

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Filología Francesa
GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES



Trabajo de Fin de Grado

**Typologie des erreurs et
des difficultés dans l'apprentissage
du Français Langue Étrangère
par les hispanophones**

**Autora: Judith Cascón Vicente
Tutora: Prof^a Dra. Elena Llamas Pombo**

Salamanca, 2016

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Filología Francesa
GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES



Trabajo de Fin de Grado

**Typologie des erreurs et
des difficultés dans l'apprentissage
du Français Langue Étrangère
par les hispanophones**

VºBº
La Tutora del Trabajo

La Autora

Fdo.: Elena Llamas Pombo

Fdo.: Judith Cascón Vicente

Salamanca, 2016

RESUMEN

Una de las prioridades de este trabajo es estudiar, desde un punto de vista lingüístico, los errores cometidos por los hispanohablantes durante su aprendizaje del francés como lengua extranjera. La *interlengua* es un *idiolecto* que posee cada estudiante, influenciado por interferencias con la lengua española que dan lugar a errores. Nuestra clasificación de estos últimos y su diversidad aparece establecida a través de los diferentes planos de la lengua y a través de *errores-tipo*. El trabajo incluye un planteamiento didáctico con vistas a enfocar más fácilmente las dificultades de adquisición de la lengua francesa.

PALABRAS CLAVE

Error, interlengua, error-tipo, interferencias, francés-español.

RÉSUMÉ

L'une des priorités de ce travail est d'étudier d'un point de vue linguistique les erreurs commises par les hispanophones au cours de leur apprentissage du français langue étrangère. L'*interlangue* est un *idiolecte* que possède chaque étudiant lui-même ; celui-ci est influencé par les interférences de l'espagnol donnant lieu à des erreurs. Cette étude est réalisée à partir d'une classification concernant les différents plans linguistiques et à travers *d'erreurs-type*, étant donné la diversité des erreurs. Le travail inclut aussi une approche didactique en vue de rendre plus faciles certaines difficultés d'acquisition de la langue française.

MOTS-CLÉS

Erreur, interlangue, erreur-type, interférences, français-espagnol.

SUMMARY

One of the priorities of the present work is examining, from a linguistic point of view, the mistakes made by Spanish native speakers when learning French as a foreign language. The *interlanguage* is an *idiolect* which is owned by every learner and influenced by Spanish interferences, often causing errors. Our classification of these errors and their diversity will be constructed according to the different levels in the language system, as well as to *error types*. The present work includes some teaching proposals aimed to make it easier to address the difficulties posed by the French language acquisition process.

KEY WORDS

Mistake, interlanguage, error types, interferences, French - Spanish.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction
2. Conceptualisation des problématiques d'apprentissage
 - 2.1. Langue maternelle
 - 2.2. Langue étrangère
 - 2.3. Langue seconde
 - 2.4. Interlangue
 - 2.5. Erreur
3. Classement et étude des *erreurs-type*
 - 3.1. Phonétique
 - 3.1.1. Difficultés d'articulation dues à la combinatoire phonétique
 - 3.2. Orthographe
 - 3.2.1. Une approche didactique : théories cognitivistes de la mnémotechnique appliquées à la correction
 - 3.2.1.1. La correction des doubles consonnes : l'opposition b/bb
 - 3.2.1.2. La correction des doubles consonnes : l'opposition c/cc
 - 3.2.1.3. La correction de l'orthographe à travers un signe graphique
 - 3.3. Morphologie
 - 3.3.1. Le changement de genre entre les deux langues
 - 3.3.2. La dérivation des mots
 - 3.3.3. Racines des verbes modifiées par analogie
 - 3.4. Syntaxe
 - 3.4.1. L'accord du sujet avec le verbe
 - 3.4.2. Problématique avec la syntaxe particulière d'un verbe
 - 3.4.3. L'opposition *que/qui*
 - 3.4.4. Problématique avec les types de phrases : subordonnées adverbiales
 - 3.4.5. Gérondif vs participe passé
 - 3.5. Lexique
 - 3.5.1. Les faux amis
 - 3.5.2. Mots confondus : paronymes

3.5.3. Collocations

3.6. Pragmatique et culture

4. Conclusion et perspectives de travail

Bibliographie et sitographie

1. Introduction

Nul ne doute que pour les citoyens européens actuels, la connaissance d'une langue étrangère est d'une importance de premier ordre. L'apprenant rencontre cependant de nombreuses difficultés pour la maîtriser. Actuellement, nous trouvons un large éventail de méthodologies qui développent la didactique du Français Langue Étrangère.

Justement les méthodologies qui sont basées sur la communication et la motivation de l'apprenant sont en vogue. Elles n'accordent pas d'importance prépondérante à l'erreur ou à la faute. Dans ce contexte, l'étude des erreurs pourrait sembler peu intéressante ou peu motivante ; cependant, il y a des études récentes comme la thèse d'Ana Valverde Mateos (2012) et d'autres études antérieures comme celles de Rémy Porquier (1977), qui nous montrent l'importance donnée aux erreurs, et notamment dans le contexte de l'enseignement universitaire d'une langue étrangère. Lors de l'étude d'une *langue étrangère*, une grande partie du travail entre le professeur et les apprenants, est consacrée à la correction des erreurs. Elles constituent une source de processus d'apprentissage ; dans un contexte universitaire il est indispensable de donner une priorité remarquable à la normativité de la langue française.

Notre motivation personnelle est d'étudier les erreurs d'une manière plus approfondie, plus philologique, pour éviter de les répéter. Cette étude contribuera à améliorer l'enseignement de la norme aussi bien aux nouveaux étudiants qu'aux professeurs de langue française pour les hispanophones ; en même temps, elle vise à trouver une explication philologique et consciente pour toutes les « marques rouges »

sur un examen ou un travail. L'étude établira une typologie et un classement raisonné des erreurs des niveaux universitaires.

L'erreur a toujours été considérée comme une « faute », avec une connotation négative ; par contre, nous devrions plutôt la voir d'une manière positive : à travers une erreur, nous faisons une étude personnalisée qui nous aide à fixer la correction et la norme. Pour un professeur, les erreurs montrent le processus d'apprentissage des apprenants. Celles-ci appartiennent au domaine propre et individuel de *l'interlangue* (nous reviendrons sur ce terme au fil de l'étude), et dévoilent par conséquent l'état d'*interlangue* que chaque apprenant développe. À notre sens, en tant qu'apprenante hispanophone de français langue étrangère, nous essayerons de trouver les erreurs les plus fréquentes dans le parcours d'apprentissage, de découvrir pourquoi celles-ci reviennent si souvent, et de trouver leurs solutions.

