

LE ROLE DE L'ANALYSE DES ERREURS DANS L'ENSEIGNEMENT  
DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE.

PADMA NATARAJAN



CENTRE OF FRENCH STUDIES, SCHOOL OF LANGUAGES.  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY  
NEW DELHI-110067  
1987-88

LE ROLE DE L'ANALYSE DES ERREURS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE.

A DISSERTATION  
SUBMITTED IN PARTIAL FULFILMENT  
FOR THE DEGREE OF  
MASTER OF PHILOSOPHY  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY  
NEW DELHI

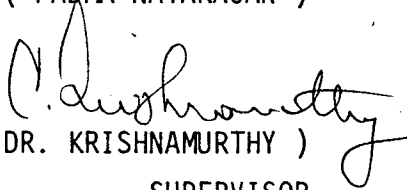
BY  
PADMA NATARAJAN  
UNDER THE SUPERVISION OF  
DR. KRISHNAMURTHY

CENTRE OF FRENCH STUDIES, SCHOOL OF LANGUAGES  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY  
NEW DELHI-110067  
1987-88

This is to certify that the work of the M phil Dissertation entitled le rôle de l'Analyse des erreurs dans l'enseignement du français langue étrangère has been carried out in the Centre French Studies, School of Languages, Jawaharlal Nehru University, New Delhi. The work is original and has not been submitted in part or full for any degree or diploma of any other University.

  
CHAIRMAN  
CENTRE OF FRENCH STUDIES

  
( PADMA NATARAJAN )

  
( DR. KRISHNAMURTHY )  
SUPERVISOR

DEAN  
SCHOOL OF LANGUAGES  
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY,  
NEW DELHI-110067.

## REMERCIEMENTS.

- En tout premier lieu, à mon très cher papa, dont l'appui constant m'a été indispensable et sans lequel je n'aurais pas pu réaliser ce travail. Qu'il sache combien j'estime sa présence et sa gentillesse!
- La deuxième personne à qui je dois tous mes remerciements est bien-sûr Dr. C.. KRISHNAMURTHY, mon directeur de recherche, qui m'a guidée très patiemment et avec qui j'ai eu des entretiens indispensables pour mener à terme ce travail.
- A sushil, mon mari, pour sa patience avec moi et à ma maman qui a tout fait pour m'aider à terminer mon travail et a su garder jusqu'au dernier moment son beau sourire.
- A notre 'chair-man', M. Romey BORGES, de m'avoir si gentiment accordé le V eme semestre dont j'avais besoin.
- Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers M. S.K.CHOUDHRY, qui a dactylographié certaines parties de ma dissertation sans aucun signe d'impatience.
- Ma profonde reconnaissance au personnel du Centre International d'Etudes Pédagogiques (C.I.E.P), Sèvres et au personnel du B.E.L.C., qui m'ont fait parvenir les articles dont j'avais besoin et qui m'ont fourni également la dernière bibliographie disponible sur mon sujet.

- Je voudrais remercier également M. Francis DEBYSER avec qui j'ai eu la chance d'avoir une discussion très instructive sur le sujet de mon M.phil, lors de mon stage au C.I.E.P., Sèvres.
- Ma profonde reconnaissance à Mme. Emmanuelle WAGNER, de l'U.E.R. d'études de français langue étrangère, université de paris-III, sorbonne nouvelle, dont l'u.v. intitulé "Les grammaires (Descriptive, Pédagogique, D'apprentissage) à l'épreuve du français langue étrangère, m'a fourni des informations précieuses sur l'Analyse des Erreurs.
- J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers mon cher ami, Imtiaz HASNAIN, à qui va le mérite de m'avoir présenté les principes de l'Analyse des Erreurs pour la première fois.
- Enfin, mes remerciements les plus sincères à mes chers étudiants qui m'ont confié leurs précieux chefs d'oeuvre-les productions écrites.

## **INTRODUCTION**

"Dans une pédagogie traditionnelle, aucune positivité n'est reconnue à l'erreur, inexpliquée: elle n'est que "déviance". Si bien que maître comme élèves intériorisent à son sujet le sentiment d'une faille personnelle. Or, en réhabilitant son caractère normal, voire inévitable, on changerait du même coup toute une conception de son rôle: on prendrait appui sur ses agencements parfois ingénieux, au lieu de la refouler. Ce qui ne veut pas dire, bien entendu, s'y résigner définitivement, comme le font parfois certaines approches non-directives à pulsions destructrices. Il s'agit surtout de desamorcer les investissements déplacés qu'on y cristallise, à commencer par son rôle institutionnel (contribuer à juger les individus). Mais ce problème n'est pas "local": il est tributaire de toute une organisation collective à finalité de contrôle et de calibrage des citoyens qui n'a rien à voir avec le cognitif.... (FOUCAULT, 1975). La conscience des aspects multi-dimensionnels de l'erreur, incitant à une tolérance plus distanciée à son égard, est donc un des éléments de la vigilance nécessaire que nous croyons devoir opposer à une certaine forme de violence sociale...."

Là, on voit exposer le statut accordé habituellement à l'erreur par la didactique et par la société.

Moi, étant qu'enseignante du français langue étrangère à l'Alliance française de Delhi, j'ai toujours éprouvé un sentiment de fascination face à quelques erreurs récurrentes des élèves: des erreurs que je trouvais

---

(1) BAILLY, Danielle "Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un Corpus d'erreurs grammaticales En Langue 2", Langages 157, Mars 1980 107-119.

frappantes, intéressantes et instructives car elles révélaient un certain système, une certaine logique dans leur apparition. Les erreurs telles que:

i) il est craintu que....[Annexe-II; Etudiant -2, ligne -47]

ii) Pourquoi il faut souffrir inutilement? (Annexe-II; E-15, L-15).

"Il occupe la place inutilement dans l'hôpital. Finalement, vous êtes incroyablement dedans. (Annexe-II, E-1, L-31)

iii) C'est le processus naturel, comme commun comme la respiration (Annexe-I, Catégorie B; E-2, L-7).

Il y avait les oignons comme loin comme on pouvait voir (Annexe-I, catégorie B (E-5, L-12)

iv) Je veux être une interprète (Annexe-I, Catégorie A; E-2, L-4).

Je ne suis pas une femme d'affaires (Annexe-I, Catégorie A; E-5, L-21).

v) Le théâtre est une très ancienne et bien connue forme de l'art.

C'est un captivant et inspirant milieu.(Annexe-II, E-2, L-2, 3,4).

La feuille petite est né un peu retard en Juillet. (Annexe-I, Catégorie B, E-8, L-1).

vi) "Si une personne a beaucoup des problèmes" (Annexe-II, E-5, L-13)

"Et après, il y a eu beaucoup des réformateurs qui....." (Annexe-I, Catégorie B, E-7, L-18, 19).

De tels exemples représentant des erreurs souvent rencontrées par les professeurs et qui reçoivent



immédiatement une sanction négative de la part de ces derniers, me paraissent au contraire avoir un rôle positif.

En reprenant la notion du "système" qu'on aperçoit dans ces erreurs, il y a lieu de citer S.P. CORDER qui dit:

" Donc, les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit (répétons ici qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore le bon)....."(1).

Ce constat de la part de S.P. CORDER est réaffirmé par les exemples des erreurs que je viens de citer.

Donc, au lieu de ridiculiser les élèves, j'ai ressenti, par contre, du respect envers eux pour être de si bons innovateurs d'un système linguistique qui leur était tout à fait étranger. Il était clair que les étudiants étaient activement impliqués dans leur apprentissage. Il ne s'agissait là point d'un processus mécanique.

Pour moi, qui n'avais été exposée qu'aux méthodes Audio-visuelles avant de commencer à enseigner à l'Alliance avec les méthodes inspirées de l'Approche communicative, ce côté innovateur des étudiants, le fait de s'impliquer tout activement dans leur apprentissage, étaient des

---

(1) CORDER, S.P. " Que signifient les erreurs des apprenants (trad) in Langages, No. 57 Mars 1980, pp. 9-15.

aspects qui m'étaient inconnues. Car en ce qui concerne les méthodes Audio-Visuelles, j'avais remarqué que les apprenants ne sortaient que des phrases déjà vues en cours, et mémorisées à perfection, avec presque pas d'apports personnels. L'acte d'apprentissage dans ce cas-ci s'avère plus ou moins mécanique, surtout pendant la période initiale de l'apprentissage, ce qui correspond au Niveau 1 (N1): niveau de débutants. A un niveau avancé les étudiants sont enfin en mesure de sortir du carcan des répétitions et des mémorisations, de la production des structures monotones, et figées.

La contraste fournie par les méthodes communicatives ("Sans Frontières", "Cartes sur table"), en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'attitude des élèves vis à vis la langue étrangère, m'a paru frappante.

Un jour, quand j'étais en train de corriger quelques copies d'élèves (les rédactions) j'ai constaté que l'analyse contrastive n'arrivait pas à m'expliquer toutes les erreurs commises. Cela me paraissait encore plus compliqué, l'explication des erreurs.

C'était lors d'une discussion portant sur ce constat de ma part avec un ami linguiste que ce dernier m'a présenté très brièvement les principes de l'Analyse des Erreurs et m'a fourni quelques références de lecture.

Une fois les notions et les démarches éclaircies, je n'ai pas tardé d'expérimenter auprès de mes étudiants.

J'ai vite constaté qu'une analyse systématique des

erreurs des productions d'élèves m'aidait énormément sur le plan individuel aussi bien que collectif. J'étais en mesure d'établir les zones prioritaires imminentes où il fallait insister davantage et de communiquer ces points aux élèves indépendamment là où il s'agissait des problèmes d'ordre individuel révélés par leurs productions écrites ou orales et là où il s'agissait des points de difficulté communs à toute la classe, des points qui risquaient de se figer et de persister, j'étais en mesure de dresser une liste de difficultés et de préparer les mesures correctives, même si ceci n'était pas prévu par la méthode, ce qui était souvent le cas.

En plus, j'ai remarqué que l'analyse systématique des erreurs éclaircissait davantage les processus d'apprentissage et les stratégies entreprises par les étudiants pour arriver à leurs fins. Apprendre davantage sur ce processus, jamais stable, en évolution permanente, m'a rendue tellement enthousiaste envers de telles analyses.

Troisièmement, j'ai trouvé que parler aux élèves de ce concept, les rendre sensibles à ces notions les aidait à mieux comprendre le processus de l'apprentissage et à être conscients du rôle positif de leurs erreurs, désormais considérées comme un péché, une maladie, une mauvaise habitude ou un ennemi retors. Ils développaient plus de confiance, une attitude positive envers leurs erreurs et plus prêts à s'exprimer librement et spontanément, sans aucune contrainte.

Dans le cadre de ce travail, j'ai voulu donc exposer

ces notions et ces concepts portant sur le rôle, le statut et la signification des erreurs des apprenants, sur l'Analyse des Erreurs et comme selon moi, ce sont des apports très pratiques et utiles à l'enseignant, j'ai présenté également quelques grilles pratiques pour classer des erreurs et pour entreprendre une analyse systématique afin d'appliquer concrètement ces notions en pratique. J'espère bien que les collègues désireux d'entreprendre un tel travail les trouveront utiles dans l'enseignement des langues étrangères et plus spécifiquement, dans l'enseignement du FLE.

## CHAPITRE-I

### STATUT ET SIGNIFICATION DE L'ERREUR

Les attitudes envers l'erreur, liées à des représentations socio-culturelles et idéologiques, sont souvent négatives et péjorativement connotées (tabou, péché, ennemi, délit, maladie), y compris dans des littératures pédagogiques encore récentes. Elles débouchent alors, côté enseignants, sur des pratiques directives, voire coercitives, et sur une sanction négative dans l'évaluation et la certification des acquis; côté apprenants, sur des inhibitions ou des stratégies d'éludage dont les productions orales (il faut que je...je dois partir) ou écrites (ratures, surcharges) portent souvent la trace matérielle.

Nous tous, en tant que professeurs, reconnaissons bien ce phénomène. Nous avons tous connu, à un certain moment donné ou à un autre, des élèves qui sont complètement bloqués, même pétrifiés, et qui n'arrivent à sortir aucune phrase, tant ils se sentent effrayés par le fait qu'ils commettent des erreurs. Tous les sentiments négatifs apparaissent chez eux: la honte, le sentiment d'une incapacité totale; ils vont jusqu'à se culpabiliser et malheureusement, c'est souvent l'attitude de l'enseignant qui renforce ces idées chez l'apprenant. Beaucoup d'élèves abandonnent ce qu'ils ont entrepris, complètement démotivés; les professeurs savent bien que les élèves rejettent les fonctions d'activité négative et que l'enseignant qui admoneste, réprimande ou prend une attitude cynique dans l'enseignement d'une langue seconde peut détruire en peu de temps toute motivation, bien qu'il emploie consciencieusement les méthodes les plus intéressantes.

Dans une pédagogie traditionnelle, aucune positivité n'est reconnue à l'erreur, inexplicée: elle n'est que

"déviance". Si bien que maître comme élèves intériorisent à son sujet le sentiment d'une faille personnelle. L'erreur a également pu être imputée aux méthodes d'enseignement, comme si la perfection était envisageable à ce niveau, faute de l'être chez les apprenants. Pour beaucoup, la difficulté intrinsèque de certaines langues justifiait un certain fatalisme, voire la résignation.

Ces deux attitudes appartiennent aux deux écoles de pensée qu'on peut distinguer du point de vue méthodologique au sujet des erreurs des apprenants. Selon la première si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toutes façons jamais d'erreurs. L'apparition d'erreurs n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. Pour la seconde, rien n'étant parfait en ce bas monde, il est inévitable que des erreurs apparaissent malgré tous nos efforts. Nous devons alors concentrer notre ingéniosité sur des techniques de traitement des erreurs, après qu'elles se sont produites.

- Enrichissement des acquisitions.
- Diminution progressive des <sup>fautes</sup> /sont deux manifestations essentielles d'une apprentissage en train de se réaliser.
- Ne pas laisser les erreurs se fixer est une des préoccupations essentielles des professeurs.

Ces points ne sont pas toujours complémentaires; ils peuvent même être apparemment contradictoires: les phases d'enrichissement passent le plus souvent par une étape où les productions sont erronées. Pour aller plus avant, on peut proposer un certain nombre de constatations:

- Tout apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle, passe nécessairement par la production d'énoncés fautifs. Les méthodes qui s'efforcent de les éviter n'atteignent pas leur but sur ce point. Les élèves peuvent bien répéter correctement ce qu'ils ont appris, mécaniquement; dès qu'ils s'expriment vraiment d'eux-mêmes, les fautes apparaissent inévitablement.
- On peut constater que les élèves sont spontanément des correcteurs au début de l'apprentissage: ils sont à même d'intervenir dans la classe pour corriger leurs camarades et le font volontiers pour la prononciation. Il faut développer cette attitude alors que souvent elle disparaît assez vite, n'étant pas encouragée. La capacité à corriger précéderait dans certains cas la capacité à produire.
- En retardant les essais d'expression personnelle, on retarde l'apparition de certaines fautes. Or plus vite les fautes apparaissent, plus vite elles auront des chances d'être corrigées. Les énoncés fautifs sont, sur certains points, non seulement un passage obligé mais aussi un tremplin vers l'expression juste; c'est-à-dire que pour arriver à l'expression correcte de façon stable, il faut parfois avoir éliminé d'autres possibilités, mais en même temps, on aura eu l'occasion d'examiner d'autres constructions: on aura ordonné et enrichi ses acquisitions. On peut parler de fixation progressive quand l'élève passe d'une expression fautive à une autre avant d'arriver à l'expression juste. Il est rare que l'acquisition correcte définitive suive immédiatement la première présentation. En



compensation on n'a pas à craindre qu'une tournure incorrecte soit fixée dès qu'elle est employée. La fixation d'une expression fautive ne saurait être confondue avec sa première apparition.

S'il ya des fixations erronées définitives, il faut donc les mettre en concurrence avec les tournures correctes et faire observer l'emploi des unes et des autres dans des situations différentes en insistant sur la variation des circonstances d'emploi.

Comme l'a montre S.P. CORDER, dans l'apprentissage d'une L.E. Comme dans celui de la L1, l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre.

Pour citer Corder (1)

"Donc, les erreurs de l'apprenant manifeste le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit (répétons ici qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore le bon). Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant: s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par

---

(1) CORDER S.P.: "Que signifient les erreurs des apprenants (trad)" in Langages No.57, Mars 1980, pp 9-15.

l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, (C'est là en un sens, le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de LE".

Donc, les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage. Nous devons nous adapter aux besoins de l'élève plutôt que de lui imposer nos conceptions à nous des méthodes d'apprentissage (des "comment", des "Quoj" des " quand").

Donc, l'erreur est considérée et acceptée comme un phénomène naturel, inévitable et nécessaire qui reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage sur la base d'hypothèses successives.

L'un des premiers enjeux pédagogiques est alors de dédramatiser les erreurs des l'accès initial à la langue étrangère: les apprenants au caractère banal ou naturel de leur apparition en langue maternelle ou étrangère (écoute d'enregistrements de locuteurs natifs ou d'étrangers) et en développant les conduites exploratoires à travers des mini-corpus de langue fictive ou de langue maternelle, ou des jeux de découverte. Les attitudes initiales, qui sont parfois à reconstruire, à contre-courant de représentations et d'attitudes déjà ancrées, exercent une influence profonde sur la relation ultérieure des apprenants à la langue étrangère et sur

leurs pratiques d'apprentissage. Cela n'exclut pas des pratiques correctives, mais suppose leur cohérence par rapport aux attitudes d'apprentissage préalablement développés.

Les erreurs apparues dans la classe sont en ce sens à considérer comme un matériau utile, grammaires pédagogiques et grammaires d'apprentissage entretenant là une relation dialectique constructive.

La mise en commun de grammaires interiorisées diversifiées, d'hypothèses individuelles et de stratégies variées contribue à évacuer le tabou de l'erreur et à mobiliser et exploiter, au profit du groupe, les ressources et les activités individuelles des apprenants.

