail a pour but d'aborder ce contexte théorique historique sur la position des erreurs dans l'étude du FLE et de fournir une approche théorique et pratique des stratégies possibles pour corriger et utiliser ces erreurs de manière positive afin d'apprendre la langue.

Pour atteindre cet objectif, le travail sera divisé en quatre parties dont une première approche théorique historique qui abordera les erreurs dans l'apprentissage du FLE, leurs origines, ainsi que des concepts fondamentaux comme celui d'interlangue qui méritent un détour. Cette approche initiale sera suivie d'une classification des types d'erreurs les plus courants et d'une présentation des stratégies qu'il convient de mettre en place pour aborder ces erreurs de façon positive. Finalement, le travail conclura par une partie plus pratique avec une mise en application des concepts abordés dans la partie théorique. Pour cela, nous analyserons quelques productions écrites originales d'étudiants espagnols de FLE et/ou des productions extraites d'ouvrages consultés, afin d'évaluer quelles sont les erreurs les plus communes et les points de convergence avec les réflexions théoriques abordées dans les parties précédentes. Nous serons alors en mesure d'affirmer avec plus de rigueur si l'erreur en FLE est bien un signe de progression ou au contraire un signe d'échec.

Santiago de Compostela, 09 de Novembro de 2022.

<p>Sinatura do/a interesado/a</p> 	<p>Visto e prace (sinatura do/a titor/a)</p> <p>Nuria Rodríguez z Pedreira</p> <p>Firmado digitalmente por Nuria Rodríguez Pedreira Nombre de reconocimiento (DN): cn=Nuria Rodríguez Pedreira, o, ou, email=nuria.rodriguez@usc. es, c=ES Fecha: 2022.11.09 22:22:18 +01'00'</p>	<p>Aprobado pola Comisión do Traballo de Fin de Grao coa data</p> <p><b>25 NOV. 2022</b></p> <p>Selo da Facultade de Filoloxía</p> 
---	---	--

## **Résumé**

Le concept d'« erreur » dans l'étude du français langue étrangère (FLE) n'a pas toujours été perçu de manière positive pour la formation de l'étudiant. Tout au long de l'histoire de la didactique et de la méthodologie du FLE, cette question a été abordée et a évolué vers un intérêt pour l'étude de l'erreur et la manière d'apprendre le FLE par l'erreur.

Le présent travail a pour but d'aborder ce contexte théorique historique sur la position des erreurs dans l'étude du FLE et de fournir une approche théorique et pratique des stratégies possibles pour corriger et utiliser ces erreurs de manière positive afin d'apprendre la langue.

Pour atteindre cet objectif, le travail sera divisé en quatre parties dont une première approche théorique historique qui abordera les erreurs dans l'apprentissage du FLE, leurs origines, ainsi que des concepts fondamentaux comme celui d'interlangue qui méritent un détour. Cette approche initiale sera suivie d'une classification des types d'erreurs les plus courants et d'une présentation des stratégies qu'il convient de mettre en place pour aborder ces erreurs de façon positive. Finalement, le travail conclura par une partie plus pratique avec une mise en application des concepts abordés dans la partie théorique. Pour cela, nous analyserons quelques productions écrites originales d'étudiants espagnols de FLE et/ou des productions extraites d'ouvrages consultés, afin d'évaluer quelles sont les erreurs les plus communes et les points de convergence avec les réflexions théoriques abordées dans les parties précédentes. Nous serons alors en mesure d'affirmer avec plus de rigueur si l'erreur en FLE est bien un signe de progression ou au contraire un signe d'échec.

## **Mots clés**

Didactique, FLE, l'erreur, origine, typologie, analyse, traitement, la faute, l'interlangue.

## **Declaración de orixinalidade**

D./Dona. Paula Rey Ares, estudante do Grao en Linguas e Literaturas Modernas da  
Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela, DECLARO:

Que o Traballo de Fin de Grado que presento para a súa exposición e defensa  
titulado

« L'erreur en FLE : signe de progression ou d'échec ? »

e cuxo/s titor/es es/son D./Dona. Nuria Rodríguez Pedreira

é orixinal e que todas as fontes utilizadas para a súa realización foron debidamente  
citadas no mesmo.

Santiago de Compostela, 30.06.2023.

## Table des matières

1. Introduction .....	1
2. L'erreur en français langue étrangère (FLE).....	2
2.1. Perception de l'erreur à travers les différentes méthodologies .....	2
2.2.1. Caractérisation <i>erreur</i> et <i>faute</i> .....	6
2.2.2. Distinction <i>erreur</i> - <i>faute</i> en didactique des langues .....	8
2.3. L'origine des erreurs en FLE.....	10
2.4. Le concept d' <i>interlangue</i> : définition .....	13
3. Présentation et analyse des différents types d'erreurs .....	14
3.1. Classification typologique des auteurs .....	14
3.2. Élaboration d'une nouvelle classification typologique .....	17
3.2.1. Erreurs morphologiques.....	17
3.2.2. Erreurs syntaxiques.....	23
3.2.3. Erreurs lexicales.....	24
3.2.3.1. Les barbarismes.....	25
3.2.3.2. Les faux amis .....	27
4. Le cas des étudiants de FLE espagnols .....	28
4.1. Analyse des productions écrites : quelques exemples représentatifs .....	28
4.1.1. Les erreurs qui nécessitent une analyse plus approfondie .....	32
4.1.2. Les erreurs les plus fréquentes.....	34
4.2. Les erreurs à corriger.....	36

4.3. Le procédé de correction .....	37
4.4. Les stratégies de correction .....	38
5. Bilan : l'erreur en FLE est-elle un signe de progression ou d'échec ? .....	41
6. Conclusion .....	42
7. Références bibliographiques .....	45
8. Annexe .....	47

## 1. Introduction

S'il est difficile d'envisager l'erreur sous une perspective positive, c'est parce qu'elle n'a pas toujours été bien perçue. Par conséquent, on peut affirmer que l'un des principaux objectifs des enseignants est d'éviter que les élèves commettent des erreurs, et, le cas échéant, de les faire disparaître. Malgré cela, on peut rester réceptifs à l'erreur, afin de la concevoir d'une manière qui n'est pas toujours nécessairement négative. Dans cette perspective, Cogis (2005 : 147) définit l'erreur comme « un indice, parmi, d'autres, de ce que comprend l'élève ». Cette affirmation permet d'interpréter l'erreur comme une partie naturelle dans le processus d'apprentissage, et de la considérer comme un outil pour améliorer la compréhension et la connaissance de la langue étudiée. Dans le cas particulier des élèves espagnols étudiant le français langue étrangère (FLE), il s'avère normal qu'ils commettent des erreurs, compte tenu du grand nombre de traits en commun entre la langue française et la langue espagnole. Nous devons d'ailleurs tenir compte du fait que l'interférence de la langue maternelle de l'élève sur la langue apprise est considérée l'une des principales causes possibles d'erreur. En outre, le fait de rencontrer des traits en commun entre les deux langues, soit entre le français et l'espagnol, aide les élèves à créer une interlangue (§ 2.4.).

L'objectif principal de ce travail est de tenter de réfléchir sur le rôle de l'erreur en FLE, et sur le fait de la considérer plutôt comme un signe de progression ou d'échec.

Pour ce faire, nous proposons une réflexion théorique autour du concept d'*erreur* en FLE, en étudiant son évolution et sa perception à travers les différentes méthodologies (§ 2.1.). D'autre part, nous mettrons l'accent sur les différences entre les termes *erreur* et *faute* (§ 2.2.), puis nous nous centrerons sur l'origine des erreurs et ses principales sources (§ 2.3.). En outre, nous décrirons diverses classifications des erreurs faites par les différents auteurs (§ 3.1.), et nous introduirons notre propre classification (§ 3.2.) inspirée

des précédentes. Celle-ci sera mise en application dans la deuxième partie de ce travail, dans laquelle nous traiterons le cas des étudiants de FLE espagnols (§ 4.).

Nous analyserons ainsi des exemples de productions écrites d'élèves de l'école secondaire obligatoire IES de Carral (§ 4.1.), qui nous pousseront à formuler les erreurs à corriger (§ 4.2.), et à distinguer le processus de correction (§ 4.3.) et les stratégies de correction qui peuvent être appliquées (§ 4.4.).

En résumé, une première partie théorique vise à contextualiser le travail, permettant au lecteur de prendre conscience de la place accordée à l'erreur au fil des années. Ainsi, le lecteur peut arriver à comprendre quel a été le cheminement parcouru dans l'amélioration de la perception de l'erreur en didactique des langues.

Une seconde partie, plus pratique, tente de montrer que l'erreur est perçue comme un outil d'apprentissage essentiel, mais tente aussi de distinguer les divers types d'erreurs et quels sont ceux qui doivent être corrigés. Il s'agira de fournir les stratégies de correction, afin d'utiliser l'erreur comme un outil complémentaire dans l'apprentissage.

## **2. L'erreur en français langue étrangère (FLE)**

Dans le but de comprendre le rôle de l'erreur en FLE au fil du temps, ainsi que sa caractérisation et ses sources, nous consacrerons cette section à une analyse de ces différentes questions.

### **2.1. Perception de l'erreur à travers les différentes méthodologies**

L'enseignement du FLE est un domaine en constante évolution, où les approches, les méthodologies et les techniques d'enseignement ont évolué de façon notable au fil du temps. L'une des évolutions majeures dans ce domaine est la place accordée à l'*erreur* dans l'apprentissage des langues étrangères. L'objectif ici est d'offrir une vision du traitement de l'erreur dans les méthodologies d'enseignement qui ont été adoptées au cours des années. Pour ce faire, nous allons présenter les principales caractéristiques et

objectifs de chaque méthodologie, en mettant en évidence le rôle de l'étudiant et de l'enseignant dans chacune d'elles. Nous montrerons ainsi que la perception de l'erreur varie considérablement selon les méthodologies, et que cette perception est étroitement liée au rôle de l'étudiant dans l'apprentissage, par rapport à l'enseignant.

La *méthodologie traditionnelle*, appelée aussi méthodologie classique, a son origine au XVIII<sup>e</sup> siècle chez les langues classiques et notamment le latin. Cette méthodologie a été largement utilisée jusqu'aux années 1970 et elle vise une conception de l'apprentissage par la mémorisation de la conjugaison verbale et de nombreux mots de vocabulaire. Il n'existe presque aucune initiative possible de la part de l'apprenant, vu que l'enseignant est considéré comme le porteur du savoir et de l'autorité, et que l'apprenant est limité à exécuter ce que le maître dit de faire, étant donné qu'il s'agit d'une interaction unidirectionnelle de l'enseignant vers les apprenants. Compte tenu de cela, on peut penser à la mauvaise connotation accordée à l'erreur dans cette période. En effet, l'erreur était considérée comme un obstacle à l'apprentissage : « En règle générale, l'erreur n'est pas tolérée : il est important que l'apprenant donne une réponse juste et précise » (Germain, 1993 :106). Il n'existe aucune possibilité de réflexion autour des erreurs commises, étant donné que l'enseignant doit impérativement fournir la bonne réponse en cas d'erreur et corriger celle-ci.

La mise en place de la *méthodologie directe* à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle provoque un certain changement de perspective. Avec la nouvelle conception de l'étude de la langue apportée par la méthodologie directe, l'apprenant est censé savoir répondre aux questions mais aussi il doit être capable d'en poser. Le but est de penser automatiquement en *langue seconde*<sup>1</sup>. Le contrôle des connaissances porte plus sur l'usage de la langue en tant que

---

<sup>1</sup> La langue seconde est la « première langue étrangère parlée par un individu » (Cuq, 1989 : 37). Dans ce travail, nous parlerons du français comme langue seconde par rapport à la langue maternelle, dans ce cas l'espagnol.

telle que sur la connaissance de ses règles. Par ailleurs, le rôle de l'apprenant est crucial, du fait qu'il doit participer activement à son apprentissage, contrairement à la méthodologie traditionnelle. Il doit non seulement répondre aux questions de l'enseignant, mais aussi il doit être capable de poser des questions et de maîtriser la langue seconde, étant celle-ci la seule langue à utiliser dans la salle de classe. Ce changement de perspective intervient aussi dans le traitement de l'erreur, dans la mesure où l'enseignant n'a plus pour objectif de corriger l'élève et de fournir les bonnes réponses, mais il doit en cette période s'assurer que l'élève s'auto-corrige.

