



HAL
open science

L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick

Caroline Hacquard-Taylor

► **To cite this version:**

Caroline Hacquard-Taylor. L'apprentissage du français langue seconde : les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01067545

HAL Id: dumas-01067545

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01067545>

Submitted on 23 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'apprentissage du français langue seconde : Les erreurs interlangues chez des élèves en classe d'immersion précoce au Nouveau Brunswick

Nom : HACQUARD-TAYLOR
Prénom : Caroline

UFR LLASSIC département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits – Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère pour Professionnels

Sous la direction de CRISTELLE CAVALLA

Année universitaire 2013-2014

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie,

comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : HACQUARD-TAYLOR PRENOM : CAROLINE

DATE : 25 août 2014 SIGNATUR



Remerciements

Je voudrais remercier tous ceux qui m'ont permis de mener à bien ce travail, et plus particulièrement :

Madame Cristelle Cavalla, pour tous ses conseils et son soutien tout au long de ce travail,

Madame Louise Arnsten de l'école Garden Creek de Fredericton (province du Nouveau Brunswick, Canada), pour m'avoir procuré le corpus de copies,

Madame Françoise Charbin, pour son soutien sans faille et ses encouragements dans de nombreux domaines,

Enfin à tous ceux de près ou de loin qui m'ont aidée à mener à bien ce projet.

Mots clés :

Langue source, langue-cible, FLE, FLS, immersion, interlangue, erreurs.

Résumé :

Au Canada, les élèves bénéficient d'un enseignement de la langue française qui varie selon les provinces et les types de programme choisis. La province du Nouveau-Brunswick a mis en place en 2010 un nouveau programme d'immersion afin d'améliorer à long terme le niveau de français des apprenants. Ce nouveau programme d'immersion est en quelque sorte le support de notre mémoire. Plus précisément, ce travail propose une réflexion sur des erreurs interlangues commises à l'écrit par des apprenants en classe de 4^{ème} année en (nouvelle) immersion française précoce. Notre mémoire est structurée comme suit : la première partie du travail est consacrée à l'origine des concepts d'interlangue et d'immersion et aux conséquences qui en découlent. La deuxième partie aborde le contexte et le contenu de notre étude. La troisième partie se concentre sur l'analyse du corpus et la classification des erreurs selon une typologie que nous avons dressée. La quatrième partie suggère différentes pistes didactiques appropriées afin de remédier à cesdites erreurs.

Keywords :

Mother tongue, target language, French as a foreign language, French as a second language, immersion, interlanguage, errors,

Abstract:

In Canada pupils/students benefit from the opportunity to be taught in French; though it varies from one province to another and the programme selected. In 2010, a new immersion programme was put into place in the province of New Brunswick in order to raise the students' level of French. This new immersion programme is used as a base to our study. More specifically, this work provides an overview of some interlingual errors found in written work by 4th grade French Immersion students following this new programme. Our work is structured as follows: the first part focuses on the origin of interlanguage and immersion and their consequences. The second

part concerns the context and content of our study. In the third part, we devised a typology of errors. The fourth part offers some appropriate suggestions in order to prevent them.

Table des matières

Table des illustrations.....	12
Introduction.....	13
Chapitre 1 : Apprentissage et acquisition des langues secondes.....	15
1 Quelques éléments théoriques.....	15
1.1 L'analyse contrastive issue du behaviorisme.....	15
1.2 La théorie constructiviste et l'analyse des erreurs.....	17
1.3 L'interlangue : Émergence et définitions.....	20
2 La classe d'immersion : concept et pédagogie.....	26
2.1 Le concept de la classe d'immersion : définition et description.....	26
2.2 La pédagogie et l'interlangue en classe d'immersion.....	27
Chapitre 2 : Présentation du contexte et du contenu.....	32
1 Présentation du contexte.....	32
1.1 Au niveau du pays et de la province du Nouveau-Brunswick.....	32
1.2 Au niveau de la ville de Fredericton et de l'école d'où est issu le corpus.....	33
2 Présentation du contenu.....	34
2.1 La récolte du corpus.....	34
2.2 Le public concerné : âge et niveau de langue.....	34
2.3 Le contexte pédagogique.....	35
2.4 Le déroulement de la tâche.....	36
2.5 Les outils et supports pédagogiques.....	36
Chapitre 3 : Analyse du corpus.....	40
1 Méthode d'analyse.....	40
2 Interprétations des données.....	41
3 Résultats d'analyse.....	43
3.1 Les erreurs morphologiques.....	43
3.1.1 Les erreurs grammaticales.....	43
3.1.1.1 Les erreurs d'accords.....	44
3.1.1.2 Les formes erronées du verbe.....	47
3.1.1.3 Les homophones.....	50
3.1.1.4 La confusion entre être et avoir.....	53
3.1.2 Les erreurs lexicales.....	55

3.1.2.1	Les emprunts et calques	55
3.1.2.2	La confusion du lexique	57
3.2	Les erreurs phonologiques	59
3.2.1	Les erreurs relevant d'une prononciation des finales « à l'anglaise »	59
3.2.2	Les erreurs relevant d'une mauvaise discrimination auditive	60
3.2.3	Autres erreurs altérant la valeur phonique des mots	62
3.3	Les erreurs orthographiques	63
3.4	Les erreurs syntaxiques et sémantiques	65
3.4.1	Les erreurs syntaxiques	65
3.4.1.1	L'ordre des mots et l'omission	66
3.4.1.2	La syntaxe anglaise	68
3.4.2	Les erreurs sémantiques	71
Chapitre 4 : Quelques propositions de pistes didactiques de remédiation pour les erreurs sélectionnées ...		73
1	Pour les erreurs phonologiques	73
2	Pour les erreurs morphologiques : grammaticales et lexicales	77
2.1	Les erreurs grammaticales	77
2.2	Les erreurs lexicales	84
2.2.1	Les calques	84
2.2.2	Les emprunts	85
3	Pour les erreurs orthographiques	88
4	Pour les erreurs syntaxiques	90
5	Pour les erreurs sémantiques	91
Conclusion et limites		92
Bibliographie		94
Sitographie		98

Table des illustrations

Figure 1: Processus de l'interlangue tel que défini par Besse et Porquier (1991:225)	22
Figure 2: Processus de l'interlangue tel que défini par Besse et Porquier (1991:225)	22
Figure 3: Structure du programme de français langue seconde au Nouveau Brunswick	27
Figure 4: Une pédagogie qui fait contrepoids (Lyster, 2007: 135).....	30
Figure 5: Répartition des langues officielles au Nouveau-Brunswick (Source: L'aménagement linguistique dans le monde).....	33
Figure 6: Capture d'écran - Ours brun, dis-moi ce que tu vois? Eric Carle	77
Figure 7: Capture d'écran d'un modèle d'exercice de conjugaison tiré du site: www.connectigramme.com	82
Figure 8: Exemple de carte mentale pour les collocations avec "avoir"	85
Figure 9: Capture d'écran du livre pour enfants: Chut! Et vive les onomatopées de Paul Roux ...	86
Figure 10: Capture d'écran d'exercice sur les onomatopées extrait du "Chemin des mots" de Dumarest et Morsel	87
Figure 11: Exemple de tableau visant à répertorier les erreurs commises et à proposer des solutions possibles.....	88

Introduction

L'objectif de ce travail repose sur l'analyse de productions erronées faites par des apprenants de 4ème année en nouvelle immersion précoce. Toutes ces productions contiennent des erreurs plus ou moins nombreuses; nous avons choisi de les traiter sous l'angle de l'interlangue.

Après quelques aspects théoriques, concepts-clés et la présentation de différents courants relatifs à l'interlangue, nous proposerons des pistes didactiques pour enseigner des stratégies d'apprentissage et/ou de remédiation pour aider à éviter certains types d'erreurs. Afin de traiter ces erreurs et d'y remédier, nous étudierons un corpus d'écrits d'apprenants et nous établirons une typologie de leurs erreurs. L'objectif de cette étude sera l'émission d'hypothèses susceptibles de déterminer les éventuelles significations et les origines possibles de ces erreurs.