Notre étude est fondée sur les erreurs d'apprenants de français pendant les études de *Grado en Estudios Franceses* durant cinq années à l'Université de Salamanca (2011-2016). Tout d'abord, notre objet d'étude a été constitué par les cours de langue des professeurs Mme. M^a Victoria Rodríguez Navarro, Mme. Elena Llamas Pombo, Mme. Ana T. González Hernández, Mme. Ana de Oliveria, M. Juan Manuel Pérez Velasco et Mme. Isabel Uzcanga Vivar. Ensuite, nous avons également étudié d'autres cours ne prenant pas le poids sur la linguistique, mais sur la littérature, la culture ou la critique, comme ceux des professeurs Mme. Carmen García Cela, Mme. M^a Teresa Lozano Sampedro, Mme. Amelia Gamoneda Lanza, M. Tomás Gonzalo Santos, Mme. María Vicenta Hernández Álvarez. Nous avons également repéré d'autres erreurs chez les apprenants de français à l'école de langues (Escuela Oficial de Idiomas – Salamanca, 2015-2016) au niveau 2NA (niveau B2 selon le cadre européen commun de référence pour les langues - CECRL) avec les professeurs Mme. Teresa Vicente Corredera et Mme. Mercedes Santiago Reyes. Enfin, les cours que nous avons nous-même assurés pendant les deux dernières années académiques (2014-2016), aux niveaux A1,A2¹ ont fourni des matériaux pour ce travail.

¹ *Curso de lengua francesa*. Asociación de Vecinos de Comuneros. Salamanca.

Toutes ces erreurs ont été tirées de différents exercices : lecture, traduction, dictée, conversation, dissertations, etc. Étant donné que nous ne possédons pas de corpus défini, notre étude ne peut pas se dire exhaustive : de ce fait, nous remarquerons uniquement certaines erreurs qui ont attiré notre attention.

Il est important de remarquer que cette étude prendra comme base les divers plans de la langue : Phonétique, Orthographe, Morphologie, Syntaxe, Lexique, Pragmatique et culture. Il sera nécessaire de classer ces erreurs et de donner priorité à certains domaines. Par rapport aux erreurs phonétiques, elles seront à peine étudiées : cela est dû au fait que les étudiants, aux niveaux universitaires, maîtrisent par règle générale la phonétique de manière intuitive, puisque les cours sont intégralement développés en français (du moins dans le Grado en Estudios Franceses – Universidad de Salamanca). Il faudrait aussi tenir compte des voyages d’immersion linguistique faits par les apprenants dans des pays francophones, activité fortement recommandée par les enseignants.

Le plan de l’orthographe s’avère plus intéressant, étant donné la difficulté de l’écriture de la langue française et les nombreuses erreurs que les apprenants (et même les natifs) ont tendance à faire. Les erreurs grammaticales (morphologie et syntaxe) sont une source potentielle d’erreurs, vu que les étudiants ont tendance à répéter les mêmes structures existantes de leur langue maternelle, exercice qui provoque des pièges dans l’étude du français. La sémantique nous trompe de la même manière à travers les *faux amis* (terme développé postérieurement) ; et les erreurs pragmatiques et culturelles peuvent provoquer des malentendus.

2. Conceptualisation des problématiques d'apprentissage

L'exposé théorique des phénomènes qui suivent est en grande partie tiré du travail de Cuq (2002).

2.1. Langue maternelle

Si nous nous en tenons aux idées développées par Cuq (2002 : 90), la *langue maternelle* est la première langue qui s'impose à chacun, la première langue de socialisation de l'enfant. Afin de ne pas mal interpréter ce terme, les linguistes emploient également le terme *langue première*, étant donné que l'adjectif « maternelle » peut nous suggérer que la langue maternelle est la langue de la mère. Cependant, une mère biologique ne transmet pas dans toutes les situations sa langue première à son enfant ; le terme fait référence à la famille qui élève, garde et transmet la langue à l'enfant.

Par conséquent, il faudra remarquer que la langue est fortement renforcée par un apprentissage scolaire et par l'environnement qu'offre l'intégration de l'individu dans un groupe linguistique. La *langue maternelle* ou *langue première* engendre une compétence linguistique supérieure en comparaison aux autres langues apprises postérieurement. Dans ce cas, nous parlons d'un individu « natif ». Dans notre étude, les locuteurs analysés seront considérés comme des natifs hispanophones.

2.2 Langue étrangère

Le concept de *langue étrangère* est établi par opposition à celui de la *langue maternelle* : toute langue non maternelle est une *langue étrangère*. D'après Cuq (2002 : 93-94), celle-ci « n'est généralement pas la langue de la première socialisation », ni « la première dans l'ordre des appropriations linguistiques ».

Une *langue maternelle* est acquise. Par contre, le cas est différent en ce qui concerne la *langue étrangère* : la méthode pour maîtriser celle-ci est l'étude et l'apprentissage. Lors de l'apprentissage d'une *langue étrangère*, la *langue maternelle* joue un rôle de référence : l'apprenant a besoin de sa langue source ou de départ (*langue maternelle*) pour arriver à concevoir, tout d'abord, et à construire, ensuite, la structure linguistique de la langue cible (*langue étrangère*). Dans notre recherche la *langue étrangère* est le français.

2.3. Langue seconde

Toujours d'après Cuq (2002 : 95-96), le concept de *langue seconde* se trouve à cheval entre ceux de *langue maternelle* et *langue étrangère*. Cette situation se trouve fréquemment dans des entourages bilingues ou plurilingues, soit dans un pays qui a plusieurs langues officielles, soit dans un contexte plurilingue familial. La *langue seconde* peut appartenir aux systèmes éducatif, du travail, social ou juridique. Les linguistes la définissent comme une langue acquise après la langue première ou *maternelle*.

Ce terme ne sera pas utilisé dans cette étude, vu que le français n'est pas une langue officielle en Espagne, et que la majorité d'élèves doivent l'apprendre. C'est-à-dire nous parlerons de français *langue étrangère* et non pas de français *langue seconde*.

2.4. Interlangue

L'interlangue (Cuq, 2002 : 116) est un idiolecte instable et temporel formé lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. *L'interlangue* se trouve en constante variation car elle accompagne le parcours d'apprentissage fait par l'apprenant depuis sa *langue maternelle* ou langue source vers la *langue étrangère* ou langue cible. Celle-ci, durant le procès d'apprentissage, sera *l'interlangue* personnelle et individuelle de chaque apprenant, un idiolecte hétérogène formé par une syntaxe, un lexique et/ou une phonétique provisionnelle : c'est là que se trouveront les erreurs commises par les apprenants (dans nos cas, les erreurs commises par les hispanophones en apprenant le français).

L'interlangue accompagnera l'apprenant pendant son processus d'apprentissage, évoluant et intégrant d'une manière progressive la *langue étrangère* effaçant, graduellement, *l'interlangue*.

2.5. Erreur

« Tout apprentissage est une source potentielle d'erreur et il n'y a pas d'apprentissage sans erreur ». (Cuq, 2002 : 389). Pour cette raison, l'erreur montre une fonction positive. En effet, une langue est apprise grâce à la pratique assidue, maintes fois source de plusieurs erreurs. L'apprentissage devrait donc viser les erreurs et chercher à les corriger. De la même manière, les erreurs des étudiants peuvent servir de point de départ aux enseignants : celles-ci montreront les stratégies d'apprentissage à suivre et l'état d'*interlangue* de chaque apprenant. La correction et l'explication de l'erreur amélioreront l'appropriation des formes correctes.