Pour CORDER, les "erreurs" qui reflètent la compétence provisoire de l'individu à un stage donné sont à distinguer des "fautes" (lapsus, etc....) qui se rencontrent aussi bien chez des natifs et ne relèvent pas de la compétence. Un sujet peut corriger ses "fautes" pas ses "erreurs". Les "fautes" relèvent de la performance; Les erreurs de performance (fautes) seront par définition non-systématisées, et les erreurs de compétence (erreurs) systématisées.

Cette distinction entre erreurs systématisées et non-systématisées est importante. Les fautes sont dues, à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte. Ce sont là des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de la connaissance de la langue par une personne.

A Définition, de l'erreur:

L'erreur apparaît comme un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné.

B Cause de l'erreur:

1. Dans la L2

L'acte langagier étant considéré comme le résultat d'un choix entre diverses possibilités de verbalisation, on peut situer les difficultés sur

a) l'axe paradigmatique, lorsqu'à un élément de la L1 correspond un ensemble d'éléments dans la L2 parmi lesquels il faut opérer un choix;

b) l'axe syntagmatique, d'après le mécanisme qui détermine le choix de l'élément. Certaines règles grammaticales sont générales, simples. D'autres règles ont une application restreinte. Celles-ci sont donc peu économiques et difficilement mémorisables. Une règle simple est souvent une règle "logique" que l'on peut comprendre; une règle dont le fonctionnement est obscur et "illogique". Face à une règle "illogique", l'élève recourt à des stratégies de simplification.

Du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, les erreurs proviennent de la surgénéralisation et de l'assimilation qui consistent à réduire le nombre des possibilités afin de faciliter le choix. Les ensembles irréguliers ne sont pas mémorisés et les règles illogiques sont rendues logiques.

## 2. Dans le contact L2-L1

Certaines difficultés surgissent en L2 lorsqu'à une position déterminée de la L1 correspondent plusieurs possibilités nécessitant un choix et lorsque ces différents items sont régis par des mécanismes "illogiques". Ces difficultés débouchent sur une stratégie psycholinguistique qui consiste à se référer à la L1: créer une règle erronée soit d'après le modèle offert par la L1 soit d'après un compromis entre L1 et L2.

En terme de psychologie de l'apprentissage, il s'agit du phénomène de transfert.

### C. Typologie des causes d'erreurs

Dans sa typologie, on peut distinguer conformément au processus de transfert, les catégories suivantes.

1. l'interférence intralinguale ex. j'ai offri.
2. l'Interférence interlinguale:
  - a) transfert direct de la L1:  
ex. stable -friseur - rêves sont x action.
  - b) système intermédiaire entre L1 et L2 ex. des rêves sont des actions.
  - c) interférences de la L1: ex. il entre x la pièce

#### 1. L'interférence intralinguale

La stratégie de l'apprenant consiste à généraliser une particularité du système de la L2 apprise précédemment pour combler un déficit de sa compétence. Il y a surgénéralisation lorsque cette construction par analogie produit une erreur. L'interférence intralinguale consiste

à transférer des éléments du système de la L2 à l'intérieur de cette même langue d'une manière inadéquate. Les erreurs ainsi générées sont à considérer comme des phénomènes constructifs; elles prouvent que l'apprenant a saisi le fonctionnement du système; c'est en effet, de cette manière que l'enfant apprend sa langue maternelle.

Ce type d'interférence est très courant dans le domaine de morphosyntaxe où les formes irrégulières sont supprimées selon le principe d'économie (voir précédemment). Le déficit ainsi occasionné est comblé par la création d'une "forme régulière" erronée: ex. "une femme instrutionnée" d'après le modèle fonction - fonctionner.

En ce qui concerne le lexique, les interférences intralinguales proviennent de ressemblances phonétiques entre des unités lexicales telles que "amener - emmener", " la part - le parti - la partie - Les doublets difficiles à différencier, provoquent le même effet.

Au niveau syntaxique on rencontre également des erreurs du type suivant " il fait grand temps de partir" qui résulte d'une surgénéralisation de la construction "il fait beau chaud".

## 2. L'interférence interlinguale

Cette stratégie de l'apprenant consiste à combler son déficit en L2 par le transfert d'un élément de la L1. Un tel transfert peut être effectué parce que l'apprenant, conditionné par les modalités d'apprentissage qu'il a intégrées, réduit les systèmes respectifs de L1 de L2 en un seul système. De manière générale, l'interférence avec L1 entraîne une destructuration du système de L2

de sorte que se crée un système intermédiaire gouverné par le système de L1. Il n'est pas toujours possible d'identifier les interférences dues à L1 de celles dues à L2.

Il y a lieu ici de rappeler l'affirmation de VON HUNBOLDT selon laquelle on ne peut réellement enseigner une langue, mais seulement créer des conditions favorables pour qu'elle se développe spontanément, dans le cerveau. Pour améliorer notre capacité de créer ces conditions favorables, il nous faut en savoir davantage sur la façon dont un apprenant apprend, et sur la nature de son programme interne. Nous serons peut-être alors en mesure de réviser des notions auxquelles nous sommes encore attachés. L'étude systématique des erreurs des apprenants devrait nous y aider. Peut-être alors pourrions-nous permettre aux stratégies innées de l'apprenant de guider notre pratique et de déterminer notre programme d'enseignement. Peut-être apprendrions-nous ainsi à nous adapter à ses besoins au lieu de lui imposer nos idées à priori sur la façon dont il doit apprendre, ce qu'il doit apprendre et quand il doit l'apprendre.

L'Analyse des erreurs reconnaît et accepte le statut et la signification des erreurs et dans le chapitre suivant, nous allons étudier, de près, les concepts et les notions sur lesquels repose l'Analyse des Erreurs.

## CHAPITRE-II

### ANALYSE DES ERREURS: LES PRINCIPES DE BASE.



Une amélioration de l'enseignement d'une langue étrangère suppose une connaissance des difficultés qu'auront les élèves apprenant un deuxième système linguistique. Dans ce contexte, on a attaché beaucoup d'importance aux analyses contrastives visant à une comparaison systématique entre la langue maternelle et la langue cible. De telles analyses permettent de prévoir les fautes dues à une interférence et d'arranger la progression de façon à éviter, dès le début, les fautes de ce genre.

Or, il s'est avéré à partir des analyses qualitatives et quantitatives d'erreurs commises par les étudiants apprenant le français langue seconde, que de nombreuses erreurs ne s'expliquent pas par l'interférence de la langue maternelle, et donc ne sont pas prévues à partir d'une analyse contrastive.

Donc, l'analyse des erreurs (l'A.E.) a été développée à partir des années 1960 et en se concentrant sur les points de difficultés les plus évidents, les erreurs elles-mêmes, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues.

Par ailleurs, l'A.E. compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langues maternelles des chercheurs, et surtout dans le cas de publics plurilingues comme s'avère le. Cas en Inde.

L'A.E. représente un domaine assez récemment atteint dans la linguistique appliquée, et l'un qui attire à l'heure actuelle, un intérêt considérable de la part des linguistes aussi bien qu'enseignants.

Cette approche s'est évoluée, comme on a bien dit, suivant la remise en question de la valeur de l'Analyse contrastive due à son incapacité d'expliquer toutes les complexités qui entrent dans le processus de l'acquisition d'une langue seconde, surtout suivant l'apparition de

la théorie transformationnelle qui a effectivement renié la croyance de plusieurs linguistes et surtout des enseignants (dues aux raisons pratiques) sur l'approche structuraliste et sur ses applications, telle la linguistique contrastive; et aussi dû au fait que l'Analyse contrastive, comme approche, se tenait complètement à l'écart de la pratique de ses apports dans le champs de l'enseignement.

En bref, et plus précisément, l'analyse contrastive a été critiquée récemment pour les raisons suivantes:-

- L'analyse contrastive n'est pas nécessaire, car "les enseignants s'intéressent plus aux difficultés reconnues qu'à celles prévues théoriquement".
- Les études contrastives se concentrent plutôt sur les différences entre L1 et L2 et ignorent plusieurs autres facteurs qui affligent la performance de l'apprenant de la langue seconde, par exemple, ses stratégies d'apprentissage, ses processus d'entraînement, la surgénéralisation des règles de la langue cible.
- toutes les difficultés et erreurs ne s'expliquent pas par l'influence de la langue maternelle et donc d'autres explications sont exigées.
- Quelques difficultés prévues par les linguistes contrastifs ne posent au fait aucune difficulté à l'apprenant.
- La base même de l'analyse contrastive - la théorie de l'interférence - a été remise en question.
- Bien des erreurs prévues par une analyse contrastive

ne se produisent pas, ou rarement, ou seulement à certains stades d'apprentissage, ou de façon aléatoire selon les individus, les circonstances, les méthodes ou les exercices. Certaines, de façon apparemment paradoxale, ne se produisent qu'à un niveau avancé.

- Nombre d'erreurs dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles, diverses, y compris sur des points où celles-ci paraissent très dissemblables. F.G. French (1947) souligne déjà la quantité et la variété de ces erreurs "universelles" et estime qu'elles sont plus difficiles à éliminer que celles imputables à l'interférence d'une langue source particulière. En français langue étrangère, des erreurs telles que: \*j'ai perdu,\* personne n'est pas venu,\* je lui donne,\* où est-ce qu'habitez-vous", sont familières aux enseignants. y compris dans les cas où la ressemblance formelle des langues maternelle et étrangère semblerait devoir exclure leur probabilité d'apparition.
- Des erreurs souvent imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible. J. Deulofeu (1980) a pu remarquer, par exemple, que des formes identifiées comme erronées et imputées à l'interférence de l'arabe chez des maghrebins migrants de la région de Marseille existaient dans les variétés régionales de français auxquelles ils avaient été exposés.

Ces observations pourraient se limiter à montrer l'insuffisance ou l'inadéquation des méthodes de l'analyse contrastive et des modèles linguistiques dont elle s'inspire. Or, elles n'invalident pas le principe de l'analyse contrastive de deux langues

mais suggèrent plutôt que ni l'analyse contrastive, ni le transfert de la langue maternelle ne suffisent à rendre compte des erreurs rencontrées dans l'apprentissage, ni à fortiori à les prévoir.

L'Analyse des Erreurs Comprend, d'un point de vue chronologique, quatre démarches:-

- i) trouver l'erreur,
- ii) décrire l'erreur,
- iii) expliquer l'erreur et
- iv) la thérapie.

Toute analyse d'erreurs commence donc par une identification, un repérage des erreurs, deuxièmement, la description des erreurs, troisièmement, l'explication des erreurs par référence parmi d'autres facteurs, aux différences contrastives entre deux langues (interlingual interference'); quatrièmement, la thérapie, c'est-à-dire, une évaluation linguistique et l'application des résultats aux méthodologies de l'enseignement, à la formulation des programmes d'études scolaires, et à la production du matériel, etc.

Aussi est-il clair qu'ici, ce n'est guère un cas de conflit entre les deux approches. L'analyse des erreurs n'est qu'un terme plus générale, incorporant l'analyse contrastive pour l'explication du phénomène d'interférence. L'Analyse des erreurs se fera aussi par référence aux facteurs pédagogiques, sociologiques, psychologiques etc." Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [.....] L'analyse systématique des erreurs

constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [....]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits". (P. Strevens, 1964, P. 65).

Alors même si l'étude des erreurs soit le point de départ de cette approche, l'analyse finale doit inclure la performance linguistique dans l'ensemble, et pas seulement la déviation. Donc, "l'analyse de performance" semble être un terme plus exacte que l'analyse des erreurs".

L'A.E. de langue représente une procédure de découverte pour la description et analyse des structures du système de la langue.

Cette analyse présente, pour l'enseignement des langues et notamment de la grammaire, un intérêt certain. D'une part, elle sert à décrire, expliquer et corriger les erreurs (orientation didactique); d'autre part, elle aide à mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères (orientation psycholinguistique). Ces deux orientations complémentaires, toutes deux, en se penchant sur l'apprentissage, contribuent à mieux en élucider les difficultés et les processus en vue d'un meilleur enseignement et d'un meilleur apprentissage.

P. 122: (T; 3)

122 M8

TH-3/20



Cette première génération d'analyse d'erreurs, débouchait en fait sur des inventaires d'erreurs (phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques), classées selon relative/absolue; sur le genre/le nombre; etc.) éventuellement agrémentées de pourcentages statistiques permettant d'en apprécier les fréquences; ceci à des fins d'enseignement: élaboration ou adaptation de méthodes: mise au point d'exercices, de techniques de correction, de batteries de tests, etc.

L'A.E. a alors un double objet, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère; l'autre pratique; améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre: une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues.

Toute analyse d'erreurs commence par une identification provisoire des erreurs, qui ne peut se faire que selon des repères distincts, voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider:

- a) le système de la langue étrangère, c'est-à-dire, celui des natifs, ce qui implique des jugements de norme et d'acceptabilité;
- b) l'exposition antérieure à la langue étrangère, c'est-à-dire, ce qui, dans un cadre institutionnel, a déjà été étudié et est présumé appris;

c) la grammaire intériorisée d'un apprenant, à un stade donné, et dans son développement longitudinal. Le premier critère renvoie en effet implicitement aux descriptions linguistiques, le second aux descriptions pédagogiques, le troisième à la grammaire intériorisée de l'apprenant pour laquelle, précisément, on ne dispose pas d'éléments de descriptions sauf en recourant à sa propre explication de ses erreurs ou à l'examen externe de leur statut; erreur ou faute, systématique ou non.

L'A.E., en débordant partiellement de son cadre initial, a apporté directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues.

- 1) dans l'amélioration des descriptions pédagogiques.
- 2) dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.
- 3) dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants, lieux et relais institutionnels où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profondes et superficielles de la didactique des langues.
- 4) à formuler une hiérarchie des difficultés.
- 5) à ranger d'une façon réaliste les priorités d'enseignement aux niveaux différents.
- 6) à produire les matériaux convenables de l'enseignement.

7) à réviser/revoir les programmes et ainsi de suite.

L'analyse des erreurs a centré l'enseignement d'une langue non-maternelle sur l'apprenant. En dépassant le cadre trop limitatif des inventaires d'erreurs, elle permet de voir à l'oeuvre des processus d'apprentissage et de comprendre comment un apprenant de langue étrangère construit sa grammaire de cette langue.

Une étude basée sur l'analyse des erreurs nous apporte des informations précieuses sur le plan pédagogique telles les suivantes:

- Quelles sont les approches possibles des grammaires, intériorisées des apprenants;
- comment prendre celles-ci en compte dans une perspective de communication;
- en quels termes se présentent les notions de progression, d'évaluation, etc.....;
- comment l'étude des grammaires d'apprentissage peut contribuer à réorienter l'enseignement des langues.

Il est certain que l'analyse des erreurs pourra révéler sur les processus d'apprentissage d'une L2 beaucoup plus que ce qu'elle nous a livré jusqu'ici, quand on aura pu étudier longitudinalement des systèmes de fautes, parallèlement aux compétences provisoires, depuis les premiers contacts des sujets avec la L2 jusqu'à sa maîtrise satisfaisante, dans différentes situations d'apprentissage. Pour l'instant, davantage qu'une ouverture sur les mécanismes de l'apprentissage, elle nous apporte une évaluation de ce que représentent les risques



d'interférence de L1 et les difficultés de la L2 pour une population donnée, et nous signale ainsi les zones où l'enseignement doit être adapté et réinforcé.

CHAPITRE-III

GRILLE DU CLASSEMENT DES ERREURS.

Afin d'effectuer le relevé et le classement des fautes, Je me suis décidée de proposer la grille de classement typologique des fautes proposée par le B.E.L.C., notamment, par Francis DEBYSER, Maurice HOUIS et Colette NOYAU Rojas aux enseignants désireux d'entreprendre ce genre de travail, pour des raisons suivantes.

Tout d'abord cette grille est complète: assez complète pour rendre compte de toutes les fautes possibles, D'où l'utilité de cette grille à tout professeur intéressé à effectuer un tel travail. Donc, mes toutes premières raisons d'avoir choisi cette grille s'avèrent pratiques.

La grille reste assez simple et générale pour que ce soit possible même à un personnel d'effectuer ce travail avec soin, là où il serait question des corpus très abondants. La grille est assez générale, pour que le personnel chargé du dépouillement et du classement n'ait pas trop à entrer dans le détail des fautes ni à anticiper sur le travail d'interprétation, assez simple enfin pour ne pas exiger de ce même personnel une formation linguistique spécialisée.

En conséquence, on constate que les définitions des catégories de fautes font intervenir aussi peu que possible dans leur formulation les notions de linguistique qui ont en effet inspiré le classement typologique, car on remarquera par exemple que ce classement proposé fait, de façon assez évidente pour un linguiste, intervenir les notions de syntagme et de paradigme, de morphème et de lexème, mais que toute référence à ces notions est exclue dans les définitions et les explications données à l'utilisateur.

Donc, mon intention, était de proposer une grille toute faite et pratique, d'une certaine façon, une recette, à tout utilisateur qui voudra s'y prendre.

Une autre caractéristique de cette grille du B.E.L.C. est qu'elle se prête à une manipulation mécanographique afin de faciliter les études ultérieures.

Le classement permet donc une mise en fiches codées des fautes relevées donnant la possibilité si l'on veut procéder ainsi, d'une part, d'un premier tri très rapide aux fins d'une première analyse, d'autre part, en prédisposant l'indexation à cet effet, de reclassements ultérieurs d'après des critères d'analyse qui pourraient apparaître au cours de l'interprétation.

C'est pourquoi les auteurs ont adapté une classification binaire en donnant par ailleurs à chaque catégorie de fautes un numéro de code (voir la grille I reproduite du dossier de B.E.L.C.). Cette grille générale destinée à un premier dépouillement a été ensuite développée en une grille plus détaillée (voir la grille II) qui permet dans un deuxième temps un reclassement plus fin de certaines catégories de fautes d'après des critères linguistiques rigoureux (voir la grille III).

#### FAUTE, CONTEXTE, COMMUNICATION.

Il importe de donner un classement des fautes tel que celles-ci soient rigoureusement situées par rapport au contexte linguistique où elles apparaissent, par rapport aussi aux deux grands types de communication, la parole et l'écriture.