L'apprentissage d'une langue étrangère donne lieu à la manifestation de divers types d'erreurs qui sont souvent dues à l'interlangue. En effet, pour communiquer l'apprenant utilise des connaissances langagières déjà stockées dans sa mémoire, acquises préalablement. C'est sur ce concept de l'interlangue que porte notre réflexion. C'est sous cet angle que les erreurs extraites et analysées le seront.

L'interlangue a focalisé notre réflexion; les apprenants si situant en effet au cœur même de ce concept. En outre l'apprenant d'une langue étrangère se trouve confronté à plusieurs difficultés liées au fait qu'il a déjà acquis des connaissances, contrairement à l'apprenant d'une langue maternelle qui part d'un terrain vierge; ce que Corder (1978) énonce ainsi :

We do not, in learning a second language perhaps start from scratch, but neither do we start from the fully complex code of our mother tongue. Our starting point may be some simpler register of our mother tongue, some basic linguistic system, some natural semantic system from which all language development starts, mother tongue, pidgin, creole or interlanguage¹ [...] (cité par Vogel, 1995 : 51)

Pour Germain (1983 : 30 cité par Besse et Porquier, 1991 : 200), l'apprentissage d'une langue seconde tient à « 1.l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, 2.l'impossibilité de déstructurer cet acquis, 3.la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances ».

Au cours de l'apprentissage, les apprenants d'une langue étrangère commettent des erreurs; les élèves en classe d'immersion ne font pas exception. Certes, les erreurs sont indispensables à l'apprentissage (Corder 1967, Germain 1993), cependant il est nécessaire d'enseigner certaines stratégies de repérage et de correction afin qu'elles aient un effet constructif sur les productions écrites (et orales) des apprenants et que les compétences de ces-derniers se rapprochent de plus en plus de celles d'un natif.

L'objectif de ce travail vise alors à tenter d'apporter des réponses à diverses interrogations autour de l'aide à l'apprentissage du FLE en classe d'immersion.

La notion d'interlangue revêt plusieurs définitions; elle n'a été développée qu'au cours des années 70 suite à diverses recherches dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues

¹En apprenant une langue seconde, nous ne partons peut-être ni d'un terrain vierge ni du code fortement complexe de notre langue maternelle. Notre point de départ peut être un registre plus simple de notre langue maternelle, un système linguistique de base, un système sémantique à partir duquel le développement de toute langue débute, langue maternelle, pidgin, Créole ou interlangue. (notre traduction)

secondes; ce thème fera l'objet d'une première partie.

Dans une seconde partie, après la présentation du corpus analysé, nous proposerons une typologie d'erreurs extraites du corpus et classées selon des critères linguistiques et grammaticaux.

Dans une troisième partie, nous proposerons quelques pistes didactiques de remédiation pour les erreurs sélectionnées.

Enfin, un bilan autour d'une réflexion et d'une discussion conclura ce travail.

Chapitre 1 : Apprentissage et acquisition des langues secondes

1 Quelques éléments théoriques

Pour l'acquisition et l'apprentissage des langues secondes, il existe plusieurs courants de recherches qui mèneront à l'élaboration du concept d'interlangue; par exemple le béhaviorisme de Skinner, le structuralisme de Bloomfield et le constructivisme. Dans ce travail, nous nous intéresserons essentiellement à deux théories : béhaviorisme et constructivisme. Du béhaviorisme, nous retiendrons l'analyse contrastive (1950-1970) représentée entre autres par Fries (1945) et Lado (1957). En ce qui concerne la théorie constructiviste, nous retiendrons qu'elle fait suite au behaviorisme, trouve son origine dans les théories interactionnistes de Piaget et Vygostky et donnera naissance à l'analyse des erreurs.

1.1 L'analyse contrastive issue du behaviorisme

Nous allons d'abord faire un bref rappel historique du behaviorisme avant de développer en quoi consiste l'analyse contrastive qui en découlera.

Le behaviorisme est une approche scientifique développée au XXème qui préconise l'utilisation d'expérimentations pour étudier les mécanismes psychiques d'apprentissages à travers le comportement, considéré comme une réponse à l'environnement et aux stimuli. Nombreuses ont été les recherches portant sur les diverses formes d'apparition et de maintien des comportements. Ces recherches englobent: le rôle des interactions précédant le comportement, comme la concentration et les processus perceptifs; les changements de comportement, comme la formation d'aptitudes; les interactions succédant au comportement, comme les effets des récompenses ou des punitions et les conditions entourant tous ces événements, comme le stress émotionnel prolongé². L'analyse contrastive qui en découlera sera basée entre la relation entre un apprentissage et savoir-faire antérieur et apprentissage et savoir-faire nouveau : il s'agira d'opposer deux systèmes linguistiques afin d'en repérer les différences et les interférences afin de faciliter la pédagogie et l'apprentissage de la L2.

Au niveau linguistique, l'analyse contrastive s'appuie sur l'idée de Fries qui affirme que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux basés sur une description scientifique parallèle de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (Fries, 1945 : 9, cité par Besse et Porquier, 1991 : 200). Cette idée est reprise et développée par Lado qui préconise que les comparaisons des systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible permettent de découvrir les problèmes et difficultés d'apprentissages et d'établir ensuite des progressions en tenant compte des différences et similitudes entre les deux langues. Pour Lado, l'analyse contrastive a des fins pédagogiques.

Pour simplifier, cette approche consiste à cerner et prévoir le comportement d'un apprenant de langue seconde et par là-même à prévoir toutes les difficultés et prédire les erreurs. Ce qui est semblable à la structure de la langue source est facile à apprendre, ce qui est différent engendre

² Source: <http://home.scarlet.be/frederic.staes3/psybehavior.htm>

un transfert négatif et donne lieu à des fautes. Selon le modèle contrastif, les erreurs sont considérées comme un transfert négatif de la L1³ à la L2⁴ car le 'bagage' linguistique et le savoir-faire dans la langue maternelle d'un apprenant interfèrent dans l'apprentissage de la L2. Les interférences dans le processus d'apprentissage sont provoquées par le transfert la langue source de l'apprenant à la langue-cible. L'interférence est ainsi définie par Mackey (1976: 414, cité par Nehaoua, 2010:85) :

L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue en bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident.

Quant à Debyser (1971 : 34, cité par Marquilló Larruy, 2003 :64), il définit l'interférence selon trois points de vue :

- psychologique (elle alors considérée comme une *contamination* des comportements)
- linguistique (elle renvoie alors à un *accident* de bilinguisme entraîné par un contact des langues)
- pédagogique (il s'agit d'un type particulier de fautes induit par la structure de la langue maternelle de l'élève : on parle à ce propos de *déviations, glissements, transferts, parasites*)

Selon les 'contrastivistes', les erreurs peuvent donc être prédites par comparaison entre la L1 et L2.

Cette analyse a toutefois ses limites dans la mesure où des études montrent que les erreurs prédites ne se produisent pas nécessairement et que d'autres non prédites se produisent. Par ailleurs toutes les erreurs ne sont pas imputables à la langue maternelle : « [...] ni l'analyse contrastive, ni le transfert de la langue maternelle ne suffisent à rendre compte des erreurs rencontrées dans l'apprentissage, ni a fortiori à les prévoir » (Besse et Porquier, 1991 : 204). Cependant cette analyse a une utilité dans la mesure où elle pourrait permettre d'expliquer, a posteriori, certaines erreurs faites par les apprenants.

Cette analyse négative a laissé la place à une conception plus positive des erreurs (la théorie constructiviste), comme le souligne Astolfi (1999: 32, cité par Nehaoua, 2010: 84) :

Les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à une sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.

Nous retiendrons de cette analyse contrastive, les concepts suivants : transfert négatif et ou positif de la L1 à la L2, les interférences, les emprunts et les calques faits par les apprenants.

Nous allons présenter en quoi consiste le courant constructiviste, qui fait suite au courant contrastif et pour voir ensuite comment ces approches s'articulent dans notre travail.

³L1 : langue première, entendue ici comme langue maternelle.

⁴L2 : langue seconde; dans notre cas, le français.