3. Classement et étude des *erreurs-type*

Le terme *erreur-type* sera utilisé dans cette étude pour classer les erreurs selon les différents plans de la langue. Étant donné que les erreurs sont, pour ainsi dire, presque infinies, nous proposeront certaines erreurs qui ont attiré notre attention en les désignant par le terme *d'erreurs-type*.

3.1. Phonétique

La communication dans une langue est premièrement orale ; ensuite, elle devient communication écrite. C'est pour cela qu'une bonne articulation du français est indispensable pour qu'une communication fluide ait lieu. L'articulation des phonèmes du français par les hispanophones entraîne des difficultés, dues essentiellement à leurs habitudes articulatoires, autrement dit, à la façon dont ils ont l'habitude d'articuler dans leur *langue maternelle*.

3.1.1 Difficultés d'articulation dues à la combinatoire phonétique

Nous trouvons d'autres erreurs d'articulation qui ne sont pas dues à la non distinction entre différents phonèmes des deux langues, mais qui apparaissent en contact avec plusieurs phonèmes.

(1) *Garage*

Normalement [gara:ʒ], prononcé *[ra:ʒ] ou *[gaga:ʒ]. Il s'agit d'un problème fréquent : le mot *garage* en sera notre *erreur-type phonétique*. L'apprenant est capable de prononcer les syllabes [ga] - [ra:ʒ] indépendamment, mais il se trouve incapable de les articuler de manière conjointe. Ce problème est la conséquence de la

proximité entre les points d'articulations : [g] une consonne *occlusive vélaire sonore* ; [ʀ] est une consonne *spirante uvulaire*. Le problème est dû à la contiguïté de deux points d'articulation non différenciés en espagnol (vélaire/uvulaire). La difficulté est provoquée par le manque de fluidité : l'apprenant doit exercer son appareil phonatoire pour contrôler ces mouvements. Ce phénomène d'erreur est une sorte d'*assimilation* : les différents phonèmes ont tendance au rapprochement ou à la similitude entre eux. Il s'agit d'une tendance très répétée dans toute l'histoire de la langue.

3.2. Orthographe

Le dictionnaire Larousse définit le terme *orthographe* comme l'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. Le préfixe *ortho-*, dérivé du grec, signifie *droit* : l'orthographe est donc « l'étude de l'écriture droite, correcte ». Elle se rapporte à la langue écrite. Ses règles sont fixées par les institutions culturelles afin de faciliter la standardisation et la compréhension de la langue écrite entre les divers locuteurs.

L'orthographe française présente de nombreuses difficultés, vu qu'elle possède un plurisystème graphique. C'est-à-dire un même phonème peut être transcrit de plusieurs manières. Les apprenants devront toujours être accompagnés d'un dictionnaire pour éviter de commettre des erreurs, mais reste à savoir ce qui se passe, par exemple, lors d'une dictée où aucun dictionnaire n'est permis. Le résultat : des tas de corrections et des marques rouges indiquant l'orthographe correcte.

En tant qu'apprenant de français, il est nécessaire de connaître et de contrôler l'orthographe ; les doubles consonnes sont motif d'erreur vu qu'elles ne sont pas perceptibles à l'ouïe : elles se prononcent de la même manière que les consonnes simples. Plusieurs des erreurs que nous avons recensées ont été commises lors des dictées :

(2) *Madame de Rênal s'appuya sur son bras, et avec tant *d'abandon que sa joue sentait la chaleur de celle de Julien. (Le Rouge et le Noir – Stendhal)*

Nous constatons dans l'exemple l'écriture erronée du mot *abandon* influencé possiblement par son dérivé *abandonner* qui double la consonne <n> ; ou bien par hypercorrection à cause de l'orthographe d'autres termes commençant par a- et qui doublent la consonne postposée. L'élève ne connaît pas la norme par rapport aux termes qui doublent le graphème .

Cependant, le redoublement de la consonne c, possède une règle assez complexe :

(3) *L'été s'achève, les jours *racourcissent [...]* (*La terrasse des Bernardini* – Suzanne Prou)

(4) *En fait, je le vis, très précisément, et je *racontai à Flora que j'avais seulement cru le voir* (*Un orage immobile* – Françoise Sagan)

(5) *Puisque les hommes ne sont pas tous faits pour quelque *ocupation que ce soit [...]* (*La force de l'orthographe* – 300 dictées progressives commentées [revue par André Goosse]. D'après André Maurois)

(6) *À la maison, on ne laisserait rien perdre : ni un bout du pain ni aucune *ocasion de consommer gratis* (*Mémoires d'une fille rangée* - Simone de Beauvoir)

Dans les exemples obtenus nous constatons la confusion et le manque de contrôle par rapport à la consonne <c> et à son redoublement. Dans l'exemple numéro (3) la correction serait *raccourcissent* ; ce terme-là double sa consonne, contrairement à notre exemple numéro (4) où le mot *raconterai* s'écrit avec un seul <c>. Les erreurs (5) et (6) sont corrigées comme *occupation* et *occasion*, termes qui doublent la consonne.

3.2.1. Une approche didactique : théories cognitivistes de la mnémotechnique appliquées à la correction

Si nous nous centrons sur les erreurs remarquées auparavant, nous constatons que l'orthographe est difficile à retenir : tandis que le terme *abbé* double sa consonne, *abandon* ne le fait pas. L'étudiant est censé connaître la norme, mais il doit tout d'abord la mémoriser. Dans cette étude nous proposons certaines règles de mnémotechniques pour retenir plus facilement les normes.

La mnémotechnique est la méthode employée pour mémoriser et fixer des nouvelles connaissances à long terme. Nous nous penchons pour deux de ses procédés: la visualisation et les émotions. Les deux appartiennent à un courant cognitiviste dont l'étude est assez récente, mais elles restent notamment traditionnelles. Lorsque l'étudiant mémorise il essaye d'imaginer une action ou une histoire appliquées au programme à étudier. Si ces histoires possèdent une logique, le programme sera fixé dans notre mémoire à long terme, en plus, si ces actions nous font raviver certaines émotions ou souvenirs personnels comme la joie, la tristesse, le dégoût, la peur entre autres, la mémorisation sera encore plus facile.

