

STRATEGIES D'APPRENTISSAGE EMPLOYEES PAR DES APPRENANTS DEBUTANTS DANS L'ACQUISITION DU FLE EN MILIEU INSTITUTIONNEL¹

Teresinha PREIS GARCIA

Universidade Estadual de Maringá / Instituto de Línguas - PG/USP

Introduction

Cette communication a comme but présenter une étude sur l'interlangue d'élèves brésiliens, qui apprennent le français en milieu institutionnel. Nous présentons dans ce travail une étude des adjectifs possessifs. Des analyses faites dans le corpus des douze apprenants en début d'apprentissage nous ont permis d'étudier les stratégies d'apprentissage employées par ces étudiants. La Linguistique Contrastive (LC) reconnaît une série de stratégies parmi lesquelles des stratégies de transfert linguistique d'une langue connue à une langue en étude, de même que des stratégies de réflexion par rapport à la langue, objet d'apprentissage. Nous avons trouvé dans la production des étudiants des erreurs de différentes sortes: des erreurs interlinguales et des erreurs intralinguales. Besse et Porquier font la distinction entre ces deux types d'erreurs

La distinction entre les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue-cible. Il s'agit dans ce dernier cas d'erreurs de généralisation analogique, apparentées à celle des enfants natifs de cette langue-cible (BESSE et PORQUIER, 1984:210)

Ce qu'on appelle ici d'erreur est compris au sens donné par Besse et Porquier (1984) qui affirment que l'erreur montre que "l'apprenant n'a pas intériorisé la grammaire", donc il réalise de productions erronées. Cette étude a été faite dans le cadre d'une dissertation de maîtrise avec des étudiants de première année dans l'Institut de Langues de l'Université de Maringá .

Considérations théoriques

Les objectifs de la Linguistique Contrastive (LC), à ses débuts, étaient d'observer et montrer dans la langue cible, les structures grammaticales qui pourraient apporter des difficultés à l'apprenant, ainsi que celles qui faciliteraient son apprentissage. Ces objectifs pouvaient être atteints à travers le contraste de la Langue maternelle (LM) avec celle de

la langue-cible (langue étrangère - LE). La LC montrait donc, les différences et les ressemblances entre les langues contrastées.

Selon le modèle de l'Analyse Contrastive (AC), où les langues se ressemblent, l'apprenant reconnaît telles ressemblances avec sa LM et fait le transfert positif, c'est à dire, l'apprenant reproduit dans la LE les structures de la LM avec des résultats positifs. Ce transfert réalisé pourtant avec des structures qui se différencient dans les langues, produit des résultats négatifs, appelés par la AC d'erreurs interférentielles, ou interférence. Ces erreurs sont dues aux emprunts d'éléments de la langue maternelle et puisque les hypothèses de l'apprenant ne se réalisent pas, caractérisent l'erreur.

Avec la proposition sur l'acquisition de la première langue de Chomsky (1965) et de sa croyance dans la grammaire universelle (GU), innée à tout être humain, celle qui facilite l'apprentissage d'une langue donnée par l'exposition à elle, on commence donc à observer de plus près les productions fautives des apprenants et qui est nommée Modèle d'Analyse d'erreurs (AE). Pour l'AE, il faut observer la production de l'apprenant pour essayer de comprendre les erreurs réalisées et pour savoir dans quel stage d'apprentissage il est.

D'après la théorie d'acquisition de Chomsky, l'enfant n'apprend pas sa langue seulement par imitation: il crée ses propres énoncés, qui sont universaux, car tout enfant, n'importe dans quelle langue, créera les mêmes énoncés et passera par les mêmes difficultés.

L'acquisition de la première langue caractérise l'acquisition comme formation de règles. D'après les chercheurs, les enfants ne sont pas de répéteurs des structures entendues. Ils sont capables de formuler des hypothèses et de les tester. Slama-Cazacu (1979:164) affirme qu'il y a certains "'universaux' de l'apprentissage de langues étrangères" et Durão (1999:61) confirme que la GU peut aussi être utilisée par les langues étrangères (LE) une fois que des apprenants d'une LE produisent des hypothèses sur la langue qu'ils apprennent et les testent: quand les hypothèses sont incorrectes, il a lieu les erreurs de développement.