1.2 La théorie constructiviste et l'analyse des erreurs

La théorie constructiviste qui fait suite au behaviorisme, est une théorie du développement de l'apprentissage. Elle s'appuie sur ce que l'individu sait déjà et ce qu'il acquiert par le biais d'interactions avec son environnement et non pas comme le fruit d'un conditionnement et d'un automatisme provoqué par des stimuli. Ainsi, l'individu assimile et transforme de nouvelles connaissances et les adapte ensuite à de nouvelles situations.

Dans cette théorie les chercheurs considèrent les erreurs comme des actes positifs; elles ont une importance cruciale dans l'apprentissage des élèves. Les erreurs peuvent selon Besse et Porquier « constituer des indices positifs d'acquisition et relever de stratégies d'apprentissages et d'acquisition » (Besse et Porquier, 1991 : 208) et selon Nehaoua « les symptômes des obstacles dans le parcours des apprenants », « une source d'information indéniable » et « des points d'appui pour améliorer l'apprentissage » (Nehaoua, 2010 : 84). Les erreurs sont une source incontournable d'informations sur les difficultés et les processus intellectuels des apprenants. Elles doivent être placées au centre de l'apprentissage afin d'en déterminer la cause et la signification, et ce, pour les éliminer des productions des apprenants, comme l'écrit Tagliante (1994) :

Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste (cité par Nehaoua, 2010 : 84).

La théorie constructiviste est à la base de l'analyse des erreurs (1970-1980) représentée notamment par Corder (1967), Porquier (1977) et Py (1980) et de l'interlangue (Selinker (1972) et Corder (1973). L'analyse des erreurs est « d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives » (Besse & Porquier, 1991 : 206). Selon Strevens (1964 : 65, cité par Besse et Porquier, 1991),

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 des 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 ses fruits (Besse et Porquier, 1991 : 206).

L'analyse des erreurs qui prend son essor dans les années 70 a pour conséquence de dédramatiser l'erreur qui, jusque-là, était connotée négativement :

Les attitudes envers l'erreur, liées à des représentations socio-culturelles et idéologiques, sont souvent négatives et péjorativement connotées [...]. 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 dans les productions orales [...] ou écrites (ratures, surcharges) portent souvent la trace matérielle (Besse et Porquier, 1991 : 211).

L'erreur est désormais perçue positivement (Corder, 1967) comme étant incontournable et nécessaire et « reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base

d'hypothèses successives » (Besse et Porquier, 1991 : 207) : « 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 » (Porquier, 1977: 28). L'erreur est la manifestation naturelle du processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue; c'est en se trompant que l'apprenant apprend. Les erreurs servent à mettre en évidence des stratégies d'apprentissage de la langue auxquelles les apprenants peuvent avoir recours et permettent en pratique d'améliorer l'enseignement :

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. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs (Besse et Porquier, 1991 : 207).

Comme le rappelle Anctil (2010),

Il est important de rappeler que l'étape d'explication des erreurs est celle qui laisse la plus grande place à la subjectivité dans le processus d'analyse d'erreurs. Ceci est particulièrement vrai dans le cas où les hypothèses d'explication sont formulées seulement à partir de productions linguistiques contenant des erreurs et sans avoir recours à la personne les ayant commises. Plusieurs scénarios d'explication seront envisageables dans bien des cas et seul le fait d'interroger le locuteur à l'origine de l'erreur pourrait nous éclairer sur celui à privilégier (Anctil, 2010 : 157)

L'analyse des erreurs est une tâche complexe dans la mesure où, comme l'énonce Porquier (1977)

Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs) [...] car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression: orale ou écrite; traduction; test; etc.) du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté; du type de texte et de discours; du contenu thématique; de la situation de communication (authentique ou simulée); etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas (cité par Larruy, 2003 : 47)

mais essentielle, comme l'écrit Corder (1980) :

Tout le monde est, je pense, d'accord pour dire qu'il serait sans objet d'analyser des erreurs si cela, autrement dit, ne répondait pas à l'un des deux, ou aux deux, buts suivants. Premièrement, élucider, lorsqu'un apprenant étudie une langue étrangère, ce qu'il apprend et comment il apprend; ce but est d'ordre théorique (Corder, 1967). Deuxièmement, le but 'appliqué' : aider l'apprenant à apprendre de manière plus efficace en utilisant notre connaissance de son dialecte à des fins pédagogiques (Corder, 1980 : 17-28)

et importante, comme le souligne Ringbom (1987:69): « Although error analysis certainly has its limitations, it must be regarded as an important key to a better understanding of the process underlying L2-learning⁵ » (cité par Granger, 2003) et Genesee :

Errors in language use are not seen as bad, but rather as indications of the learners' active efforts to master a complex linguistic system. In immersion, the learner is seen as progressing through a series of stages toward full target language proficiency; the learner is not expected to start off like a native speaker (Genesee, 1994).⁶

⁵ Bien que l'analyse d'erreur ait certainement ses limites, elle doit être considérée comme une clef importante à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage de la L2. (Notre traduction)

⁶ Les erreurs dans l'utilisation de la langue ne sont pas considérées comme mauvaises, mais plutôt comme des

En somme,

- l'erreur est révélatrice de l'évolution des savoirs en construction chez l'apprenant ainsi que des lacunes à combler et à ce titre a une place prépondérante au niveau didactique et au niveau linguistique,
- l'erreur ne doit pas être analysée séparément; elle doit être appréhendée dans la globalité de la production linguistique de l'apprenant
- les erreurs apparaissent difficiles à catégoriser.

Pour reprendre les propos d'Anctil (2011 :109), les erreurs des apprenants d'une L2 comme celles des natifs, présentent « une certaine systématisme, systématisme sans laquelle des interventions didactiques pour les prévenir seraient impossibles ». Cet auteur ajoute, en citant Arabski, « il se peut que des erreurs produites en langue maternelle par des locuteurs natifs aient en quelque sorte une source « interlinguistique », lorsqu'elles peuvent être expliquées non pas par le contact de deux langues, mais par celui de deux registres, par exemple le français oral familier et le français standard ». Nous verrons plus tard (chapitre 4) que les erreurs des apprenants en immersion diffèrent somme toute peu des apprenants de langue maternelle. Nous nuancerons toutefois ce propos en étudiant plus en détails les erreurs commises.

C'est à cette époque que vont apparaître de nombreuses typologies (Debyser, Houis, Noyau-Rojas, 1967; Catach, 1980; Gruaz, 1986; Astolfi, 1997) visant à catégoriser les erreurs selon différents critères : erreur relative/erreur absolue (Debyser, Houis, Noyau-Rojas, 1967); erreur graphique/erreur orale (Debyser, Houis, Noyau-Rojas, 1967; Catach, Gruaz, Duprez, 1986); erreur intralangue/erreur interlangue (Debyser, Houis, Noyau-Rojas, 1967). Comme l'énonce Sautot, « la typologie renseigne [...] sur la compétence réelle des élèves et souligne quels points font difficulté » (Sautot, 2002 :129). Cependant ces typologies évoquées ci-dessus feront l'objet de critiques en raison de la grande variété des corpus étudiés, notamment le manque d'hétérogénéité entre les populations et les productions (Porquier, 1977 : 23-43).

L'analyse des erreurs voit donc sa portée restreinte dans la mesure où selon Porquier « il ne suffit pas de savoir quelles erreurs se produisent et sur quoi elles portent, il faut trouver pourquoi elles se produisent » (Porquier, 1977 : 26) et Vogel d'ajouter que « prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans la L2 ni sur la manière dont il a organisé ses connaissances » (Vogel, 1995 : 26).