L'intégration de la faute dans une situation de communication présente des avantages, dont il est tiré parti dans la grille. Elle se définit par rapport au contexte linguistique (1) et (2), au moyen de communication (3), à l'usage (4), selon les principes suivants:

- 1) ne classer que ce qui peut l'être: il vaut mieux,

dans un premier examen, mettre à part comme faute inclassable tout passage fautif qui ne peut être référé à une forme correcte, ou pour lequel une telle référence reste hasardeuse.

- 2) introduire, aux différents niveaux de la langue, l'opposition binaire entre faute absolue et faute relative. Une faute est absolue quand elle aboutit à une forme écrite ou orale, inexistante. Une faute est relative quand la forme, prise en elle-même, existe, mais se trouve inacceptable dans le contexte (ex. "attelage" mis pour "éta<sup>l</sup>age", payer mis pour "acheter"). Le vieux système scolaire connaît la notion de faute absolue (quoique uniquement au niveau du mot, non au niveau des constructions), c'est le "barbarisme". Il peut être intéressant de comparer les rapports quantitatifs fautes absolues/fautes relatives chez des élèves pour qui le français est langue seconde et chez élèves français.
- 3) introduire, pour les fautes lexicales et morphologiques, une seconde opposition binaire: faute graphique/faute orale. Là encore, des appréciations chiffrées seront fondamentales au niveau de l'interprétation. Un certain nombre de fautes ne sont que graphiques, mais s'annulent comme fautes au plan de la prononciation (ex. messieux pour "messieurs", je vais prendre, mon coeur bat à grand coup). La faute orale concerne une forme qui reste erronée, que la communication soit orale ou écrite (minite pour "minute", crisje pour "criai-je").
- 4) il est enfin des fautes, au niveau de la structure de l'énoncé, ou les schémas syntaxiques sont respectés bien qu'il y ait écart par rapport à l'usage (catégorie 26). Le regroupement des fautes de ce type, ou la grammaticalité est respectée, mais qui sont refusées par l'usage, est très important, car c'est un point sur lequel les professeurs sont habituellement désarmés.

Voici les grilles de classement des fautes proposées par l'équipe de B.E.L.C lors d'un travail entrepris au B.E.L.C. sur l'enseignement du français en Afrique.

## GRILLE-I(1)

GRILLE DE CLASSEMENT GENERAL.

- 00 - Faute inclassable
- 11 - Faute lexicale / absolue / graphique
- 12 - Faute lexicale / absolue / orale
- 13 - Faute lexicale / relative / forme
- 14 - Faute lexicale / relative / sens
- 21 - Faute grammaticale / morphologie / absolue / graphique
- 22 - Faute grammaticale / morphologie / absolue / orale
- 23 - Faute grammaticale / morphologie / relative / graphique
- 24 - Faute grammaticale / morphologie / relative / orale
- 25 - Faute grammaticale / structure / proposition / relative
- 26 - Faute grammaticale / structure / entre propositions / relative
- 27 - Faute grammaticale/structure/entre propositions/concordance
- 28 - Faute grammaticale/structure/entre propositions/coordination
- 29 - Faute grammaticale/structure/entre proposition/subordination
- 30 - Ponctuation
- 31 - Présentation graphique.

---

(1) DEBYSER, Francis; HOUIS, Maurice,; NOYAU ROJAS, Colette. "Grille de classement typologique des fautes", B.E.L.C., 1967.

## GRILLE II

## GRILLE COMPLETE :

CLASSEMENT GENERAL et SUBDIVISIONS

- 00 - Faute inclassable
  - 001 - énoncé grammaticalement correct
  - 002 - énoncé grammaticalement incohérent
- 11 - Faute lexicale/absolue/graphique
- 12 - Faute lexicale/absolue/orale
  - 121 - fautes d'accents
  - 122 - déformations phonétiques diverses
  - 123 - interférences entre deux formes proches
  - 124 - composés et dérivés non attestés
- 13 - Faute lexicale/relative/forme
- 14 - Faute lexicale/relative/sens
- 21 - Faute grammaticale/morphologie/absolue/graphique
- 22 - Faute grammaticale/morphologie/absolue/orale
- 23 - Faute grammaticale/morphologie/relative/graphique
  - a - modalités :
    - 231 - genre (desaccord)
    - 232 - nombre (desaccord)
    - 233 - nombre (choix)
    - 234 - personne (desaccord)
  - b - fonctions
    - 235 -
- 24 - Faute grammaticale/morphologie/relative/orale
  - a - modalités
    - 241 genre (desaccord)
    - 242 - nombre (desaccord)
    - 243 - nombre (choix)

- 244 - personne (desaccord)
- b - fonctions
- 245
- c - variantes (devant mots à initiale vocalique)
- 246 -
- 25 - Faute grammaticale/structure/proposition/absolue
  - 251 - choix fautif
  - 252- omissions
  - 253 - termes en trop .
  - 254 - ordre des éléments
- 26 - Faute grammaticale/structure/proposition/relative
  - 261 - prépositions (choix)
  - 262 - déterminants du nom
  - 263 - temps et voix des verbes
  - 264 - ordre des éléments
  - 265 - "expressions"
- 27 - Faute grammaticale/structure/entre propositions/interrelations
  - 271 - concordance des temps
  - 272 - autres fautes verbales
  - 273 - les nominaux
- 28 - Faute grammaticale/structure/entre propositions/coordination
- 29 - Faute grammaticale/structure/entre propositions/subordination
  - 291 - les relatifs
  - 292 - autres subordonnants
- 293 - discours direct / indirect
- 30 - Ponctuation
- 31 - Présentation graphique

Ces deux dernières catégories seront laissées en dehors des calculs statistiques, car il est apparu peu rentable de les relever systématiquement.



## GRILLE III

CRITERES DE CLASSEMENT

- 00 FAUTES INCLASSABLES: catégorie d'attente sujette à reclassement. Passages éloignés des modèles normaux de la langue, où l'interprétation et les tentatives de rétablissement du texte paraissent hasardeuses.
- 001 énoncé grammaticalement correct, mais aberrant.  
Ex. le soleil apparut comme une dème-d(eau qui venait en forme.
- 002 énoncé ininterprétable et grammaticalement incohérent  
Ex. Vers le soir dans un tonel fraîcheur?  
Le porc-epic s'élève : je ne sais pas donc peut-être Etranger,  
En 00 prennent aussi place les fautes qu'on hésite momentanément à classer, mais qui sont susceptibles d'un reclassement ultérieur.

FAUTES CLASSABLES:

comparaison possible avec une forme normale (restitution possible de la forme normale).

FAUTE LEXICALE.

porte sur un mot plein (nom, adjectif, verbe, adverbe, numéral ou une locution figée à considérer alors comme un mot (ex. sans doute, un laisserpasser, au fur et a mesure, jusqu'à, c.à.d. sur les unités lexicales, par opposition aux éléments grammaticaux: mots-outils (ex. etc, par, que, pronoms, etc.) ou marques grammaticales des mots pleins (ex. venaient, pleines, désinences, marques

d'accord, etc..).

ABSOLUE:

mot déformé (forme inexistante)

ll = graphique :

faute écrite n'altérant pas la prononciation

Ex. le coup de pistoler

messieux

plutard

les jours les plus beaut

mamuser

l'horore (=l'aurore)

la fote (= la faute)

N.B.

= Sont comptées comme fautes graphiques, non comme fautes orales, les graphies entraînant (ou entraînés par) la confusion entre :

= fermé et ouvert ( pôle, bol)

= fermé et ouvert (thé, lait)

= semi-consonne et voyelle (loi, loua)=semi-consonne et voyelle (palier, plier)=

= (demain, demeure, deux)

= et(brun, brin)

= consonne simple et consonne double

(courte) (longue)

ces distinctions n'étant pas générales chez les locuteurs

français.

Ex. deumeure = 11

12=orale: faute altérant la prononciation (Perceptible  
oralement)

121 fautes d'accents

ex. je detache

développement

122 déformations phonétiques diverses

ex. ninite

l'estade

jetter/jeter

123 interférences entre termes français proches.

ex. la brassé (l'embrasser)

confiancieusement (confiance/consciencieusement)

revestoir (vestiaire/refectoire)

composés ou dérivés non attestés (bien que formes  
selon des règles existantes)

ex. le ventilatoire (/ventilateur)

ils se réfugent (/réfugient)

trionphement (/trionphalement)

RELATIVE: Forme existante, mais mal choisie

13 = confusion de forme : confusion de termes proches  
(homonymes totaux ou partiels, paronymes, etc...).

ex. infirme (=infime)

pourpre (=poupee)

attelage (=étalage)

il monte (=il montre)

aiguille (=aiguise)

14 = confusion de sens : confusion entraînée par

des associations sémantiques diverses (analogie, antonymie, synonymie partielle, etc) ou choix d'un mot appartenant à un niveau de langue anormal (archaïsme ou, au contraire, terme vulgaire ou d'argot)  
ex. court (=petit)

ménusier (=maçon)  
augmenter (=diminuer)  
payer (=acheter)  
on gagne un métier (= on apprend)  
nous faisons un petit-déjeuner (=prenons)  
il fait six heures (= il est)  
je me pointe à la sortie (=présente)  
la pluie pleuvait (=tombait)  
desherber l'herbe (=le sol)

N.B. : Dans les cas de confusion entre dérivés d'un même mot ou radical, on pose que la faute est par association de sens.

ex. huile/huileux

préparations/préparatifs

nous arrangeons/rangeons.

#### FAUTE GRAMMATICALE.

porte sur la partie grammaticale des mots pleins (leurs marques de genre, de nombre, de personne), sur les mots grammaticaux (prépositions, pronoms, etc....) ou sur la structure de la phrase (construction, ordre des éléments, expressions, etc.)

#### MORPHOLOGIE

= faute absolue : emploi forme inexistante de substantif, verbe, adjectif, dû à l'utilisation d'une marque inexistante ou au choix fautif d'une marque existante.

21 = graphique

ex. les chevaus                    touts

je (vait prendre            fair/(//faire)

le stade s'empli

nous nous alliont à la peche

22 = orale

ex. il ne voyarien

cris-je (=criai-je)            les chevaux

il couri                    unes dents

ils reprenerent leur route            notres amis

= faute relative : choix fautif de marque et/ou de variante de forme d'un mot, aboutissant à une forme existante, mais inacceptable dans le contexte.

23 = graphique

a) modalités

23 fautes d'accord en genre  
ex les saules argentées la première étage

232 faute d'accord en nombre  
ex. ça donnent une odeur appetissante

233 choix fautif du nombre d'un groupe nominal  
ex. une chemise à longue manche  
mon coeur bat à grand coup

234 faute d'accord de personne  
ex. j'aplanit l'endroit  
je fut content

235 b) fonction

Faute sur les marques des mots, entraînant un changement de fonction et/ou de (catégorie grammaticale du terme

ex. j'aplanie (forme participiale ne pouvant pas fonctionner comme noyau verbal de l'énoncé)  
oui, j'aie vu  
a l'arrivait, la plage était rempli de monde

24 = orale a) modalités

241 desaccord en genre

ex. une vacarme

il est belle

242 desaccord en nombre

ex. la première groupe firent une promenade

nous ne trouve rien

243 choix fautif du nombre

ex. les enfants ramassent les bois

les gens retournent aux travaux

à travers les brousses

244 desaccord de personne

ex. papa et maman fais rentrer les bagages

quand nous ont entendu ça

nous furent tres contents

b) fonctions

245 faute orale changeant la fonction et/ou la catégorie grammaticale du terme

ex. je lui expliqui tous (tout) je les suive

246 c)variantes

choix fautif entre variantes de forme d'un mot,dont

l'une est obligatoire dans un certain contexte ou environnement phonétique

ex. il me ausculte  
 un bel nom  
 cet hameau (/ce)  
 une distance de un kilometre  
 des (/de) petites flammes sortent

#### STRUCTURE DE L'ENONCE

Construction syntaxique fautive ou non-conforme à l'usage  
 = dans la proposition

25 = faute absolue: c'est une faute due au non-respect des schémas syntaxiques selon lesquels s'organise obligatoirement tout enoncé "français".

251 choix fautif : utilisation d'éléments grammaticaux ne convenant pas (désinences de mode verbal, auxiliaires, adverbes, etc....)  
 Ex. le carreau et cassé elle a chanté  
 je suis voyagé en train le jour où je viens  
 S'était beau!  
 mon père n'avait pas de nouvelles lui aussi

252 omissions de termes obligatoires du point de vue de l'énoncé:

ex. Maman prépare (pas de complément d'objet)  
 une soirée - théâtre  
 Et moi d'un bâton pointu. (pas de verbe)

253 termes en trop

ex. c'est très bien) différent  
 c'est au moins beaucoup



254 ordre des éléments

ex. je lentement marche.

pour toujours avoir de l'avance26 = faute relative

Tourneure où la structure de l'énoncé n'est pas en cause, mais refusée par l'usage qui, dans tel contexte, en préfère une autre. En particulier, fautes de valeur sémantique des éléments grammaticaux (choix entre prépositions, entre temps verbaux dans le cadre d'une proposition, etc.)

261 préposition (choix)ex. des six heures du mois d'août / auil revient sur sa place / àcrier sur quelqu'un / contreje chante en haute voix / àje partirai en quelques minutes / dans262 déterminants du nom (choix entre les différents types d'articles, démonstratifs, possessifs, etc...)ex. je veux être un docteur / être docteurdemander de la charité

dans le village on trouve facilement l'eau/de l'eau

si je ne fais pas les efforts, j'échouerai/pas d'effortsla rivière roule ces eaux/ses263 temps verbaux (choix maladroit entre divers temps : particulièrement les différentes valeurs de passé,

sans que la structure de l'énoncé soit altérée)  
et voix verbales.

ex. Un jour, les animaux partaient à la  
chasse/partirent

alors une grande peur me saisissait./ me saisit  
pendant les vacances j'allai à Brazzaville/suis  
allé

nous fûmes contents/étions

Quelle malchance d'assister à une pêche dont on  
revenait

bredouille/revient

263 ex. de fautes sur les voix verbales

l'oiseau se gesticula

moi je nomme Etranger/me nomme

il se rencontre avec une femme

nos maisons se brûlent

il frappe lourdement en jaillissant des étincelles

/faisant jaillir

ils s'accostent leurs piroques /font accoster

264 ordre des éléments (toléré mais maladroit)

ex. je récite la leçon très bien/très bien la leçon

en guise de parapluie ils se protègent avec des  
feuilles après quelques minutes/quelques minutes  
après

des mains grosses/de grosses mains

265 "expressions" qui ne sont pas en contradiction avec  
le système de la langue, mais sont refusées par  
l'usage français

ex. une très bonne gifle

je vous salue très bien

très magnifique

c'était une fois un enfant

notre grand-père nous racontait un conte qui est:

sans faire beaucoup d'attention/très attention

ma mémoire était complètement perdue

voir la vue du paysage

=entre propositions : fautes affectant les relations entre plusieurs propositions d'une séquence, juxtaposées, coordonnées ou subordonnées.

27 = interrelations : fautes sur les éléments accordés entre eux des propositions successives.

271 concordance entre verbes (accord en temps et personne)

ex. nous avançons, puis le chasseur épaula

tu veux que tu ailles/veux aller

272 autres fautes verbales (omission, etc)

ex. le soir la mère les regarde et le matin le père.

l'aérodrome ou atterrissent les avions

273 les nominaux : fautes portant sur les relations entre groupes nominaux (rappel, concordance). Entre autres, pronoms de rappel utilisés en trop, omis ou mal choisis

ex. nous les rangeons et \_\_\_\_\_ mettons dans un sac

la biche tombe, je le vois s'affaisser

la on trouve tout ce que tu veux

le lièvre accourut quand \_\_\_\_\_ se battirent

la maison que je le vois  
 quel beau festin comme je viens de la passer/en  
 trop

28 = coordination : fautes entre propositions coordonnées  
 (essentiellement, fautes sur les coordonnants : choix  
 fautif ou absence là où ils sont nécessaires).

ex. lui n'avait pas vu. (Et ses camarades lui  
 dirent.../Mais voici mon village natal. Mais les  
 gens de ce village sont très amicaux/"mais" en trop.

29 = subordination : fautes entre propositions liées  
 par un rapport de subordination (y compris les  
 infinitives).

291 les relatifs :

ex. le creux où la dernière pluie a rempli  
 le seul marché que je vois beaucoup de marchandes  
 il prend de sa gibecière une longue corde qu'il  
 ficelle  
 l'animal

292 autres subordonnants

ex. on dirait \_\_\_\_\_ on m'a mis des morceaux de  
 glace  
 quel beau festin comme je viens de la passer:  
 les enfants se tiennent dehors \_\_\_\_\_ surveiller  
 aux alentours/pour

293 discours direct/indirect: confusions entre les deux,  
 introduction défectueuse, etc...

ex. Il me donne des conseils que chaque fois que  
tu vois un chien ne cours pas  
 Je vais à la pêche dit ma mère non.

Je réponds. Je ne sais pas.

30 = ponctuation

ex. quelle belle fête ? / !

je lui dis "aurevoir": /dis au revoir

celle-ci

ma-grand-mère-est-un-peu-bossue

31 = présentation graphique

ex. Où iras-tu voir les Résultats?

le 1er homme, le 2e homme/premier,deuxième

nous Entamons Immédiatement

Pour ces deux dernières catégories, on ne relèvera que les exemples les plus marquants.

## CHAPITRE-IV

ANALYSE SYSTEMATIQUE DES ERREURS DES PRODUCTIONS D'ELEVES.

LE CORPUS.

Les erreurs ont été relevées à partir des rédactions écrites des apprenants qu'on peut regrouper dans deux grandes catégories: ceux dont le niveau correspond à celui au début du niveau 1 (N1) (les débutants) en ce qui concerne les acquis linguistiques; ceci équivaldrait à 80 heures environ de cours et ceux dont le niveau correspond à celui au début du N 2 (les avancés). ceci comprendrait 180 heures environ de cours.

En ce qui concerne le corpus des apprenants qui correspond au N1, ce qui figure à l'annexe-I, j'ai établi encore une différenciation entre deux catégories: la catégorie A et la catégorie B. Appartiennent à la catégorie A les étudiants qui suivent la méthode "Sans-Frontières" et à la catégorie B, ceux qui suivent la méthode "cartes sur table", la première étant de nature plus extensive que la deuxième.