Le mot "erreur" indique qu'il s'agit d'un phénomène qui a comme source le système linguistique, la compétence de celui qui apprend la LE (CORDER, 1980:13). Corder fait une distinction entre "erreur" (*error*) et "faute" (*mistake*). L'apprenant n'a pas la connaissance de la structure de la LE employée, provoquant l'erreur (compétence transitoire) et révélant sa connaissance sous-jacente. Ces erreurs sont objets d'étude de l'

AE, pour laquelle l'erreur est due au stage de développement de l'apprentissage de la LE où se trouve l'apprenant.

Nous voyons dans les productions "incorrectes" des indices de son processus d'acquisition et, si l'on cherche à décrire sa connaissance de la langue à un stade quelconque de son développement, ce sont bel et bien les "erreurs" qui fournissent ces indices (guillemets de l'auteur - CORDER, 1980:11).

Les plusieurs chercheurs du domaine se mettent en accord pour affirmer que l'apprenant fait usage de stratégies pour apprendre et tester son apprentissage. "... la psycholinguistique a constaté ou supposé l'existence de processus et de stratégies dans l'acquisition des L1, qu'elle a, dans un deuxième temps, transposés sur l'acquisition des L2". (VOGEL, 1995:94). L'erreur est un signe de ces stratégies et où elle apparaît, on peut apercevoir dans quel stage il est, l'apprenant. On peut observer aussi que la langue est vraiment en train d'être assimilée, elle commence vraiment à être maîtrisée. Slama-Cazacu (1979:194) dit que ce stage est celui de la "mémorisation basée dans la systématisation, le stage de l'acquisition active, rationnelle, fondée sur auto formation des règles". Durão (2002:68-9) affirme encore que

Les erreurs des apprenants démontrent qu'ils ne mémorisent pas seulement les règles des langues et les appliquent pour l'élaboration de leurs énoncés, mais ils construisent des règles à partir des données auxquels ils font face, de la même façon, ils produisent des structures avec des règles sous-jacentes qu'ils n'ont pas encore apprises.

La AE a comme méthode l'analyse d'un *corpus* (oral ou écrit) produit par l'apprenant. Sa production indique ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore montrant à l'enseignant la possibilité d'une explicitation ponctuelle des doutes. "Sa production linguistique donc est entendue comme une représentation authentique de sa compétence linguistique transitionnelle" (DURÃO, 1999:66).

Pour Corder (1980:13), ces études:

- a) montrent au professeur combien les apprenants ont progressé et combien il y a encore à faire;
- b) montrent (au chercheur) les stratégies utilisées par les apprenants pour apprendre la langue-cible;

c) et aux apprenants, ces études les aident à avoir la conscience de que faire des erreurs est un mécanisme naturel dans le processus d'apprentissage.

Ces affirmations sont corroborées par Besse et Porquier qui les confirment et vantent encore l'importance de l' AE dans les processus d'enseignement et d' apprentissage

Corder a montré comment l'apparition d'erreurs, en langue étrangère comme en langue maternelle chez les enfants, constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives. [...] L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère; l'autre pratique: améliorer l'enseignement. (BESSE et PORQUIER, 1984: 207)

Selon Besse et Porquier (1984:212) "L'un des premiers enjeux pédagogiques est alors de dédramatiser les erreurs dès l'accès initial à la langue étrangère" puisque des productions erronées ont un "caractère banal" et "naturel" et elles peuvent apparaître dans l'apprentissage tantôt de la langue maternelle tantôt de la langue étrangère. Ce qui est important ce sont les attitudes des enseignants et des apprenants face à l'erreur puisqu' en général, on a déjà des représentations ancrées, ce qui a une forte influence sur "la relation ultérieure des apprenants à la langue étrangère et sur leurs pratiques d'apprentissage", pourtant cela n'exclut pas des pratiques correctives cohérentes.