L'objectif d'arriver à communiquer en langue seconde se maintient dans les années 1940 avec la méthodologie *audio-orale* et en 1960 avec la méthodologie *structuro-globale audio-visuelle (SGAV)*. Dans celles-ci, on laisse de côté la compréhension et l'expression écrites pour privilégier les compétences linguistiques orales. Pourtant, le traitement de l'erreur est loin d'être similaire dans ces deux méthodologies. Dans la méthodologie audio-orale, elle n'est pas tolérée, et elle doit être évitée en tant que possible. On prévoit une interaction entre les apprenants et l'enseignant, tout en suivant les ordres de celui-ci - même lorsque l'interaction a lieu entre les apprenants - de sorte que l'un des principaux rôles de l'enseignant, en tant que figure d'autorité, est de corriger les erreurs en langue seconde. La méthode utilisée est d'effectuer des exercices de répétition et d'imitation, de sorte qu'il n'y a pas de place pour l'erreur et que l'utilisation de la langue maternelle<sup>2</sup> est considérée comme une interférence. Cependant, la méthodologie SGAV adopte diverses attitudes à l'égard de l'erreur. Il existe une plus grande liberté en termes d'interactions en classe – en particulier entre les apprenants – et l'enseignant joue différents rôles dans le traitement des erreurs, tout en restant dans la plupart des cas dans le rôle d'« animateur, qui corrige 'discrètement' » (Germain,

---

<sup>2</sup> Langue maternelle : « langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication » (Cuq et *alii*, 2003 : 150).

1993 :161), en annotant les erreurs sans les corriger, afin de les utiliser comme renforcement dans les exercices ultérieurs.

Dans les années 70, il y a un nouveau changement de perspective qui ouvre la voie à l'*approche communicative*, qui se base sur le principe de la compétence de communication en langue étrangère<sup>3</sup>, par opposition aux visions qui s'intéressent davantage à la forme et à la structure de la langue : « le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en L2 » (Germain, 1993 : 203). L'enseignant n'interagit pas avec les apprenants, puisque son rôle est de les mettre en situation de communication réelle à l'aide de conversations, jeux de rôle etc. L'apprenant joue ici le rôle le plus important dans son apprentissage, et l'erreur est considérée comme inévitable et comme un signe de « maîtrise provisoire de la langue » (*Ibid.*, p. 203). Compte tenu de cela, l'apprenant arrive à construire sa propre *interlangue*, concept sur lequel nous reviendrons plus loin (§ 2.4.). Il est censé adopter une attitude tolérante à l'égard de l'erreur, vu qu'elle est perçue comme un « processus naturel d'apprentissage » (Germain, 1993 : 212).

Issue de la méthodologie communicative, l'*approche actionnelle* est la plus récente et elle est recommandée par le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) du Conseil de l'Europe (2001). Mettant l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant, cette approche orientée vers l'action, considère les apprenants d'une langue comme « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Cette approche considère les apprenants comme des acteurs sociaux impliqués dans le processus d'apprentissage, de sorte qu'ils soient capables de communiquer efficacement dans des situations réelles,

---

<sup>3</sup> Langue étrangère : « toute langue non maternelle est une langue étrangère » (Cuq et *alii*, 2003 : 150).

comme le fait d'effectuer des tâches collectives pour lesquelles la langue est nécessaire dans un contexte réel. Cette approche reconnaît les erreurs comme une partie naturelle et nécessaire de l'apprentissage d'une langue et encourage les apprenants à prendre des risques et à expérimenter avec la langue, même en commettant des erreurs. Loin d'être perçues comme quelque chose à éviter ou à corriger hâtivement, les erreurs sont considérées comme des opportunités de réflexion et d'apprentissage.

En résumé, il est clair que l'erreur a gagné une place importante dans les méthodologies d'enseignement du FLE actuelles. Bien que chacune prenne en compte l'erreur, son rôle dans le processus d'apprentissage varie considérablement d'une méthodologie à l'autre. C'est grâce aux dernières approches que les enseignants de FLE ont appris à intégrer l'erreur et à la considérer comme un outil d'apprentissage essentiel. Ainsi, au lieu de la concevoir comme un obstacle à l'apprentissage, l'erreur est désormais considérée par les méthodologies d'enseignement actuelles comme un moyen pour les apprenants de développer leur compétence linguistique.

## **2.2. Différences *erreur-faute***

Afin de clarifier les termes *erreur* et *faute*, nous en fournirons ici une définition et nous préciserons leur étymologie et les connotations qu'ils expriment. Nous examinerons ensuite les différences entre l'*erreur* et la *faute* dans le domaine de l'enseignement des langues, afin de choisir le terme le plus approprié pour la suite du travail.

### **2.2.1. Caractérisation *erreur* et *faute***

Étymologiquement, le mot *erreur* vient du latin *error* qui fait référence à l'action d'errer, dérivé du verbe latin *errare*. L'erreur est considérée comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en

résultent » (*Le petit Robert*, 1991, s.v. *erreur*). *Le petit Larousse illustré* (1972, s.v. *erreur*) le définit à son tour comme « un jugement contraire à la vérité ».

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) » (Larruy, 2003 : 120). Par ailleurs, le terme *erreur* en linguistique est également lié à « l'interférence de la langue maternelle et de la langue étrangère », définie comme un « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (Cuq et alii, 2003 : 86).

Quant au terme *faute*, son étymologie vient du mot latin *fallita*, qui fait référence à l'action de faillir, de manquer, provenant du verbe latin *fallere*. Elle est considérée comme le « manquement à une règle » ou encore comme une « manière d'agir maladroite ou fâcheuse » (*Le Petit Robert*, 1991, s.v. *faute*).

Dans le *Dictionnaire de Didactique des langues*, Galisson et Coste définissent la *faute* comme un terme qui « désigne divers types d'erreurs ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses » (Galisson et Coste, 1976 : 215). Ils précisent plus loin que « 'faute' étant souvent affecté d'une valeur dépréciative, il serait préférable d'éviter ce mot en situation d'apprentissage, (notamment en situation d'apprentissage linguistique) » (*Ibid.*, p. 215). Il convient de noter que le terme d'*erreur* n'est pas défini ici et qu'il nous renvoie à celui de *faute*, en précisant ce qui suit :

En tout état de cause, parler « d'erreur » ou « d'inadéquation » pour caractériser les entorses au système ou à l'usage permet d'aborder la « faute » de façon plus neutre, non de la nier (tout locuteur français considère comme agrammaticaux des énoncés tels que Tu le me donnes ou Il encore est venu) (*Ibid.*, p. 215).

Comme le montrent les définitions mentionnées, la faute a toujours été considérée comme un élément négatif par opposition à l'erreur qui bénéficie d'une meilleure image. Cette perception négative peut être constatée dans les premières méthodologies

d'enseignement, dans lesquelles la faute a été conçue de manière successive de la façon suivante :

Une injure au bon usage (approches traditionnelles), comme une 'mauvaise herbe à extirper', une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective behavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approches communicatives, analyse des erreurs) (Cuq et alii, 2003 : 101).

Toujours en termes de didactique des langues, Larruy définit la faute comme « des erreurs de type 'lapsus' inattention/fatigue que l'élève peut corriger » (Larruy, 2003 : 120). Ainsi, nous pouvons déduire la raison du caractère négatif donné à la faute, compte tenu du fait que l'on considère qu'elle est produite par un manque d'attention ponctuelle de l'élève et non par une méconnaissance de la règle. Cela est perçu comme négatif étant donné que, lorsqu'un mécanisme est connu de l'élève il est toujours censé l'appliquer correctement, et il est mal accepté qu'il commette des fautes par oubli ou par fatigue.

### **2.2.2. Distinction *erreur* - *faute* en didactique des langues**

En dépit des différences que nous avons constatées dans les définitions précédentes, généralement les termes *erreur* et *faute* sont utilisés de manière interchangeable pour décrire un résultat ou un acte qui enfreint ou ne suit pas une règle ou une norme. Toutefois, le terme de *faute* implique une connotation plus sévère et négative, étant davantage associé à des notions de moralité, de religion ou de loi. Le concept est défini comme « manquement à la règle morale : mauvaise action » ; « manquement à la morale, aux prescriptions d'une religion » (Le Petit Robert, 1991, s.v. *faute*).

En termes littéraires et religieux, selon Larruy, la faute reste toujours reliée au péché et à la culpabilité :

La faute, parce qu'elle est présente dès le seuil du texte biblique fondateur, fait partie des référents culturels familiers de la civilisation judéo-chrétienne. Quelle que soit l'interprétation qu'on lui donne, la faute originelle se trouve associée au péché, à la culpabilité (Larruy, 2003 : 12).

Cette connotation est fréquente en littérature française, que ce soit chez les écrivains anciens ou contemporains, d'après les propos de Larruy : « Le motif, on le sait, est récurrent dans la littérature française de Racine à *La Faute de l'abbé Mouret* de Zola, jusqu'aux œuvres d'écrivains contemporains tels que Jean Genet ou Annie Emaux. » (*Ibid.*, p. 12)

Dans une perspective didactique, Cogis établit une distinction entre ces deux termes en définissant les fautes comme « des écarts à la norme » (Cogis, 2005 : 147), tandis que les erreurs sont considérées comme « un indice, parmi d'autres, de ce que comprend l'élève » (*Ibid.*, p. 147). Il convient de noter qu'une telle perception de l'erreur a été établie à la suite de son évolution au fil des années et au fil des différentes méthodologies. L'erreur a été si importante qu'on est arrivé à considérer qu'elle fait partie du processus d'apprentissage d'une langue, étant donné que les élèves sont souvent capables de corriger eux-mêmes leurs erreurs en recevant des explications appropriées. En outre, les erreurs prennent une connotation moins négative car les enseignants peuvent les utiliser comme une opportunité de faire acquérir de nouveaux concepts ou de renforcer des notions déjà acquises.

Ce statut positif de l'erreur a été fortement impulsé par Pit Corder, qui fait déjà en 1980 la distinction entre *faute* et *erreur*. À cet effet, il définit les *fautes* comme « erreurs de performance » (Corder, 1980 : 13) et il réserve le terme d'*erreur* aux « erreurs systématiques des apprenants » (*Ibid.*, p. 13)

Parallèlement à ces distinctions fournies par les différents auteurs, on remarque que le CECRL du Conseil de l'Europe (2001) met en évidence la distinction entre la *faute* et *l'erreur* en abordant les différentes causes qui les provoquent respectivement. Ainsi, les erreurs « sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence

cible », tandis que les fautes « ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre » (Conseil de l'Europe, 2001 : 117).

Le terme *faute* a été utilisé pendant longtemps par les enseignants, malgré la connotation péjorative attribuée à ce terme par opposition à celui d'*erreur*. Par conséquent, de nombreux travaux ont été réalisés sur la comparaison des langues, en particulier sur la question de l'interférence. Ces recherches ont favorisé que le concept d'*erreur* s'impose à celui de *faute*, tout en associant l'erreur à un mécanisme naturel d'apprentissage. Suite à cela, le terme *faute* a été remplacé en 1970 par celui d'*erreur* :

Au lieu de considérer la faute comme l'expression d'une conduite inattentive, dans une vision très normative, s'est destiné à partir des années 1970 un courant de recherche qui considérait l'erreur et non plus la faute, comme l'expression d'un phénomène naturel, inévitable, associé à tout apprentissage, [...] (Vigner, 2004 : 24).

Compte tenu de ces observations, nous sommes parvenue à conclure qu'il convient d'utiliser plutôt le terme d'*erreur* dans la suite de ce travail, en raison du fait qu'il ne porte pas la connotation négative associée au terme *faute*.