3.2.1.1. La correction des doubles consonnes : l'opposition b/bb

La grammaire (De Marez, Desmarcheler et Gonifei, 1990 : 60) prescrit une règle pour contrôler l'orthographe et la distinction entre les graphèmes et <bb> :

La consonne *b* n'est pas doublée

- Dans les mots commençant par ab- : *abaisser, abandon, abattre, abeille, abolition, aborder...*

Sauf pour *abbé* et ses dérivés (*abbatial, abbaye...*)

- Dans les mots commençant par rab- : *rabâcher, rabattre, rabique, rabot, rabougri, rabrouer...*

Sauf dans *rabbin* et ses dérivés (*rabbinique, rabbinat...*)

Selon notre règle mnémotechnique l'étudiant est capable de différencier les termes dont l'orthographe est ou <bb> grâce à une histoire comme la suivante :

Il était une fois dans la planète *globe-orthographe* une lettre avec un grand ventre : le graphème . Il marchait toujours en solitude parce qu'à cause de son grand estomac il transpirait de trop et il avait donc besoin d'être seul. Un jour, le graphème fit un voyage pour visiter une abbaye, il était étonné en rencontrant des graphèmes comme lui, avec son même estomac, mais collés par couple. Après sa visite, il découvrit que, normalement, à l'intérieur des abbayes, la température est plus fraîche, et pour ne pas avoir froid, les graphèmes marchaient par couple. Plus tard, en regardant un documentaire, il découvrit que les rabbins, faisaient la même chose, pour conserver la chaleur, ils marchaient par couple.

Nous remarquons que cette histoire inclut différents éléments pour favoriser la mémorisation : l'histoire a une certaine logique et inclut des associations entre la forme des graphèmes et l'orthographe des mots, de telle sorte que la règle devient plus facile à retenir. Notamment, les sentiments apparaissent dans l'histoire : en premier lieu le rire, et en deuxième lieu, la sensation thermique du froid et du chaud.

3.2.1.2. La correction des doubles consonnes : l'opposition c/cc

Il est connu pour les étudiants la difficulté concernant le graphème <c> et son redoublement. À notre avis, il s'agit d'un des plus compliqués à retenir. Selon la grammaire antérieurement citée (De Marez, Desmarcheler et Gonifei, 1990 : 60), la norme est la suivante :

- Les mots qui commencent par *ec-* ou *rac-* ne doublent pas.

Sauf *ecchymose* (hématome), *ecclésiastique* et leurs dérivés.

Sauf *raccommoder*, *raccorder*, *raccourcir*, *raccrocher*, *raccompagner* et leurs dérivés.

- Les mots qui commencent par *acc-* ou *occ-* doublent.

Sauf *accentuer*, *acclamation*, *accord*, *acclimater*, *accoler*, etc.

Sauf *ocarina*, *oculiste* et leurs dérivés.

Selon notre règle mnémotechnique nous pouvons classer les termes dont l'orthographe est <c> ou <cc> grâce à cette histoire :

Dans la planète *globe-orthographe*, les successives crises économiques ont provoqué des restrictions budgétaires. Le gouvernement a décidé de ne pas doubler la consonne <c> concernant les mots qui commençaient par ec- comme économie; et rac- comme racler. Selon les représentants, ces graphèmes devaient donner l'exemple au reste parce que, selon le gouvernement et nous citons textuellement : « Si on racle les yaourts consciencieusement l'économie d'une maison augmente ». À la lumière de pareils commentaires, de nombreux rebelles se sont manifestés, comme les ecclésiastiques, indiquant leur importance catégorique et leur droit de doubler; et mystérieusement le terme ecchymose qui affirmait de la nécessité de doubler ; pour prévenir de la gravité d'une ecchymose (contrairement à un hématome qui est plus léger) [...]

Elle serait trop longue dû à la difficulté de la règle. La version racontée emploie des techniques mnémotechniques comme les associations entre les idées et l'orthographe de certains termes. Les sentiments sont moins remarquables que dans le premier exemple à cause de la personnification des termes.

Il est vrai que cette méthode prendra plus de temps à réfléchir, mais elle restera plus de temps dans la mémoire de l'apprenant puisque elle favorise la mémorisation à long terme.

3.4.1.3. La correction de l'orthographe à travers un signe graphique

Les règles mnémotechniques sont utiles pour les règles de doubles consonnes ; de plus, elles peuvent nous aider à retenir des termes d'une manière individuelle. Cette technique reste efficace surtout lorsqu'une erreur devient répétitive et nous ne sommes pas capables de retenir son orthographe.

(7) Pendant le *dinner, il s'est levé de la table

À travers cette *erreur-type* nous constatons la difficulté concernant l'écriture de certains termes. Nous pouvons développer une histoire graphique pour nous aider :

Pour un dîner (romantique) nous avons besoin seulement d'une nappe - **n**, et d'une bougie - **î**.

À travers cette histoire graphique, l'étudiant n'oubliera jamais que le repas avant de aller se coucher s'écrit : *dîner*. La correction de la phrase numéro (7) est : *Pendant le dîner, il s'est levé de la table.*

3.3. Morphologie

Le dictionnaire Larousse définit la morphologie comme « la partie de la grammaire qui étudie les problèmes relatifs à la formation des mots ainsi qu'aux variations de leurs désinences ». Partant de cette définition nous nous intéressons particulièrement aux mots, à leurs flexions et à leurs dérivations. Étant donné que le terme « mot » est défini comme « tout écrit séparé par le blanc » et reste ambigu, nous parlerons du terme *mot-forme*.

D'après la théorie lexicologique d'Igor Mel'čuk (1998), un *mot-forme* est constitué de trois composantes : *signifié*, *signifiant* et *combinatoire*. Le *signifié* est en rapport avec le sens, utilisant le mot-forme *chien*, son signifié serait le concept ou l'idée mentale que nous avons d'un chien : il est un animal domestique qui possède quatre pattes, un museau, deux yeux et deux oreilles : 'chien'. Le *signifiant* est l'idée phonétique, l'image acoustique que dans un moment déterminé peut se réaliser : [jɛ̃]. Ces deux idées ont été développées par Saussure, le terme *combinatoire* est postérieur.

La *combinatoire* est la capacité que possèdent les mots-formes de se mettre en rapport ; ceux-ci se combinent pour créer des unités supérieures. Cependant, elles ne sont pas libres lors de leurs combinassions : le locuteur doit respecter des contraintes combinatoires de chaque mot-forme. Suivant notre exemple initial (*chien*), il nous faut l'analyser pour déterminer qu'il s'agit d'un substantif et comme tous les substantifs, il doit être antéposé d'un déterminant. Le mot-forme possède le genre masculin, pour ces contraintes combinatoires ; le mot-forme *chien* pourra se combiner par exemple avec le déterminant article masculin singulier « le » : le + chien. Suivant cette règle, nous ne pourrons jamais le combiner avec un déterminant féminin comme « la » : **la chien*.

3.3.1. Le changement de genre entre les deux langues

Une grande quantité d'erreurs morphologiques commises par les hispanophones sont dues à la combinatoire. Notamment dans les termes qui changent le genre entre les deux langues (espagnol-français). Ces erreurs apparaissent surtout lors d'une rédaction manuscrite, mais aussi dans une conversation improvisée :

(8) Les lèvres appartiennent au corps humains. *Ils sont *situés sur le visage.