La langue produite par l'apprenant a été nommée de plusieurs façons, mais le nom qui a été plus retenu est celui d' 'interlangue', ainsi nommée par Selinker (1974). Il est donné le nom d' interlangue au langage produit par des parlants non-natifs dans le processus de l' apprentissage d'une LE. Vogel nous donne une définition de ce qu'il entend pour interlangue

Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible." (VOGEL, 1995:19)

L'interlangue est donc un système linguistique intermédiaire: la transition entre ce que l'apprenant sait déjà de la langue-cible et ce qu'il ne domine pas encore. Cette production est ainsi nommée une fois que c'est un langage qui se ressemble à la langue-cible mais il ne l'est pas encore, mais il n'est pas non plus la langue source de l'apprenant. "L'interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la

langue maternelle et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre" (BESSE et PORQUIER, 1984:225).

À chaque connaissance acquise, ce processus change. L'interlangue de l'apprenant montre au chercheur dans quel niveau d'apprentissage il est puisque chaque niveau a des caractéristiques propres. Durão (1999) explicite que Corder et Selinker disent qu'il y a plusieurs stages dans l'apprentissage d'une LE. Ils s'accordent aussi quant à la vérification de l'interlangue de l'apprenant, puisqu'il faut analyser toute sa production, pas seulement ses erreurs.

Selinker comme Corder donc postulent que les propositions produites par les apprenants d'une LE ne sont pas identiques à celles produites par un natif: c'est un système linguistique à part entière, résultat de l'intention de l'apprenant de produire la langue objet d'étude. (DURÃO, 1999:77)

Tout au long du processus de l'apprentissage, l'apprenant développe une compétence plus grande des structures, des règles et du vocabulaire en diminuant, la plupart des cas, l'interlangue. Elle est directement rapportée à AC et à AE et l'apprentissage de LE ou L2. "Son principal objectif [l'étude de l'interlangue] est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement". (BESSE et PORQUIER, 1984:216). En montrant les ressemblances et les différences entre les interlangues et les langues naturelles, Vogel affirme, entre autres, que

l'analyse des interlangues n'a d'autre fin que de répertorier et de comprendre les processus de planification et de traitement des informations qui déterminent l'acquisition des L2 en vue d'élaborer des aides destinées à améliorer la performance de ces processus d'apprentissage. (VOGEL, 1995:21)

Le changement terminologique, de AE pour Interlangue (IL), apporte aussi une plus grande rigueur méthodologique et un élargissement de l'objet d'étude puisqu'il faut associer les productions normées aux productions déviantes pour observer l'acquisition de la langue. Les recherches sur les interlangues observent des aspects tels que le processus de fossilisation, les différences entre l'enseignement de LE et de L2, l'évaluation des erreurs et le processus de conscientisation du langage. Larruy, en s'appuyant sur des divers auteurs, montre que

...les principaux traits des interlangues qui se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable (il s'agit de systèmes évolutifs), par leur perméabilité (tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible), par des phénomènes de simplifications et de complexifications (cf. par exemple, la surgénéralisation de règles, c'est-à-dire l'application d'un mécanisme au-delà de son domaine d'application) mais aussi par des régressions et des fossilisations (effets de "plateau" dans l'apprentissage marqués par des "erreurs stables")." (LARRUY, 2003:74)

Les classifications: des stratégies d'apprentissage et des erreurs

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait sur des hypothèses sur cette nouvelle langue avec laquelle l'apprenant prend contact et pour cela se produire, il s'utilise d'une série de stratégies. Ces stratégies ont été classées en Cyr (1998) et décrites par trois auteurs: Oxford (1990), Rubin (1989) et O'Malley et Chamot (1987, 1990) et celles-ci sont définies par Cyr en trois catégories: métacognitives, cognitives et socio-affectives. D'entre celles décrites par les auteurs cités ci-dessus, on a répertorié et gardé à peine quelques unes qu'on a pu observer dans notre recherche.