### **2.3. L'origine des erreurs en FLE**

Il convient tout d'abord de noter que, de même qu'il est compliqué de donner une définition unique de l'erreur, ses origines n'en sont pas moins difficiles à déterminer. Les raisons pour lesquelles les élèves commettent des erreurs sont très variées et multiples ; par conséquent, il n'est pas envisageable d'en établir une liste exhaustive. C'est dans cette optique que nous allons exposer les principales origines et celles qui ont été étudiées davantage par les différents auteurs.

Selon Cuq et *alii* (2003) les didacticiens ont adopté une démarche comparative pour comprendre l'origine des erreurs, grâce aux premières approches qui apparaissent dans l'œuvre *Manières de langage* de Bibbesworth (1296) et à des traités descriptifs à finalité pédagogique de Palsgrave (1532) et de Mauger (XVIIe - XVIIIe siècle). Cette perspective

comparative ne prend pourtant pas en compte le rôle actif du sujet dans la production des erreurs. C'est dans cet esprit que Frei (1929) et le courant d'analyse des erreurs, représenté par Corder (1974) et Porquier (1977), mettent en avant la dynamique subjective pour comprendre les erreurs. Cette approche met l'accent sur la perception subjective de l'élève ainsi que sur sa compréhension de la langue cible, qui est perçue comme subjective lorsqu'il commet une erreur. Malgré tout, ce n'est jusqu'aux années 60 qu'on commence à s'intéresser vraiment à l'analyse des erreurs, qui, jusqu'alors, se limitait à des listes d'erreurs fréquentes et à leur classification linguistique. Et c'est notamment Corder l'auteur qui donnera l'impulsion à ce champ d'étude (1967).

Entre 1950 et 1970, influencés par la linguistique structurale distributionnelle de Bloomfield et le béhaviorisme de Skinner, plusieurs auteurs, parmi lesquels Fries, Lado, Py et Noyau, ont travaillé sur l'analyse contrastive (Lokman, 2009 : 131). Celle-ci vise à comprendre les transferts positifs et négatifs ainsi que les interférences dans la langue.

À partir de 1970, Corder et Porquier commencent à inclure l'analyse d'erreurs et de fautes dans l'enseignement des langues étrangères, adoptant une approche basée sur la linguistique générative de Chomsky et le constructivisme de Piaget. Il convient de noter que l'intérêt porté par Corder et Porquier à ce domaine de recherche coïncide avec l'apparition de l'approche communicative. Parmi les différentes théories existantes concernant la source des erreurs, deux d'entre elles sont privilégiées actuellement : « les erreurs dues au transfert et celles qui sont dues au développement de la langue cible<sup>4</sup> » (*Ibid*, p.131).

---

<sup>4</sup> La langue cible est définie comme : « la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1) » (Cuq et *alii*, 2003 : 149). La langue cible est ici équivalente à la *langue seconde* qui a été définie précédemment (cf. note 1).

Suite à cette observation, nous allons aborder les principales sources d'erreurs, selon Gass et Selinker (1994), soit les interférences dues au transfert de la langue maternelle d'un côté, et la traduction mot à mot de l'autre :

a) L'interférence de la langue maternelle

Selon ces auteurs, la langue maternelle joue un rôle plus significatif et subtil que traditionnellement admis. On peut constater que la langue maternelle fournit un point de départ pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle sert de grammaire de base élaborée dans la direction de la langue cible et d'outil heuristique pour découvrir les propriétés formelles de la nouvelle langue, en particulier celles qui sont analogues à celles de la langue maternelle. Cependant, ce processus d'emprunt de caractéristiques et d'éléments de la langue maternelle – qui est connu sous le nom de *transfert structurel* – peut conduire tant à une communication réussie qu'à des erreurs dans le système de l'interlangue. Dans le second cas, le transfert des éléments de la langue maternelle dans la langue étrangère se produit de façon inappropriée, ce qui fait de la langue maternelle une source d'erreur évidente.

b) La traduction mot à mot

Selinker (1972) établit la différence entre l'interférence de la langue maternelle et la traduction mot à mot, qui fait partie des stratégies de communication. Tandis que le premier est un processus inconscient de transfert, dans le second cas il s'agit d'un processus potentiellement conscient, une stratégie de communication choisie par l'apprenant. Ce dernier produit ainsi un énoncé en langue étrangère traduisant littéralement chaque mot de l'énoncé qu'il veut transmettre en langue maternelle. Il élabore alors une structure qui n'existe pas dans la langue cible bien qu'elle existe dans la langue source. Le résultat de l'utilisation de cette stratégie de communication est la production de textes le plus souvent incohérents, et parfois même incompréhensibles.

#### 2.4. Le concept d'*interlangue* : définition

Le concept d'*interlangue* a suscité beaucoup d'intérêt à partir de son emploi dans les travaux de Selinker (1972). Il est employé pour désigner le système linguistique qui existe entre la première langue de l'apprenant – à savoir la langue maternelle ou langue source – et la langue cible.

En procédant à une analyse contrastive des énoncés utilisés par un locuteur natif d'une part, et ceux utilisés par un apprenant d'une seconde langue d'autre part, Selinker soutient que l'ensemble des énoncés n'est pas identique en ce qui concerne l'expression d'une même idée. Il introduit ainsi le concept d'*interlangue* en affirmant l'existence d'un « système linguistique distinct basé sur la production observable qui résulte de la tentative de l'apprenant de produire une norme linguistique. Ce système linguistique est appelé interlangue (IL). » Selinker (1972 : 35).

Selon Besse et Porquier, l'interlangue « comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre. » (Besse et Porquier, 1991 : 225). Ce terme est également décrit par Cuq et *alii comme* « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné » (Cuq et *alii*, 2003 : 139). Ainsi, l'interlangue possède à la fois des caractéristiques de la langue cible et de la langue source. Cependant, il ne s'agit pas simplement d'une addition ou d'un mélange des deux langues, mais plutôt d'un « système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel » (*Ibid.*, p. 140). Ce concept est aussi désigné sous le terme de *compétence* comme une « compétence transitoire » (Corder 1967, cité par Cuq 2003 : 140). Cette conception s'appuie sur la distinction chomskyenne entre compétence et performance.

Nous pouvons conclure que l'interlangue de chaque apprenant se développe à son propre rythme, lorsqu'il émet et remet en question des hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Il s'agit d'un processus naturel qui se déroule lorsque l'apprenant essaie de comprendre et de communiquer dans une langue étrangère. Ainsi, nous pouvons interpréter l'interlangue comme une compétence dynamique étant ouverte à des changements. Celle-ci est alors toujours améliorable en corrigeant les éventuelles erreurs dues au transfert des éléments de la langue maternelle à la langue étrangère.

### **3. Présentation et analyse des différents types d'erreurs**

Visant à mieux comprendre les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves, nous allons aborder la présentation et l'analyse des différents types d'erreurs en FLE. Nous procéderons également à une classification typologique de celles-ci, qui nous aidera plus loin dans l'analyse des productions écrites des élèves.

#### **3.1. Classification typologique des auteurs**

Comme nous venons de voir, l'origine et les sources des erreurs sont diverses et inévitables dans le processus d'acquisition de la langue étrangère, en ce cas du FLE. Il est essentiel de comprendre leur nature et leur fréquence afin de mieux les corriger et de favoriser une progression efficace de l'apprentissage.

C'est pour cette raison que la classification typologique des erreurs en FLE présente une importance particulière pour les enseignants et les apprenants de cette langue. Elle permet effectivement de distinguer et de classer - selon des critères spécifiques - les différentes erreurs que les élèves peuvent commettre, facilitant ainsi leur identification et leur correction. Par conséquent, nous allons présenter plusieurs types de classifications en fonction des différents critères adoptés :

1) Une première classification consiste à étudier la systématisation des erreurs commises. Dans ce cadre, Ellis (1994 : 56) présente la classification de Corder (1974) qui conçoit trois catégories d'erreurs dans les différentes étapes de déroulement de l'interlangue :

1a) Les erreurs présystématiques : commises par l'élève lorsqu'il n'est pas conscient de l'existence d'une règle particulière dans la langue cible. Ce sont des erreurs considérées comme aléatoires.

1b) Les erreurs systématiques : produites lorsque l'élève a déjà découvert une règle, qui s'avère cependant erronée.

1c) Les erreurs post-systématiques : il s'agit de déviations linguistiques qui apparaissent lorsque des erreurs systématiques ont été corrigées auparavant. Dans ce cas, il y a des raisons de penser que l'apprenant a temporairement oublié le fonctionnement d'un élément linguistique particulier, même s'il l'a utilisé correctement. À ce stade, l'élève connaît la règle correcte de la langue cible mais il l'utilise de manière incohérente.

2) Un second type de classification typologique utile est celui de Tagliante (2006) dans lequel on distingue cinq types d'erreurs : les erreurs de type linguistique, phonétique, communicatif, discursif et stratégique (Tagliante, 2006 : 157).

3) La troisième classification typologique est celle établie par Lokman Demirtas (2008) dont nous nous sommes inspirée pour créer notre propre classification. Comme l'on vient de voir avec la classification précédente, l'apprenant peut commettre des erreurs tant dans la production écrite que dans la production orale. Toutefois, nous allons nous intéresser davantage aux erreurs dans la production écrite des étudiants, lesquelles sont généralement évaluées sous deux critères différents : l'aspect pragmatique et l'aspect linguistique. La classification de Lokman Demirtas divise les erreurs en production écrite en deux catégories : les erreurs de contenu et les erreurs de forme :

3a) Erreurs de contenu

Lorsqu'un apprenant produit des phrases ou des textes, il existe différents facteurs qui peuvent causer des erreurs de contenu, notamment le manque de connaissances sur le sujet traité, la mauvaise compréhension des consignes ou des exigences de la tâche, ou encore une confusion entre des termes ou des concepts similaires. La culture d'origine de l'apprenant ainsi que les structures de pensée et les habitudes de communication propres à sa langue maternelle peuvent également exercer une influence sur la production de certaines erreurs de contenu.

Ce type d'erreurs peut être manifesté sous différentes formes en FLE. Par exemple, l'apprenant peut produire une réponse sans rapport avec la question posée, ou encore fournir des informations incomplètes, confuses ou inexactes.

En effet, pour arriver à produire un texte cohérent, l'apprenant doit être capable de construire un plan clair et bien structuré, tout en incluant une introduction, un développement et une conclusion. En outre, il est essentiel que l'élève puisse parvenir à utiliser des articulateurs logiques afin de faciliter la lecture et compréhension du texte. Cependant, la réalisation de ces tâches peut parfois devenir difficile pour l'élève, ce qui peut conduire à des erreurs de contenu, qui peuvent engendrer des incohérences et des confusions dans le texte produit par l'apprenant.

Il convient de noter que les erreurs de contenu ne sont souvent pas isolées et peuvent être associées à des erreurs linguistiques, qui sont considérées comme des erreurs de forme.

### 3b) Erreurs de forme

Ce type d'erreurs, liées à l'aspect linguistique, peuvent prendre différentes formes, allant des erreurs lexicales et grammaticales, en passant par des difficultés liées à la syntaxe, à la ponctuation ou encore à l'utilisation et la conjugaison des temps verbaux.

L'auteur divise les erreurs de forme en trois catégories, que nous reproduisons à la suite :

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.
- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. (Demirtas, 2008 : 181)

Dans le cadre de ce travail, nous nous concentrerons davantage sur l'analyse des erreurs de forme dans les productions écrites des élèves. Pour cela, nous nous sommes inspirée de la classification de Demirtas pour élaborer notre propre classification des erreurs rencontrées chez les élèves. Nous distinguerons les différents types d'erreurs et, pour mieux les illustrer, nous analyserons des exemples d'erreurs courants de transfert entre le français et l'espagnol<sup>5</sup> (§ 3.2).