Les limitations de ce courant linguistique vont inciter les chercheurs à élargir le champ de l'apprentissage et de l'acquisition des langues secondes par le biais du concept de l'interlangue puisque

l'hypothèse de l'interlangue apparaît plus puissante que l'approche dite de l'analyse des erreurs' [...]. Le modèle de l'interlangue peut intégrer l'analyse des erreurs et permet surtout d'élargir l'horizon limité d'une analyse axée exclusivement sur les erreurs pour replacer l'erreur dans le contexte linguistique 'naturel' où elle apparaît et l'expliquer sans l'isoler de cet ensemble linguistique plus large qu'est l'interlangue. (Vogel, 1995: 26)

Ainsi

L'analyse des erreurs devient donc, dans les travaux sur l'interlangue, un moyen parmi d'autres d'élucider les processus d'acquisition d'une langue seconde, puisque

indications sur les efforts produits par les apprenants pour maîtriser un système linguistique complexe. En immersion, l'étudiant est vu comme progressant par étapes vers la pleine compétence de langue cible ; on ne s'attend pas à ce que l'étudiant commence comme un natif. (Notre traduction)

l'observation d'erreurs récurrentes et systématiques permet de mettre en lumière les règles de l'interlangue de l'apprenant. (Anctil, 2011 : 83)

L'interlangue, cette langue de l'apprenant qui couvre aussi bien la compétence linguistique que l'activité communicative, est un système structurel propre à chaque apprenant où les énoncés linguistiques de l'apprenant sont à considérer dans leur globalité. Pour Vogel (1991), il ne s'agit pas simplement de se concentrer sur les formes ou structures considérées par la norme de la langue-cible comme erronées ainsi prôné par l'analyse des erreurs. En effet, selon lui,

[...] l'interlangue vise à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à la langue-cible, elle se doit d'analyser tant les structures fausses que les formes correctes. (Vogel, 1991 : 26)

Grâce aux nombreuses lectures que nous avons pu effectuer et aux auteurs que nous avons cités, il apparaît clair que le passage de l'apprenant à l'interlangue est inévitable dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue-cible, comme l'a écrit par Galligani (2003),

[...] l'analyse des erreurs, qui a suscité de nombreuses interrogations et des ouvertures dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, a permis que l'on s'intéresse à la langue de l'apprenant, c'est-à-dire à son interlangue définie comme « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (Galligani, 2003 : 142)

Nous allons ci-dessous présenter plus en détails ce phénomène d'interlangue, cette langue de l'apprenant et passage obligé dans l'apprentissage et l'acquisition d'une L2.

1.3 L'interlangue : Émergence et définitions

Selon Besse et Porquier (1991),

l'étude des interlangues porte non seulement sur des performances mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances. Son principal objectif 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, 1991 :216)

L'apparition du concept et la variété des travaux sur l'interlangue font suite notamment aux recherches de Corder (1967) d'abord puis de Selinker (1972) ensuite. La notion même d'interlangue a un caractère évolutif et repose sur une « grammaire intériorisée » (Besse et Porquier, 1991). Ce « système linguistique particulier » (Besse et Porquier, 1991) ne change pas au gré des recherches et des chercheurs; c'est plutôt la terminologie utilisée et son champ d'application qui s'élargit. Nous allons dès lors présenter différents travaux centrés sur cette approche et nous étudierons en quoi ces recherches s'avèrent utiles à notre réflexion.

Certains travaux trouvent leur ancrage dans la théorie contrastive : c'est le cas de 'l'approximative system' ou système approximatif (Nemser & Slama-Cazacu, 1969,1970), du 'compromise system' (Filipovic, 1971) et de la 'langue intérimaire' (Raabe, 1973).

Nemser et Slama-Cazacu prennent désormais en compte la situation individuelle de l'apprenant

au regard des processus d'assimilation et de mémorisation d'une L2, suite au contact entre la langue maternelle et la langue-cible, qu'ils qualifieront de systèmes approximatifs. Vogel (1995) a observé que selon cette conception, la langue de l'apprenant se définissait comme un système distant à la fois de la langue de départ et de la langue-cible, [...] qui se développerait par paliers successifs pour se rapprocher de plus en plus de la langue-cible. Vogel souligne les limites de ce modèle d'interlangue par le fait que l'explication et la prévision des phénomènes observables lors de l'apprentissage ne sont possibles que dans le cadre même du 'système approximatif'.

Le 'compromise system' de Fillipovic reprend la conception de Nemser: l'interlangue serait une succession de systèmes transitoires et artificiels que l'apprenant met en place dans son apprentissage de la L2 tout en y introduisant un système de hiérarchie des erreurs. Les limites de ce système sont les mêmes que le système de Nemser et Slama-Cazacu dans la mesure où, selon Vogel (1995 : 32), « la simplification extrême de structures d'énoncé, les phénomènes d'hésitation, les stratégies d'apprentissages et de communication sont laissés pour compte, ainsi que, [...] la question de la nature des processus d'acquisition ».

Raabe (1974 : 33) définit l'interlangue comme « une somme d'énoncés linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant approprié une L1 s'expriment dans une L2 (de façon correcte ou erronée) » (cité par Vogel, 1995 : 33) et appelle cette interlangue une 'langue intérimaire'. Cette conception s'appuie également sur des compétences transitoires résultant du contact de deux langues, mais elle est élargie à des groupes d'apprenants homogènes, c'est-à-dire qu'elle se focalise sur l'enseignement des langues à l'école.

Ces conceptions fondées sur l'analyse contrastive vont être suivies notamment de modèles reposant sur l'interlangue dans l'acception de Selinker en 1972. Dans son article intitulé 'Language Transfer', Selinker (1969 : 67-92) fait apparaître la première fois le terme d' 'interlanguage'⁷. Ce terme sera détaillé en 1972. Pour Selinker, l'interlangue est un niveau intermédiaire entre la langue source (L1) et la langue cible (L2). Suite à diverses recherches empiriques, Besse et Porquier (1991) avancent qu' :

il est [...] en tous cas impossible, de décrire une interlangue comme exclusivement composée de la somme de règles de la langue maternelle et de règles de la langue-cible, susceptibles de cohabiter sans donner naissance à des règles spécifiques, ou de considérer que l'interlangue se réduirait au système de règles éventuellement communes aux deux langues, ce qui expliquerait son caractère prétendument « simplifié » (Besse et Porquier, 1991 : 225) .

Dès lors, Besse et Porquier (1991 : 225) posent que « 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 ». Ils schématisent ainsi le processus de l'interlangue :

⁷ interlangue

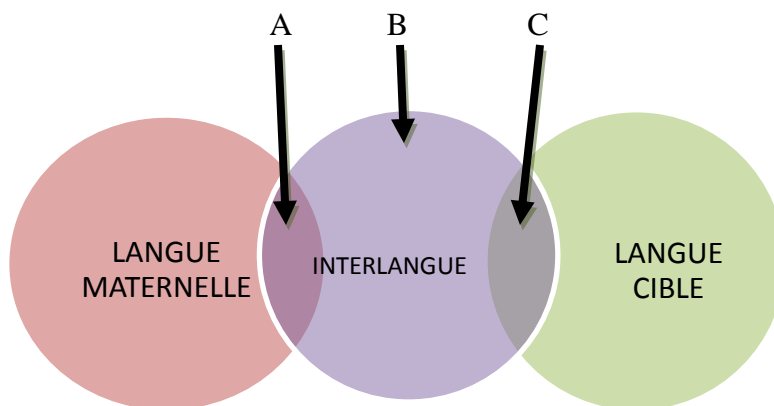


Figure 1: Processus de l'interlangue tel que défini par Besse et Porquier (1991:225)

Selon ces mêmes auteurs, les zones A, B, C sont modulables et la proportion, la nature et l'interrelation des zones A, B, C (figure 2 ci-après) dépendent du cadre et des méthodes de description adoptées, de sorte qu'il serait envisageable d'obtenir le schéma suivant (sans pour autant que les zones se recouvrent totalement) :

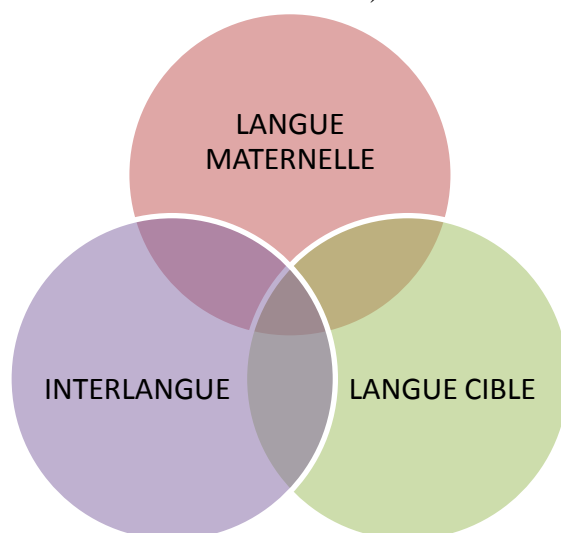


Figure 2: Processus de l'interlangue tel que défini par Besse et Porquier (1991:225)

L'interlangue est un niveau intermédiaire, transitoire et évolutif, où l'apprenant émet des hypothèses et met en place des règles spécifiques qui se modifient progressivement dans le temps.