_ Des stratégies cognitives:

1. la déduction: appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la LE (la surgénéralisation);
2. traduire et comparer avec la LM ou avec une autre langue connue;
3. transférer.

_ Stratégies compensatoires. Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit:

1. utiliser la LM;
2. éviter la communication partiellement ou totalement.

Pour réaliser l'analyse des erreurs, on a suivi, dans cette recherche, la méthodologie proposé par Corder (*apud* Durão, 2002:69): a) compilation des données; b) identification des erreurs; c) description des erreurs et d) explication des erreurs. Durão (2002:69-71) affirme que, d'après Richards, il y a deux types d'erreurs, selon le critère étiologique:

- 1) Erreurs d'interférence (interlinguale ou de transfert): les emplois de la part de l'apprenant, d'éléments de la langue maternelle dans la LE. Dans la classification proposée par Durão, les erreurs d'interférence peuvent avoir rapport à:

- a) l'extension par analogie;
- b) la ressemblance orthographique et / ou phonologique;
- c) le manque d' adresse pour distinguer des aspects lexiques de la LE par rapport la LM;
- d) le manque d' adresse pour distinguer des aspects grammaticaux de la LE par rapport la LM;
- e) les emplois de mots ou expressions de la LM dans des énoncés de LE;
- f) les emplois de mots étrangers;
- g) les emplois de la technique de traduction littérale;
- h) le transfert de structure syntactique de la LM.

2) Erreurs intralinguales: elles arrivent quand les apprenants présentent des problèmes d' apprentissage de règles de la propre langue-cible, entre autres (YONEYAMA y SANO, *apud* Durão, 2002:71-3):

- a) erreurs de simplification (le non-application ou l' application incorrecte de règles grammaticales);
- b) erreurs de généralisation (l' application de règles dans des cas d' exceptions);
- c) erreurs induites (elles arrivent quand l'apprenant se trompe pour partir d'orientations équivoques ou partielles offertes par le professeur ou qui apparaissent dans le manuel de l'apprenant employé pour l'enseignement de la langue-cible);
- d) erreurs de production excessive (répétition excessive d'un mot ou d'une expression déterminée, dans un même contexte).

Le cadre

Les participants de cette recherche sont des brésiliens, qui apprenaient le français, langue étrangère, en première année, à l'Institut de Langues (ILG) de l'Université de l'État à Maringá (UEM). C'était un groupe formé par douze apprenants tout à fait hétérogène: on avait des étudiants âgés de quatorze à trente-cinq ans (neuf féminins et trois masculins) avec des formations tout aussi hétérogènes - de l'enseignement moyen au doctorat. Ceux qui avaient déjà eu une formation universitaire, l'avait dans les divers domaines du savoir.

Les exercices proposés

On a proposé cinq exercices rapportant aux adjectifs possessifs aux apprenants, surtout avec des adjectifs de deuxième et troisième personnes: le premier exercice, des phrases à trous, pour compléter; le deuxième, il fallait choisir le possessif correct d'entre quatre suggestions; le troisième, un texte à trous pour compléter; le quatrième, la traduction de phrases du français au portugais et, dans le cinquième, des phrases pour traduire du portugais au français.

L'analyse des erreurs - les stratégies observables

Pour réussir à une observation des stratégies utilisées par les apprenants, on a mis en place l'analyse de leurs erreurs par rapport les adjectifs possessifs et on est arrivé aux résultats ci-dessous. Le tableau 1 résume la quantité de questions, d'erreurs et le pourcentage qu'en dérive.

Tableau 1. Les questions et les erreurs.