### **3.2. Élaboration d'une nouvelle classification typologique**

Nous allons diviser les erreurs en trois catégories, à savoir les erreurs morphologiques, syntaxiques et lexicales. Nous avons choisi de faire cette division sur la base de la catégorie grammaticale à laquelle ces erreurs appartiennent, et le type de difficulté que l'apprenant rencontre lorsqu'il les produit.

#### **3.2.1. Erreurs morphologiques**

La morphologie est « la partie de la linguistique qui a pour objet l'étude de la forme et de la construction des morphèmes » (Cuq et *alii*, 2003 : 170). En FLE, la morphologie

---

<sup>5</sup> Afin de faciliter la compréhension des exemples, nous allons dorénavant nous référer à l'espagnol comme langue maternelle (ELM) et au français comme langue étrangère (FLE).

est considérée l'un des aspects les plus complexes de la grammaire française, ce qui peut entraîner des difficultés pour les élèves. En ce qui concerne notre objet d'étude, ce critère morphologique n'en est pas moins important. En effet, le français et l'espagnol partagent certaines caractéristiques, mais ces deux langues présentent également des différences significatives au niveau de la morphologie.

Tout d'abord, il faut noter qu'on doit faire la distinction entre la morphologie dérivationnelle - qui s'occupe des phénomènes d'affixation - et la morphologie flexionnelle – qui s'occupe de la variation des formes grammaticales des mots-. Compte tenu de cette différence, nous pouvons établir deux types d'erreurs morphologiques différents :

### 3.2.1.1. Erreurs morphologiques de type dérivationnel

Certains types de mots composés se forment à partir de la racine et ses affixes. Selon Santos Maldonado (2002), il existe principalement deux causes pour lesquelles les élèves peuvent ajouter des affixes de manière incorrecte : le conditionnement de la langue maternelle par la similarité formelle, et l'analogie dans la préfixation/ suffixation d'autres mots similaires en FLE. Le tableau<sup>6</sup> ci-dessous présente des exemples de ce genre d'erreurs :

	<b>ELM</b>	<b>FLE</b>
Ajout de préfixes.	Desvalorizar.	*Desvaloriser / Dévaloriser.
	Amenazar.	*Amenacer / Menacer.
	Convivir.	*Convivre / Vivre avec.
Utilisation erronée de suffixes.	Eventualmente.	*Eventuelment / Éventuellement.
	Superación.	*Superation / Surpassement.
	Escribir.	*Écrire / Écrire.

Figure 1<sup>7</sup> : Erreurs morphologiques de type dérivationnel

<sup>6</sup> Les tableaux sont constitués d'exemples en ELM et leur correspondance en FLE, en indiquant par un astérisque l'erreur commise et, à sa droite, la correction.

<sup>7</sup> Les exemples suivants sont tirés de Santos Maldonado (2002): *Amenazar*, *convivir*, *superación*, *escribir*.

Les mots composés par plusieurs mots en français peuvent donner aussi certains problèmes aux élèves. Dans le cas des mots formés à partir de deux ou plusieurs mots qui se combinent pour créer un nouveau sens, une erreur commune est de confondre ou écrire erronément les éléments du mot composé. Nous allons exposer plusieurs exemples de ces erreurs. En ce qui concerne le pluriel des mots composés, une erreur courante consiste à choisir incorrectement le mot qui doit être mis au pluriel pour former le pluriel du composé :

<b>ELM</b>	<b>FLE</b>
Singulier : Arcoíris. Pluriel : Arcoíris.	Singulier : Arc-en-ciel. Pluriel : *Arc-en-cieux / Arcs-en-ciel.

*Figure 2 : Erreurs morphologiques dans les mots composés*

Un autre type d'erreur courant auquel il faut faire attention est l'inversion des mots composés, notamment lorsqu'il s'agit de mots qui ne se ressemblent pas entre l'ELM et le FLE :

<b>ELM</b>	<b>FLE</b>
Cuñado.	*Frère-beau / Beau-frère.

*Figure 3 : Erreurs morphologiques dans les mots composés 2*

Parfois, ces mots sont créés à l'aide d'éléments graphiques, tels que les traits d'union, ou à l'aide de la préposition *de*. Cet ajout peut entraîner des erreurs, comme l'oubli ou la confusion de ces éléments lors de l'écriture de mots composés en français :

<b>ELM</b>	<b>FLE</b>
Abuela.	*Grandmère / Grand-mère.
Sello postal.	*Timbre de poste / *Timbre poste / Timbre-poste.

*Figure 4 : Erreurs morphologiques dans les mots composés 3*

### 3.2.1.2. Erreurs morphologiques de type flexionnel

Selon Cuq et *alii*, la morphologie flexionnelle se situe du côté de la morphosyntaxe et elle concerne les éléments suivants:

La variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, appelée traditionnellement la flexion nominale. La variation en personne, temps, mode et aspect des verbes, appelée traditionnellement la flexion verbale (Cuq et alii, 2003 : 170).

La flexion nominale peut donner lieu à des erreurs concernant la différence de genre entre l'espagnol et le français. Selon Santos Maldonado (2002) cette difficulté se trouve surtout dans les mots qui ont une forme similaire en ELM et FLE et une même origine étymologique. Nous proposons ici un tableau avec des exemples inspirés de Santos Maldonado (2002) :

	ELM	FLE
Changement de genre dans les substantifs français et dans les déterminants et les adjectifs qui les accompagnent.	El diente roto. Un armario. Una tarde. Un equipo. Un análisis profundo.	*Le dent cassé / La dent cassée. *Un armoire / Une armoire. *Une soir / Un soir. *Un équipe / Une équipe. *Un analyse profond / Une analyse profonde.

Figure 5 : Erreurs morphologiques de type flexionnel

La flexion verbale peut conduire à plusieurs types d'erreur parmi lesquels, les suivants :

1) Erreurs d'accord entre le sujet et le verbe.

L'une des erreurs les plus courantes, surtout au début de l'apprentissage du FLE, consiste à ne pas faire la concordance entre le sujet et le participe passé des verbes au passé composé. La cause principale de cette erreur est l'inexistence d'une telle règle en ELM. Par ailleurs, une complication supplémentaire réside dans le fait qu'une telle concordance n'est effectuée qu'avec le verbe auxiliaire *être*.

En ce qui concerne l'auxiliaire *avoir*, le participe doit s'accorder avec le complément d'objet direct (COD) uniquement s'il précède le verbe. Santos Maldonado (2002) attribue la cause d'une éventuelle erreur sur cette règle au conditionnement de

l'ELM où le participe passé reste invariable, ainsi qu'à la méconnaissance, en français, de la règle d'accord du participe passé lorsque le COD précède le verbe avoir.

Afin de clarifier ces deux types d'erreur, nous présentons ci-dessous un tableau illustratif :

	ELM	FLE
Absence d'accord du participe passé avec le verbe auxiliaire <i>être</i> .	Nosotras nos hemos ido.	*Nous sommes parti / Nous sommes parties.
Absence d'accord du participe passé, lorsque le COD précède le verbe <i>avoir</i> dans les temps composés.	Estas son las gafas que ellas han comprado.	*Voici les lunettes qu'elles ont acheté / Voici les lunettes qu'elles ont achetées.

Figure 6 : Erreurs morphologiques de flexion verbale

## 2) Utilisation erronée de l'auxiliaire *être* et *avoir*

Comme on vient de constater, les temps composés sont une des sources d'erreurs les plus fréquentes entre l'ELM et le FLE. Selon Santos Maldonado (2002) il existe trois motifs principaux pour lesquels les étudiants espagnols de FLE utilisent de manière erronée l'auxiliaire *être* et *avoir*. Ces motifs sont principalement le conditionnement de l'ELM, sachant que tous les temps verbaux se conjuguent avec l'auxiliaire *haber* qui correspond au verbe *avoir* en français. La similitude phonographique des verbes *haber/avoir* dans les formes du pretérito perfecto/ passé composé est également un motif important, de même que la méconnaissance des verbes français conjugués avec l'auxiliaire *être*. Nous allons clarifier ces causes à l'aide d'un tableau comparatif :

ELM	FLE
Ella ha entrado en nuestra casa.	*Elle a entré chez nous / Elle est entrée chez nous.
Yo he venido a buscar a mi hermana.	*J'ai venu chercher ma sœur / Je suis venue chercher ma sœur.

Figure 7 : Erreurs morphologiques de flexion verbale 2

3) Utilisation du gérondif avec les verbes *être, passer* (le temps), *rester, continuer, se distraire, s'amuser*, etc. pour exprimer une action en cours.

Une autre des erreurs les plus courantes dans la conjugaison et utilisation des verbes est due au fait que les apprenants tentent d'intégrer des expressions figées de l'ELM au FLE. Cette erreur de transfert est due, selon Santos Maldonado (2002), au conditionnement de l'ELM où ces verbes régissent le gérondif pour exprimer une action en cours ou continue dans le présent. À l'aide du tableau suivant nous allons proposer des exemples plus clairs à ce sujet :

ELM	FLE
Él se pasa todo el día leyendo revistas.	*Il passe ses journées en lisant des magazines / Il passe ses journées à lire des magazines.
Estoy viendo una película.	*Je suis en regardant un film / Je regarde un film.

Figure 8 : Erreurs morphologiques de flexion verbale 3

4) Utilisation des structures figées telles que : *il y a que + infinitif, avoir que + infinitif*, etc. pour exprimer des structures propres à l'ELM, respectivement : *hay que + infinitif, tener que + infinitif*.

Dans ce cas, comme dans le précédent, le transfert de structures de la langue maternelle entraîne des erreurs qui, selon Santos Maldonado (2002), sont dues au conditionnement de l'ELM où ces structures sont utilisées pour exprimer l'obligation, impersonnelle et personnelle, successivement. Dans le tableau suivant, nous présentons des exemples de cette erreur :

ELM	FLE
Hay que sacar el perro a pasear.	*Il y a que promener le chien / Il faut promener le chien.
Él tiene que hacer más deporte.	*Il a que faire plus de sport / Il doit faire plus de sport.

Figure 9 : Erreurs morphologiques de flexion verbale 4

### 3.2.2. Erreurs syntaxiques

La syntaxe, dans l'acception traditionnelle, contient « l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases de la langue » (Cuq et *alii*, 2003 : 231).

Cette combinaison des mots parfois peut s'avérer erronée, ce qui donne lieu à des erreurs comme les suivantes :

#### 1) Erreurs dans la distinction des pronoms relatifs *que* et *qui*

Selon Santos Maldonado (2002) cette erreur de distinction entre ces deux pronoms est due au conditionnement ELM, par la similitude formelle du pronom relatif complément *que* en FLE, et par méconnaissance - dans l'ELM - de la fonction grammaticale du pronom *que* comme sujet ou complément d'une phrase relative. En plus, pour les hispanophones cela suppose une difficulté majeure étant donné qu'en espagnol il n'existe que le mot *que*, qui correspond à deux mots en français : *que*, *qui*. Nous allons fournir un tableau afin de mieux illustrer cette erreur :

	ELM	FLE
Utilisation du pronom <i>que</i> comme sujet de la subordonnée relative, au lieu de <i>qui</i> .	El chico que trabaja en la empresa.	*Le garçon que travaille dans l'entreprise / Le garçon qui travaille dans l'entreprise.

Figure 10 : Erreurs dans la distinction des pronoms relatifs « que » et « qui »

#### 2) L'utilisation du pronom *que* au lieu de *dont*

Cette erreur est assez fréquente chez les étudiants espagnols de FLE, compte tenu de la similitude formelle du pronom relatif complément *que* en FLE. C'est l'une des causes fournies par Santos Maldonado (2002), ainsi que la méconnaissance, en FLE, de l'usage du relatif *dont* avec les verbes régis par la préposition *de* : *avoir besoin de quelque chose*, *tenir compte de quelque chose*, etc. Nous présentons ci-dessous quelques exemples de ce type d'erreur :

	ELM	FLE
Utilisation du pronom <i>que</i> , au lieu de <i>dont</i> , avec les verbes régis par la préposition <i>de</i> .	Compra la ropa que necesites.	*Achetez les vêtements que vous avez besoin / Achetez les vêtements dont vous avez besoin.