(9) L'horloger avait un mur truffé d'horloges. *Ils étaient *tous *jolis.

(10) J'ai *une doute.

(11) Sa question était posée pour résoudre *un erreur.

À partir des erreurs suivantes, nous constatons l'importance pour un apprenant de français *langue étrangère* de connaître la contrainte combinatoire de chaque mot. Dans les cas cités le problème est en rapport avec le genre : dans l'erreur (8), *lèvres* est un terme féminin, pendant qu'en espagnol *labios*, est masculin. La correction de la phrase serait l'accord en genre féminin suivant le substantif : *Les lèvres appartiennent au corps humain. Elles sont situées sur le visage.*

Il en va de même dans l'exemple (9) où le terme *horloge* est féminin. Il est important de tenir compte du genre des substantifs, et encore plus, des genres des substantifs dont la lettre initiale soit une voyelle ou un *h*, étant donné que le déterminant article sera toujours au singulier *l'* et qu'il ne nous donnera pas des pistes concernant le genre du terme qu'il accompagne. La phrase correcte pour l'exemple numéro (9) est : *L'horloger avait un mur truffé d'horloges. Elles étaient toutes jolies.*

L'exemple d'erreur (10) est l'un des plus répétés lors des cours de langue française de 3^{ème} année, principalement après l'explication d'une règle grammaticale, et lorsque les étudiants n'avaient pas compris un aspect déterminé, ils levaient la main pour répéter cette erreur. La correction serait : *J'ai un doute* ; toujours après avoir su que le terme *doute* appartient au genre masculin (différemment qu'en espagnol).

Finalement, l'erreur (11) concerne de la même façon la contrainte combinatoire. Le terme *erreur* est de genre féminin ; au contraire, en espagnol le mot

error est du genre masculin. La correction de la phrase serait : *Sa question était posée pour résoudre une erreur.*

3.3.2. La dérivation des mots

La morphologie concerne également la dérivation. Un mot dérivé est formé à partir d'une racine et des affixes ; par exemple, le mot *prévisible* est composé à partir de la racine *vis-* dont le sens est *voir* ; le préfixe *pré-* qui signifie *devant* ou *avant* ; et le suffixe *-ible* qui nous indique *la possibilité d'être*. Néanmoins, les affixes sont variables, ils changent pour s'adapter à chaque racine. Cela donne lieu à d'autres erreurs :

- (12) Ces heures *innaccessibles et suppliciantes où elle allait goûter des plaisirs inconnus [...] (*Du côté de chez Swann - À la recherche du temps perdu.* - Marcel Proust.)

Le mot correct est *inaccessible*, un terme dérivé à partir du préfixe *in-* qui nous renvoie à une idée de négation ; la racine *access* du mot *accès* ; et le suffixe *-ible*. L'erreur peut avoir été influencée par d'autres termes comme *innovation*. Ce deuxième terme est formé par le même préfixe *in-* ; par la racine *nova* qui nous donne l'idée de *nouveau* ; et le suffixe *-tion* qui exprime une action. À cause de cette racine, le terme *innovation* double la consonne, différemment du terme *inaccessible*.

3.3.3. Racines des verbes modifiées par analogie

La morphologie concerne aussi la flexion d'un substantif selon le genre et le nombre, et la flexion d'un verbe, cette dernière plus connue comme *conjugaison d'un verbe*. Cependant, les hispanophones font des erreurs concernant la racine des verbes.

- (13) *J'étude mieux dans la bibliothèque.

L'une des erreurs les plus répétées oralement est la formation incorrecte du verbe *étudier*. Néanmoins, c'est un verbe assez fréquent qui ne s'échappe jamais dans un cours de français *langue étrangère*. Le problème est dû à la terminaison de la racine du verbe *-ier* peu fréquente et assimilée aux verbes du premier groupe qui finissent par *-er* (chanter – je chante). La correction de l'exemple est : *J'étudie mieux dans la*

bibliothèque. Étant donné que la racine du verbe est *étudi-* et après les flexions correspondantes.

3.4. Syntaxe

La syntaxe est définie par le Dictionnaire Larousse comme « partie de la grammaire qui décrit les règles par lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrases » : nous remarquons le mot-clé *phrase*. La syntaxe fixe les normes de la formation des différents types de phrases, elle-même formée par des constituants. Ceux-ci sont : le *constituant sujet*, le *constituant verbe* et le *constituant complément*. Dans les grammaires traditionnelles, la syntaxe était l'un des plans fondamentaux lors de l'étude du français *langue étrangère*. À notre avis il est un pilier basique pour la communication, et l'apprenant fait appel pour la construction des phrases. Dans la langue française, l'ordre principal des énoncés est S+V+O (sujet + verbe + objet), et l'étudiant devra répéter cette structure pour s'exprimer et être compris.

3.4.1. L'accord du sujet avec le verbe

Bien que le titre semble trop évident, parfois notre *interlangue* influencée par la *langue maternelle* nous trompe comme dans l'erreur suivante :

(14) C'est moi qui *a fait le travail.

Nous remarquons cette influence citée auparavant qui concerne l'espagnol et le français : toutes les deux sont des langues romanes issues du latin vulgaire, et parfois elles partagent certains caractères. Néanmoins dans ce cas-là la syntaxe entre les deux langues est différente. En espagnol un étudiant hispanophone dirait : *Soy yo quien ha hecho el trabajo*, et en faisant l'accord du verbe avec *quien* (pronom relatif), qui fait l'accord comme une troisième personne du singulier ; en français, par contre, la phrase correcte serait : *C'est moi qui ai fait le travail*, et l'accord n'est pas réalisé avec le pronom relatif *qui* mais avec le vrai sujet de la phrase : *moi*, la première personne du singulier.

3.4.2. Problématique avec la syntaxe particulière d'un verbe

(15) Tu *lui intéresses vraiment.

Dans l'erreur numéro (15), nous remarquons la problématique concernant les prépositions qui régissent la syntaxe d'un verbe. L'étudiant est censé connaître que la formation du verbe *intéresser* n'est pas suivie de la préposition *à*: *intéresser quelqu'un*. Toute construction verbale qui n'est pas suivie de la préposition *à* forme un *constituant complément objet direct*; cependant, dans l'erreur citée, le pronom personnel qui accompagne le verbe n'appartient pas à la catégorie de *complément objet direct*, mais à la catégorie de *complément objet indirect*. Le pronom personnel qui devrait accompagner le verbe *intéresser* est : *l'*, un pronom qui appartient à la catégorie de *complément objet direct*. Le problème est identique à l'erreur numéro (14), nous prenons comme référence notre langue maternelle : *Interesar a alguien – Tú le interesas verdaderamente*; où le pronom *le* nous indique qu'il s'agit d'un *complément objet indirect*. La correction de la phrase numéro (15) correspond à : *Tu l'intéresses vraiment*.