Questions	erreurs	%
1 020	359	35

Dans le tableau 2 on a distribué la quantité d'erreurs par exercice pour pouvoir y observer où se trouvait la plus grande difficulté pour les apprenants, une fois qu'on a proposé des exercices différents, comme on a déjà explicité. On a pu observer que le plus grand nombre d'erreurs s'est manifesté dans le troisième exercice (remplir des trous d'un texte donné). Cet exercice demandait plutôt les adjectifs de troisième personne, singulier et pluriel, tout mélangé. Dans tous les exercices sollicités, on a observé une grande difficulté pour la définition de l'adjectif correct à être utilisé: des fois le transfert de leur LM a provoqué le mauvais choix. Surtout quand l'apprenant veut répéter, par exemple, dans la LE l'usage courant de l'adjectif possessif de la troisième personne de sa LM ('*seu, sua, seus, suas*', à cause du pronom de troisième personne '*você*'= tu; '*vocês*'=vous) à la place des adjectifs de la deuxième personne.

Le changement existant entre les pronoms personnels de deuxième et troisième personnes dans la langue portugaise du Brésil², semble provoquer la plupart de productions erronées en langue française, par rapport les adjectifs possessifs. En général, on utilise le pronom « *você, vocês* » à la place de « tu, vous » et cela est vérifié aussi dans notre région. Toutefois ce changement mène à d'autres changements : les

déterminants, les accords avec le sujet. On note souvent que ces accords grammaticaux nécessaires ne se produisent pas. Et c'est là donc qu'on trouve la principale interférence du brésilien dans l'apprentissage du français.

Tableau 2. Distribution des erreurs par exercice.

	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4	Ex. 5	Total
Questions	228	168	312	168	144	1 020
Erreurs	91	41	142	35	50	359
%	40	24	46	21	35	35

On s'est ensuite mis à vérifier de quel genre d'erreurs il s'agissait, pour essayer d'identifier les stratégies utilisées par les apprenants. Des nombreux types d'erreurs apparaissent: des interférences du brésilien (principalement par rapport l'usage de *você* et *vocês*, des pronoms personnels de troisième personne utilisés à la place des pronoms personnels de deuxième personne), des erreurs intralinguales (provenant de la réflexion de la propre langue-cible, mais pas encore intériorisée), des omissions, des fausses sélections, des erreurs phonologiques. En observant les productions erronées, on se rend compte que parfois les apprenants en faisant des hypothèses sur la langue-cible, s'utilisent de plusieurs stratégies en même temps, ce qui est aussi confirmé par des chercheurs du domaine (BESSE et PORQUIER, 1984, VOGEL, 1995, CYR, 1998). Pour cela, on pourra reconnaître dans une même erreur une ou plus stratégies.

Il y a un lien évident entre l'interlangue et la LM, ce qu'on peut voir dans des diverses erreurs interférentielles relevées. La stratégie d'utilisation de la structure grammaticale de la LM, dans ce cas le brésilien, est évidente dans plusieurs phrases produites par les apprenants, ce qui a provoqué quelques erreurs interférentielles comme quelques unes qu'on passe à décrire³.

a) L'emploi erroné du possessif par rapport la personne grammaticale - le difficile choix pour les brésiliens entre la troisième personne du singulier ou du pluriel:

(1) **Cyrille et Lucie ont envoyé une carte postale à ses amis Patrick et Julie⁴.*

(2) **Paul et Pierre invitent sa amie Camille pour aller au cinéma.*

(3) **Pour les vacances, ils emportent ses bicyclettes sur le toit de sa voiture.*

(4) **Certaines personnes perdent toujours ses affaires.*

Pour les possessifs de troisième personne, singulier et pluriel, dans la langue brésilienne, on utilise les adjectifs "*seu, sua, seus, suas*", tandis que dans la langue française on distingue les possessifs de troisième personne singulier (sa, son, ses) et pluriel (leur, leurs). On voit que les apprenants n'ont pas encore acquis les règles du français, n'en prenant pas compte le choix obligatoire en français de ce qui est pluriel et de ce qui est singulier, et font l'usage des règles de leur LM, en simplifiant le choix. Dans l'exemple 2, on observe aussi le non-respect à une autre règle grammaticale du français: celle de l'utilisation de l'adjectif masculin devant un nom commençant par voyelle. Il réalise aussi donc, dans ce cas, une erreur intralinguale (ce qu'on décrit plus tard).