Figure 11 : L'utilisation du pronom « que » au lieu de « dont »

### 1) Les solécismes.

Un solécisme est « une production involontairement non conforme à la norme syntaxique de la langue à un moment donné » (Cuq et *alii*, 2003 : 223). Comme la majorité des autres erreurs, les solécismes peuvent être causés pour diverses raisons, notamment l'influence de la langue maternelle, la méconnaissance des règles grammaticales du français, ou par une simple distraction. Des exemples de ce type d'erreur sont présentés dans le tableau suivant afin de mieux l'illustrer :

ELM	FLE
Al final nos ha gustado la película.	*Au final, nous avons aimé le film / Finalement, nous avons aimé le film.
Mi amiga viene a menudo a mi casa.	*Mon amie vient souvent à ma maison / Mon amie vient souvent chez moi.

Figure 12 : Les solécismes

### 3.2.3. Erreurs lexicales

Lorsqu'on parle d'erreurs lexicales, on fait référence aux erreurs qui se produisent au niveau du choix et de l'utilisation des mots dans une langue. Le lexique, quant à lui, désigne l'ensemble des mots et des unités linguistiques qui composent le vocabulaire d'une langue. Il comporte non seulement les mots, mais aussi les expressions idiomatiques, les termes techniques et les jargons spécifiques à une communauté linguistique, un groupe social ou même à un individu. Il comprend la « description de la

langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes » (Cuq et alii, 2003 : 155).

Les erreurs lexicales peuvent résulter d'une méconnaissance des mots ou d'une mauvaise utilisation de ceux-ci dans un contexte donné. Nous exposerons les principales erreurs, notamment les erreurs orthographiques<sup>8</sup>, les barbarismes et les faux amis.

Selon Santos Maldonado (2002), les principales interférences orthographiques de l'ELM dans l'étude du FLE concernent l'addition/omission de certains graphèmes tels que : *c/-*, *-/c*, *-/h*, *-/e*, *-/t* où le remplacement des graphèmes *q*, *z* par *c* ; ou encore le graphème *y* par *i*. Le conditionnement des mots formellement équivalents en ELM est la principale cause de ces erreurs. Nous présentons ci-dessous quelques exemples de ce type d'erreur :

	ELM	FLE
Addition/omission de graphèmes : <i>c/-</i> , <i>-/c</i> , <i>-/h</i> , <i>-/e</i> , <i>-/t</i>	Práctica. Respeto. Matemáticas. Carácter. Literario(a).	*Practique / Pratique. *Respet / Respect. *Matématiques / Mathématiques. *Caracter / Caractère. *Littéraire / Littéraire.
Remplacement des graphèmes : <i>q</i> , <i>z</i> par <i>c</i> ; <i>y</i> par <i>i</i> .	Cantidad Quince Simpático Sinónimo	*Cantité / Quantité. *Quince / Quinze. *Simpatique / Sympathique. *Sinonime / Synonyme.

Figure 13<sup>9</sup> : Interférences orthographiques

### 3.2.3.1. Les barbarismes

Le concept de *barbarisme* a été défini comme « une production involontairement non conforme à la norme morphologique de la langue à un moment donné » (Cuq et alii

<sup>8</sup> Il convient de signaler que nous avons décidé d'inclure dans cette section les erreurs orthographiques, tenant compte du fait qu'elles affectent les éléments graphiques du lexique. Mais elles pourraient faire l'objet d'une section spécifique en cas de traitement plus approfondi.

<sup>9</sup> Les exemples présentés dans ce tableau illustratif ont été tirés de Santos Maldonado (2002)

2003 : 32). Nous traiterons dans cette partie les barbarismes lexicaux, qui peuvent concerner des mots existants qu'on déforme ou des mots inexistantes. Tenant compte de l'évolution de la langue on peut constater que « certains mots qui sont considérés aujourd'hui comme des barbarismes ne l'étaient pas en ancien français (par exemple : chevaux pour chevaux) » (*Ibid.* p. 32)

Les barbarismes en FLE peuvent être causés par divers facteurs que nous décrivons à la suite :

1) L'influence de la langue maternelle

De la même manière que nous l'avons observé pour les autres types d'erreurs, les interférences de la langue maternelle – dans ce cas l'espagnol – peuvent entraîner des erreurs produites par un transfert de la structure et des sons de l'ELM au français.

2) Le manque de vocabulaire

Les élèves peuvent avoir une connaissance limitée du vocabulaire français, ce qui les amène à utiliser des mots ou des expressions inadéquates ou même inexistantes pour exprimer leurs idées. Ce manque de vocabulaire peut conduire à l'utilisation excessive d'emprunts de l'ELM, créant ainsi des barbarismes.

Le tableau suivant donne des exemples de barbarismes causés par les deux facteurs mentionnés ci-dessus :

ELM	FLE
Manicura.	*Manicure / Manucure.
Vehículos de alta gama.	*Véhicules de haute gamme / Véhicules haut de gamme.

Figure 14 : Les barbarismes

3) L'influence des nouvelles technologies

Les avancées technologiques ont un impact croissant sur le langage, conduisant à la création de nouveaux mots, dont beaucoup sont acceptés comme vocabulaire standard

de la langue. Cependant, l'influence de ces nouveaux mots peut conduire les élèves à utiliser des mots inventés selon les normes de création de ces néologismes. Dans le tableau suivant, nous exposons des exemples de néologismes recueillis et acceptés dans la langue française et les possibles erreurs qu'ils peuvent entraîner par la reproduction de leurs structures :

Néologismes acceptés en français	Barbarismes dus à la reproduction de la structure
<p>Googliser : action de rechercher des informations sur Internet à l'aide d'un moteur de recherche (Google)</p> <p>Selfie : mot-valise formé par <i>self</i> (soi-même) et <i>photographie</i>.</p>	<p>*Internetter : action de naviguer sur internet.</p> <p>*Selfer : verbe dérivé du néologisme <i>selfie</i>, au lieu de dire <i>faire un selfie</i>.</p>

Figure 15 : Les barbarismes causés par l'influence des néologismes

### 3.2.3.2. Les faux amis

Les *faux amis* sont une source d'erreur très fréquente chez les étudiants de FLE, et ils sont dus à des interférences lexico-sémantiques entre l'ELM et le FLE. Santos Maldonado (2002) définit ce terme comme des mots ayant une forme identique ou similaire en l'ELM et en FLE. Ainsi, ces mots ont une même étymologie mais ils ont évolué différemment sur le plan sémantique. C'est pour cela que, toujours selon les propos de cette auteure, la distance qui sépare leurs significations respectives est variable, pouvant aller d'une équivalence jusqu'à la limite de l'antonymie. Le tableau suivant donne des exemples de faux amis qui induisent les élèves en erreur :

ELM	FLE (faux amis)	FLE
Nombre	Nombre	Nom
Por tanto	Pourtant	Par conséquent
Después	Depuis	Puis

Figure 16<sup>10</sup> : Les faux amis

<sup>10</sup> Les exemples présentés dans ce tableau illustratif ont été tirés de Santos Maldonado (2002).

Pour conclure cette section consacrée aux différents types d'erreurs, ainsi que leur classification et analyse, il convient de souligner l'existence de plusieurs typologies valables en fonction du critère retenu. Dans ce travail, nous utiliserons notre propre classification (§ 3.2), afin d'analyser les productions écrites des élèves.

#### **4. Le cas des étudiants de FLE espagnols**

Nous avons analysé, dans les sections précédentes de ce travail, des exemples d'erreurs communes chez les élèves espagnols étudiant le FLE. Cette approche théorique sert de point de départ à la poursuite de notre objet, à savoir l'analyse d'études de cas de productions écrites d'étudiants espagnols de FLE. Dans ce cadre, l'objectif principal est d'identifier les erreurs récurrentes et de voir quelle peut être la source et la place accordée à ces erreurs. En outre, nous dresserons une liste de celles à corriger, ainsi que le processus de correction adapté au niveau des apprenants et les stratégies de remédiation de ces erreurs.

##### **4.1. Analyse des productions écrites : quelques exemples représentatifs**

Dans le but d'analyser les erreurs les plus fréquentes des étudiants de FLE espagnols, nous avons recueilli des productions écrites fournies par l'école secondaire obligatoire IES de Carral. Le français y est enseigné en tant que première et deuxième langue étrangère. À cette occasion, nous allons analyser des examens d'expression écrite d'élèves de 3<sup>ème</sup> année de l'ESO<sup>11</sup> étudiant le FLE comme deuxième langue étrangère. Ceux-ci suivent des cours de français pendant trois heures par semaine, et ils proviennent de deux classes différentes : 3<sup>ème</sup> année A et 3<sup>ème</sup> année B, soit un total de 21 élèves.

Afin d'éclairer l'analyse, nous dresserons un tableau regroupant un nombre représentatif d'erreurs, selon notre propre classification typologique, décrite

---

<sup>11</sup> ESO (École secondaire obligatoire) : ces études espagnoles comportent 4 années correspondant à la 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année du collège, et la seconde année du lycée en France.

précédemment (cf. 3.2.). Pour chaque type d'erreur rencontré, on inclut des exemples<sup>12</sup> de productions écrites des étudiants mentionnés, dont nous expliquons les plus conflictuelles et les plus fréquentes. Pour toutes ces épreuves, la consigne est la suivante :

« Tu reçois cette lettre d'une amie :  
 Salut Marine,  
 Samedi on va faire une fête chez moi. Tous nos amis du Club d'escalade vont venir.  
 Tu es dispo ? Ça te dit de venir ? Nous allons beaucoup nous amuser !!  
 Réponds-moi vite !  
 GB  
 Pauline

Tu es malade, tu es dans ton lit et tu ne peux pas sortir. Écris un e-mail (de 100 mots environ) à ton amie pour :

- a) la remercier de l'invitation,
- b) t'excuser et lui décrire les symptômes,
- c) lui proposer de faire une activité ensemble un autre jour. »

D'après notre classification typologique, nous avons classé les erreurs en trois catégories : les erreurs morphologiques, les erreurs syntaxiques et les erreurs lexicales.

#### a) Erreurs morphologiques

Nous allons nous concentrer sur les erreurs morphologiques, que nous avons divisé en cinq types différents, à savoir : le genre erroné, l'utilisation des suffixes, l'accord entre le sujet et le verbe, la conjugaison des verbes et l'utilisation erronée de l'auxiliaire *être* et *avoir*. Elles sont présentées dans le tableau illustratif suivant :

Type d'erreur	Erreurs	Corrections
Genre erroné	<i>*Samedi prochaine<sup>13</sup></i> <i>*Le semain prochain</i> <i>*Un équipe médical</i> <i>*Passer un bon soir</i> <i>*Ton réponse</i>	Samedi prochain La semaine prochaine Une équipe médicale Passer une bonne soirée Ta réponse
Utilisation de suffixes	<i>*Médicant</i>	Médecin
Accord sujet / verbe	<i>*Je suis desolé</i>	Je suis désolée

<sup>12</sup> Un nombre représentatif de ces épreuves écrites sous leur forme originale est inclus dans l'annexe. (§ 8.)

<sup>13</sup> Les exemples d'erreurs présentés dans les tableaux suivants (figure 17, 18, 19) sont indiqués en italique pour faciliter leur distinction et l'explication de certaines d'entre elles dans les sections suivantes. En outre, nous avons indiqué en gras les erreurs les plus fréquentes chez les élèves, en vue de les analyser ultérieurement (§ 4.1.2.).