Tous sont étudiants à l'alliance française de delhi, et suivent leurs cours à temps partiels à raison de 4 heures (cours extensif) ou de 8 heures (cours intensif) par semaine.

En ce qui concerne les élèves appartenant au N2, ils suivent tous la même méthode, notamment "Cartes sur table" ce qui explique l'absence des sous-catégories. Leurs productions écrites sont incluses dans l'Annexe II.

Les rédactions qui constituent le corpus étaient des rédactions spontanées, rédigées en classe. Les sujets

étaient fournis par moi, à plusieurs reprises. Les sujets des essais sont les suivants:

I CORPUS -N1:

Catégorie-A:

- a) Vos réflexions sur votre I semestre du français.
- b) Racontez un de vos rêves.
- c) Le résumé d'un film que vous avez vu récemment.
- d) Le résumé d'un programme enregistré de la télévision française.

Catégorie-B.

- a) Commentaire sur une image du livre.
- b) Les Rêves.
- c) Si j'étais oiseau,.....
- d) si j'étais oignon,.....
- e) Le mouvement féministe en Inde.

et

quelquesuns des essais rédigés par les élèves sur les sujets qu'ils avaient choisis eux-mêmes et qui me les ont remis pour la correction.

II. CORPUS - N2.

- a) L'euthanasie

et les essais dont les sujets ont été choisis par les étudiants eux-mêmes.



Afin d'effectuer l'analyse, les erreurs sont relevées des productions des élèves et apparaissent donc dépourvues de leur contexte. Mais il faut signaler que lors de l'analyse de ces erreurs, le contexte a été pris en considération, car sans contexte, ce serait difficile de déterminer s'il s'agissait d'une erreur ou d'une faute, ainsi que de déterminer ce que l'apprenant aurait voulu communiquer et ce qu'il a, en effet, communiqué.

Il faut signaler que je n'ai pas pris en considération quelques erreurs là où les étudiants ignoraient les principes grammaticaux sur lesquels elles se reposaient, telles que les erreurs commises portant sur les pronoms personnels objets directs et objets indirects dans le cas du corpus des apprenants appartenant au N1, les temps du passé également dans le cas du N1, la concordance des temps au N1 aussi bien qu'au N2 etc.... Il ne s'agit là que de quelques exemples des types d'erreurs qui n'ont pas été prises en considération.

Je me suis donné des objectifs différents pour les corpus appartenant aux deux niveaux. Pour le N1, J'ai choisi de n'avoir que l'unique objectif d'interpréter chaque erreur commise par chaque élève sur le plan individuel, c'est à dire, que chaque copie d'élève a été traitée à part, afin d'expliquer exclusivement ses erreurs. Donc, c'est le "pourquoi" des erreurs qui est prioritaire pour le N1 afin de mieux connaître les stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par les élèves, que cette analyse des erreurs nous révélera.

L'hypothèse de base pour ce choix du N1 est que c'est là où l'étudiant se voit exposer à un nouveau système

qui lui est tout à fait étranger. C'est là où il tapote, il essaie de se familiariser avec le nouveau système à acquérir, qu'il invente en voulant simplifier le système étranger. Ce serait donc peut-être intéressant de voir les stratégies en marche des élèves.

Pour le N2, aucune tentative est faite pour décrire le système d'interlangue de chaque individu. Néanmoins, quelques généralisations sont proposées pour le groupe en gros. Donc on se base sur le plan collectif. Mon objectif serait de pouvoir dresser une liste de difficultés, après l'analyse des erreurs, car c'est l'étape initiale pour pouvoir prévoir des mesures correctives.

#### LES ETUDIANTS.

Le nombre d'étudiants dont les productions écrites sont utilisées pour le N1, catégorie A est 7, pour la catégorie B est 8, et pour le N2 est 19.

#### LA METHODOLOGIE (POUR le N2)

La procédure employée est d'analyser un type d'erreurs sous une rubrique spécifique même si une phrase a deux ou trois erreurs. Les autres erreurs seront considérées pour l'analyse dans les rubriques appropriées, une à la fois. Cette procédure fournit le moindre nombre d'erreurs dans la phrase à analyser sous chaque rubrique. Cette procédure s'appelle "the principle of parsimony".

Je n'ai pris en considération que les rubriques les plus représentatives de difficulté. Là où les erreurs s'avèrent d'une fréquence basse, aucune rubrique n'est prévue pour elles. Au cours de cette analyse, les étudiants sont référés par des nombres, les phrases sont aussi référées par des nombres; (voir les Annexes).

N.B. Il y a lieu ici, de parler un peu plus sur les étudiants qui fréquentent l'alliance française.

Ils appartiennent presque tous à un milieu aisé et représentent une classe sociale assez élevée.

Ils parlent anglais couramment. D'ailleurs c'est en anglais qu'ils s'expriment le mieux. Leur L1 est donc l'anglais. Lorsque je fais allusion à leur L1, je fais allusion donc à l'anglais.

CATEGORIE-A:(N1)Etudiant-1:

1) - Ma classe est à une heure durée (L-9).

\* transfert de la L1.

My class is of a one-hour duration. et confusion entre la préposition «à» et sa contre-partie "de", toutes les deux rencontrées très souvent et en même temps dans la méthode.

2) - Ma classe est bon (L-11)

\* L'entraînement du système de L1 qui exerce une incidence sur le système de L2, d'où l'absence de l'accord de l'adjectif.

3) - Le français est un lang que parle majority de pays dans le monde (L-16, 17).

\* (a) L'épellation marquée par le système de L1 mais le mot épelé fait bien sur partie du système de L2 ("langue")

• (b) transfert direct de l'anglais. Confusion entraînée par la ressemblance phonétique entre le mot en anglais et en français "majority - majorité"

4) - Je veux lis le roman français un jour.(L-20)

\* Erreur due au système bien interiorisé et déjà assimilé des conjugaisons des verbes au présent. "Je lis, tu lis, etc....."

Etudiant-2:

1) - Racontez Un de vos rêves (L-1).

\* L'étudiant connaît le verbe «rencontrer» qu'il a vu au début même de l'apprentissage. L'erreur provient de ressemblances phonétiques entre les verbes " raconter - rencontrer".

2) - Je veux être un interprète. (L-4)

\* Il s'agit soit d'une surgénéralisation impliquant la construction par analogie aux modèles de types suivantes:

Je suis un garçon

Je suis une fille

D'où Je veux être un interprète.

Soit d'un transfert gouverné par les structures de la L1 de façon suivante: I wish to be an interpreter.  
D'où Je veux être un interprète.

3) - Je sais beaucoup de langues (L-15)

\* Il s'agit ici des doublets difficiles à différencier, notamment "savoir - connaître", Je sais parler le français  
D'où Je sais beaucoup de langues.

4) - Je sais beaucoup de langues, Français, anglais Russ, allemand.....(L-6)

5) - Ma langue principale est RUSS (L-11)

6) - J'apprends la langue RUSS pour trois ans (L-12)

\* Ici, il s'agit d'une règle erronée qui provient d'un compromis effectué par l'élève entre L1 et L2 (l'écriture marquée par le système de L1 (anglais))

7) - Je travail beaucoup.....(L-9)

\* L'erreur due à la confusion entre le code oral et le code écrit.  
Je travaille; et le travail - ayant la même prononciation.

8) - J'apprends la langue RUSS pour trois ans (L-12)

\* L'erreur due à un transfert direct de la L1.  
I am learning Russian for 3 years now.

9) - Je ne sais pas si c'est centre existes (L-19).

\* L'étudiant a voulu dire: " Je ne sais pas si ces centres existent".

L'erreur (a) est due à la confusion entre le code oral et écrit ("ces - c'est").

L'erreur (b) est selon moi, un lapsus, une faute d'inattention, car je connais l'étudiante en question.

L'erreur (c) provient à la fois d'un manque d'attention et d'une confusion en ce qui concerne le pluriel en français.

Ils sont grands.  
D'où, Ils existes

10) - Mon rêve venir vrai. (L-20)

\* L'infinitif est peut-être dû à un manque d'attention mais la structure est marquée par le système de la L1.

-My dream comes true.

- Mon rêve venir vrai.

11) - Elle est ma mama. (L-21)

\* L'erreur (a) provient soit d'une surgénéralisation due à la construction par analogie avec:

-Elle est professeur.

- Elle est ma mama  
soit d'un transfert de L1

- She is my mother.

L'erreur (b) est sans aucun doute due à un transfert de L1.

Il faut noter d'ailleurs que l'étudiant a rayé (maman), pour noter ensuite (mama). C'est intéressant car ceci démontre la situation typique de l'interlangue de l'apprenant qui est ni complètement dans le camp de L1 ni complètement dans le camp de L2.

12) - J'ai aller à l'université. (L-22)

\* Erreur qui provient d'une surgénéralisation à cause de l'influence d'une règle apprise maintes fois (le discours didactique qui dit que le deuxième verbe est toujours à la forme infinitive), et d'un transfert de L1.

D'où, J'ai aller à l'université.

I have to go to the university.

Etudiant-3:

1) - Le dernier emperor est un film historique.

2) - .....parcequ'il est emperor marionette (L-10) (L-1)

3) - Il n'est pas vrai emperor (L-11)

\* L'interférence interlinguale provenant de ressemblances phonétiques entre le même mot dans la L1 et la L2, notamment, (emperor, empereur)

4) - Il est courroner quand il est trois ans.

\* a) Les étudiants ignorent la tournure passive, mais ils ont entendu cette phrase et ils l'ont transcrite ainsi. En plus, il s'agit du verbe 2.

b) structure marquée par L1. Il est trois ans = he is three years old.

5) - Il n'a pas des amis (L-5)

\* a) confusion entraînée par la présence de plusieurs formes semblables, telles que.

Ce sont des amis; ce ne sont pas des amis.

Il a des amis, d'où il n'a pas des amis.

6) - Il deviens un jardinier (L-12)

- Le palais où il habite deviens une musée (L-16)

\* a) confusion entre le code oral et le code écrit.

b) surgénéralisation par les élèves qui croient que tous les mots qui terminent avec 'e' sont au féminin.

Etudiant-4:

1) - Je n'est pas content .....(L-6)

\* Les verbes "avoir" et "être" sont présentes en même temps dans la méthode et entraînent toujours la confusion à cause des ressemblances phonétiques des conjugaisons.

ex. entre J'ai et tu es; Ils ont et ils sont.

2) - Je vais à France ou à Amérique. (L-10,11)

\* Analogie faite avec les constructions de type suivant:

Je vais à paris, etc.

3) - J' ai veux une maison - (L-33, 34).

\* L'erreur est générée à cause d'un compromis effectué entre L1 et L2, mot français dont l'épellation est gouvernée par la prononciation anglaise. («Je» est souvent prononcé comme 'J' ai).

Etudiant-5:

1) - .. Je suis une femme d'affaires (L-2)

2) - .... Je ne suis pas une femme d'affaires (L-21)

\* Il s'agit soit d'une surgénéralisation en faisant l'analogie avec les modèles tels que:

Je suis une fille.

d'où je suis une femme d'affaires

soit d'un transfert de L1  
I am a business-woman.

3) - Je suis très importante est très riche est fameuse (L-3).

\* Les erreurs (a) et (b) sont dues à la confusion entre le code oral et écrit tandis que l'erreur (c) est le résultat d'un transfert direct de L1 - " famous " pour "Célèbre". L'existence de ce même mot en français fameux-fameuse complique les choses car la forme est la même mais le sens ne l'est pas.

4) - J'ai beaucoup de maisons belles (L-15)

\* L'erreur est due à l'entraînement rigoureux suivi par l'élève au cours de son apprentissage du système des adjectifs dans L2; ou on lui a dit que les adjectifs se plaçaient d'habitude avant le nom.

Etudiant-6:

1) - Il s'appelle Michelle ( L-4 )

\* En anglais, le prénom s'epelle de cette façon.

Etudiant -7:

1) - Mais les étudiants et le professeur sont très biens (L-4).

\* L'élève a employé la règle apprise à propos des adjectifs pour l'adverbe aussi.

"Mais les étudiants et le professeur sont très bons".



## CATEGORIE-B: (N1).

(i) Etudiant-I:

1) - Le deuxième image représente la condition de l'homme dans le monde aujourd'hui. (L-1,2).

\* Il s'agit là d'une sur-généralisation, construction par analogie, guidée par le principe d'économie. L'étudiant a appris une espèce de "règle" proposée par le professeur (le discours didactique) en disant que la plupart des mots qui se termine en "age" sont masculins en français. Donc, l'élève recourt à des stratégies de simplification en basant sa production erronée sur le modèle conforme à cette "règle" tel que "le garage", le sondage, "le nuage", "le témoignage" etc....

2) - La division entre le esprit et le corps a existé dans la philosophie autre fois aussi..... (L-2,3).

\*a) L'emploi "Le esprit" est soit le résultat d'une surgénéralisation à l'intérieur de L2, elle-même, en faisant analogie avec Le livre, le monde, etc..., les noms qui sont masculins en français et prennent l'article au masculin. "Esprit" est aussi masculin. D'où l'erreur qui provient d'un souci de simplification de réduire le système de la L2 à un système simple, soit elle est due au fait que cet étudiant apprend simultanément l'espagnol où il est d'un niveau avancé. Donc, l'erreur peut être due à un transfert des règles des déterminants en espagnol.

b) En ce qui concerne l'erreur qui porte sur "autre fois", elle est due peut-être à la consultation du dictionnaire bilingue et l'emploi du mot trouvé tel qu'il est sans prendre en compte le contexte de son emploi.

3) - Mais cette division a devenu plus grande que la de autre.

a) due peut-être au discours didactique soucieux de simplifier tant que possible le système de la L2 pour proposer aux élèves et la répétition continue de la liste des verbes qui se conjuguent avec "être" au passé composé. (Arriver x partir; Descendre x monter; Venir x aller; Entrer x sortir; Naître x mourir; tomber, rester + verbes pronominaux.

Comme "devenir" ne se trouve pas sur la liste, l'étudiant s'est confondu.

b) due à un transfert des structures de l'espagnol.

4) - La révolution industriel a séparé la émotion du homme de son travail (L-4,5).

\*a) faute de négligence ou erreur due à la confusion entre le code oral et le code écrit.

b) la même explication que celle fournie pour 2(a), mais le mot est au féminin dans ce cas-ci.

c) la même explication pour cette erreur aussi.

Mas - du., fem-de la, pour la plupart des mots. Donc, la forme du masculin pour "homme" car c'est au masculin.

5) - L'homme social naît dans la aliénation mais aujourd'hui, cette aliénation devient plus grande que la de autre fois (L-6, 7),

\*a) même explication que celle fournie pour 2(a) et 4(b).

b) même explication que celle proposée pour 3(b)

6) - pour protéger sa émotion....(L-8)

7) - et il cache sa émotion....(L-9)

\* explication que j'ai fournie.

8) - Le peintre a employé seulement deux couleurs - gris et - noir..... (L-12)

\* L'absence d'article est typique du système de L1 (anglais).

#### Etudiant-2:

1) .... que tout le monde rêvons chaque nuit (L-3)

\* L' étudiant a associé "tout le monde " avec "nous", d'où la conjugaison au première personne pluriel.

2) - c'était trouver par les études .... (L-3)

\*L'étudiant ignore la forme passive, mais c'est une expression souvent entendue en classe provenant du professeur peut-être. Donc, c'est l'erreur causée par la confusion entre le code oral et écrit et due au fait qu'il s'agit du 2eme verbe et alors une surgénéralisation que cela doit être sous forme de l'infinitive.

3)- ....les gens n'ont pas seulement un rêve, mais au sujet de neuf rêves chaque nuit (L-5,6)

\* L'élève a consulté le dictionnaire bilingue qui lui a fourni "au sujet de" pour "about" - " environ", et a employé le mot sans tenir en compte le contexte.

4) - c'est le processus naturel comme commun comme la respiration (L-7).

même explication que celle fournie pour 3.

#### Etudiant-3:

1) - J'aurais le cadeau du vol.

\* transfert direct de L1.  
cadeau = gift.

2) - Les ciels seraient mon domaine (L-3)

\* surgénéralisation avec le souci de simplifier le système, en faisant l'analogie avec la règle courante du pluriel, notamment, en ajoutant un 's' ex Miel-Miels; Voiture-Voitures etc...

3) - Je chanterais les chansons belles (L-9)

4) - La nature serait mon amie meilleure (L-12)

\* L'élève emploie tout simplement la règle qu'il a apprise à propos de la position de l'adjectif en français. L'adjectif se place d'habitude, avant le nom.

Etudiant-4.

1) - Et l'homme, impuissant avant les puissances malfaisantes de la vie, ne peut pas faire rein. (L3,4,5)

\* L'erreur (a) est due à la difficulté de différencier les doublets "avant - devant" hors du contexte. Elle est causée peut-être d'une consultation du dictionnaire bilingue et l'inclusion du mot tel qu'il est. Il s'agit de la différenciation du contexte: temps ou espace.

L'erreur (b) contient deux erreurs. Tout d'abord l'orthographe. Je pense que l'étudiant ignore l'orthographe juste. Il a peut-être noté le mot de cette façon une fois et donc cela persiste.

En ce qui concerne la construction ne - pas rien, c'est peut-être l'entraînement rigoureux de la structure négative en français auquel il a été exposé qui fait que cette structure ne soit pas fixée dans sa tête.

Je suis français

-Je ne suis pas français, et ainsi de suite.

2) - Sans l'abri, délabré par le vent...(L-5)

\* Surgénéralisation qui provient de la confusion entre les structures entraînées par la contre-partie de "sans", notamment avec".

Avec du sucre.  
Mais, sans sucre.

Etudiant-6

1) - Pendant ma première enfance, j'ai volé avec otre

oiseaux. (L-6,7).

\* L'erreur est générée d'après un compromis entre L1 et L2 (le mot de L2 épelé de la façon de L1).

2) - J'ai festiné sur la datte.....(L-11).

\* Il s'agit là de la création d'une forme erronée d'après un modèle  
ex. fête - fêter, d'où festin - festiner.

3) - .... ce pourquoi les Dieux.....(L-15)

\* La forme marquée par la prononciation en espagnol, langue concurrentielle dans ce cas, car l'étudiant suit aussi les cours d'espagnol.