3.4.3. L'opposition que/qui

De nombreuses erreurs ont été produites par la confusion de ceux deux pronoms relatifs : *que* est un pronom relatif utilisé dans la phrase comme complément d'objet direct. *Qui* est un pronom relatif avec la fonction de sujet, car il remplace le sujet de la phrase. À travers l'exemple suivant, nous constatons la difficulté due à l'existence d'une forme *que* dans la langue espagnole pour les deux pronoms relatifs du français.

(16) La berline brille par elle-même comme une étoile *que seulement est visible à travers le contraste de la nuit.

L'apprenant emploie le pronom relatif *que* au lieu de *qui* sans remarquer que la phrase subordonnée n'est pas construite avec un sujet explicite. Cette phrase est correcte avec l'utilisation du pronom relatif *qui*, qui fonctionne comme sujet de la phrase subordonnée relative. La correction de la phrase est : *La berline brille par elle-même comme une étoile qui seulement est visible à travers le contraste de la nuit*.

3.4.4. Problématique avec les types de phrases : subordonnées adverbiales

Un autre problème qui surgit par la méconnaissance de la syntaxe est en rapport avec les phrases subordonnées adverbiales. Les hispanophones ont tendance à construire d'une manière erronée les phrases, suivant la syntaxe propre de leur langue maternelle. L'une des *erreurs-types* que nous avons choisie pour faire cette étude possède la valeur d'hypothèse :

(17) Si *j'aurais su ton choix avant, je ne serais pas partie.

La construction d'une phrase à valeur d'hypothèse à partir de la conjonction *si* est variable selon le degré d'hypothèse, par contre la proposition subordonnée ne régit jamais un verbe à la forme conditionnelle. Cet exemple est une erreur commune chez les hispanophones due à la syntaxe de l'espagnol, mais elle est aussi une erreur commune chez certains francophones. La construction d'une phrase à valeur d'hypothèse se construit avec l'imparfait dans la phrase subordonnée. La correction de la phrase serait : *Si j'avais su ton choix avant, je ne serais pas partie.*

3.4.5. Gérondif vs participe présent

Il s'agit d'une erreur prépondérante chez les étudiants hispanophones, vu qu'en espagnol nous ne trouvons pas une différenciation entre les deux lors de la syntaxe d'une phrase.

(18) J'ai attrapé une maladie *sortant dans la rue.

À travers l'exemple suivant nous allons comprendre la différence entre le gérondif et le participe présent. Cette phrase pourrait avoir un sens, seulement si nous personnifions la maladie ; à partir de la phrase suivante nous comprenons qu'une maladie ouvre la porte de sa maison pour sortir dans la rue. Expliqué d'une manière plus philologique, le participe présent *sortant* fait référence à *maladie*, cependant la maladie n'est pas le sujet qui accomplit l'action de sortir. La phrase correcte serait : *J'ai attrapé une maladie en sortant dans la rue* ; où le gérondif *en sortant* est en rapport avec le pronom sujet *je* lequel accomplit l'action de sortir.

Nous trouvons d'autres exemples qui sont ambigus où le gérondif et le participe présent peuvent s'interchanger dans une phrase : *J'ai croisé Sylvie en sortant dans la rue* et *J'ai croisé Sylvie sortant dans la rue*. Dans la première phrase, le gérondif *en sortant* fait référence au sujet *je* : c'est moi qui venais de sortir dans la rue dans le moment où j'ai croisé Sylvie ; et la deuxième phrase le participe présent *sortant* est en rapport avec le complément objet direct *Sylvie* : c'est Sylvie qui venait de sortir dans la rue dans le moment où je l'ai croisée.

3.5. Lexique

Le lexique est l'ensemble de mots concernant une langue, plus couramment nommé *vocabulaire*. Le Dictionnaire Larousse nous donne la définition suivante : «Le lexique est l'ensemble des unités significatives formant une langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ». Comme nous avons expliqué au long de cette étude, le français et l'espagnol sont deux langues romanes qui partagent certains caractères communs étant donné que les deux proviennent du latin vulgaire. Pour cette même raison les élèves ont tendance à la *traduction littérale* : cette pratique nous sera utile dans certains cas, cependant, dans d'autres cas, elle nous trompera.

3.5.1. Les faux amis

Le phénomène des *faux amis* est devenu de plus en plus connu, étant donné l'intérêt concernant l'étude des langues. La terminologie *faux amis* nous donne déjà une idée méfiante en rapport à certains termes qui sont à priori transparents du point de vue de leur *signifiant*, mais dont le *signifié* diffère beaucoup. Pour que le phénomène des *faux amis* se développe, nous devons partir de l'étude d'une *langue étrangère* prenant comme base notre *langue maternelle*, c'est-à-dire toujours d'un point de vue comparatif. Comme nous avons expliqué auparavant, à partir de l'étude d'une *langue étrangère* l'apprenant aura des interférences et l'*interlangue* sera présente dans cette étude.

Les *faux amis* sont associés toujours par couples, l'un appartenant à une *langue étrangère*, l'autre appartenant à une *langue maternelle*. Leur *signifiant* est très proche l'un de l'autre mais leur *signifié* reste très éloigné : il n'existe aucun rapport sémantique entre eux. Comme nous avons dit antérieurement, nous avons tendance à la traduction littérale, par exemple : *botella – bouteille, oreja – oreille, libro – livre*. Néanmoins tout le lexique n'est pas si facile pour un étudiant hispanophone. Le lexique ne peut pas se traduire systématiquement vu que l'apprenant tombera dans des pièges comme : **carpeta – carpe*. Dans cette exemple, même si l'écriture est très semblable et leurs *signifiants* possèdent des ressemblances, les deux mots ne partagent pas la même sémantique le terme espagnol *carpeta* fait référence à un classeur pour garder des feuilles, au contraire, le mot français *carpe* est un tapis.

La plupart des erreurs en rapport avec les *faux amis* ont été tirées de conversations orales :

(19) Il était *assommé par la fenêtre.

La phrase numéro (19) ne possède aucun sens linguistique. L'étudiant hispanophone a réalisé une traduction littérale de la phrase dans sa langue maternelle : *Estaba asomado por la ventana*. Le terme *assommer* étudié conjointement avec le terme *asomar*, forme un *faux ami*. Comme nous avons expliqué auparavant, les deux termes possèdent un *signifiant* semblable ; cependant leur *signifié* n'a aucun rapport. Le terme *assommer* est un synonyme de *tuer* ou *frapper* ; par contre *asomarse* pourrait être traduit en français comme *se pencher (sur)*. La correcte traduction de la phrase donnerait : *Il était penché sur la fenêtre*.

Dans les deux erreurs nous constatons que l'interférence de notre langue maternelle nous trompe :

(20) Les *moroses sont les personnes qui ne paient pas.

(21) Avec la pluie je suis mouillé, tu as un *sécateur ?