Type d'erreur	Erreurs	Corrections
Conjugaison des verbes	<p><b>*On pouvoir aller</b></p> <p><b>*Je espererer que vous pouvoir venir</b></p> <p><b>*J'ai tousser</b></p> <p><b>*Je me sents</b></p>	<p>On peut aller</p> <p>J'espère que vous pourrez venir</p> <p>Je tousse</p> <p>Je me sens</p>
Utilisation erronée de l'auxiliaire être et avoir	<p><b>*Je suis très mal à la gorge</b></p> <p><b>*J'ai très malade</b></p>	<p>J'ai très mal à la gorge</p> <p>Je suis très malade</p>

Figure 17 : Les erreurs morphologiques

### b) Erreurs syntaxiques

La catégorie d'erreurs suivante est celle des erreurs syntaxiques, que nous avons divisée en sept types d'erreur différents, soit : le manque de distinction entre les pronoms relatifs *que* et *qui* et entre prépositions, l'inversion des pronoms et des constituants de la phrase, les solécismes, l'ajout ou absence de préposition et l'amalgame entre la préposition et le déterminant. Elles sont regroupées dans le tableau illustratif suivant :

Type d'erreur	Erreurs	Corrections
Non-distinction pronoms relatifs <i>que</i> et <i>qui</i>	<b>*Je pensé qui es a grippe</b>	Je pense que c'est la grippe
Non-distinction entre prépositions	<p><b>*Amuse-toi dans la fête</b></p> <p><b>*Penser en autre activité</b></p>	<p>Amuse-toi à la fête</p> <p>Penser à une autre activité</p>
Inversion des pronoms	<b>*Il dit moi</b>	Il m'a dit
Inversion des constituants de la phrase	<b>*Parce que vont venir nos amis du Club d'escalade</b>	Parce que nos amis du Club d'escalade vont venir
Solécisme	<p><b>*Je suis allée au docteur</b></p> <p><b>*En ma maison</b></p>	<p>Je suis allée chez le docteur</p> <p>Chez moi</p>
Ajout / absence de préposition	<p><b>*J'ai de la grippe</b></p> <p><b>*J'ai fièvre</b></p>	<p>J'ai la grippe</p> <p>J'ai de la fièvre</p>
Amalgame préposition + déterminant	<p><b>*(Faire) da escalade<sup>14</sup><sub>[1]</sub></b></p> <p><b>*À les musées</b></p>	<p>(Faire) de l'escalade</p> <p>Aux musées</p>

Figure 18 : Les erreurs syntaxiques

<sup>14</sup> Dans les figures 18 et 19, nous avons indiqué les erreurs qui nous semblent nécessiter d'explications supplémentaires ; soit parce que ces erreurs sont rares, soit parce que nous estimons que leur production est intéressante. Nous les avons indiquées d'un chiffre entre crochets en sous-indexe afin de les expliquer plus loin (§ 4.1.1.).

### c) Erreurs lexicales

La dernière catégorie d'erreurs présentée est celle des erreurs lexicales, que nous avons divisée en sept types différents d'erreurs, à savoir : les erreurs orthographiques, la confusion entre adjectif, adverbe et préposition, la confusion entre adjectifs, l'absence du pronom adverbial *y* et *en*, l'absence du déterminant *un* et *une*, les barbarismes et les faux amis. Elles figurent dans le tableau illustratif suivant :

Type d'erreur	Erreurs	Corrections
Erreurs orthographiques	*A *Fievre *Tetê *Activite *Trés mal *Beacup *Medicament	À Fièvre Tête Activité Très mal Beaucoup Médicament
Confusion adjectif / adverbe / préposition	*Je me sens meilleur *Dernier nous pouvons	Je me sens mieux Après nous pouvons
Confusion entre adjectifs	*Vendredi suivant (je suis allée)	Vendredi dernier (je suis allée)
Absence du pronom adverbial : <i>y</i> / <i>en</i>	*Je ne peux pas aller *Que penses-tu ?	Je ne peux pas y aller Qu'en penses-tu ?
Absence du déterminant <i>un</i> / <i>une</i>	*Faire autre chose *Et autre jour	Faire une autre chose Et un autre jour
Barbarismes	*Dor a la gorge [2] *Auf veir [3] *Faire outre quedade [4] *If vous [5] *Beissons *Proxim *Amigues *En obres *J'ai desirée	Mal à la gorge Au revoir Nous voir un autre jour Si vous Bisous Prochain Amies En travaux J'espère
Faux amis	*Mais [6] *Je vais t'aviser [7]	Et Je te préviendrai

Figure 19 : Les erreurs lexicales

#### 4.1.1. Les erreurs qui nécessitent une analyse plus approfondie

Nous allons à présent fournir des explications supplémentaires des erreurs que nous avons trouvées particulièrement complexes et intéressantes. Elles sont expliquées dans la liste suivante :

[1] *(Faire) da escalade* : dans ce cas, nous faisons l'hypothèse que cette erreur est causée par l'influence du galicien<sup>15</sup> chez l'élève. Dans cette langue, l'article « la » se traduit comme « a ». L'élève a donc amalgamé la préposition « de » avec l'article « a », au lieu de faire l'élision de la lettre « a » dans l'article « la » et de la remplacer par une apostrophe : (Faire) de l'escalade.

[2] *Dor a la gorge* : comme dans le cas précédent, cette erreur peut être due à l'influence de la langue galicienne chez l'élève. Dans cette langue, on traduit le mot « douleur » par « dor ». C'est pourquoi l'élève a pu faire une reproduction du galicien et de l'expression « dor na gorxa », ce qui se traduit en français par « mal à la gorge ».

[3] *Auf veir* : notre hypothèse concernant cette erreur est que l'élève peut être influencé par la langue allemande, que ce soit chez lui ou par quelqu'un de son entourage. La sonorité de ces deux mots se rapproche de celle de l'allemand, mais il est possible que l'erreur soit due à une tentative de reproduire des sons français.

[4] *Faire outre quedade* : cette erreur est un exemple très clair de transfert de la langue maternelle, dans ce cas l'ELM. En espagnol, on dirait « hacer otra quedada », que l'on pourrait traduire en français par : « nous voir un autre jour » ou encore plus rarement « fixer un nouveau rendez-vous ».

[5] *If vous* : compte tenu du fait que la première langue étrangère de ces élèves est l'anglais, nous pouvons clairement déduire que cette erreur est produite par l'interférence de la langue anglaise chez l'élève, dans laquelle « si » se traduit par « if ».

---

<sup>15</sup> Le galicien est une langue co-officielle en Galice. Par conséquent, les élèves l'étudient en tant que langue maternelle, au même titre que l'espagnol.

[6] *Mais* : on pourrait facilement penser que cette erreur est causée par une méconnaissance des conjonctions en français, toutefois, nous avons décidé de classer cette erreur dans la catégorie des *faux amis*. La raison de ce classement est l'existence de ce mot « mais » en galicien, que l'on peut traduire par « plus ». Compte tenu de cela, et sachant que la conjonction « et » est souvent utilisée dans le sens de « plus » en français, nous avons conclu qu'il s'agit d'un cas de *faux ami*.

(7) *Je vais t'aviser* : on a considéré cette erreur comme un *faux ami* tenant compte du caractère restrictif du verbe « aviser » en français, par rapport au verbe « prévenir ». Le verbe *aviser* renvoie au fait d'avertir par un avis, de conseiller. Cependant, en espagnol ce terme « avisar » est beaucoup plus large et renvoie au fait d'informer, et il est traduit en français par « prévenir ».

En vertu de ces erreurs, nous pouvons constater que l'une des sources essentielles des erreurs commises est l'interférence de l'ELM, suivie de l'interférence de la première langue étrangère des élèves, soit l'anglais. Ainsi, presque tous les barbarismes sont le résultat de ces interférences, à l'exception de quelques-uns, comme « beissons », dans lequel nous ne pouvons pas inférer une telle interférence. Cette erreur étant plutôt due à une méconnaissance des règles grammaticales du français où à une erreur de confusion de lettres, en raison de la proximité formelle entre la lettre « n » et la lettre « u ».

Outre les barbarismes, les autres types d'erreurs relèvent principalement de l'interférence avec l'ELM, à l'exception de cas spécifiques tels que ceux où l'élève utilise les verbes à l'infinitif, en raison de la méconnaissance des conjugaisons des verbes en français. Ainsi, dans la phrase « on pouvoir aller », on ne peut pas miser sur une interférence de l'ELM, mais il s'agirait plutôt d'une stratégie de communication mise en œuvre en raison de la méconnaissance de la conjugaison du verbe *pouvoir*.

#### 4.1.2. Les erreurs les plus fréquentes

En ce qui concerne les erreurs les plus fréquentes, nous avons constaté que celles qui reviennent le plus souvent sont : les erreurs d'orthographe, notamment la mauvaise utilisation des accents, et les erreurs d'accord entre sujet et verbe. Nous pouvons avancer, dans les deux cas, que la source principale de ces erreurs est une interférence de l'ELM.

Dans le premier cas, les erreurs dans l'utilisation des accents, on peut observer, grâce aux exemples du tableau précédent (figure 19), les deux phénomènes suivants :

1) L'absence d'accents, notamment dans les mots qui portent des accents différents de ceux qui existent dans l'ELM. Les accents grave et circonflexe, qui ne sont pas utilisés dans l'ELM, sont ceux qui fournissent le plus de problèmes aux élèves, comme le montrent les exemples : \**a* pour *à*, \**fièvre* pour *fièvre*, \**tetê* pour *tête*.

2) Le mauvais emploi des accents, qui se manifeste normalement par l'usage de l'accent aigu, étant le seul utilisé dans l'ELM. Dans l'exemple suivant, on peut observer l'emploi de l'accent aigu au lieu de l'accent grave comme une stratégie, de la part de l'élève, consistant à essayer de créer un mot accentué correctement en français, comme dans : *trés mal* \* pour *très mal*.

En ce qui concerne le second cas, les erreurs d'accord entre sujet et verbe, notre hypothèse est que la source se trouve de nouveau dans l'interférence avec l'ELM. La raison en est que dans la langue espagnole il n'existe pas de marque de concordance de genre et nombre entre le sujet et le participe passé des verbes composés. Ainsi, dans l'exemple *je suis desolé* pour *je suis desolée*, on peut observer que l'élève n'indique pas la marque du féminin, et cela peut être dû au fait que dans l'ELM les verbes au participe passé ne portent pas de marques de féminin ou de pluriel.

Par ailleurs, les erreurs de conjugaison des verbes constituent également une grande partie des erreurs les plus fréquentes. Plus spécifiquement, ce sont les verbes à l'infinitif

ceux qui se répètent dans une plus large mesure. Cela nous mène à l'hypothèse que les élèves, par méconnaissance des règles de conjugaison des verbes, choisissent d'en écrire l'infinitif comme stratégie de communication. Dans ce cas, nous ne pouvons pas affirmer que la source de l'erreur soit l'interférence avec l'ELM, mais plutôt la méconnaissance des règles de conjugaison des verbes.

De même, la confusion entre les verbes auxiliaires *être* et *avoir* occupent une place tout aussi importante parmi les erreurs fréquentes. Notre hypothèse concernant cette erreur est que l'interférence de l'ELM en est encore la source principale, étant donné qu'en espagnol tous les temps composés des verbes sont conjugués avec le verbe auxiliaire *haber*, qui se traduit par *avoir* en français. Cependant, la méconnaissance des verbes qui doivent être conjugués avec l'auxiliaire *être* est également une des sources essentielles de ce type d'erreur.

Une autre des erreurs courantes sont les *solécismes*, c'est-à-dire, le cas d'une production non conforme à la norme syntaxique, comme le fait de dire *en ma maison* pour *chez moi* (cf. figure 18). Ce type d'erreur est causé par un transfert de la structure de l'ELM, dans laquelle il n'existe pas de préposition équivalente à *chez*, c'est pourquoi on dira *en mi casa*, et l'élève le traduit par *en ma maison*.

En ce qui concerne l'ajout / absence de préposition, on observe que l'influence de l'ELM est très importante, étant donné qu'en espagnol on utilise de manière différente la préposition *de*. Concernant nos exemples, l'espagnol utilise la même structure : *Tengo fiebre / gripe*. Cependant, en français la préposition *de* est utilisée seulement dans le cas de *fièvre*, comme *j'ai de la fièvre*, mais elle ne s'inclut pas dans le cas de *grippe* : *j'ai la grippe* (cf. figure 18).