#### Etudiant-7

1) - La femme était placée sur un piédestal dans la litterateur.... (L-4,5)

\* L'interférence intralinguale provenant de ressemblances phonétiques entre les unités lexicales "litterateur - littérature".

2) - Mais les autres femmes,.....ne faisent rien.

\* Surgénéralisation des règles de conjugaison, l'erreur se base sur les conjugaisons des verbes tels que dire - disent, lire - lisent - d'où faire - font.

Classification des Erreurs. (Niveau 2)

I. Orthographe:

Les exemples suivants ont été relevés à partir des essais rédigés par des apprenants référés ici par leurs nombres. La forme erronée est soulignée.

1. Premièrement, je vais parler sur comment on peut monter sur l'autobus sans deviner demi le poids (E.1, L-6,7,8)

2. Et finalement je vais parler sur comment on peut aller de derrier à devant....(E-1, L-9).

3. ....Pour les pieds les sandales sont les non-non, à mois que vous voulez.....(E-1, L13)

4. Deuzièment, le mode de l'entrée dans l'autobus...(E-1, L23).

5. .... Vous êtes la, dans l'autobus, san le savoir (E-1, L-30).

6. Finalement, vous êtes surprennament dedans (E-1, L-31).

7. S'il y a un gros personne devant vous qui ne se remoue pas,..... (E-1, L-37)

8. Il y avais une tradition ancienne de joeur l'épopée "Ramayan".....(E-2, L-23)

9. Le théâtre à present est un milieu florissant à l'europé..... (E-2, L-27).

- Donc, le théâtre est un milieu florissant....(E-2, L-42)

- Le problème le plus important est le défaut d'interest (E-2, L-36).

- A l'Europe, il y avais toujours beaucoup d'interest.

11.....et enfin sur la légalition de l'euthanasie (E-3, L-11).

12. Troisièment, je pense que l'euthanasie...(E-3, L43).

13. L'euthanasie est un problem qui n'a pas un solution specific (E-4, L-2,3).

14. Le response a ce question.....(E-4, L-3).

15. ....la personne sera souffrir physicalement (E-5,

L-7).

16. - Si une personne a beaucoup des problems (E-5, L-13)

-.....pour les problems ....(E-5, L-15)

17. - D'après moi, si un person..... eg.....(E-6, L-2,3)

-....qui aidera soigner un person (E-6, L-8).

-un person doit avoir un mort naturelle (E-6, L-9).

18. Faire l'euthanasie légale est très difficile... (E-7, L8,9)

19. ....la personne a le droigt... (E-8, L-13)

20. Il reste dans le lit tout le temp (E-10, L-10)

21. ....pour quelques persons. Quand un person (E-12, L3,4)

22. ....qui seront lié au judicière.....(E-14, L-30)

23. Il faut souffrir unnécessairement (E-15, L-15)

24. C'est un act justifiable....(E-17, L-3)

25. ....Vivre en paralysis..... (E-17, L-5)

26. ....Que c'est secourir le patient (E-17, L-7)

27. Le patient est un vegetable (E-17, L9,10)

28. Si un person est active (E-17, L-12)

29. il ne peut pas faire rien, physicalement...(E-17, L-14)

30. ....avis de public contre le policée de l'euthanasie. (E-18, L-12)

31. Par exemple, si quelque personne a besoin de dialyse....(E-19, L-11)

32. Il occupe la place unnécessairement (E-19, L-17).

\* Dans la phrase 27, il s'agit d'un transfert direct mot à mot d'après le système de L1 ("vegetable", "burden")

\* Dans la phrase 3, l'erreur (a) est due à la création d'une forme erronée d'après un modèle fourni par la L1.

("Pour les pieds, les sandales sont les non-non", d'après le modèle,

"For the feet, sandals are a no-no")

\* Les erreurs dans les phrases 6,9,18,23,26,29,30 et

32 sont entraînées également par la création des formes erronées d'après les modèles inspirés par la L2.

ex. (i) "surprenamment" d'après la règle - les adverbes se forment en ajoutant le suffixe "ment" à la forme féminine des adjectifs.

ex. lentement, etc...

(ii) facile x diffacile d'après le modèle, solution x dissolution etc.

(iii) secours -- secourir, d'après le modèle, fête - - fêter, etc.

(iv) physiquement (la raison est la même que celle proposée pour "surprenamment": adverbe = adjectif au féminin + "ment").

ex. mentalement.

d'ou physiquement.

(v) policée = policy; d'après le modèle gélée = jelly, etc..

\* L'erreur (b) de la phrase 3, et les erreurs dans les phrases 8,11 et 12 ne sont que des lapsus.

\* Dans les phrases 1 et 19, il s'agit des doublets difficiles à différencier à cause des ressemblances phonétiques entre eux à l'intérieur du système de L2 "deviner - devenir", "droit - doigt".

\* Dans les phrases 10,13,14,15,16,17,21,24,25,28 et 31, il s'agit des transferts effectués de L1 à L2 provoqués par les ressemblances phonétiques entre les mots dans les deux langues en concurrence: "Interest - intérêt", "specific - spécifique", "response - réponse", "person - personne", "natural - naturel", "act - acte", "example - exemple", "eg. - ex", etc...

\* Les erreurs dans les phrases 4 (Deuzièment), 5 (San), 7 (se remoue), 22 (judicière) sont provoquées par la confusion entre le code oral et le code écrit en français (la différence phonie - graphie).

\* Les erreurs dans les phrases 2 et 20 semblent être les conséquences d'une surgénéralisation.

derrier - derrière; comme premier - première; tout - singulier. donc temp sans "s".

II. PREPOSITIONS:

1. Dans Delhi, on savons qu'il y a beaucoup d'autobus. (E-1, L-1).
2. ....beaucoup de personnes qui ont peur - les prendre. (E-1, L-3)
3. ... Je vais donner les règles par qui on peut voyager.....(E-1, L-4).
4. ....Comment on peut monter sur l'autobus....(E-1, L-7)
5. ....mais depuis qu'on ne peut pas....(E-1, L-17).  
Autrement, depuis que l'autobus.....(E-1, L-42).
6. La foule n'attendra pas pour vous (E-1, L-25).
7. Vous devez pousser avec vos genoux donc que les gens.....(E-1, L-27).
8. Selon moi, le théâtre a tiré son origine de la mythologie, particulièrement, ---la mythologie grecque et romaine (E-2, L-9, 9,10,11,12).
9. La mythologie a contenu les histoires des actions braves des dieux ---déesses et ---héros. (E-2, L-13,14,15).
10. ....un milieu florissant à l'Europe mais pas en Inde ou à l'Amérique. (E-2, L-28,29)
- A l'Europe, il y avait ....(E-2, L-39).
- A l'Europe, le théâtre a..... (E-2, L-44).
- 11....Ils vont dans la télévision (E-2, L-38)
12. Le response à ce question dépend sur les opinions.... (E-4, L-4).
13. Si la personne n'est pas dans une position --- prendre un décision....(E-4, L-9)
14. Si nous sommes d'accord avec l'euthanasie puis nous sommes...(E-5, L-5)  
- .....si la personne veut finir sa vie puis la personne.....(E-5, L-23)
15. - Pour l'euthanasie, la personne....(E-5, L-6)  
- Pour suicide, la personne.....(E\_5, L-7)



- Pour l'euthansie, il y a ....(E-5, L-9)
- 16. ....pour prendre sa vie (E-5, L-25).
- 18. - .....Il est en coma ensuite l'action.....(E-6, L-3)
- Si l'euthanasie est faite légal ensuite ...(E-6, L-12)
- 19. - nul personne d'autre a le droit ---- prendre... (E-7, 1-10)
- 20. Le question à l'euthansie;;;(E-7, L-13)
- 21. ....il n'y a pas de chance pour la personne ---vivre (E-8, L-4)
- parceque la personne a le droigt --- prendre....(E-8, L-13)
- 22. Quand la personne souffre beaucoup, puis l'euthanasie(E8, L-9)
- 23. ....si une personne est gravement malade à cause d'une maladie ou ---un accident (E-9, L-3)
- 24. ....si une personne est dans un coma ....(E-9, L-8)
- 25. ....il ne peut rien faire pour la personne, puis l'euthanasie est juste...(E-12, L-6)
- ...si l'euthanasie et rendu légale, puis meurtre ... (E-12, L-9)
- 28. C'est mieux -- vivre quand même vous êtes incapable.....(L-12, L-11).
- 29. ... la personne veux être tuer, puis nous serons ...(E13, L-11).
- 30. .... ou elle est dans un coma (E-14, L-10).
- 31. C'est aussi dangereux pour le docteur -- décider (E-14, L-24)
- 32. Parceque plusieurs de medecins n'ont pas....(E-14, L-25)
- 33. ....il n'y a pas de médicament pour cancer (E-15,

L-11)

34. Si une personne est dans le coma,..... (E-16, L-7)

35. ....C'est mieux à mourir (E-17, L-4)

36. L'euthanasie est un sujet à discussion grave.... (E18, L-1)

37. Le problem de l'euthanasie a emergé parce que le rapidement avance....(E-18, L-3).

\* Les erreurs dans les phrases 1,3,4,6,11,12,15,24,26,30,33 et 34 proviennent de la traduction littérale et directe de L1, un transfert du système de L1.

\ Dans Delhi = in Delhi

- par qui = through which

- attendre pour = to wait for

- dans la télévision = in (the field of ) television.

- dépendre sur = to depend on/upon

- être dans un coma = to be in coma

- médicament pour cancer = medicines for cancer.

\* Les erreurs dans les phrases 5,7, 14, 18, 22, 25, 27, 28 (b) 29, 37 proviennent de la consultation d'un dictionnaire bilingue par l'élève et l'emploi du mot ou de l'expression telquel sans tenir en compte du contexte.

- depuis que = since

- donc que = so that

- puis, ensuite = then ; opposition (chronologie) / (conséquence)

- Quand même = even though.

- parce que = because

\* En cas des erreurs dans les phrases 8, 9, et 23, il s'agit d'un transfert effectué du système de L1 par l'apprenant conditionné par les modalités d'apprentissage qu'il a intégrées afin de réduire les systèmes respectifs de L1 et de L2 en un seul système.

- L'effacement du pronom dans les phrases 8, 9, 23.

\* Les erreurs dans les phrases 16 et 17 sont provoquées par la confusion qu'à l'apprenant à l'intérieur de L-1 même, notamment, la confusion créée par le doublet

"for - of" for = pour. of = de. d'où l'emploi de "pour" au lieu de "de".

\* Les erreurs dans les phrases 20, 35, et 36 sont causées par la confusion créée par le doublet "à - de" à l'intérieur du système de L2.

\* Les erreurs dans les phrases 2, 13, 19, 21, 28 (a) et 31 sont dues au processus de surgénéralisation provenant d'une analogie effectuée d'après les modèles souvent vus, dont les règles sont bien assimilées tels que:-

"Je veux manger ", un modèle dans lequel l'infinitif n'est pas précédé par une préposition.

Calqué sur le même type de modèle, les apprenants ont sorti les phrases déjà mentionnées.

\* Dans la phrase 10, il s'agit de l'erreur provoquée par une surgénéralisation provenant de la règle suivante apprise:

au - préposition employée en cas des pays qui prennent le masculin, d'où la surgénéralisation que la préposition "à l'..." sera utilisée en cas des pays dont les noms commencent par des voyelles.

\* Dans la phrase 32 également, il s'agit d'une surgénéralisation effectuée d'après le modèle - un peu de, beaucoup de, d'où plusieurs de, pour indiquer une quantité.

## CONCLUSION

Comme Conclusion, je n'ai pas beaucoup à ajouter.

D'après les analyses effectuées, il apparaît nettement en tout cas que les erreurs dues à l'interférence de la L-1 ne sont pas les plus fréquentes. La plupart de nos constats se voient ainsi réaffirmés.

Il reste à ajouter que le cadre de travail étant trop limitatif, et mon sujet étant trop ambitieux, je n'ai pas pu faire tout ce que j'ai voulu. Par exemple, dans le chapitre consacré aux analyses, je n'ai pas pu traiter toutes les erreurs dans le cas du N2. Je n'ai pu traiter que deux catégories d'erreurs, les plus marquées dans les productions des élèves, notamment l'orthographe et la préposition.

D'après la liste de difficultés que j'avais dressée lors de mon travail préparatoire, il me restaient encore quelques rubriques, telles que "genre", "articles" "verbes", etc.

Or, je suis sûre que j'ai réussi à communiquer les principes essentiels de l'A.E. aux lecteurs intéressés.

**ANNEXE-I**

LE CORPUS COMPRENANT LES REDACTIONS DES APPRENANTS N1.

~~Resumé~~

1 VOTRE I SEMESTRE DU FRANÇAIS (VOS EXPÉRIENCES)  
 2 IMPRESSIONS SENTIMENTS)

3 J'apprends le français à l'Alliance  
 4 Française. J'étudie au premier semestre. Le français  
 5 est intéressant. J'apprends beaucoup à propos de  
 6 ~~la France~~ la France, les ~~gens~~ <sup>gens</sup> français et la culture  
 7 de la France. Je vais à l'Alliance française quatre  
 8 fois par semaine. Ma classe est  
 9 une toute journée.

10 Il y a vingt-neuf étudiants dans  
 11 ma classe. Ma classe est ~~très~~ <sup>bonne</sup>. ~~Tous les étudiants~~  
 12 ~~et les professeurs~~ <sup>de la classe</sup> sont sympathiques. ~~Le professeur est~~  
 13 encourageant ~~à~~ <sup>et</sup> apprendre le français. Elle est  
 14 sympathique. Elle travaille beaucoup ~~à~~ <sup>pour</sup>  
 15 améliorer ~~les~~ français.

16 Le français est un langage que  
 17 parle la majorité ~~de~~ <sup>des</sup> pays dans le monde.  
 18 mais j'apprends le français parce que ~~est~~  
 19 n'est pas ~~très~~ <sup>si</sup> difficile et intéressant aussi.  
 20 Je veux ~~être~~ <sup>lire</sup> un roman français un jour. C'est  
 21 ~~ma~~ <sup>mon</sup> ambition.

## RACONTEZ UN DE VOS RÊVES

1 Je ~~me~~ d'habitude quand je dors. Rien ~~non~~ ! Je ~~me~~ beaucoup  
 2 Mais mon ~~pare~~ ~~des~~ commun est quand je travaille à ~~me~~ !  
 3 Je veux être ~~me~~ interprète. ~~celle~~. Dans mon ~~me~~,  
 4 je travaille à ~~me~~. Je ~~me~~ beaucoup de langues, Français  
 5 Anglais ~~me~~, allemand, espagnol - ~~me~~ les langues  
 6 internationales. Je suis ~~me~~ célèbre. Je suis demandée.  
 7 Il y a beaucoup de ~~me~~ conférences et je ~~me~~ interprète ~~de~~  
 8 ~~me~~ langue à une autre. Je ~~me~~ travail beaucoup pour le  
 9 ~~me~~ travail et finalement je ~~me~~ finir le travail à ~~me~~ quand j'ai  
 10 vingt-neuf ans. Ma langue ~~me~~ principal est ~~me~~. J'apprends  
 11 la langue ~~me~~ pour trois ans ~~me~~ après je vais à Washig  
 12 ~~me~~ j'apprends les langues dans un centre de langues (Je ne  
 13 sais pas si ~~me~~ est ~~me~~ existe, mais je ~~me~~)  
 14 Quand ~~me~~ j'étudie je ~~me~~ <sup>travaille</sup> aussi ~~me~~ même une journaliste.  
 15 J'ai un appartement. Il n'est pas grand. Il est petit  
 16 Il y a trois chambres, une salle de séjour, une salle  
 17 de bains et une chambre. J'ai beaucoup ~~me~~  
 18 amis. Ils sont sympathiques. Je suis ~~me~~ très contente  
 19 mon ~~me~~ ~~me~~ vrai. Mais, qu'est que c'est ? Quel qu'un  
 20 ~~me~~ secoue ~~me~~ ! ~~me~~ Elle est ma <sup>me</sup> ~~me~~ ~~me~~ ~~me~~  
 21 C'est le matin ! J' ~~me~~ ~~me~~ à l'université. Simplement  
 22 un autre ~~me~~ !  
 23



- 1 Le dernier ~~empereur~~ est un film historique de Chine.
- 2 Le film est à propos de un petit garçon. Il est
- 3 ~~personnager~~ quand il est trois ans. Il est très
- 4 mignon. Il habite dans la ville interdite à
- 5 Manchuria. Il n'a pas des amis. Il est très solitaire.
- 6 Il a un instructeur anglais. Il s'appelle Johnston.
- 7 Plus tard il se marie avec deux filles parce que
- 8 c'est la tradition. Il est ambitieux. Il veut
- 9 changer les vieux traditions mais il ne réussit pas
- 10 ~~parce que~~ il est un empereur ~~marionette~~. Il n'est pas
- 11 vrai empereur. Il n'est pas de pouvoir. Plus tard
- 12 il accepte la république de Chine et il devient un
- 13 jardinier.
- 14 Le film est très long mais il est intéressant.
- 15 La musique dans le film est excellente. Le palais dans
- 16 le film où il habite devient une musée.

CATEGORIE - A : ETUDIANT - 3

Recontez un de vos  
Rêves.

J'aime beaucoup  
~~Rêves~~. J'ai un  
rêve à propos de moi.

Je ~~ne~~ conte pas  
conter avec ma  
vie et moi-même.

Mon rêve est que  
Je vais ~~à~~ France  
ou ~~à~~ Amérique et  
étudier. Je ne ~~peux~~ veux  
pas ~~vis~~ en Inde.

Je veux en ~~plus~~  
libre et indépendant.  
Je veux travailler,  
mais ~~ne~~ pas en

Inde. Je veux ~~être~~  
~~un~~ l'avocate parceque  
 c'est ~~très~~ in ~~ce~~  
 profession est ~~très~~  
 intéressante ~~intéressant~~, et  
 est aussi parceque  
 mon Père et mon  
 frère sont ~~l'avocates~~  
~~et~~ ~~mon~~ ~~père~~  
 et ~~est~~ veut ~~moi~~ ~~être~~  
 un l'avocate.