Dans la phrase numéro (20), le terme *morose* forme en français un faux ami avec le terme espagnol *moroso*. Cependant, *morose* pourrait être remplacé par un

synonyme comme *triste* ; et le terme espagnol *moroso* a le sens d'une personne qui n'a pas l'habitude de payer.

Dans l'erreur numéro (21), le mot *sécateur* forme un faux ami avec le terme espagnol *secador*. Cependant, les deux termes s'adressent à deux outils différents avec différentes utilités. Un *sécateur* est un ciseau utilisé pour le jardinage, tandis que le terme espagnol *secador* est l'appareil employé pour sécher. La correction de la phrase numéro (21) serait : Avec la pluie je suis mouillé, tu as un sèche-cheveux ?

3.5.2. Mots confondus : paronymes

Les hispanophones commettent d'autres erreurs lexicologiques comme la confusion entre deux ou plus termes français. Normalement les mots sont des paronymes, c'est-à-dire des mots très semblables en ce qui concerne leur *signifiant* (leur écriture ou leur phonétique).

(22) Met-toi *début s'il te plaît.

Dans l'erreur-type numéro (22), nous remarquons la confusion entre les mots paronymes *début* et *debout* : le *début* est un substantif dont *signifié* est le commencement de quelque chose ; par contre *debout* est un adjectif caractérisant une personne qui est levée, qui n'est pas assise. La correction de la phrase est : *Met-toi debout s'il te plaît.*

(23) Elle est toujours avec une *souris à la bouche.

À partir de la phrase (23), nous apprécions la confusion existant entre les termes paronymes *souris* et *sourire*. Cette *erreur-type* donne lieu à une phrase correctement constituée quant à sa grammaire, mais qui donne lieu à des malentendus étant donné que l'intention communicative du locuteur était d'exprimer que sa copine est gaie et qu'elle sourit habituellement. Les paronymes *souris* et *sourire* possèdent un *signifiant* proche, cependant les *signifiés* ne peuvent pas être reliés à travers le sens vu que *une souris* est un animal, normalement plus petit qu'un rat ; et *un sourire* est une expression réalisée avec la bouche qui indique bonheur. La correction de la phrase (23) serait : *Elle est toujours avec un sourire à la bouche.*

3.5.3. Collocations

Dans la théorie lexicologique d'Igor Mel'čuk (1998), une collocation appartient au domaine de la phraséologie, et celles-ci rompent le *principe de compositionnalité*. Le *principe de compositionnalité* indique qu'une langue, à travers ses différents éléments, est capable de se combiner librement suivant les règles de la grammaire. Par exemple S+V+O, indiquant une nécessité communicative qui possède un *signifié*. Cependant, les collocations nous indiquent que la langue n'est pas libre de se combiner.

(24) J'ai *fait une photo.

Même si cette phrase suit le principe antérieurement cité S+V+O et que cette phrase possède une sémantique concrète, cet énoncé reste incorrect, étant donné que le verbe qui exprime la réalisation d'une photo est le verbe *prendre* et non pas le verbe *faire*. La correction de la phrase serait : *J'ai pris une photo*, où nous remarquons que la langue est conditionnée. Le locuteur choisit le terme *photo* et à partir du terme indiqué, il choisira le verbe ou les compléments. La langue n'est pas libre pour se construire librement.

(25) Tu penses à un objet et après pour le deviner, le reste doit te *faire des questions.

Avec l'exemple (25), nous trouvons la même problématique que dans l'exemple (24), le langage n'est pas libre pour se combiner avec tous les éléments : le locuteur choisit le terme *question*, et dans la langue française, il se combine avec *poser*. La correction de la phrase resterait : *Tu penses à un objet et après pour le devenir, le reste doit te poser des questions*.

3.6. Pragmatique et culture

D'après l'Encyclopédie *Larousse*, la pragmatique est une approche linguistique qui intègre à l'étude du langage le rôle des locuteurs et les situations spécifiques de chaque type de communication. Les erreurs pragmatiques ne peuvent pas être prévues par la grammaire étant donné qu'il est nécessaire d'étudier chaque cas particulier dans un contexte donné.

Un cas prototypique des aspects pragmatiques de la communication est l'usage du mot *merci* et du mot *s'il vous plaît*. Le terme *merci*, et d'après le point de vue sémantique, est employé pour remercier, lorsque le *locuteur 2* accomplit une action avec la finalité de bénéficier au *locuteur 1*. Exemple :

- Pourriez-vous m'ouvrir la porte s'il vous plaît ? (Locuteur 1)
- Oui, volontiers. (Locuteur 2)
- Merci. (Locuteur 1)

Néanmoins nous trouvons des exceptions où *merci* n'est pas utilisé pour remercier :

- Est-ce que vous voulez de l'eau ?
- Merci.

À travers cette réponse, nous avons deux possibilités : ou bien servir de l'eau, ou bien ne pas servir de l'eau et poser la carafe sur la table. Pour bien comprendre le terme *merci* dans cette situation il nous faudra ajouter un élément à la réponse qui se trouve éliminé : *(Non) merci*. Comme nous venons de voir, dans cette situation communicative, le terme *merci* n'est pas utilisé pour remercier une action accomplie, mais pour nier.

La construction *s'il vous plaît* est d'habitude utilisée pour demander une action avant d'avoir été accomplie, comme nous pouvons le constater dans l'exemple typique antérieurement cité. Cependant, nous trouvons des situations exceptionnelles où la signification diffère :

- Est-ce que vous voulez de l'eau ?
- S'il vous plaît.

Dans cet énoncé, nous remarquons qu'il existe un autre élément éliminé : *(Oui) s'il vous plaît* ; et l'objectif de cette réponse est le fait d'affirmer poliment.

Les erreurs culturelles, sont en rapport avec les traitements et les situations de politesse principalement :

(Un élève en se dirigeant à son professeur) :

(25) *Est-ce que tu peux répéter s'il te plaît ?

Cet exemple est grammaticalement correct, cependant, le vouvoiement est obligatoire comme traitement vers un professeur dans les pays francophones. Dans cette erreur, le locuteur s'adresse à lui à travers le tutoiement, ce qui implique que la phrase soit correcte dans un contexte incorrect. Le vouvoiement doit être maintenu pour établir une conversation avec un inconnu, avec une personne dont la relation ne soit pas très proche. De plus toutes les personnes inconnues s'appellent entre elles à travers le traitement de : *monsieur/madame*, même pour parler avec les jeunes.

Les onomatopées sont employées différemment dans les deux langues, et cette confusion peut donner lieu à certaines erreurs :

(26) *Shhh, tais-toi !