En ce qui concerne les deux derniers types d'erreurs, à savoir l'amalgame entre la préposition et le déterminant d'une part (cf. figure 18), et l'absence des pronoms

adverbiaux *y / en* d'autre part (cf. figure 19), les deux trouvent leur source dans l'interférence avec l'ELM. Nous devons considérer, dans les deux cas, qu'il n'existe pas de processus de ce type en espagnol. Concernant le premier cas, dans l'exemple *\*à les musées*, on peut observer le transfert de l'ELM où l'on dira *a los museos*, étant donné que l'espagnol n'amalgame pas la préposition *a* avec le déterminant *los*. Quant au deuxième cas, l'absence des pronoms adverbiaux *y* et *en* peut s'expliquer par le fait qu'en ELM il n'existe pas un tel pronom adverbial. C'est pourquoi, sous l'influence de l'ELM, les élèves ne tiennent pas compte de l'usage de ce pronom adverbial, et ils produisent des phrases avec des informations incomplètes, comme dans l'exemple : *\*Je ne peux pas aller pour je ne peux pas y aller*.

Suite à l'analyse des erreurs dans les productions écrites des élèves, nous allons maintenant examiner le traitement de l'erreur et les facteurs qui influencent la manière dont elle doit être abordée.

#### **4.2. Les erreurs à corriger**

Comme nous venons de voir, les erreurs s'avèrent directement impliquées dans le processus naturel d'apprentissage des élèves. Toutefois, il existe des critères afin de sélectionner les erreurs destinées à être inconditionnellement corrigées. Selon Demirtas (2008 : 101), il existe trois catégories d'erreurs à corriger, proposées par les auteurs<sup>16</sup>, efficaces, selon lui, lorsqu'elles sont mises en pratique par l'enseignant de FLE. Ces trois catégories sont les suivantes :

a) Les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message : cette catégorie comporte les erreurs qui « empêchent, nuisent ou rendent difficile la compréhension ou la transmission du message » (*Ibid.*, p. 101). Elles peuvent même aller jusqu'à provoquer des malentendus.

---

<sup>16</sup> Notamment par Champagne-Muzar et S. Bourdages (1993), cités par Demirtas (2008 : 100).

b) Les erreurs qui sont fréquentes : dans ce cas, on est face à des erreurs fréquemment commises soit par un seul élève, soit par un groupe d'élèves. On peut inclure ici les erreurs d'absence ou mauvaise utilisation des accents, les erreurs d'accord entre le sujet et le verbe, ou encore les solécismes dus au transfert de l'ELM, tels que « à ma maison ».

c) Les erreurs qui sont jugées irritantes : il s'agit d'erreurs pouvant causer une mauvaise réaction de la part des natifs, par exemple celles pouvant concerner les salutations ou les règles générales de l'écriture, comme les formules utilisées dans les lettres. La mauvaise utilisation de ces formules ou de ces règles de salutation peut être interprétée comme étant peu respectueux, selon le contexte. Ainsi, ce type d'erreur peut aller jusqu'à énerver la personne à qui l'on s'adresse, ou même la conduire à refuser de continuer la discussion.

Demirtas souligne l'importance du rôle de l'enseignant dans la pédagogie de l'erreur concernant l'écrit, l'enseignant étant, selon lui, celui qui doit « décider de sélectionner les erreurs à corriger ou à remédier » (*Ibid.*, p.101).

#### **4.3. Le procédé de correction**

Même si l'on tient compte de la liste des erreurs à corriger que nous venons de mentionner ci-dessous (§ 4.2), le processus de correction varie, selon Demirtas en fonction du niveau de compétence linguistique des apprenants en FLE, et du type de tâche exigée. Hendrickson (1979, cité par Demirtas (2008 : 103)) propose un type de correction différent, selon trois niveaux de compétences acquises :

- 1) Au niveau élémentaire de compétence, étant dans ce cas le niveau correspondant aux niveaux A1 et A2 du CECRL, il convient de corriger les erreurs qui nuisent ou empêchent la communication.

- 2) Au niveau intermédiaire, qui regroupe les niveaux B1 et B2 du CECRL, l'objectif de la correction correspond aux déviations les plus fréquentes.
- 3) Au niveau avancé, correspondant aux niveaux C1 et C2 du CECRL, le processus de correction met l'accent sur les erreurs irritantes.

Dans le cas des erreurs analysées dans ce travail, il s'agit des productions écrites correspondant aux niveaux A1 et A2 du CECRL. Ainsi, selon Hendrickson, et en fonction de ce niveau de compétence, seules devraient être corrigées les erreurs qui nuisent ou empêchent la communication, ce qui constituerait, à notre avis, notamment les barbarismes et certains types d'erreurs lexicales comme la confusion entre adjectifs.

Le contexte, la situation et le moment d'apprentissage deviennent clés à l'heure d'évaluer les connaissances des élèves. À ce propos, et toujours selon cet auteur, il est important de porter un regard bienveillant sur les erreurs, et au lieu de les sanctionner ou de les juger négativement, les enseignants et les élèves doivent placer les erreurs au centre de l'apprentissage.

#### **4.4. Les stratégies de correction**

Le fait de regarder les erreurs avec bienveillance ne signifie pas que l'on ne cherche pas à les faire disparaître. Pour cette raison, nous exposerons dans ce qui suit les mesures à prendre, proposées par Demirtas (2008 : 107), en tant que techniques efficaces, dans le but de faire disparaître les erreurs. Nous les énumérons à la suite :

- 1) En premier lieu, l'auteur précise l'importance de faire des hypothèses concernant la cause des erreurs, dans le but d'identifier leurs sources.
- 2) Il propose ensuite de questionner l'apprenant afin de le sensibiliser et l'aider à prendre conscience d'une construction inappropriée de la règle, dans un contexte donné.
- 3) L'enseignant doit à ce stade, selon lui, immédiatement corriger les erreurs en classe.

- 4) À cette fin, Demirtas signale que l'enseignant doit instaurer un système de correction réciproque.
- 5) Toujours selon cet auteur, les erreurs doivent être, si nécessaire, non seulement corrigées, mais également analysées et expliquées, en fonction de la finalité de l'exercice.
- 6) Les erreurs n'étant que des lapsus devraient, selon lui, être acceptées comme « *langue transitoire* » (*Ibid.*, p. 107) et ignorées. Il insiste néanmoins sur la nécessité de faire un effort pour éliminer les erreurs systématiques en recourant à « certaines stratégies de réécriture, telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer » (*Ibid.*, p. 107).
- 7) En dernier lieu, il constate qu'il est préférable d'encourager et de former les apprenants à « s'auto-évaluer et s'autocorriger » (*Ibid.*, p. 107).

Comme l'explique Demirtas, il existe de nombreuses possibilités afin d'éliminer les erreurs à l'écrit. Le but c'est d'analyser et interpréter mutuellement les erreurs, dans l'objectif de rendre les élèves plus aptes à s'autocorriger.

Cette technique d'auto-correction a été déjà proposée en 1994 par Santos Gargallo. L'auteure propose deux méthodes de correction des erreurs, à savoir la méthode d'autocorrection de la part des élèves de leurs propres productions écrites, et les sessions collectives de correction des différentes erreurs commises par les étudiants eux-mêmes. Pour ce faire, l'auteure propose plusieurs techniques de correction des erreurs dont la liste est la suivante<sup>17</sup>:

- a) Établir une liste de phrases incorrectes à partir des travaux écrits des élèves et les faire réfléchir sur leurs propres travaux.
- b) En fonction de cette liste, écrire la phrase correcte et noter dans la marge la règle grammaticale, afin de faire prendre conscience à l'apprenant de ses propres erreurs.

---

<sup>17</sup> Techniques de correction tirées de Santos Gargallo (1994)

- c) Diviser la classe en équipes de trois ou quatre personnes et fournir cette liste à chaque élève. Après un certain temps de préparation des phrases correctes, demander aux élèves de répondre à tour de rôle : si la réponse donnée est correcte, l'équipe gagne un point, si elle ne l'est pas, le tour passe à l'équipe suivante, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'une équipe donne la réponse attendue.
- d) Sélectionner des mots qui, quoique appropriés, ont peu de sens spécifique et, à l'aide du dictionnaire, demander aux élèves de chercher d'autres mots dont le sens est plus spécifique au contexte donné.
- e) Corriger l'écrit en signalant dans la marge la cause de l'erreur et en demandant à l'élève de la corriger lui-même à l'aide de grammaires et dictionnaires (ces autocorrections doivent être vérifiées par l'enseignant).
- f) Demander à l'élève de réécrire son travail avec les corrections nécessaires ou d'en écrire un nouveau en reprenant certaines des structures qui ont posé un problème dans l'exercice précédent.

À notre avis, l'application de ces techniques de correction des erreurs, toujours adapté au niveau des élèves, est essentielle afin d'essayer de réduire les interférences de l'ELM dans les productions écrites en FLE. À travers les techniques d'autocorrection exposés par Demirtas (2008) et celles proposées par Santos Gargallo (1994) que nous venons de mentionner, on peut atteindre un contrôle renforcé des structures et des règles du FLE. Les élèves sont confrontés à leur capacité à trouver la bonne réponse par eux-mêmes, tout en s'appuyant sur leurs connaissances ainsi que sur l'aide des dictionnaires ou des grammaires. C'est par cette confrontation que ces structures s'intériorisent, laissant de côté les structures propres à l'ELM. En outre, le fait de corriger en commun les productions de leurs camarades peut aider les élèves à se rendre compte des erreurs commises par les autres, et à éviter ainsi de commettre les mêmes à l'avenir. Cela est également dû au fait qu'en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs et celles de leurs camarades, ils peuvent en même temps intérioriser les règles et les structures du FLE.

Dans notre cas particulier concernant les élèves de 3<sup>ème</sup> année de l'ESO, nous considérons que le modèle de correction proposée par Santos Gallargo, consistant à regrouper les élèves en équipes, pourrait s'avérer très efficace. Notre hypothèse est basée

sur l'esprit compétitif qui est adapté à ces élèves, dont l'âge est compris entre 15 et 16 ans. Cependant, il faut quand même être prudent avec cet esprit de compétition, qui pourrait amener les élèves à se sentir en situation d'échec. C'est pour cette dernière raison qu'il revêt une grande importance le fait de porter un regard bienveillant face aux erreurs, et d'encourager les élèves à corriger les leurs, plutôt que de simplement les sanctionner parce qu'ils les ont commises.

### **5. Bilan : l'erreur en FLE est-elle un signe de progression ou d'échec ?**

Comme nous venons de voir dans ce travail, l'erreur en FLE, comme dans tout autre processus d'apprentissage, s'avère inévitable. Nous allons ici faire le bilan en tentant de répondre à la question posée dans l'introduction : l'erreur en FLE est-elle un signe de progression ou d'échec ?

Tout d'abord, il convient de comprendre l'importance accordée à l'erreur en FLE et ses sources. À cet égard, nous avons exposé les différentes sources possibles d'erreurs (§ 2.3.), tout en concluant que leur source principale est le transfert de la langue maternelle. Cependant, comme on l'a vu, l'erreur se produit aussi lors du passage à l'interlangue (§ 2.4.). Cela nous amène à classer les erreurs en deux catégories, selon leur rôle comme signes de progression ou d'échec :

#### 1) Les erreurs comme indicateurs de progrès

Les erreurs sont considérées comme des éléments naturels dans le développement du processus d'apprentissage. Elles peuvent être vues comme des indices que les élèves utilisent la langue à titre expérimental, et qu'ils essaient d'appliquer les règles et les structures qu'ils ont apprises. En plus, les erreurs peuvent témoigner des efforts réalisés par les élèves, qui sortent de leur zone de confort afin d'expérimenter la langue. Outre cette expérimentation du langage, les erreurs servent aussi à faire réfléchir les élèves à

leur utilisation de la langue et a s'auto-corriger, ce qui conduit à une meilleure compréhension de la langue cible.