L'interlangue est en développement constant entre la langue source 'de départ' et la langue cible 'd'arrivée' où l'apprenant commet des erreurs interlinguales, qui peuvent être observées dans le lexique, la grammaire, la prononciation, la prosodie et la performance (Besse et Porquier, 1991 : 226). L'aspect temporel et évolutif de l'interlangue ainsi que l'effet filtre exercé par la L1 sur la langue-cible se retrouvent, entre-autres, chez Giacobbe et Lucas (1980 : 35, cité par Besse et Porquier, 1991 :226) qui concluent que

les systèmes intermédiaires que l'apprenant construit sont des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. [...] Les hypothèses du système en question se

construisent de façon déductive à partir de systèmes préalablement établis, qui sont complètement ou partiellement modifiés à mesure que les hypothèses qui les constituent sont infirmées.

Comme Vogel l'explique (1995:183), « [...] il [l'apprenant] ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langue étrangère [...] » et d'ajouter que

l'influence de la langue première se traduit particulièrement sous la forme de deux types de règles interlinguale : une règle de la langue première est transférée directement et sans changements vers l'interlangue⁸; une règle de la langue première déclenche indirectement par le biais du contact entre deux systèmes une restructuration du système de règles de la langue seconde et engendre donc un nouveau système, mixte et propre à l'interlangue⁹.

Newmark et Reibel (1968:159) le postulaient ainsi :

A person knows how to speak one language, say his native one, but in the early stages of learning the new one, there are many things he has not yet learned to do... What can he do other than use what he already knows to make up for what he does not know? To an observer who knows the target language, the learner will seem to be stubbornly substituting the native habits for targets habits. But from the learner's point of view, all he is doing is the best he can: to fill in the gaps of training he refers for help to what he already knows (cité par Vogel, 1995 : 184)¹⁰

Dans le développement de l'interlangue, Selinker (1972: 215, cité par Vogel, 1995: 35) note cinq processus implicites qui marquent l'acquisition de la langue-cible (L2) :

– language transfer ou transfert de langue (interférence) :

Il y a interférence lorsque « l'apprenant transfère dans la langue étrangère les habitudes de la langue maternelle [...] [qui] l'empêchent, en quelque sorte, d'acquérir les habitudes de la langue étrangère. » (Corder, 1980: 27)

– transfer of training ou transfert d'apprentissage (transfert)

– strategies of second language training ou stratégies d'apprentissage d'une langue seconde

– strategies of second language communication ou stratégies de communication en langue seconde

– overgeneralization of target language material ou surgénéralisation des règles de la langue-cible (surgénéralisation).

Si l'élaboration de ces cinq processus proposés par Selinker a eu une influence considérable dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes et a entraîné de nombreux travaux, elle a cependant un certain nombre de limites. Vogel (1995 : 36) cite entre-autres la mauvaise

⁸Exemples d'interférences avec transfert direct d'une règle de l'anglais vers le français : « *Il chasse moi », « *Ok, juste lesse moi recommance ».

⁹Exemples de restructuration d'une règle du français engendrant une fausse règle du système mixte : « *mon monstre a un nez gros et vert », « *le monster et de yeux petit ».

¹⁰ Chaque individu sait parler une langue, disons sa langue maternelle, mais au début de l'apprentissage de la nouvelle langue, il y a beaucoup de choses qu'il n'a pas encore appris à faire... Que peut-il faire d'autre que d'utiliser ce qu'il sait déjà pour compenser ce qu'il ne sait pas ? Pour un observateur qui connaît la langue cible, l'apprenant semblera obstinément substituer les habitudes de la L1 à la L2. Mais du point de vue de l'apprenant, il fait de son mieux : afin de combler les lacunes liées à son apprentissage, il se réfère à ce qu'il sait déjà (cité Vogel par, 1995 : 184). (Notre traduction)

différentiation entre processus d'apprentissage et communication (Bialystok/Fröhlich, 1977), la confusion entre règles et stratégies linguistiques (Tarrone/Cohen/Dumas, 1975) et la confusion entre processus et stratégie (Corder, 1977).

De ces cinq processus, nous retiendrons notamment pour l'étude de notre corpus qui va suivre, ceux qui apparaissent prépondérants dans les copies à savoir l'interférence de la langue L1 (en guise d'exemple : « *est-ce que tu es peur? »)

En tout état de cause, les diverses études effectuées montrent que l'interlangue se caractérise par le transfert, la surgénéralisation et la simplification. Par la suite, il peut y avoir fossilisation « [...] quand l'apprenant est confronté à des contenus ou des situations de communication difficiles, quand il a peur ou qu'il est extrêmement tendu » (Vogel, 1995:39). La fossilisation peut être entendue comme la fixation de règles imparfaites dans le système d'acquisition de la langue-cible par l'apprenant ou selon Cuq comme :

D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières (Cuq, 2003 : 106).

Lorsque l'interlangue, qui n'aboutit pas à la langue-cible et stagne avec des structures erronées, est utilisée par les apprenants comme moyen de communication, elle peut être qualifiée de 'pidginisation' (Barkin, 1981 cité par Pouchol, 1986) et définie comme « le processus impliquant la réduction et la simplification, [...], dans un souci de compréhension¹¹ ».

Suivant le modèle de fossilisation, Schumann fait un lien étroit entre les fossilisations de l'interlangue et les fossilisations de pidgins. Selon lui, ce cas de figure se présente lorsqu'un locuteur de L2 n'utilise la L2 qu'à des fins de communication limitées à des situations spécifiques et peu variées du quotidien et en situation de travail. Le locuteur continuera à utiliser sa langue maternelle pour socialiser et se distanciera ainsi de la langue-cible et de la communauté qui la parle. Schumann parle alors de phénomène d' 'acculturation' :

L'acquisition de la L2 est considérée comme une fonction de l'acculturation et progresse à mesure que progresse l'intégration sociopsychologique. Si l'acculturation stagne, l'interlangue se fossilisera au même stade. A l'inverse, si le terrain sociopsychologique est plus favorable, l'apprenant parviendra à activer en plus de la fonction référentielle les fonctions sociointégratives et expressives (Vogel, 1995 : 40).

Selon Vigil et Oller (1976), la fossilisation serait une conséquence du feedback¹² que l'apprenant d'une L2 opère sur son comportement linguistique dans une situation pendant le cours ou en dehors (Vogel, 1995:41). Vigil et Oller distinguent même dans la transmission d'informations des dimensions cognitives et des dimensions affectives et combinent ces niveaux tout en notant si le feedback parvenant au locuteur/l'apprenant avait été attendu ou non (Vogel, 1995:41); dès lors le feedback peut avoir un effet positif ou négatif sur l'apprenant.

Ce concept de fossilisation sera corrigé par Selinker /Lamendella (1978/1979) qui considèrent que la fossilisation n'est pas seulement due au feedback externe mais aussi à des facteurs internes propres à l'apprenant tels que son attitude, ses motivations, ses stratégies de communication et d'acquisition de la langue (Vogel, 1995 : 42- 43).

¹¹ Notre traduction

¹² rétroaction (notre traduction)

Adjemian (1976) s'est servi du concept d'interlangue tel que conçu par Selinker comme cadre théorique pour l'élaboration de ce qu'il a qualifié de 'modèle de perméabilité'. Selon Adjemian, l'interlangue est un système linguistique, tout comme une langue naturelle, dont la caractéristique spécifique est la perméabilité, symbole de l'apprentissage de l'apprenant. Selon lui, lorsqu'un apprenant de L2 essaie de communiquer alors que ses connaissances interlinguales sont insuffisantes, il produira

[...] des énoncés 'grammaticalement inconsistants', c'est-à-dire s'écartant de la norme d'interlangue. Ces modifications non conformes au système de l'interlangue sont des manifestations du caractère perméable des systèmes d'interlangue et s'opposent à la grammaire de la langue maternelle qui, selon Adjemian, est 'consistante', relativement stable et imperméable pour l'apprenant (Vogel, 1995:47).