L'onomatopée *shhh* pour les espagnols est en rapport avec le silence, lorsque le locuteur hispanophone demande un peu de tranquillité ou de calme ; cependant, les francophones ne comprennent pas ce signe étant donné que pour eux il est un signe vide de sens. En français l'onomatopée appropriée pour demander le silence est : *chut*. La phrase resterait correcte de la manière suivante : *Chut, tais-toi !*

Les erreurs culturelles peuvent donner lieu à des situations désagréables comme c'est le cas de l'erreur suivante :

(27)

- Excusez-moi monsieur, est-ce que vous me pouvez indiquer où se trouve l'ascenseur ? (Locuteur hispanophone)
- Non, nous n'avons pas pour les personnes qui ne disent pas bonjour d'abord. (Locuteur francophone)

Malgré les signes de politesse du locuteur hispanophone, comme le traitement du vouvoiement, ou la particule *excusez-moi* avant d'adresser la question, dans la culture française ils ne sont pas suffisants. En France il est toujours nécessaire de s'adresser à quelqu'un avec une salutation comme : *bonjour*. Il est nécessaire

d'expliquer la différence culturelle entre les deux pays : pendant qu'en Espagne, les locuteurs ont tendance à l'emploi de l'impératif comme usage courant, les francophones ont tendance à utiliser des formes de courtoisie beaucoup plus développées.

4. Conclusion et perspectives du travail

Notre principale motivation lors de la rédaction de ce travail a été le fait de montrer qu'une erreur est une opportunité d'apprentissage. Nous parlons principalement d'une erreur concernant l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ce principe peut être transposé à toutes les connaissances. Une erreur commise par un individu reste bien apprise si une bonne explication est confectionnée postérieurement. L'explication des erreurs est fixée dans la mémoire, contrairement à l'explication d'une règle avec un exemple correctement formé. Une règle a généralement tendance à tomber dans l'oubli ; une correction personnelle reste cependant dans la mémoire.

Cette étude n'est qu'un exemple développé à partir de certaines *erreurs-type* appartenant à l'*interlangue* du locuteur hispanophone. Elles ont été classées à travers une typologie qui concerne les divers plans de la langue. Cette division en plans du langage nous semble utile pour la résolution de doutes, ainsi que pour le développement de techniques qui puissent aider l'élève à étudier la *langue étrangère*.

Comme nous avons dit antérieurement, les erreurs des apprenants sont presque infinies, mais à travers la classification faite, nous remarquons d'une manière plus détaillée les points forts et les points faibles des élèves et nous constatons également que les étudiants sont toujours influencés par une *interlangue*, un idiolecte qui est construit par les influences de la *langue maternelle* sur la *langue étrangère*.

Pour la correction de certaines erreurs, nous devons les résoudre à travers la pratique, comme c'est le cas de la phonétique, où les tentatives ne seront pas correctes, mais avec l'usage, l'élève sera proche d'une articulation correcte. En ce qui concerne l'orthographe et ses difficultés d'apprentissage, le professeur pourra les

aider avec des jeux destinés à bien fixer les normes orthographiques. Quant à la morphologie, il est nécessaire d'expliquer la combinatoire des mots pour que la formation des énoncés puisse se réaliser correctement. Les erreurs syntaxiques sont très communes, vu que les élèves ont tendance à imiter les mêmes structures de leur *langue maternelle* ; cependant, les structures ne sont pas toujours les mêmes. Les *faux amis* et les paronymes trompent l'apprenant dans le domaine de la sémantique, et les erreurs pragmatiques et culturelles donnent lieu à des malentendus entre les hispanophones et les francophones.

À travers la réalisation de cette analyse, nous avons découvert une grande bibliographie qui défend l'étude des erreurs. Nous envisagerons de poursuivre cette étude d'une manière plus approfondie afin de relever d'autres *erreurs-types* concernant les divers plans de la langue. De plus, l'explication des erreurs ou l'utilisation de méthodes de mnémotechnie devient utile pour améliorer la fixation des connaissances. L'expérimentation de cette approche didactique dans le cours de FLE nous semble très profitable pour les apprenants.

Bibliographie et sitographie

- BACCUS, Nathalie (2011) : *Orthographe française*. Paris. Collection Libro Mém. éditions 84.
- BERCHOUD, Marie-Josèphe (2004) : *Écrire et parler le bon français*. Paris. L'Archipel.
- BESCHERELLE (1983) : *L'art de l'orthographe*. Paris. Collection Bescherelle Hatier.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et André CHERVEL (1969) : *L'orthographe*. Série Sociologie « Textes à l'appui ». Paris, François Maspero.
- BLED, Édouard et Odette BLED (2014) : *Orthographe*. Paris. Hachette Éducation.
- Campus FLE. En ligne : <<http://flecampus.ning.com/forum/topics/prononciation-fle-difficult-s>> [Consulté le 18/12/2015]
- COLIGNON, Jean-Pierre (2004) : *Difficultés du français*. Collection Libro Mém., éditions 84.
- COMPANYS, Emmanuel (1966) : *Phonétique française pour hispanophones*. Paris. Collection « Le Français dans le Monde ». Hachette/Larousse.
- CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection Français Langue Étrangère. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DE MAREZ, Ch., F. DESMARCHELIER et D. GONIFEI (1990) : *Le précis d'orthographe*. Paris. Repères pratiques Nathan.
- DELATOUR, JENNEPIN, LEON-DUFOUR, MATTLE-YEGANEH et TEYSSIER (1991) : *Grammaire du Français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Collection « Français Langue Étrangère ». Paris. Hachette.
- EMOWE. En ligne : < <http://www.emowe.com/mejor-tecnica-de-memorizacion-visualizacion/>> [Consulté le 30/06/2016]
- GALLIGANI, Stéhanie (2003) : « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx, Revue des linguistes de l'Université Paris X Nanterre*, n° 49 [En ligne] : <http://linx.revues.org/562> Département de Sciences du langage. Université Paris Ouest. [Consulté le 12/02/2016]
- GOICOECHEA GOMEZ, Nieves et Mario TOME. *Fautes typiques des hispanophones*. En ligne : <<http://www.estudiodefances.com/?p=968>> [Consulté le 18/12/2015]
- Le dictionnaire Larousse*. En ligne : < <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>> [Consulté le 30/06/2016]
- MEL'ČUK, Igor (1998). *Collocations and Lexical Functions*. In A. P. Cowie (ed.), *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford, Clarendon Press, pp. 23-53.

- PÉREZ-VELASCO, Juan Manuel (2004) : *Falsos amigos: Estudio lexicológico contrastivo francés-español*. Colección Vitor. Tesis Doctoral Universidad de Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- PORQUIER, Rémy (1977) : *L'analyse d'erreurs : Problèmes et perspectives*. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, janvier-mars, pp. 25-43.
- PORQUIER, Rémy et Bernard PY (2005) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Collection CRÉDIF ESSAIS. Paris. Didier.
- ROBERT, PAUL (1993) : *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Rédaction dirigée par : REY, Alain et Josette REY DEBOVE. Paris.
- THIMONNIER René et Jean DESMEUZES (1979) : *Les 30 problèmes de l'orthographe*. Méthode Thimonnier. Paris. Collection Marabout Service.
- VALVERDE-MATEOS, Ana (2012) : *Análisis de errores de aprendientes de Francés Lengua Extranjera (FLE) basado en corpus orales*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.