~~mon~~ ~~vêtement~~ ~~est~~ ~~que~~  
 Je ~~révèle~~ que  
 Je suis seule et  
 libre. Je veux  
 vivre seule et ~~ici~~  
 veux une maison ~~ou~~

pour moi même, mais

si Je ne veux pas

vivre <sup>avec</sup> ma famille, je

peux ma famille, mais

Je veux être libéré.

quand Je deviens un

celebre comme par

exemple, Je veux

~~retourner en Inde~~

retourner en Inde et

vivre avec mon famille.

1 J'ai beaucoup de rêves mais mon rêve favori est  
 2 que je suis ~~une~~ femme d'affaires. Je suis très  
 3 importante ~~est~~ / très riche est ~~riche~~ Je  
 4 suis très ~~ambitieuse~~ aussi. Mais je suis très  
 5 travailleuse. Chaque seconde est importante pour  
 6 moi parce que ~~le~~ temps est ~~très~~ argent. J'ai une  
 7 usine et je vais ~~à~~ l'usine régulièrement. Je  
 8 ~~suis~~ beaucoup d'autres que mes chauffeurs  
 9 ~~conduisent~~. Je voyage aussi ~~en~~ pays différents  
 10 pour mon travail. Je vais aux conférences  
 11 d'affaires ~~à~~ tout le monde où les hommes écoutent  
 12 mes opinions.  
 13 Je ~~attire~~ ~~à~~ moi les personnes célèbres.  
 14 Ils m'invitent ~~à~~ chez eux et ~~à~~ parties.  
 15 J'ai beaucoup de ~~maisons~~ belles où il y a  
 16 beaucoup de domestiques. Si je dis oui, ils  
 17 disent oui, mais si je dis non, ils disent  
 18 non, madame. Quelque fois quand je suis très  
 19 fatiguée, je vais à la montagne ~~à~~ ~~un~~ endroit.  
 20 Mais c'est très triste que je suis une  
 21 fille ordinaire seulement. Je ne ~~suis~~ pas ~~une~~  
 22 femme d'affaires. C'est très très triste.

- 1 Le programme commence
- 2 avec la danse
- 3 Il y a un présentateur.
- 4 Il s'appelle Michèle
- 5 DRUCKER. IL EST TRÈS TRÈS
- 6 IL a conversation avec un
- 7 chanteur. Après la
- 8 conversation le chanteur
- 9 chante quelques chansons
- 10 Il y a aussi une
- 11 chanteuse. Elle chante
- 12 très bien. Elle est blonde
- 13 et très belle aussi.
- 14 Après les chansons
- 15 Tracy Chapman chante.
- 16 Elle est chanteuse très
- 17 bien aussi.
- 18 Le programme est

19

~~très agréable, mais~~

20

nous complétons un

21

peu du programme.

76  
Vol 1 I semestre ~~le~~ français.

2 Demain notre premier semestre finit il est  
3 très ~~intéressant~~ et un peu ~~difficile~~. Mais, les  
4 étudiants et ~~les~~ professeurs sont très ~~travaillieux~~. Nous  
5 travaillons ensemble.

6 La classe commence à 4h et finit à 5h  
7 Nous ~~révisons~~ les <sup>dissertations</sup> ~~travaux~~ et parlons  
8 ~~en~~ français. C'est ~~intéressant~~ quand nous ~~comprendons~~  
9 ~~que~~ ~~le~~ professeur dit. Nous essayons ~~de~~ parler ~~en~~  
10 français et maintenant nous parlons ~~en~~ un peu ~~de~~  
11 français.

12 Quand nous ne pouvons pas parler ~~en~~ français  
13 notre professeur aide les étudiants ~~et~~ professeurs,  
14 parle ~~travaillieux~~ ~~en~~ français et nous ~~travaillieux~~  
15 les textes aussi ~~en~~ français. Par conséquent nous  
16 ~~apprenons~~ ~~travaillieux~~. Pour le jeu ~~travaillieux~~ nous rece-  
17 vons ~~de~~ ~~travaillieux~~ et ~~par~~ conséquent nous ~~travaillieux~~ révisons  
18 à la maison aussi. ~~travaillieux~~

19 L'Alliance française est ~~travaillieux~~ de français.  
20 Ici ~~par~~ vous pouvez apprendre ~~en~~ français. J'aime  
21 ~~la~~ la langue française.

CATEGORIE - A : ETUDIANT - 7



1 ~~La~~ deuxième image représente la condition de  
2 l'homme dans le monde aujourd'hui. La division entre ~~le~~ esprit  
3 et le corps a existé dans la philosophie ~~antique~~ aussi mais  
4 cette division ~~est~~ devenue plus grande que ~~la~~ ~~division~~. La révolution  
5 ~~industrielle~~ a ~~separé~~ ~~la~~ ~~condition~~ de l'homme de son travail. ~~C'est~~  
6 l'homme social naît dans ~~la~~ ~~condition~~ mais aujourd'hui  
7 cette ~~condition~~ ~~est~~ plus grande que ~~la~~ ~~condition~~. Pour  
8 protéger ~~l'homme~~ l'homme se divise, lui-même, totalement  
9 entre deux ~~parties~~ et il cache ~~sa~~ ~~condition~~ et sa valeur  
10 derrière les barrières. Aujourd'hui il vit ~~seul~~. Le  
11 peintre ~~représente~~ ces concepts et dans son image. Le peintre  
12 a employé seulement deux couleurs, ~~le~~ gris et ~~le~~ noir  
13 pour ~~représenter~~ la situation sinistre de l'homme aujourd'hui.

— Pomperdu.

CATEGORIE B : ETUDIANT - 1

2 C'est un fait connu, que tout le  
 3 monde ~~se voit~~ chaque nuit. Il a été <sup>c'est</sup> ~~trouvé~~  
 4 par les études scientifiques, que les rêves  
 5 n'ont pas seulement un père, mais ~~un~~ sujet  
 6 ~~de~~ neuf rêves chaque nuit. C'est le processus  
 7 naturel ~~comme~~ commun ~~comme~~ la respiration.  
 8 Un rêve, est la réflexion de notre esprit et  
 9 nos émotions. Ce sont les miroirs du moi  
 10 secret.

11 C'est très important ~~à~~ rêver, parceque  
 12 nous avons les conflits ~~intérieurs~~, les terreurs  
 13 secrètes la colère contre quelqu'un, nos misères  
 14 etc., que nous cachons. Dans <sup>nos</sup> ~~nos~~ rêves  
 15 nous exprimons tous ces problèmes, que nous  
 16 ne pouvons pas ~~exprimer~~ dans ~~la~~ ~~réalité~~. Alors,  
 17 les ~~rêves~~ rêves sont les soupapes de  
 18 sûreté de nos émotions.

1 Si j'étais un oiseau  
 2 Si j'étais un oiseau j'aurais  
 3 le monde du sol. Les ciels seraient  
 4 mon domaine. Je volerais aux nouveaux  
 5 pays et verrais les gens de nationalités  
 6 différentes. Je serais comme un esprit  
 7 libre, libre comme le vent. Libre faire  
 8 que je voudrais aller où je voudrais.  
 9 Je chanterais les chansons ~~de~~ et  
 10 les arbres seraient mes maisons.  
 11 La nature serait mon amie  
 12 meilleure et j'habiterais ~~en~~ l'harmonie  
 13 et j'habiterais ~~en~~ avec elle, plus  
 14 près de mon créateur que je suis  
 15 maintenant.

4

80

ATAI BAHINI

La lutte.

2 Il n'y a pas ~~de~~ espoir. Il y a seulement la lutte, en  
3 permanence. Et l'homme, impuissant ~~contre~~ les  
4 puissances maléfiques de la vie, ne peut ~~rien~~ faire  
5 ~~rien~~. Sans ~~abri~~ abri, délabré par le vent, la pluie  
6 et le soleil. Sans le secours dans une guerre ~~lata~~  
7 ~~lata~~. C'est l'histoire de l'homme. Jusqu' ~~à~~ la mort.

CATEGORIE B : ETUDIANT 4

(5) 81

Si j'étais un ogion.

2 Si j'étais un ogion? ~~est~~ d'êtes-vous? J'étais un ogion  
3 depuis ~~par~~ ma naissance. Et j'étais un ogion ~~est~~ ambitieux  
4 Quand j'ai voulu quelque chose je l'ai voulu tout de suite  
5 ~~Je suis~~ ~~très~~ dans ma vie j'ai réalisé que  
6 je ~~étais~~ un ogion ~~est~~ très extraordinaire. Je savais  
7 qu'il n'était pas ma destinée de finir dans une soupe  
8 d'ogion.

9 Quand j'étais un ogion ~~très~~, j'ai vu quelque chose que  
10 je n'oublierai pas toute ma vie. Je suis né dans un  
11 champ ~~comme~~ ~~ou~~ j'habitais ~~très~~ ~~tristement~~ avec mes  
12 frères. Il y avait les ogions ~~comme~~ loin ~~comme~~ on  
13 pouvait voir.

14 Un matin j'ai vu qu'un homme ~~très~~ ~~est~~ le champ  
15 et ~~commençait~~ à tirer mes frères hors de la terre de  
16 ~~ma~~ naissance. J'étais en colère et quand ~~est~~ l'homme  
17 ~~me~~ saisi par ma tête pour me tirer, j'ai jeté une  
18 motte de terre dans ses yeux. Mais il était ~~très~~ fort,  
19 et il m'a jeté dans son panier.

20 Ce jour, j'ai décidé que je serai un ogion ~~révolutionnaire~~  
21 et je libérerai mes frères de la tyrannie de l'homme.

22 Mais aujourd'hui je me trouve, vaincu et forcé, assis dans  
23 la cuisine d'un autre homme ~~je~~ j'attends ~~pour~~ mon  
24 ~~porter~~ par ~~est~~ méthode barbare. X ne ~~plènerai~~, il  
25 me ~~tristement~~ et il ne ~~serai~~ ~~tristement~~ dans un ragoût.

26 Cependant, mon esprit n'est pas vaincu. Je crois que  
27 les autres ogions ~~tristement~~ ~~est~~ cause de la  
28 révolution. La lutte n'était pas pour rien.

1 Je suis né ~~en~~ conde mais quand j'ai  
 2 grandi je suis devenu ~~un~~ autouche. Il a été un miracle  
 3 mais il faut le croire. ~~Quand~~ Quand j'étais enfant j'ai volé  
 4 J'ai volé partout dans le monde avec mes rêves mais mainte-  
 5 nant je suis oiseau mais je ne peux pas voler parce que  
 6 je suis autouche. Pendant ma première enfance j'ai volé  
 7 avec ~~des~~ oiseaux. J'ai embrassé les sept ciens et j'ai  
 8 bu l'eau de cinq océans. J'ai causé avec les abeilles  
 9 dans le jardin de ~~Atifan~~ et j'ai chanté aux pharaons  
 10 en Egypte. J'ai ~~je~~ joué avec les enfants en Norvège et  
 11 j'ai échappé ~~à~~ mort dans le ~~désert~~ de Sahara. J'ai ~~je~~  
 12 sur la datté avec les Arases et j'ai fait ~~voile~~ voile sur un  
 13 bateau en aval du Gange.

14 Mais maintenant j'ai seulement les memoires  
 15 J'ai volé trop haut ~~par~~ ~~par~~ parquer les Dieux au  
 16 coupé mes ailes et je suis devenu autouche. Je suis oiseau  
 17 mais je ne peux pas voler. La nuit quand les rêves me  
 18 dérangent j'enfonce ma tête dans le sable. Le matin  
 19 les gens viennent me voir au Zoo.

— Puspendu.

CATEGORIE B : ETUDIANT - 6

## Le mouvement féministe en Inde

1  
 2 En Inde, il y a un grand schisme dans  
 3 la conception de la femme. Depuis les temps  
 4 ~~anciens~~, la femme était placée sur un piédestal  
 5 dans la littérature, mais les hommes l'exploitaient  
 6 en pratique. Même, le premier législateur des  
 7 ~~Indes~~ méprisait beaucoup les femmes. Chez  
 8 les ~~anciens~~, la femme n'avait aucun droits  
 9 Mais avec l'arrivée des idées de ~~l'Occident~~  
 10 ~~deux~~ ~~formateurs~~ ~~accusés~~ ~~à~~ élever  
 11 ~~l'indépendance~~ des femmes. Ils travaillaient  
 12 pour ~~les~~ enseigner, et pour abolir les coutumes  
 13 affreuses comme sati, et pour encourager les  
 14 coutumes progressives comme ~~le~~ mariage  
 15 veuve  
 16 Mahatma Gandhi et son épouse, Kasturba,  
 17 travaillaient beaucoup pour ~~améliorer~~ la situation  
 18 des femmes. Et après, il y a eu beaucoup ~~de~~  
 19 ~~des~~ réformateurs qui essayaient ~~de~~ ~~faire~~ aider  
 20 les femmes.  
 21 Mais aujourd'hui, malgré le fait  
 22 que ~~quelques~~ femmes marchent ~~à~~ côté des  
 23 hommes, le grand schisme ~~est~~ ~~est~~ nous avons  
 24 les femmes très ~~discriminées~~ avant le mariage,

- 25 mais après elles perdent toutes ~~leur~~ identité
- 26 Chaque jour nous entendons ~~une~~ nouvelle que
- 27 ~~quelque~~ femme a été ~~abusée~~ par son mari.
- 28 Mais les autres femmes très ~~nombreuses~~
- 29 ne ~~peuvent~~ ~~rien~~
- 30 C'est vrai que, même à l'heure
- 31 actuelle, il y a ~~de~~ nombreuses réformatrices
- 32 ~~qui~~ ~~font~~ ~~des~~ travaux très durs pour changer
- 33 la situation. Mais, malheureusement, pour
- 34 la plupart des femmes, leurs efforts
- 35 ne gagnent ~~rien~~.



1 La feuille ~~est~~ est ~~un~~ un peu ~~de~~ en  
2 Juillet. ~~Les~~ feuilles sont ~~devenues~~ grandes. Il y avait ~~des~~  
3 fleurs sur l'arbre. Les hommes ont fait attention à cette feuille ~~est~~.  
4 Elle ~~était~~ solitaire. Tout le monde ~~avait~~ coupé et la feuille  
5 ~~petite~~ est devenue triste.  
6 Un matin quand elle ~~est~~ réveillée, elle a  
7 trouvé que ~~toutes~~ les feuilles sont ~~tombrées~~ tombées ~~sur~~ la terre. ~~Il~~ Il  
8 ~~était~~ automne. Elle était ~~triste~~ triste sur l'arbre. Elle a  
9 commencé à ~~pleurer~~ pleurer. Tout à coup elle ~~est~~ ~~écoulée~~ une  
10 voix. ~~Il~~ était le vent. Il l'a ~~compris~~ et il ~~est~~ dit, "La feuille,  
11 la feuille, ne ~~pleure~~ pas. Je vous ~~parlerai~~ à ~~travers~~ ~~des~~ ~~branches~~ ~~de~~ ~~peaux~~  
12 La feuille a ~~été~~ arrêtée ~~par~~ et elle a souri.  
13 Cette nuit, le vent l'a ~~prise~~ et il a levé ~~le~~  
14 ~~très~~ ~~beau~~ ~~bon~~ le matin quand elle ~~est~~ réveillée, elle a  
15 trouvé une petite fille ~~qui~~ ~~jouait~~ avec ~~des~~ ~~marionnettes~~ de poupée.  
16 La feuille ~~lui~~ demanda, "Je peux jouer avec vous?" Elle a  
17 répondu, "Oui. Tu ~~es~~ seras d'arbre dehors de la maison." Elle ~~est~~  
18 l'arbre ~~pour~~ un jour.  
19 Ce nuit, le vent l'a ~~prise~~ à la montagne. Le  
20 matin quand elle ~~est~~ réveillée elle a vu ~~des~~ ~~blanches~~ ~~dans~~ ~~les~~ ~~nuages~~  
21 les ~~nuages~~. Elle ~~était~~ effrayée. Tout à coup elle ~~est~~ ~~écoulée~~  
22 une voix grave. ~~Il~~ était la Montagne. Elle a dit, "Bienvenue,  
23 ma petite ~~jeune~~ amie. Ne ~~soyez~~ soyez pas effrayée. Vous êtes ~~de~~ ~~venue~~  
24 vos amies." Elle est ~~devenue~~ joyeuse encore. ~~Après~~ elle a vu une  
25 vision magnifique, le lever du soleil. Immédiatement, elle ~~est~~  
26 ~~triste~~ ~~amoureuse~~ du soleil. Elle ~~est~~ dit, "Bonjour soleil, vous  
27 êtes magnifique. Je vous ~~adore~~ aime. Et vous?" Le soleil a souri  
28 et il s'est caché ~~derrière~~ ~~son~~ ~~ami~~, le nuage. Il  
29 lui a ~~répondu~~, "Je suis ~~triste~~ parce que je suis marié et ma  
30 femme est le lune." Elle a eu des ~~chagrins~~ chagrins d'amour et  
31 elle a commencé ~~à~~ jouer avec la neige. Le soir un ~~passereau~~



**ANNEXE-II**

**LE CORPUS COMPRENANT LES REDACTIONS DES APPRENANTS-N2.**

1 Dans Delhi on savait qu'il y a beaucoup  
 2 d'autobus. Mais, il y a aussi beaucoup de  
 3 personnes qui ont peur les prendre. Aujourd'hui  
 4 j'ai eu à donner des règles par qui on  
 5 peut voyager sans accident grave.  
 6 Premièrement, je vais parler sur comment on  
 7 peut monter sur l'autobus sans devenir  
 8 demi de poids. Et finalement je vais parler  
 9 sur comment on peut aller de devant à  
 10 derrière dans un autobus pour descendre  
 11 en travers du monde.