C'est à Corder que l'on doit la notion de compétence ou dialecte transitoire pour désigner le système de règles intériorisées par un apprenant d'une langue étrangère, locuteur non-natif. Selon Corder, l'acquisition d'une langue seconde suit un continuum entre la langue maternelle et la langue-cible et l'interlangue est constituée par les passages d'une langue à l'autre à l'intérieur de ce continuum. L'apprentissage de la L2 se fait selon un processus de complexification croissante de l'interlangue : l'apprenant formule des hypothèses sur la structure de la langue à apprendre (Vogel, 1995:53). Quant à Knapp-Potthoff et Knapp (1982), ils estiment que l'interlangue se caractérise par :

Des connaissances systématiques plus ou moins assurées et pouvant être plus ou moins bien retrouvées... [et] des stratégies permettant de sélectionner, de sauvegarder, d'élargir et de rendre accessibles des connaissances, ainsi que des stratégies de communication permettant de compenser des connaissances lacunaires (Knapp-Potthoff/Knapp, 1982 cité par Vogel, 1995 : 57).

Tous ces différents courants et descriptions entourant le concept de l'interlangue témoignent s'il en était besoin de l'extrême complexité des liens qui se tissent entre les connaissances de l'apprenant et son comportement linguistique.

En guise de bilan sur ces différents courants théoriques et quelles que soient les terminologies employées, nous pouvons avancer que le processus d'interlangue se caractérise par les points/caractéristiques suivant(e)s :

- les connaissances d'apprenants en langue étrangère se structurent au fur et à mesure
- les compétences intermédiaires se complexifient pour aboutir à l'objectif de départ à savoir la connaissance et maîtrise de la langue cible.

Nous présenterons dans la partie suivante le concept de la classe d'immersion et étudierons ensuite le processus d'apprentissage en classe d'immersion et nous verrons grâce à nos lectures (Lyster, 1987; Clavé, 1991; Rebuffot, 1993; Genesee, 1994) que le phénomène d'interlangue se manifeste aussi en milieu immersif.

2 La classe d'immersion : concept et pédagogie

2.1 Le concept de la classe d'immersion : définition et description

L'origine du concept de la classe d'immersion est venue de la situation linguistique dans laquelle le Canada se trouvait au cours des années 60. Rebuffot et Lyster (1996) en parlent de la manière suivante : « La situation linguistique canadienne de l'époque [dans les années 60] est [...] perçue comme diglossique avantageant l'anglais, langue prestigieuse, au détriment du français, langue de second ordre » (Rebuffot et Lyster, 1996 : 22).

L'immersion stricto sensu consiste à, immerger les apprenants dans un bain linguistique tout en respectant « le principe fondamental [qui] est d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre » (Cuq, 1991 : 154). Les apprentissages langagiers se font par l'intermédiaire des activités scolaires. L'enseignement de la langue par le professeur et l'apprentissage par les élèves se fait par le biais des différentes matières à étudier plutôt qu'en isolation. Ainsi que l'écrit Genesee (1994):

[...] In immersion, second language teaching is embedded in a rich and meaningful communicative context. The goal of learning language is not grammatical perfection, but meaningful communication among students and teachers. [...] The behaviorist notion of "practice" as a means of learning, which is prevalent in conventional programs, is replaced in immersion-type programs by the notion of "creative construction," in which learners are encouraged to experiment with linguistic forms in order to communicate with one another and with their teachers about academic and social matters¹³

et Lyster (2008 : 4 cité par Tipurita, 2011 : 38) d'ajouter

Immersion is a form of bilingual education that provides students with a sheltered classroom environment in which they receive at least half of their subject-matter instruction through the medium of a language that they are learning as a second, foreign, heritage or indigenous language. In addition immersion students receive some instruction through the medium of shared primary language, which normally has majority status in the community.¹⁴

Au Canada, selon les provinces¹⁵ concernées, un élève peut intégrer un programme d'immersion

¹³ En immersion, l'enseignement de la langue seconde est intégré dans un contexte communicatif dense et clair. L'objectif de l'apprentissage de la langue n'est pas la perfection grammaticale, mais la communication porteuse de sens entre étudiants et professeurs. [...] La notion behavioriste de 'pratique' comme moyen d'apprentissage qui prévaut dans les programmes traditionnels, est remplacée par la notion de 'construction créative' dans les programmes de type immersif, dans lesquels les apprenants sont encouragés à expérimenter au moyen de tournures linguistiques, afin de communiquer entre eux et avec leurs enseignants sur des domaines autant scolaires que sociaux (Notre traduction).

¹⁴ L'immersion est une forme d'éducation bilingue qui assure aux élèves, dans le cadre de leur classe, un enseignement où au moins la moitié des matières enseignées se fait dans la langue qu'ils apprennent comme langue seconde, étrangère, d'origine ou indigène. En sus, les étudiants en immersion reçoivent une partie de leur enseignement dans la langue qui leur est commune, qui, en règle générale, est la langue dominante de la communauté (Notre traduction).

¹⁵ Le Canada compte dix provinces fédérales et trois territoires fédéraux. Une province (le Nouveau-Brunswick est l'une d'elles) est une entité géographique et un état fédéré possédant des pouvoirs souverains et compétences

à différents niveaux d'études : ces programmes ont une durée plus ou moins longue et l'input en français est plus ou moins important. Ainsi il peut s'agir d'immersion précoce ou longue, d'immersion tardive, moyenne, courte, partielle, français pré-intensif, français intensif. Au Nouveau-Brunswick, à l'heure actuelle et en fonction du niveau d'études, les programmes d'immersion, se répartissent ainsi :

Années	Programmes		
M			
1	Anglais universel (combiné aux compétences d'apprentissages)		
2			
3	Anglais principal (combiné aux expériences d'apprentissages)		
4	Anglais principal (combiné au français pré-intensif)		
5	Anglais principal (combiné au français intensif)		
6	Immersion précoce	Anglais principal (combiné au français post-intensif)	
7			Immersion tardive en français
8			
9			
10			
11/12	Programme mixte		

Figure 3: Structure du programme de français langue seconde au Nouveau Brunswick¹⁶

Dans notre cas, il s'agit d'un groupe d'apprenants en 4^{ème} année d'immersion suivant le nouveau programme d'immersion précoce c'est-à-dire qu'ils en sont à leur deuxième année d'études en français.

2.2 La pédagogie et l'interlangue en classe d'immersion

En classe d'immersion, la pédagogie s'articule autour d'un enseignement centré sur le fond et sur la forme. Dès 1981, Stern définissait ainsi l'immersion : « il s'agit en somme de faire d'une pierre deux coups : étudier un sujet et apprendre une seconde langue en même temps » (Stern, 1981 : 3). Ce système d'éducation du et en français langue seconde permet d'optimiser l'apprentissage de la L2 puisque les matières non linguistiques sont également enseignées en L2 comme l'écrivent Stern (1984) et Obadia (1984):

L'immersion n'est pas un cours de français proprement dit, mais un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, art et éducation physique par exemple. Ce n'est donc pas une classe habituelle de langue étrangère, mais un enseignement qui englobe le développement physique, cognitif et affectif de l'enfant (cité par Cuq, 1991, p.154).

Les programmes d'immersion ont selon Rebuffot et Lyster ont quatre objectifs généraux:

Le premier est de rendre les élèves fonctionnellement compétents en français (oral et écrit). Le deuxième est de favoriser et de maintenir, chez eux, un développement normal de la langue première. Le troisième objectif est de faire également acquérir par ces élèves

législatives indépendamment du pouvoir fédéral.

¹⁶ Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation_au_Nouveau-Brunswick

des connaissances disciplinaires dans des matières scolaires adaptées à leur âge et à leur niveau scolaire. Enfin, le dernier objectif est de développer chez ces jeunes anglophones, à l'égard des Canadiens français, de leur langue et de leur culture, une attitude de compréhension et de respect, tout en préservant leur propre identité culturelle (Rebuffot et Lyster, 1996 : 282).