b) Un autre emploi erroné du possessif par rapport la personne grammaticale - encore le difficile choix pour les brésiliens par rapport le possessif pour la deuxième personne, singulier et pluriel:

(5) **Tu aimes être avec son amis?*

(6) **Allô! Martin! Tu as oublié chez moi ses cigarettes et son briquet!*

(7) *Você mora ainda com seus pais? _ *Tu habitez encore chez ses parents? *Vous habitez chez vos parents? *Vous habitez encore chez votre parents?*

Dans les exemples 5 et 6, l'apprenant a fait un mauvais choix dû peut-être à l'usage, en portugais, du pronom "*você*" à la place de "*tu*", ce qui mène à plusieurs changements, une fois que "*você*" demande des adjectifs de troisième personne (dans le cas de l'exemple 5, au pluriel en plus). Dans l'exemple 7, on voit confirmer le rapport que l'apprenant fait avec les pronoms "*você*" et "*tu*" pourtant sans réussir à percevoir les différences aussi des adjectifs possessifs.

c) La technique de la traduction littérale.

La traduction littérale apparaît surtout par les rapports que les apprenants font entre les deuxième et troisième personnes. Cela on peut observer dans les exemples ci-dessous:

(8) *Tu peux me montrer ta nouvelle voiture? _ *Tu podes me mostrar teu carro novo?*

(9) *Tu vas nous présenter tes parents? _ * Você apresentará tua família/teus pais?*

Dans l'exemple 8, on voit la traduction littérale de la phrase, grammaticalement correcte pourtant l'apprenant ne se rend pas compte que lui-même n'utilise pas ce pronom⁵ parce que dans son usage courant, ce qui est vrai pour notre région, il fait usage des pronoms

"*você*" et "*vocês*". Pour l'exemple 9, on observe ce mélange: "*você*" de son usage courant toutefois avec l'adjectif de deuxième personne singulier. Dans ce dernier exemple, l'apprenant ne respecte pas les adjectifs pour le portugais, une fois qu'il a traduit comme "*você*" et donc, il devrait utiliser aussi "*sua/seus*": il a réalisé la traduction littérale seulement pour les possessifs, sans observer les accords sujet/adjectif possessif.

On peut observer de même la répétition de cette stratégie, la traduction littérale, dans les exemples 10 et 11, pour la traduction du français au portugais, rapportant la deuxième personne pluriel, et en plus, on voit un exemple avec le mélange de "*você*" et "*senhor*", où il n'est pas fait la distinction du formel/informel. L'apprenant ne fait pas non plus la traduction des mots 'monsieur' et 'madame' en conservant le français, à sa manière.

(10) *Vos enfants sont très beaux, madame. *Vossos filhos são muito belos, senhora.*

* *Vossos filhos são muito bons, madame.*

(11) *Vous ne pouvez pas garer votre voiture ici, monsieur.*

* *Vós não podeis estacionar vosso carro aqui, monsieur. *Você não pode estacionar seu carro aqui, senhor.*

d) Le genre des substantifs est celui de leur LM:

(12)* *[Ils] la regardent fouiller sa sac, ses poches et son voiture.*

(13) *Ele sempre descreve seu carro. *Il décrire son voiture toujours.*

(14) **Claudia dit qu'elle cherche sa agenda.*

Dans les exemple ci-dessus, on observe un autre type d'erreur due à l'interférence: la confusion de genre. Ce qui est féminin en portugais ne l'est obligatoirement pas en français et vice-versa, et cela est aussi vrais pour des noms masculins. L'apprenant identifie comme féminin les noms masculins sac et agenda (*sua bolsa, sua agenda* en portugais) et comme masculin le nom féminin voiture (*seu carro*, en portugais).

e) Des erreurs non interférentielles semblent provenir d'une méconnaissance des règles grammaticales de la langue cible:

(15) **Paul et Pierre invitent sa amie Camille pour aller au cinéma.*

(16) *Este carro é de vocês? *C'est leur voiture.*

Dans l'exemple 15, l'apprenant fait au moins deux erreurs: le premier concernant le choix entre troisième personne singulier et pluriel, et la deuxième par rapport la règle d'usage d'un adjectif masculin devant des mots commençant par voyelle. Par rapport l'exemple 16, on observe que l'apprenant ne reconnaît pas le pronom de deuxième personne pluriel pour la langue-cible 'vous' (ce qu'on attendait comme traduction pour 'vocês') et donc cela le mène aussi à l'interférence de sa LM, puisqu'il voit le pronom 'vocês' comme un pronom de troisième personne et fait rapport erroné avec la langue-cible.

f) Des productions fautives apparaissent par rapport le non reconnaissance du pronom personnel sujet ce qui mène à des mauvais choix du possessif:

(17) **Quand elle était plus jeune, **ton** père l'interrogeait avant chaque départ. "Est-ce que tu as **son** billet de train, **sa** carte d'identité, **ses** clés?"*(le père de Claudia, la personnage du texte décrit, lui pose les questions décrites ci-dessus).

(18) **Tu me present **ses** amies?*

(19) **Vous vivez encore chez **tes** parents?*

Dans les exemples ci-contre, on observe que les apprenants n'ont pas assimilé ni intériorisé les possessifs et pour cela ne réussissent pas à faire le rapport nécessaire entre le pronom personnel sujet et les possessifs correspondants, même si quelques phrases puissent être grammaticalement correctes dans un autre contexte (les exemples 17 et 18).

g) Le nombre des substantifs semble peu important ou n'est pas remarqué - l'accord de l'adjectif possessif avec l'objet possédé ne se produit pas:

(20) **C'est la voiture de Paul et de Marie? _ **Oui**, c'est **leurs** voiture.*

(21) **Vous vivez encore chez **votre** parents?*

(22) **Jean et Marie achètent meubles **leurs** appartement.*

(23) **Jacques nous a parlé de **son** voyages en Afrique.*

(24) **Tu aimes être avec **ton** amis?*

On voit ici le non-observation du nombre des objets possédés, malgré la reconnaissance des possesseurs.

h) L'ordre des mots:

(25) *Este carro é de vocês? _ *C'est voiture chez **leurs**?*

Dans la phrase 25, l'apprenant fait au moins trois erreurs: il met le possessif après le nom, ce qui est incorrect en français; il l'a mis au pluriel, ce qui est incorrect dans ce cas puisque voiture est au singulier, et en plus, il a choisi un adjectif de troisième personne pluriel (*vocês* en brésilien correspond à vous en français), peut-être dû à sa LM une fois que le pronom sujet "*vocês*" demande un adjectif de troisième personne (une erreur interférentielle).

Au-delà des erreurs décrites ci-dessus, les apprenants ont réalisé d'autres déviations avec des chiffres importants comme: l'omission (quand les apprenants laissent les trous sans compléter, c'est-à-dire, où il fallait mettre un adjectif possessif il n'a rien mis) dans 15 % des cas; la fausse sélection (quand l'apprenant utilise d'autres mots pour compléter les trous pour lesquelles il a été demandé des adjectifs possessifs). On a vérifié la sélection des articles définis à la place des possessifs dans 7 % des cas; l'erreur phonologique (quand l'apprenant transcrit sa parole. Ex.: **me* [me] *cigarettes*, au lieu de "mes cigarettes"); et aussi des erreurs avec l'usage du pronom personnel réfléchi à la place d'un adjectif possessif (**se* [se] *affolement*, au lieu de "son affolement"; **se* [se] *mari*, au lieu de "son mari"; **se* [se] *fréré* au lieu de "son frère").