12 Premièrement, les vêtements. Pour les pieds  
 13 les sandales sont le non-non, à moins que  
 14 vous voulez que vos pieds soient devenus  
 15 des coups de pieds et ils deviennent noir  
 16 avec un) la saleté deux) les bleus. Une solution  
 17 kamaz est bien mais depuis qu'on ne peut

- 18 pas la porter toujours de longues jupes  
 19 ou les pantalons sont grave. On se de de  
 20 pas avoir des chose dans des mains de vous avec  
 21 quelque chose pour apporter, un sac qui  
 22 reste sur votre épaule est bien  
 23 Deuxièmement, — le mode de l'entrée dans  
 24 l'autobus. Attention — Mettez vos genoux prêts.  
 25 La faute n'attendra pas pour vous. Le  
 26 moment d'autobus arrive vous devez pousser  
 27 avec vos genoux dans que les gens vous  
 28 donner un peu d'espace. Après ça, il  
 29 faut faire le disco et voilà, vous êtes  
 30 là, dans l'autobus, sans le savoir.  
 31 Finalement, vous êtes suprenamment  
 32 dedans, Maintenant — comment pouvez-vous  
 33 aller avant dans l'autobus? Pas difficile,  
 34 si vous avez un peu de vigueur. Pousse

- 35 pousser encore, et seulement pousser  
36 s'il y a une grosse personne devant vous  
37 qui ne se remue pas frappez-le sur  
38 l'épaule si ça ne marche pas criez  
39 <sup>hautement</sup> ~~de~~ <sup>très</sup> vite dans les oreilles. Ça  
40 marchera pour certain. Mais écoutez, quand  
41 vous descendez être en face de la direction  
42 dans que l'autobus va autrement depuis  
43 que l'autobus ne s'arrête pas vous  
44 serez en face de la terre  
45 En conclusion je veux dire qu'il sera  
46 difficile mais dans trois mois, ils deviendront  
47 un peu plus facile!



91  
26 Le théâtre à présent Le théâtre à  
27 présent est un milieu florissant  
28 en Europe mais pas en Inde ou en  
29 l'Amérique et d'Amérique, la télévision  
30 et le cinéma ont emporté l'auditoire  
31 du théâtre. Ces deux milieux ont  
32 devenu beaucoup plus populaires  
33 que le théâtre. Le théâtre en Inde  
34 fait face à des problèmes sérieux.  
35 Le problème le plus important est  
36 le défaut d'intérêt. Aussi, les  
37 acteurs ne sont pas payés bien.  
38 Donc, ils vont dans la télévision et  
39 le cinéma. Et d'Europe il y avait  
40 toujours beaucoup d'intérêt au  
41 théâtre. Donc, le théâtre est un milieu  
42 florissant aujourd'hui aussi.

43 Le futur du théâtre n'est pas  
44 certain. Et d'Europe, le théâtre a  
45 été toujours et sera toujours  
46 populaire. Mais en Inde, et en l'  
47 Amérique, il est craint que le  
48 théâtre va mourir. Et le théâtre  
49 doit survivre. En Inde, particulièrement  
50 ont, le gouvernement doit prendre  
51 la responsabilité de popularisant  
52 et protégeant les troupes d'acteurs.  
53 On peut dire que si le théâtre  
54 doit survivre, un élan nouveau  
55 est absolument nécessaire.



56 du conclusion, je veux  
57 dire que le théâtre a un passé  
58 glorieux et un futur incertain  
59 mais il sera une pitié si cette  
60 tradition est laissée mourir.

50 que c'est aussi  
 51 d'obéissance d'un  
 52 médecin a terminer la  
 53 douleur mais <sup>doit</sup> on ne peut  
 54 pas le faire par tuer  
 55 la cause de la douleur  
 56 pas la personne même  
 57 elle.

58 ~~P~~ ~~l'euthanasie~~ maintenant,  
 59 je vais parler sur la  
 60 deuxième partie de mon  
 61 essai notamment - les deux  
 62 types de l'euthanasie,  
 63 active et passive. L'euthanasie  
 64 active est quand une personne  
 65 tue physique le malade.

## 1 L'euthanasie

2 L'euthanasie est un sujet  
 3 ~~capot~~ ~~qu~~oi je sens  
 4 beaucoup. Je suis contre  
 5 l'euthanasie. D'abord, je  
 6 vais parler ~~des~~ de  
 7 l'euthanasie généralement  
 8 ~~donc~~ puis sur les deux  
 9 types de l'euthanasie -  
 10 active et passive et enfin  
 11 sur la légalisation de  
 12 l'euthanasie.

13 Maintenant, je vais ~~pas~~  
 14 prendre la ~~partie~~ première  
 15 partie de mon essai -

16 d'euthanasie en générale  
 17 Je pense qu'on ne peut  
 18 pas prendre ce qu'on n'a  
 19 pas donné. La vie est  
 20 un cadeau du dieu et  
 21 seulement il peut le  
 22 prendre. Parlant pratiques  
 23 comment est-ce qu'on peut  
 24 être sûr que dans le  
 25 futur, il n'y aura pas un  
 26 développement à cause  
 27 du quel, la personne  
 28 peut guérir. Si, c'est le  
 29 cas, ne sera-t-il <sup>pas</sup> un  
 30 dommage, si la personne  
 31 était tué? Deuxièmement,  
 32 qui va décider a propos

33 de tuer le malade -  
 34 le médecin, un juge,  
 35 des parents du malade,  
 36 ou le malade qui ne  
 37 peut pas penser ni sentir  
 38 ni parler (s'il est en coma  
 39 et qui, peut-t-on donner  
 40 la responsabilité de  
 41 décider, si une personne  
 42 peut vivre ou mourir?  
 43 Troisièmement, je pense que  
 44 d'exaspération est contre  
 45 'The Hippocratic Oath'  
 46 ~~est~~ selon le quel, c'est  
 47 l'obéissance d'un  
 48 médecin à donner la vie  
 49 pas la mort: c'est vrai

66 L'euthanasie <sup>passive</sup> active est  
 67 quand on ne tue pas  
 68 physique mais  
 69 on seulement s'arrête la  
 70 médicament ou on  
 71 retire la dialyse etc.

72 L'euthanasie active n'est  
 73 pas légal quelque part mais  
 74 l'euthanasie passive  
 75 est légal dans les pays  
 76 de Scandinavie.

77 Au conclusion, je ne  
 78 veux dire que ce sera  
 79 dommage si l'euthanasie  
 80 est faite fait légal

81 parce que la décision ✓  
82 si une personne doit  
83 vivre ~~ou~~ en mourir ne  
84 doit pas rester avec des  
85 êtres humains

## L'ESTRANASÉ

- 1
- 2 L'estranasé est un problème qui n'a pas un
- 3 solution simple. Le réponse à ce question dépend
- 4 des données que vous avez.
- 5 Il est une partie l'estranasé. Si une personne
- 6 ne veut pas venir, le doit être son décision.
- 7 En le faisant de venir avec ses décisions est
- 8 avec une méthode. Si la personne n'est pas
- 9 avec la première personne un décision et il n'y a
- 10 pas de chance de savoir, on peut être bien
- 11 à partir un fin à sa confiance.
- 12 Si vous pouvez le faire à leur, pourquoi
- 13 pas maintenant?

ETUDIANT-4

Tara Sharma

April 1988

Sun	3 10 17 24
Mon	4 11 18 25
Tue	5 12 19 26
Wed	6 13 20 27
Thu	7 14 21 28
Fri	1 8 15 22 29
Sat	2 9 16 23 30

FRIDAY  
APRIL 29L'Euthanasie

1  
 2 L'euthanasie, la suicide et meurtre  
 3 Tous les mots signifient le même chose.  
 4 Si nous sommes d'accord avec l'euthanasie  
 5 puis nous sommes d'accord avec le  
 6 suicide pour l'euthanasie la personne  
 7 sera souffrir physiquement et pour  
 8 décision la personne sera souffrir  
 9 mentalement pour l'euthanasie il y a  
 10 une autre personne qui finit la vie et  
 11 pour suicide il y a même personne  
 12 qui finit sa vie. Si une personne a  
 13 beaucoup des problèmes dans la vie et il  
 14 pense que il n'y a pas des solutions  
 15 pour les problèmes puis peut-être il veut  
 16 être même lui pour l'euthanasie il  
 17 n'y a pas le suicide pour la personne  
 18 et le médecin ou les parents prennent  
 19 la décision.  
 20 Pour mourir avec la personne  
 21 ne prend pas la décision. Je pense  
 22 que si la personne veut finir sa vie  
 23 puis la personne doit avoir le droit  
 24 pour prendre sa vie. Une personne  
 25 ne doit pas avoir le droit pour  
 26 prendre la vie d'autre personne.

Sangeeta Malta

## L'Euthanasie

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

D'après moi si un person est très malade et il est en coma ensuite l'action <sup>est</sup> juste est ne tuer par lui mais admettre lui vivre parceque il y a un espoir toujours que quelqu'un découvrira quelques nouvelle médicament qui aidera soigner un person. Un person doit avoir un mort naturelle. Tuer lui <sup>de peu parceque il est malade</sup> sera un meurtre.

Si l'euthanasie est faite légal ensuite ~~le taux de crime~~ le taux de crime ~~sera~~ <sup>sera</sup> eleverai. Il donnerai les gens un excuse tuer le malade. Un personne peut-être deliberelement mettre en coma et ensuite tuer.



18 Il y a <sup>eu</sup> beaucoup de cas où le perso  
19 en coma a regagner connaissance.  
20 Donc l'euthansie ne doit pas  
21 pratique

X — X



F. C. I.

Maya Sharma

1 L'Euthanasie  
2 Je pense que l'euthanasie  
3 justifie seulement quand la personne  
4 implique veut mourir. Et seulement a  
5 le droit décidé s'il veut vivre ou  
6 mourir. Mais, alors, il n'y a pas  
7 différence entre euthanasie et suicide.  
8 Faire l'euthanasie légale est très  
9 difficile parce - que nul personne  
10 d'autre a le droit prendre quelqu'un  
11 vie. Et faire l'euthanasie légale  
12 est faire meurtre légale. Le question  
13 à l'euthanasie est très philosophique  
14 et déroutant.



Ritika Gupta

## L'euthanasie

1  
 2 L'euthanasie est nécessaire  
 3 quelque fois quand il n'y a pas de  
 4 chance pour la personne vivre.  
 5 Si la personne a cancer ou il  
 6 est en coma il est comme de  
 7 végéter. Il est malade pour tout  
 8 pratique suicide. Quand la person  
 9 souffre beaucoup puis l'euthanasie  
 10 est justifié. L'euthanasie active  
 11 active ne peut pas faire légal.  
 12 Mais c'est un crime parce que la  
 13 personne a le droit de vie  
 14 d'autre personne vie. L'euthanasie  
 15 doit être légal parce que c'est  
 16 respecter une personne souffrante

1 Je pense que l'euthanasie est justifié.  
2 Par exemple, si une personne est gravement  
3 malade à cause d'une maladie ou un accident  
4 et il ne peut pas vivre, alors les médecins peuvent  
5 le tuer.

6 Le malade souffre beaucoup déjà, alors c'est  
7 bon s'il meurt.

8 Par exemple, si une personne est dans un  
9 coma et le médecin dit qu'il est très malade  
10 et il ~~est très~~ mal ne peut rien faire pour la  
11 personne puis je pense qu'il peut le tuer sans  
12 prendre sa permission.

13 Une personne qui est gravement malade  
14 ne peut ni penser ni parler et c'est comme s'il  
15 était mort, le médecin peut le tuer.

16 Il peut le tuer soit en enlevant les

17

machines soit en lui<sup>104</sup> donnant le poison.

## L'euthanasie

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

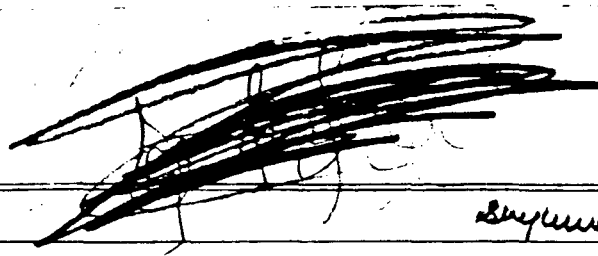
Je suis pour l'euthanasie. Si une personne est gravement malade les  
médecins lui donnent le poison. C'est bon parce que la personne souffre beaucoup  
et il n'y a pas la guérison pour lui. Avec le poison, il meurt et toutes les  
souffrances sont finies. Si la famille veut d'accord, les médecins tuent le malade  
avec le poison. Dans quel que pays le gouvernement est aussi pour l'euthanasie  
mais dans quel que pays c'est illégal est le gouvernement est contre l'euthanasie.  
Si une personne est dans un coma, le médecin lui tue parce que sa vie est  
aussi bien que mort. Il ne peut pas parler rien mais il reste dans la lit tout  
le temps. Il est presque mort et il est gravement malade. Avec la maladie  
sa famille souffre aussi mais la famille ne peut pas faire rien pour le  
malade.

ETUDIANT - 10

GAURAV JAIN  
✱

1 L'euthanasie.  
2 Selon moi, L'euthanasie est  
3 un peu juste et un peu ~~je~~ pas juste.  
4 Si une personne est plus <sup>très</sup> malade, il  
5 ne peut pas sourire ; ~~mais~~ il souffre  
6 beaucoup et plus aussi il ~~vive~~  
7 vit, il est ~~plus~~ meilleur à lui-même.  
8 Il ~~peut~~ peut être un autre visage  
9 aussi. Peut être il peut sourire  
10 à moitié. Je le dit avec expérience.  
11 Il y'a une personne que je connais.  
12 Les docteurs disaient qu'il ne ~~sourira~~  
13 pas plus qu'un an, mais il est  
14 trois ans et il peut maintenant  
15 marcher un peu. Alors il n'est pas  
16 juste aussi. Il est <sup>C'est une</sup> un ~~point~~ très  
17 de question très délicate. Je ne  
18 peux pas décider si qu'il est

87  
mai '20



Shyuma

l'euthanasie.

Je pense que l'euthanasie est justifiable  
<sup>seulement</sup> à un certain degré. <sup>Pour quelques personnes</sup> Quand un  
 person est sur le ~~seuil~~ seuil  
 de la mort, et il n'y a pas  
 d'espoir de survivance plus,  
 l'euthanasie est juste.  
 Mais c'est vrai que si l'euthanasie  
 et rendue légale, plus vite  
 sera bien diffusé. C'est ~~à~~ mieux  
 vivre ~~quand~~ quand même vous êtes  
 vous êtes incapable pour quoi que  
 ce soit parce que vie est  
 précieux. Si que ~~est~~ <sup>ou</sup> non ~~est~~ c'est  
 utile ou non.

ETUDIANT 12



19. plus juste ou plus pas juste.

Reena garg

L'euthanasie

1  
2 A mon avis ~~u~~ nous ne devons  
3 pas tuer la personne, Si nous  
4 ne pouvons pas donner vie  
5 alors nous avons ne doit pas  
6 prendre la vie. Vie est cadeau  
7 de Dieu. La personne ~~doit~~ ~~me~~  
8 doit avoir un ~~mort~~ ~~notre~~  
9 naturelle, mais je pense que si  
10 seulement la personne veut être  
11 tuer, puis nous serons il  
12 donner un paiement mort.

ETUDIANT 13

## La Euthanasie

2 Le que je dit n'est pas peut-être possible  
3 ~~practiquement~~.

4 L'euthanasie est quand une personne est tué  
5 par le médecin directement ou indirectement la  
6 personne est tué dans deux cas un) si il ne peut  
7 s'espérer qu'il va ~~gagner~~ ~~être~~ ~~devenir~~ guérir  
8 ~~et~~ et il souffre beaucoup deux) Quand la personne  
9 est comateuse végéte, elle ne peut pas penser,  
10 ~~et~~ ou elle est dans un coma.

11 Les deux méthodes de l'euthanasie sont par  
12 un) par s'arrêter le médicament deux) par donner  
13 quelque chose qui tue le malade.

14 Mais question est qui va décider si la personne  
15 doit être tué. Premièrement, le malade a le droit  
16 c'est sa vie ~~et~~ et il peut faire n'importe quoi  
17 avec sa vie s'il est un lâche, on peut le décider  
18 ~~des~~ des conseils, mais la décision rest la sienne  
19 Mais si le personne ne peut pas penser, qui peut  
20 décider?

21 Une chose est clair, - les personnes qui déciderent  
22 ne peuvent pas être les héritier de le malade, même  
23 si sont de deux intentions.

24 C'est aussi dangereux pour le docteur décider  
25 parce que plusieurs de médecins n'ont pas une sens  
26 d'éthique. Comme ils rendent les organes ~~de~~ de  
27 ceux qui sans mesure, j'ai peur qu'ils feroient  
28 la même ici aussi.

- 29 Chaque pays peut avoir des centres (seulement  
30 un peu) qui se rattachent au judiciaire si la  
31 personne ne peut pas aller même ~~elle~~  
32 Ils ne doivent pas être liés avec le gouvernement  
33 parce que il peut être corrompu.  
34 Pour finir je veux seulement dire que  
35 l'euthanasie active est la même que l'euthanasie  
36 passive. ● ● ● C'est stupide (je pense) de ~~parler~~ dire  
37 l'euthanasie passive est meilleure que ce active.

April 1988

Sun	3 10 17 24
Mon	4 11 18 25
Tue	5 12 19 26
Wed	6 13 20 27
Thu	7 14 21 28
Fri	1 8 15 22 29
Sat	2 9 16 23 30

Seno. Shuzuma

FRIDAY  
APRIL 22L'euthanasie

2 Je suis pour l'euthanasie  
3 à certain degré. C'est signifie  
4 à tuer son père quel qui un  
5 parce que il est très malade  
6 et les médecins ne peut pas  
7 guérir.

8 C'est vrai pour certain  
9 maladies. Pour exemple cancer  
10 ~~mais~~ il n'y a pas de médicaments  
11 pour cancer. Le patient  
12 souffre beaucoup. ~~et il~~ Mais  
13 tous les gens connaissent  
14 que il mourira. Pour quoi  
15 il faut souffrir inutilement  
16 Mais, les ~~parents~~ ~~de~~ ~~parents~~  
17 sont d'accord ~~avec~~ pour ça.  
18 L'euthanasie n'est pas juste.  
19 pas pour les maladies ~~qui~~  
20 qui ont un remède, ~~pour~~  
~~un patient~~

Suparna  
Bhagat

L'EUTHANASIE

1  
2 Je n'ai pas les opinion  
3 spécifique sur ce sujet, mais  
4 je pense que l'euthanasie  
5 passif est justifié dans  
6 certains cas. Si une personne  
7 ~~est~~ est dans le coma et les  
8 médecins pensent qu'il ~~ya~~ ~~pas~~ ya  
9 n'a ~~de~~ d'espoir de survie,  
10 l'euthanasie est justifié. Si  
11 ~~une~~ <sup>la</sup> personne a d'espoir de  
12 survie même si il ne sera  
13 pas normale - c'est l'obligation  
14 à les médecins laisser le  
15 vivre.