Cependant le propos peut être plus nuancé car, même si la scolarisation dans la L2 n'a pas d'incidence négative sur la maîtrise de la L1 – il semblerait même que « l'acquisition d'une nouvelle langue puisse favoriser un usage poétique de sa propre langue maternelle » (Neufeld, 1993 : 10) – les apprenants en immersion dans leur pratique langagière de la L2, montrent certaines insuffisances que Lapkin et Swain résumaient en ces termes :

[...] indépendamment du cadre scolaire, il est manifeste que les capacités productives en langue seconde ne se comparent pas à celles des locuteurs d'origine. Les élèves des cours immersifs n'ont guère de mal à se faire comprendre, mais leur façon de s'exprimer les distingue nettement de leurs camarades francophones (Lapkin et Swain, 1984 : 53).

Dans ce même esprit, il est opportun d'ajouter que le phénomène d'interlangue n'est évidemment pas propre à la classe de langue, il se retrouve également dans la classe d'immersion. En effet, les élèves en immersion utilisent une interlangue « où apparaissent des erreurs dues à la fois au transfert négatif de l'anglais et aussi à la généralisation excessive des règles de fonctionnement du français » (Rebuffot, 1993 : 182). Lyster avait, dès 1987, présenté quelques caractéristiques de cette interlangue dans un article intitulé : « Speaking immersion ». Une remarque similaire a été faite par Calvé (1991 : 15) :

Sur le plan de l'expression, si les étudiants atteignent tous aisément le fameux seuil de "compétence fonctionnelle", à l'écrit comme à l'oral, il semble que la grande majorité se butte éventuellement à un certain "plafonnement" qui ne laisse aucun doute quant à leur origine "non francophone". Le problème réside en grande partie dans la "fossilisation" de nombreuses erreurs touchant entre autres la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots de même que les transferts linguistiques, les créations spontanées et bien entendu, la prononciation. Des faiblesses apparaissent aussi au niveau du vocabulaire, de l'articulation du discours, de l'usage de certaines formes (imparfait, conditionnel...).

Genesee (1994), quant à lui, a décrit les compétences en production des élèves en immersion comme étant « tronquées sur le plan linguistique bien qu'efficaces sur le plan fonctionnel » (Genesee, 1994 : 5); mais il a aussi souligné que la maîtrise de la L2 des élèves en immersion ne limitait pas leur développement scolaire : « l'efficacité documentée des programmes d'immersion montre qu'une approche intégrant l'enseignement général est un moyen efficace d'enseigner les compétences langagières requises par les apprentissages » (Genesee 1987 : 176).

Germain d'ajouter que les apprenants développent un dialecte propre à la classe de langue en contexte d'immersion française :

Les élèves en immersion ont une bonne compréhension globale des messages et arrivent à se comprendre entre eux, en développant une sorte de «classolecte», mais ont de la difficulté à se faire comprendre à l'extérieur par des francophones, à cause du grand nombre d'erreurs dans leur production orale, portant notamment sur le genre (le / la), le nombre, la contraction (de la; à le), le temps des verbes, certaines constructions syntaxiques (penser de = to think of), etc. (Rebuffot, 1993). (Germain, 2004 : 204).

Les recherches récentes vont dans le même sens puisque que Lyster réitère que les élèves en immersion développent :

des aptitudes à la compréhension [...] équivalentes à celle d'un locuteur natif et des niveaux élevés de fluence verbale et de confiance dans l'utilisation du français accompagnés d'aptitudes à la production considérés comme non équivalentes à celle d'un locuteur natif sur le plan de l'exactitude grammaticale et de la variété lexicale [...]. Les élèves des programmes d'immersion en français sont des locuteurs de langue seconde qui s'avèrent des communicateurs relativement efficaces et compétents mais non ciblés sur le plan de la structure grammaticale et non idiomatiques quant à leurs choix lexicaux [...] comparativement à des locuteurs natifs du même âge (Lyster, 2007).

Ces résultats rejoignent les observations que nous avons pu faire des élèves avec lesquels nous avons été amenés à travailler, tant à l'oral qu'à l'écrit. Le corpus de copies sur lequel notre travail repose, (annexe 1 et 2) témoignent de lacunes au niveau grammatical et idiomatique. Certes cesdites lacunes sont communes à tout apprenant de langue étrangère, mais ainsi que le mentionne Lyster cité ci-dessus, les apprenants en immersion ont des compétences certaines en langue-cible et « des aptitudes à la compréhension [...] équivalentes à celle d'un locuteur natif ». Il en demeure pas moins que les écrits des élèves en immersion seront plus courts que ceux produits par des natifs; que leur vocabulaire sera plus restreint et leurs structures plus simples (Cornaire & Raymond, 1994 cité par Kristmanson et al.)

Un exemple de lacunes au niveau grammatical que nous avons noté dans notre corpus et propre aux apprenants anglophones est la méconnaissance du genre des noms qui aura bien évidemment un effet sur les autres éléments grammaticaux de la phrase. Nous présenterons notre analyse plus en détail dans la section ad hoc; cependant nous pouvons dire de ce phénomène que les apprenants anglophones ont tendance à dissocier le déterminant du nom commun de sorte que les deux éléments sont syntaxiquement séparés comme le suggère Carroll (1989 : 577, cité par Tipurita, 2011 : 47) : « So we conclude that immersion students are not learning determiners as a part of nouns¹⁷ » ; contrairement aux francophones de langue maternelle où cette acquisition se fait de manière naturelle et implicite, comme l'énonce Harley en 1998 : « In contrast to the research involving native French-speaking children, a number of studies carried out in French immersion programs have shown that grammatical gender is an area of French that is quite problematic for immersion students¹⁸ » (Harley, 1998 : 158 cité par Tipurita, 2011 : 17).

Selon Lyster et Mori (2006), le phénomène d'interlangue pourrait être « restructuré » grâce à une pédagogie spécifique : l'hypothèse de la « pédagogie qui fait contrepoids » (Lyster, Mori, 2006 : 294). Lyster et Mori (2006) ont proposé cette hypothèse qui faisait suite à une étude comparative des types de rétroaction corrective en classe d'immersion. Cette hypothèse énonce que « la restructuration de l'interlangue est déclenchée par des interventions pédagogiques qui orientent les apprenants dans la direction opposée à celle à laquelle leur environnement d'apprentissage de la langue-cible les a habitués » (Lyster et Mori, 2006 : 294). Ils émettent l'hypothèse que « la déstabilisation des formes d'interlangue procède d'un enseignement qui leur demande de faire alterner leur attention entre le contenu qui est généralement véhiculé par le discours en classe et

¹⁷ « Nous concluons donc que les élèves en immersion n'apprennent pas les déterminants avec les noms » (Notre traduction).

¹⁸ « Contrairement à la recherche à laquelle participent des enfants français de langue maternelle, un certain nombre d'études effectuées dans des programmes d'immersion française ont montré que le genre grammatical est une notion du français qui pose problème pour les élèves en immersion » (Notre traduction).

des traits de la langue cible dont autrement il n'est pas question ».

Cette pédagogie implique que l'enseignant(e) doive avoir recours à un éventail d'activités afin de promouvoir l'input, la production et la négociation chez les apprenants. Cette pédagogie prend en compte des options centrées sur le fond et sur la forme, telle que le montre le schéma suivant :