À cet égard, nous incluons dans cette catégorie la plupart d'erreurs commises et notamment celles dont la source est le transfert des structures propres à la langue maternelle, dans ce cas l'espagnol.

## 2) Les erreurs représentant de véritables défis

Dans ce cas, il s'agit d'erreurs qui se produisent de manière récurrente, soit par un élève en particulier ou par un groupe d'élèves. Celles-ci peuvent indiquer des écarts, de la part des élèves, dans la compréhension des règles et des structures de la langue cible.

Ces deux types d'erreurs peuvent être considérés comme des outils avantageux qui rendent les élèves aptes à l'auto-correction. Pour ce faire, des stratégies de correction (§ 4.4.) sont mises en place afin d'exploiter l'erreur dans une optique favorable aux élèves et aux enseignants.

En raison de ce qui précède, nous pouvons constater que l'erreur en FLE doit être considérée comme un signe de progression plutôt que comme un signe d'échec.

## 6. Conclusion

Malgré la mauvaise connotation accordée à l'erreur dans les premières méthodologies, celle-ci bénéficie d'une image de plus en plus positive au cours des dernières années, à tel point qu'elle est devenue fondamentale dans l'apprentissage. Cela est dû au fait qu'il y a de plus en plus de travaux et de théories qui lui confèrent un regard plus positif.

Dans ce travail, nous sommes parvenue à une caractérisation de l'erreur dans laquelle figure sa nature positive, en dépit de sa connotation péjorative dans les premières méthodologies passées en revue. Par ailleurs, nous avons tenté d'éclairer les termes *erreur* et *faute* (§ 2.2.2.), tout en concluant qu'il vaut mieux utiliser le concept d'*erreur*, étant

celui-ci plus libre de connotations péjoratives. En outre, nous avons exposé les sources des erreurs (§ 2.3.), dont nous avons conclu que la principale est l'interférence avec la langue maternelle, dans ce cas l'ELM.

Dans le but de faciliter l'analyse des erreurs en production écrite, nous avons présenté quelques classifications typologiques des auteurs (§ 3.), tout aussi intéressantes et utiles en fonction des critères adoptés. Ainsi, nous inspirant de ces diverses classifications d'auteurs, et notamment de celle proposée par Demirtas (2008), nous sommes parvenue à dresser notre propre classification typologique des erreurs (§ 3.2.), qui nous a été très utile dans la partie pratique du travail (§ 4.).

Dans celle-ci, nous avons analysé des exemples d'erreurs de productions écrites d'élèves de l'école secondaire IES de Carral. Cette analyse nous a aidée à connaître quelles sont les erreurs les plus fréquentes chez les élèves et de confirmer certaines idées précédemment avancées. Par exemple, que la source principale des erreurs est bien l'interférence avec l'ELM. L'analyse nous a également permis de considérer l'erreur comme un signe de progression, de « maîtrise provisoire de la langue » (Germain, 1993 : 203).

L'erreur étant un signe que l'élève essaie d'adapter la langue étrangère à ses connaissances, elle doit être perçue comme un outil à exploiter dans l'apprentissage des langues. À la suite de cette observation, nous avons présenté la typologie de Demirtas (2008) concernant les erreurs à corriger (§ 4.2.), et le procédé de correction qui leur est propre (§ 4.3.), toujours selon cet auteur. Nous sommes parvenue à conclure que, malgré la bienveillance avec laquelle on regarde de plus en plus les erreurs, on cherche toujours à les faire disparaître progressivement. Ainsi, il est important d'appliquer des techniques qui encouragent les élèves à corriger leurs propres erreurs, plutôt que de les utiliser comme prétexte à une sanction. À cet effet, nous avons exposé les stratégies de correction

proposées par Demirtas (2008) et Santos Gargallo (1994), en insistant sur celles qui s'adaptent le mieux au niveau des productions écrites analysées.

Enfin, nous sommes parvenues à répondre à la question que nous nous sommes posée au début du travail, à savoir si l'erreur est un signe de progression ou d'échec, et nous avons conclu qu'il s'agit bien d'un signe de progression dans la plupart des cas analysés.

## 7. Références bibliographiques

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Crédif-Hatier.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux - pratiques nouvelles, Ecole /collège*. Paris, Delagrave.

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, Didier.

CORDER, S P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ?, *Langages*, 14/57, 9-15.

CUQ, J.P. (1989). Français langue seconde : essai de conceptualisation. *L'Information Grammaticale*, 43, 36-40.

CUQ, J.P. et alii (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

DEMIRTAS, L. (2008) *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara*. Marmara Universitesi, Istanbul, Thèse de doctorat.

DEMIRTAS, L. et HÜSEYİN, G. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Turquie, *Synergies*, 2, 125-138.

ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. New York, Oxford University Press.

GALISSON, R. et COSTE, D. (eds.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

GASS, S. et SELINKER, L. (1994), *Language transfer in language learning*. Amsterdam, Philadelphia.

GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*, Paris, Clé International.

GIORDAN, A., FAUVRE, D. et TARPINIAN, A. (2013). *L'erreur en pédagogie*. École changer de cap. Dossier thématique.

LAROUSSE (1972) *Petit Larousse illustré*, Paris, Larousse.

MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, CLE International.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé International.

ROBERT, P., REY, A., et REY-DEBOYE, J. (1991). *Le petit Robert 1 : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, Le Robert.

SANTOS GARGALLO, I. (1994). Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica. *ACN-ASELE* 11, 169-174.

SANTOS MALDONADO, M<sup>a</sup>. J. (2002). *El error en las producciones escritas del francés lengua extranjera: análisis de las interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Université de Valladolid, Palencia, Thèse de doctorat.

SELINKER L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/3, 209

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, Clé International.

VIGNER, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette.

## 8. Annexe

Examens scannés d'élèves de 3ème année de l'ESO de l'école secondaire obligatoire IES de Carral :

**EXPRESSION ÉCRITE**

Tu reçois cette lettre d'une amie.

Salut Marine,  
Samedi on va faire une fête chez moi. Tous nos amis du Club d'escalade vont venir.  
Tu es dispo ? Ça te dit de venir ? Nous allons beaucoup nous amuser !!  
Réponds-moi vite !  
GB  
Pauline

Tu es malade, tu es dans ton lit et tu ne peux pas sortir. Écris un e-mail (de 100 mots environ) à ton amie pour :

- la remercier de l'invitation,
- t'excuser et lui décrire tes symptômes,
- lui proposer de faire une activité ensemble un autre jour.

Salut Pauline,

1 Je suis ~~très~~ désolé, mais, je ne peux pas aller à ta fête,  
2 parce que j'ai de la grippe, je me sens très mal.  
3 J'ai de la fièvre, j'ai toussé, et j'ai mal à la tête,  
4 je suis très malade. J'ai des médicaments pour me sentir  
5 <sup>mieux</sup> mieux. Je me sens un peu <sup>mieux</sup> mieux, mais ma fièvre  
6 ne descend pas. Mais nous pouvons faire <sup>une</sup> autre  
activité <sup>ou</sup> autre jour. Nous pouvons <sup>aller</sup> aller faire  
de l'escalade, et <sup>après</sup> d'ailleurs nous pouvons aller manger  
quelque chose et faire <sup>la</sup> autre fête.

Salut Marine!

1 PHRASE  
POINTS  
1 PHRASE

Salut Pauline, ça va?

Merci pour votre invitation. Je suis ~~excuse~~ ~~parce que~~, je ne  
 peux pas aller à la fête avec vous, parce que j'ai  
 mal à la tête, j'ai ~~x~~ de la fièvre, ~~et~~ j'ai mal  
 à la gorge. Je <sup>suis</sup> allée au docteur ~~x~~ lundi et il  
 m'a dit moi que je <sup>devis me</sup> ~~avec~~ <sup>chez moi</sup> ~~reposer~~ ~~en~~ ~~ma~~ ~~maison~~.  
 Se te propose de <sup>nos voir</sup> ~~faire~~ <sup>un</sup> ~~quelque~~ <sup>jour</sup> ~~guedade~~ avec vous,  
~~en~~ ~~autre~~ ~~moment~~. On <sup>peut</sup> ~~pouvoir~~ aller à la plage et  
 manger <sup>de la</sup> pizza ~~pour~~ la nuit. ~~Je~~ ~~souvent~~ ~~soned~~ ~~x~~ <sup>si</sup>  
~~vous~~ ~~la~~ ~~code~~ ~~venir~~ dites <sup>le</sup> moi <sup>par</sup> ~~par~~ message.  
 J'espère que vous <sup>pouvez</sup> ~~pouvez~~ venir.  
 Au voir, ??  
 Au revoir?  
 Marine.

PUNCTATION!

Bonjour, Marine! Pauline

Pardon, je <sup>ne peux pas aller</sup> ~~n'aller~~ pas à la fête parce que <sup>je suis</sup> ~~je~~ ~~une~~ ~~malade~~. Je me  
 sens très mal, j'ai <sup>de</sup> ~~je~~ ~~tousser~~ <sup>j'ai</sup> ~~avoir~~ de la fièvre et <sup>j'ai mal</sup> ~~de~~ ~~à~~ la gorge.  
 Je pense <sup>qu'il s'agit</sup> ~~qu'il s'agit~~ de la grippe ou d'une angine. Nous pouvons aller à la montagne  
 ou <sup>faire une</sup> ~~faire~~ ~~une~~ ~~autre~~ ~~activité~~ <sup>un</sup> ~~un~~ ~~autre~~ ~~jour~~, ~~si~~ ~~tu~~ ~~veux~~.

Bistons ♥!!  
 BISOUS

53 MOTS

Marine

Bonjour <sup>Pauline</sup> Martine!  
Je suis très triste parce que je ne peux pas aller parce que j'ai ~~de~~ la grippe, j'ai mal à la tête et j'ai de la fièvre. Je vais ~~au~~ à l'hôpital parce que je me sens très mal.

Si tu veux, nous pourrions aller au Club d'escalade samedi prochain. Plus tard, nous pourrions aller (à <sup>chez moi</sup> ma maison) et nous pourrions jouer au tennis avec ma sœur, ma mère et mon père.

Réponds-moi vite!

Au revoir!

...  
Martine

Sabot Pauline, ça va bien?  
Samedi je ne peux <sup>pas</sup> sortir parce que <sup>JE ME SENS</sup> j'ai très mal; j'ai mal à la tête <sup>aux</sup> et oreilles et j'ai <sup>de la</sup> fièvre, j'ai ~~de~~ la grippe  
Je <sup>te</sup> propose <sup>de</sup> faire une fête chez moi ou faire <sup>de l'</sup>escalade parce que <sup>ils</sup> vont venir nos amis du Club d'escalade, <sup>l'</sup>escalade est très amusante et relaxante. Je <sup>te</sup> propose <sup>de</sup> faire une fête ou d'escalader ~~le~~ samedi prochain <sup>prochain</sup>.

Réponds-moi vite!

GB

Martine

Bonjour Pauline.

Merci pour ton invitation. Je ne peux aller pas parce que j'ai mal à la tête et à la gorge. Je peux et je peux de la fièvre. Par ce que tu ne viens pas chez moi. Je Lundi et nous jouer aux jeux, nous jouer au foot, au basket, faire de la sieste, faire du yoga, ... Si tu peux être active réponds-moi. tu peux inviter des tes amis et amis. AMIES DE NE PAS POUVOIR ALLER À TA FÊTE. Pardonnez mon non pouvoir ce au ton fête. Au revoir Pauline. Marcine.

Bonjour Pauline! Ça va?

Je suis malade parce que j'ai de la grippe; j'ai mal à la tête et à la gorge, j'ai de la fièvre et j'ai une otite. Le médecin m'a donné des médicaments hier et je suis un peu meilleure, aussi je suis malade et c'est pourquoi je ne peux pas aller à la fête chez toi.

Excusez-moi devant à nos amis du Club d'escalade s'il vous plait et merci beaucoup pour l'invitation. Nous allez aller vous amuser beaucoup!

Au revoir!

Marcine