Conclusions

On peut observer que l'erreur est toujours constante dans l'apprentissage d'une LE. En cherchant la maîtrise de la LE, l'apprenant les commet, puisqu'il est conditionné par sa LM c'est-à-dire, par la grammaire intériorisée de sa LM en même temps qu'il est confronté à des nouvelles difficultés venues de la langue-cible, une grammaire pas encore intériorisée. Pourtant on ne peut pas voir ces productions erronées comme un 'attentat' contre la langue-cible puisque "l'erreur commise par un apprenant est une bénédiction: étape nécessaire dans un processus d'acquisition, révélatrice d'un état de compréhension, elle est un tremplin pour une explication adaptée et profitable" (KIYITSIOGLOU-VLACHOU, 2001:30).

La compréhension de l'erreur comme la voit la LC, est crucial, surtout de la part du professeur. D'après Corder (1980:13) ce professionnel doit être préparé à observer et reconnaître la signification des erreurs puisqu' "elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre": observer de quelles stratégies il fait usage, dans quel stage de l'apprentissage il est. Le professeur doit

aussi avoir la sensibilité de percevoir que ce n' est pas le but, ni devoir à l'apprenant, savoir toutes les règles et les nuances d'une LE.

L'apprenant ne l'est ni sera un connaisseur de cent pour cent de la langue cible, ainsi que le professeur lui-même ne l'est pas. Si l' enseignant a la conscience de que lui-même fait usage de sa LM, de l'interlangue, il pourra mieux comprendre les processus par lesquels ses apprenants passent et il pourra mieux les aider dans le processus d'apprentissage.

Cette conscience de la banalité de l'erreur doit être aussi assimilée par l'apprenant qui ne doit pas avoir peur de les commettre et les voir comme une chose naturelle dans tout apprentissage "elles [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant, pour comprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend" (CORDER, 1980:13). Pour les chercheurs en revanche c'est une opportunité magistrale d'essayer de comprendre comment a lieu le processus d'acquisition chez les apprenants puisque cette compréhension va mener à des recherches de facilitation de cette apprentissage. Les erreurs "fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue." (CORDER, 1980:13)

Références bibliographiques

BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Hatier-Credif, 1984.

CORDER, S.P. Que signifient les erreurs des apprenants? Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, n. 57, p. 9-15, 1980.

_____. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998.

DURÃO, Adja B. A. Barbieri. *Análisis de errores y interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

_____. El error en la enseñanza del español: implicaciones y tratamiento. *Revista APEERJ*, Rio de Janeiro: APEERJ, année 5, n. 5, p. 68-82, 2002.

GARCIA, Teresinha Preis. *Interferências da língua portuguesa na aprendizagem da língua francesa: enfoque sobre os adjetivos possessivos*. Londrina, 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Área de Concentração: Linguagem e Educação, Ensino/Aprendizagem de Línguas) UEL-Londrina, 2004.

KIYITSIOGLOU-VLACHOU, Cathérine. Les bienfaits de l'erreur. *Le Français dans le monde*. Paris: CLE International, n° 315, p.30-31, 2001.

LARRUY, Martine Marquilló. *L'interprétation de l'erreur*. Coll. Didactique des langues étrangères, Paris: CLE International, 2003.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: RICHARDS, Jack, ed. *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*. ESSEX: Longman, p. 31-53, 1974.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. Trad. Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.

VOGEL, Klaus. *L'interlangue. La langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1995.

¹ Cette communication est extraite de ma dissertation de maîtrise en "Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem e Educação, ensino/aprendizagem de línguas" qui a comme titre: "Interferências da língua portuguesa na aprendizagem da língua francesa: enfoque sobre os adjetivos possessivos", sous la direction de Mme. Adja Balbino de Amorin Barbieri Durão, UEL, 2004.

² Ce qu'on nomme ici de 'langue portugaise du Brésil' on peut nommer aussi dans ce travail de portugais ou brésilien.

³ Quelques exemples peuvent se répéter une fois reconnue plus d'une stratégie utilisée par les apprenants.

⁴ Les exemples qui portent des asterisques contiennent des erreurs produites par des apprenants mais qui ont été reproduits tels quels.

⁵ Dans notre région, les pronoms courants pour la troisième personnes sont "você" et "vocês" quoiqu'il existe le pronom "tu" et il y ait des populations que l'utilisent aisement dans d'autres régions.