16 ~~Ma~~ Mon opinion sur  
17 de l'euthanasie <sup>actif</sup> ~~est~~ est aussi  
18 le même. Même si ~~ce~~ ce  
~~n'est pas obligatoire dans tout~~

19 ~~ce~~ n'est légale nulle part, je  
20 pense que si une personne  
21 souffre beaucoup est il  
22 y a n'a d'espoir de survie  
23 ~~le~~ l'euthanasie dans ~~ce~~ cette  
24 cas est justifié. Mais, je pense  
25 que qu'il faut obligatoire  
26 à les medecin consulter  
27 la personne qui souffre

R. Rajalakshmi

L' euthanasie.

2 Je suis pour l' euthanasie. C'est  
 3 un acte justifiable parceque c'est  
 4 mieux de mourir que vivre en  
 5 paralysie, incapable pour <sup>quelque</sup> ~~rien~~  
 6 ce soit ~~rien~~. C'est n'est pas meurtre parce  
 7 que c'est secourir le patient de  
 8 intense douleur - c'est un grand  
 9 acte. Le patient est un végétale  
 10 et un burden pour autres parce  
 11 qu'il est un vivant cadavre.  
 12 Si un person est active  
 13 mentalement mais il ne peut  
 14 pas faire rien, physiquement,  
 15 il souffre double, c'est très  
 16 frustré et c'est un torture pour  
 17 lui - donc, c'est à tuer ce patient  
 18 parceque il souffre finalement  
 19 - il n'est pas espérance pour  
 20 sauver son vie parceque il n'a



~~pas~~

21 pas quelque <sup>cure</sup> ~~en~~ pour sa  
22 condition. Mais si l'entrées  
23 est a fait légale il y a un chance  
24 pour ~~un~~ abus d'act.



Euthanasie

1. Euthanasie  
 2. Aujourd'hui, dans le monde, il y a beaucoup  
 3. des arguments <sup>pour</sup> et contre l'euthanasie. Il n'y a  
 4. pas un même avis dans quelque pays. En  
 5. Scandinavie, l'euthanasie est légalement possible  
 6. mais beaucoup de personnes ~~ont~~ cette  
 7. décision de ces gouvernements.  
 8. Une des ~~organisations~~ <sup>difficulté</sup> pour l'euthanasie est  
 9. qu'il y a beaucoup de malades dans le  
 10. monde, qui n'ont pas l'espoir de survie.  
 11. Par exemple, si quelque personne a besoin  
 12. de dialyse à vie et il ne peut pas penser  
 13. réfléchir, il ne peut ~~pas~~ <sup>ne</sup> faire à une  
 14. dialyse. Et c'est comme une légume. ~~En~~ <sup>En</sup>  
 15. cette situation, c'est ~~pas~~ <sup>le</sup> meilleur ~~état~~  
 16. si on lui donne l'euthanasie. Et occupent  
 17. une <sup>la</sup> place inutilement dans l'hôpital  
 18. que ~~quelqu'un~~ <sup>autre</sup> peut occuper. Les  
 19. médicaments sont <sup>une</sup> ~~une~~ <sup>forte</sup> aux ~~gens~~ <sup>gens</sup>  
 20. qui ~~ont~~ ne doivent pas des  
 21. bénéfices, qui on ne peut pas guérir.  
 22. Aussi, le monde n'a jamais assez de  
 23. médecine, et c'était meilleur s'il ~~était~~ <sup>était</sup>  
 24. concernent avec les gens ils ~~se~~ <sup>se</sup> ~~se~~ <sup>se</sup>  
 25. sauver.

26. Mais on doit se rappeler qu'il y a  
 27. beaucoup des gens qui ~~se~~ <sup>se</sup> ~~se~~ <sup>se</sup>  
 28. ~~font~~ <sup>font</sup> ~~les~~ <sup>les</sup> ~~prétent~~ <sup>prétent</sup> de  
 commettre ~~une~~ <sup>une</sup> ~~meurtre~~ <sup>meurtre</sup> ~~dans~~ <sup>dans</sup>

29 donner l'euthanasie. Quelques gens peuvent  
 30 faire ~~tout~~ <sup>toutes</sup> des choses pour l'argent ou pour  
 31 les raisons personnelles. On doit à garder sans  
 32 ça, ~~en~~ <sup>en</sup> ~~l'absence~~ de donner le choix ~~au~~  
 33 le malade.

34 En conclusion, je suis pour l'euthanasie,  
 35 parce que quand ~~un~~ <sup>personne</sup> n'a ~~pas~~ <sup>rien</sup> d'espoir à  
 36 surmonter une maladie grave, qui donne beaucoup  
 37 de douleur, c'est meilleur pour la personne qui  
 38 souffre et aussi à cause de d'aider plus des  
 39 malades qui les médecins peuvent à guérir, à  
 40 leur tour, ou à leur donner l'euthanasie.

## BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE.

1. ALLWRIGHT R.L. (1975): Problems in the study of teacher's treatment of learner error. In BURT M. et DULAY H. (eds): New directions in second language learning, teaching and bilingual education: On TESOL'75. Washington D.C., TSOL.
2. ARIMITR (Sarapi), Les problèmes d'interférences dans l'emploi des temps du passé de l'indicatif dans l'apprentissage du français par des thaïlandais: essai d'analyse contrastive. Besançon: Faculté des Letters et Sciences Humaines, 1972. (Mémoire pour la maîtrise en linguistique appliquée)
3. BAILLY (D.), BARBIER (L.), Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2. Langages, 57, mars 1980, 107-119.
4. BAUTIER-CASTAING (E.) 1977: "De la langue à l'élève: enseignement ou apprentissage". Le Français dans le Monde, No. 188.
5. BESSE (H.) 1974: "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. Voix et Images du CREDIF, Paris, Didier.
6. BESSE (H.) 1977: "Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux". Etudes de Linguistique Appliquée No.25, Paris, Didier.

7. BESSE, Henri; POROUIER, Rémy; "Analyse Contrastive et analyse des erreurs", in Grammaires et Didactique des langues, HATIER-1084.
8. BHATIA TAVADIA, Aban; "An Error -Analysis of student's compositions", IRAL, Vol. XII/4, November, 1974.
9. BIBEAU (Gilles), Les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2, Bulletin de l'ACLA, V, 1, PRINT EMPS 1983, 41-64.
10. BOUDET, Jean; EHRENTANT, Gilbert; OLIVIERI, Claude; "Linguistique contrastive et traitement de la faute" - B.E.L.C., Pages 15-28.
11. BOUYON-PENIN, Claudy; COIANIZ, Alain; "Contribution à une étude des fautes niveau avancé" in Université Paul Valéry, Montpellier III. Travaux de didactique du français langue étrangère No.3.
12. BUTEAU, Magdelhayne F.; "Students' errors and the learning of french as a second language: a pilot study", IRAL, Vol. VIII/2, May, 1970.
13. CAPELLE, Janine; Université du Michigan, "Le Comparatisme dans l'élaboration d'une méthode de français", Le français dans le Monde.
14. COIANIZ (A), La "faute" dans l'enseignement du français langue étrangère. UNIVERSITE PAUL VALERY. MONTPELLIER II.  
Travaux de didactique du français langue étrangère No.3
15. COIANIZ (A), Les Interférences. TRAVAUX DE



DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE. No.4  
Avril 1981.

16. COMPANYS, Emmanuel, Université de paris-VIII, "L'évolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues", Le français dans le monde.
  
17. CORDER S.P. (1974): The significance of learners' errors, in IRAL V-4-1967 et RICHARDS, 1974.  
 Que signifient les erreurs des apprenants (trad.) in Langages, No. 57 mars 1980, pp. 9-15.
  
18. CORDER S.P. (1974): Idiosyncratic dialects and error analysis, in IRAL IX (2) 1971 et RICHARDS 1974.  
 Dialectes idiosyncrasiques et analyse des erreurs, in Langages, No. 57 mars 1980 pp. 17-28.
  
19. CORDER S.P. (1971): Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée in Bulletin cila, No. 14, Neuchatel, pp. 6 - 15.
  
20. CORDER S.P. (1973): The élicitation of interlanguages in SVARTVIK J. (ed) Errata, papers in error analysis. Lund, Gleerup.
  
21. (1971b), "Describing the Language Learner's Language", CILT Reports and papers, 6.57.64.
  
22. (1973a) Introducing Applied Linguistics, Harmondsworth: Penguin.



23. (1974). "Error Analysis", in Allen and Corder (1974), 122-154.
24. (1975). "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition", *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, London, Oxford University Press, 201-218.
25. CSECSY, Madeleine; "Les prépositions: interférences franco-hongroises", Le français dans le Monde.
26. DEBYSER, Francis; HOUIS, Maurice; NOYAU ROJAS, Colette; "Grille de classement typologique des fautes", B.E.L.C., 1967.
27. DEBYSER, Francis, "Introduction: Les recherches contrastives aujourd'hui", Le français dans le monde.
28. DEBYSER, Francis; "Comparaison et interférences lexicales (français - italien)", Le français dans le Monde.
29. DUSKOVA, Libuse; "on sources of errors in foreign language learning", IRAL, Vol. VII/I, February, 1969.
30. ENCRAGES No. special 1979: Analyse des erreurs (Département d'études des pays anglophones. PARIS VIII-Vincennes - St. Denis).
31. FAUTES DUES AUX INTERFERENCES (Arabe-français)

Echanges (Maroc)

(11), Mai 1974.42.48

(13), Novembre 1974.36.40

(14), mai 1975.

32. FEVE (Guy), Essai d'analyse d'erreurs: étude de productions écrites en français langue étrangère par des élèves de 4ème année moyenne: le système des prépositions. Paris: Saint-Denis, 1982. (Thèse. 3ème cycle. Linguistique. 1982. Paris VIII).
33. FREI, Henri: "La grammaire des fautes", Paris, Ed. Geuthner 1929.
34. GHENI (Fethi), Analyse des erreurs commises par les élèves anglophones, britanniques, dans l'apprentissage du français, langue étrangère: étude d'une population d'élèves du cycle secondaire. Paris: Université de Paris IV-Paris-Sorbonne, 1983. (Doctorat de 3ème cycle. Paris IV., 1983)
35. GOROSCH, Max; "Assesment Intervariability in Testing oral performance of Adult Students", papers on Error Analysis, ed by Jan Svartvik, ERRATA, 1983, Lund: Gleerup.
36. GREVISSE, Maurice: "Le bon usage", DUCULOT, 1980.  
HAMMARBERG, Bjorn; "The insufficiency of Error - Analysis", papers on Error-Analysis, ed. by Jan SVARTVIK, ERRATA.

37. GROS (N.), PORTINE (H.) 1976; "Le concept de situation dans l'enseignement du français". Le Français dans le Monde No.124.  
KEFALA (M.) & a). 1977: " In grammaire au service de l'apprenant". Le Français dans le Monde No. 128.
38. HAKUTA K. et CANCINO H. (1977); Trends in second language acquisition research in Harvard Educational Review, 47 -3.
39. HERZLICH (R.), Bilan d'une recherche: les réactions du professeur aux erreurs des apprenants Facteur négligé de l'apprentissage du français- langue étrangère.  
Bulletin CILA, 36, 1982, 25-37.
40. JAIN, Mahavir P.; "Error analysis of an Indian english Copus", JSL Monsoon 1975.
41. JOHANSSON, Stig; "The identification and évaluation of Errors in Foreign Languages:, A Functional Approach", papers on Error Analysis, ed. by Jan SVARTVIK, ERRATA.
42. LAMY A. (1976): Pedagogie de la faute et de l'acceptabilité in Etudes de Linguistique Appliquee, No.22
43. LAMY, André: "Le français dans le Monde No. 185, mai-juin 1984.
44. LAMY (A.) 1975: "Proposition d'outils pour une

grammaire du français langue étrangère". Le Français dans le Monde No. 111.

45. LINDELL, Ebbe: "The Four Pillars: on the Goals of Foreign Language Teaching", Papers on Error Analysis, ed. by Jan SVARTVIK, ERRATA.
46. LOFFLER-LAURIAN (Anne-Marie), Pour l'analyse des fautes dans l'apprentissage d'une langue étrangère-Préliminaires pour l'élaboration d'un cadre d'analyse.  
Contrastes, 1, mars 1981, 87-96.
47. MOIRAND(S) 1977: "Analyse de textes écrites et apprentissage grammatical". Etudes de linguistique appliquée No.25, Paris, Didier.
48. NEMSER W. (1974): Approximative systems of foreign language learners in RICHARDS J.C., 1974.
49. NICKEL, Gerhard: "Aspects of Error evaluation and grading", papers on Error Analysis, ed. by Jan SVARTVIK, ERRATA.
50. NIQUE, Ch. et LELIEVRE Cl.: Le texte écrit de l'élève: production d'un sujet ou produit de détermination? Langue Française 29, pp. 45-60.
51. NOTH, Winfried: "Errors as a discovery procedure in linguistics", IRAL, Vol. XVII/1, February, 1979.
52. NOYAU C. (1976): Les français approches des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche in Langue grammaire No.38.
53. OLSSON, Margareta: "The effects of different types

of errors in the communication situation", papers on Error Analysis, ed. by Jan SVARTIVIK, ERRATA.

54. PAPE(E), Courtillon (J) 1977: " Le Niveau-Seuil pout-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants?". Le Francais dans le Monde No. 133.
55. PARASHER, S.V. : " Current trends in Error Analysis", JSL Monsson 1977 & Winter 1977-78.
56. PERDUE (C.), Pour l'analyse des fautes dans l'apprentissage d'une langue étrangère-Préliminaires pour l'élaboration d'un cadre d'analyse. Contrastes, 1, mars 1981, 87-96.
57. PERDUE (C), Porquier (R) & al. (ed.) Apprentissage et connaissance en langue étrangère. Recueil d'articles in Langages No. 57 (mars 1980). Paris, Larousse.
58. PORQUIER, Rémy: " L'Analyse des Erreurs: problèmes et perspectives", Etudes de linguistique appliquée - 25 - Didier- Jan - Mars 1977.
59. PORQUIER R.: Analyse contrastive et analyse des erreurs. multigr. 1973.
60. Analyse d'erreurs en francais, langue étrangère. Etude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones. Paris: Université de Paris VIII, UER de Linguistique, 1974.

61. PORQUIER (remy) FRAUENFELDER (Uli),  
Enseignants et apprenants face à l'erreur  
ou de l'autre côté du miroir.  
Le Français des le Monde, 154, Juillet  
1980, 29-36.
62. POTTER, Bernard: "La typologie linguistique et  
l'analyse contrastive" le français dans le Monde.
63. PREVOT (m.y.): Note de lecture - Page 70, Revue  
de phonétique Appliquée, 65, 1983.
64. PY B. (1975): A propos de quelques publications  
récentes sur l'analyse des erreurs in Bulletin  
CILA, 22, Neuchatel, pp. 45-55.
65. RANDRIAMASIMANANA (Charles), Les fautes et les  
transformations.  
Linguistique et enseignement, No. 2, 1972 17-  
36.  
Tananarive: Institut de linguistique appliquée  
de l'Université de Madagascar.
66. ROJAS, Colette: "L'analyse des fautes", Le français  
dans le Monde.
67. ROULET E. : Les modèles de grammaire et leurs  
applications à l'enseignement des langues vivantes.  
Le Français dans le Monde, No. 85.
68. ROULET (E.) 1976: "L'apport des sciences du langage  
à la diversification des méthodes d'enseignement  
des langues secondes en fonction des  
caractéristiques des publics visés. Etudes de  
Linguistique Appliquée No. 21, Paris, Didier.

69. SAH, Prajapati: "Contrastive Analysis, Error Analysis, and Transformational Generative Theory: Some methodological issues in the theory of second language learning", IRAL, Vol. XIX/2, May, 1981.
70. Selinker, L. (1972). "Interlanguage", IRAL, 10.3, 219-231.
71. STENDAHL, Christina: " A report on works in Error Analysis and related areas", papers on Error Analysis, ed. by Jan SVARTVIK, ERRATA.
72. SVARTVIK, Jan: Introduction, papers on Error Analysis, ed. by Jan SVARTVIK, ERRATA.
73. TARDIF (Cecile, d'ANGLEJAN (Alison), Les erreurs en français langue seconde et leurs effets sur la communication orale.  
La Revue Canadienne des Langues Vivantes, XXXVII, 4, mai 1981, 706-723.
74. TRAN-THI-CHAU: " Error Analysis, Contrastive Analysis, and students' perception: a study of difficulty in second - language learning", IRAL, Vol. XIII/2, May, 1975.
75. TUCKER, Richard; LAMBERT, Wallace. E. & RIGAUULT, Andre: " Students, acquisition of french gender distinctions: A Pilot investigation", IRAL, Vol. VII/1, February, 1969.
76. VALDMAN, Albert: "l'interrogation en français et en anglais: considérations comparatives et

pédagogiques", Le français dans le monde.

77. WIESHIEWSKA A. : Apprendre à lire la grammaire aux étudiants étrangers.  
L'information grammaticale No.5.
78. ZYDATISS, Wolfgang: "A 'kiss of life' for the notion of Error", IRAL VOL. XII/3, August, 1974.



TABLE DES MATIERES.

	<u>PAGES</u>
INTRODUCTION	1-6
CHAPITRE-I: Statut et signification de l'erreur	7-16
CHAPITRE-II: Analyse des Erreurs: Les Principes de base.	17-25
CHAPITRE-III: Grille du classement des erreurs.	26-44
CHAPITRE-IV Analyse systématique des Erreurs des productions d'élèves.	45-65
CONCLUSION:	66
ANNEXE-I Le Corpus comprenant les rédactions des apprenants N1	67-86
ANNEXE-II: Le Corpus comprenant les rédactions des apprenants-N2.	87-119
BIBLIOGRAPHIE:	120-130
TABLE DES MATIERES.	131