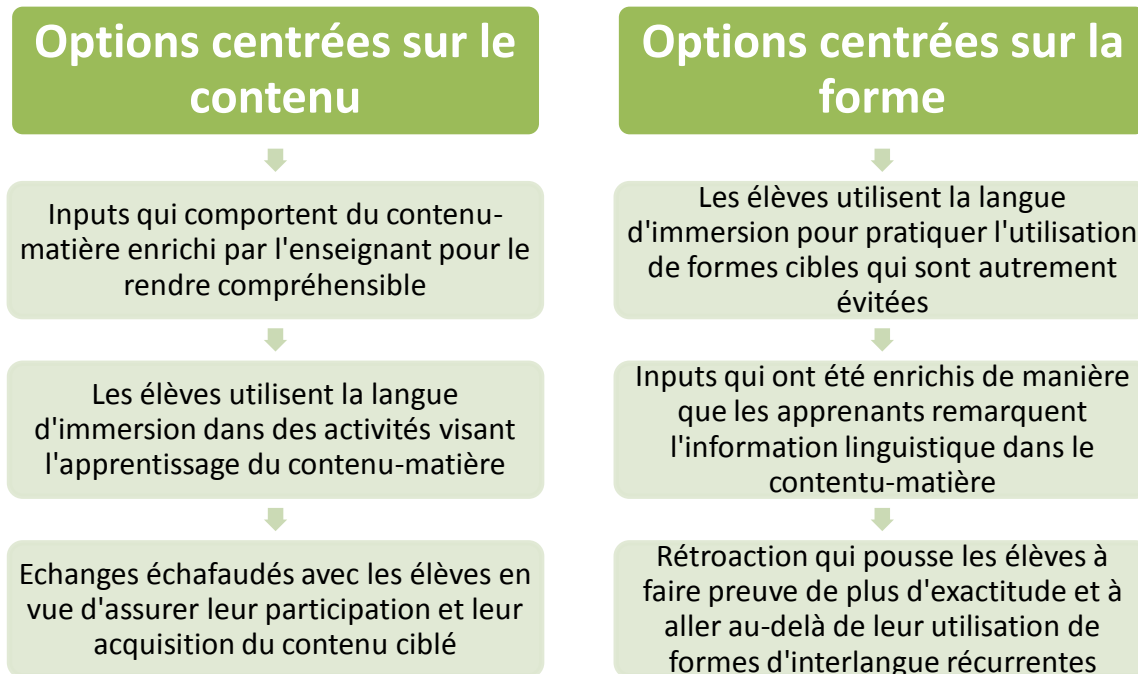


Figure 4: Une pédagogie qui fait contreponds (Lyster, 2007: 135)

Cette pédagogie préconise que l'enseignement s'appuie à la fois sur le contenu-matière mais également sur le plan langagier, de sorte que les deux aspects – contenu et langue - soient enseignés simultanément plutôt que séparément. C'est d'ailleurs ce modèle d'enseignement qui prévaut ces dernières années avec une pratique pédagogique intégrant des activités sur les formes langagières dans un programme centré sur le contenu-matière véhiculé par la langue-cible.

Ce bref rappel théorique nous permet de mettre en lumière les nombreuses terminologies et diverses conceptions de l'interlangue dans lesquelles « on retrouve partout l'idée d'une structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue-cible » (Galligani, 2003 : 143), c'est ce que nous allons voir en analysant le corpus des apprenants.

Cette étude nous permettra de mettre en valeur les observations faites par Lapkin, Swain, Calvé, Germain et Genesee¹⁹, entre autres et auxquelles nous nous attacherons, concernant les insuffisances des apprenants dans leur façon de s'exprimer. L'objectif premier de l'immersion étant d'abord de pouvoir comprendre la L2 et de savoir communiquer verbalement, les apprenants dont les copies ont été étudiées dans ce corpus ne font pas exception. Elles confirment les remarques de Lyster quant aux lacunes des élèves à l'écrit : le message est compréhensible –

¹⁹Cf. p.27-28.

parfois difficilement – mais il est « entaché » d’erreurs grammaticales, lexicales, etc. Cette remarque est valable non seulement pour les élèves d’immersion en primaire mais également au niveau secondaire.

Il convient maintenant d’examiner le corpus proprement dit et d’en relever les erreurs en analysant à quoi elles s’apparentent.

Chapitre 2 : Présentation du contexte et du contenu

1 Présentation du contexte

1.1 Au niveau du pays et de la province du Nouveau-Brunswick

C'est d'abord Harry Giles, un avocat de Toronto, qui en 1962, pensa à mettre en place une classe d'immersion. C'est ensuite pendant la Révolution Tranquille²⁰ et à l'initiative de parents québécois anglophones désireux de voir leurs enfants apprendre un français de qualité promouvant la communication en L2, que s'est ouverte en 1965 la première maternelle expérimentale en immersion de Saint Lambert près de Montréal. Le but de ce projet était multiple : les enfants devaient acquérir une bonne compétence du français parlé, lu et écrit ainsi qu'atteindre un niveau normal dans toutes les matières y compris en anglais. Les traditions et cultures des Canadiens français ainsi que celles des Canadiens anglais étaient également prises en considération. En somme, l'objectif était de rendre les enfants bilingues et possesseurs de deux cultures sans perte de niveau dans les autres matières.

Sur cette toile de fond, et afin d'encourager le bilinguisme au Canada, la Loi sur les langues officielles, qui fait de l'anglais et du français les deux langues officielles du pays, est adoptée en 1969. La mise en place de cette loi a entraîné la création d'un programme de financement des écoles de langues minoritaires pour les francophones hors Québec et les anglophones du Québec (Une autre loi, la Loi sur les langues officielles a suivi en 2002, faisant suite à un rapport de 1997 dénonçant le caractère insuffisant et inefficace de la politique linguistique menée jusqu'alors).

Le Programme des langues officielles dans l'éducation est mis en place en 1970, donnant naissance aux programmes d'immersion française. Ces-derniers sont d'abord introduits au Québec puis sont étendus dans la plupart des écoles canadiennes à partir des années 70.

Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue du Canada et la seule du Canada (hormis le Québec) où l'apprentissage du français L2 est obligatoire (il est seulement 'recommandé' dans les autres provinces ou territoires du Canada). Le système d'éducation au Nouveau-Brunswick est donc structuré selon le principe de dualité linguistique, reconnaissant deux secteurs distincts : le secteur francophone et le secteur anglophone et ce dans un souci de promouvoir et sauvegarder les différentes communautés de la province.

Les programmes d'immersion française s'insèrent dans le secteur éducatif anglophone. Le programme d'études dans lequel nous nous inscrivons, et que nous détaillerons ci-après, s'adresse uniquement aux enfants non francophones. Ce programme offre une éducation bilingue et bi-culturelle aux élèves dans le système d'éducation anglophone, ainsi qu'un cheminement scolaire comparable aux élèves inscrits au programme anglophone et ceux inscrits dans le système francophone.

Le taux d'élèves inscrits aux programmes d'immersion est passé de 19 % en 2006 à 16,5 % en 2011. Les raisons de cette désaffection sont à n'en pas douter multiples; l'une d'elles pourrait

²⁰Période pendant laquelle le Québec s'engage sur la voie de la modernité dans les secteurs économiques, sociaux, politiques et éducatifs. Le système éducatif se sépare de l'influence de l'Église à cette époque pour devenir laïc.

être la réforme du niveau d'admission. En effet, depuis 2010, le niveau d'admission en immersion précoce française au Nouveau-Brunswick est la 3^e année du primaire (l'équivalent du CE2), suite à une réforme des programmes de français L2 au cours de l'année scolaire 2008-2009. Auparavant, le point d'entrée dans le programme d'immersion précoce était la 1^{re} année, soit des enfants âgés de 6-7 ans, plutôt que ceux de 8-9 ans actuellement

Cependant aujourd'hui la question se pose d'un retour éventuel à une entrée en 1^{ère} année voire en maternelle suite aux recherches et débats qui ont suivis la décision de 2010, fort controversée.

Malgré ces réserves liminaires, l'immersion française est encore très populaire aujourd'hui dans l'ensemble du Canada puisqu'en 2011, au dernier recensement, les inscriptions avaient augmenté de 12 % à l'échelle du pays. Ceci pourrait s'expliquer par la politique linguistique du pays puisque les emplois à des postes gouvernementaux fédéraux et provinciaux sont exclusivement réservés à des citoyen(ne)s pouvant s'exprimer indifféremment dans les deux langues.

1.2 Au niveau de la ville de Fredericton et de l'école d'où est issu le corpus

L'école dont est issu le corpus est en premier lieu une école anglophone, le français n'est pas la langue de communication dans l'établissement (sauf entre classes d'immersion), ni celle de l'administration. De ce fait, les élèves d'immersion n'ont que peu ou pas de contact avec la langue française en dehors du contexte scolaire puisque la ville de Fredericton est majoritairement anglophone dans un comté également anglophone. En effet, bien qu'officiellement bilingue, la province du Nouveau-Brunswick est, dans les faits, coupée en deux : le nord et l'est sont francophones (31,5% de la population au recensement de 2011), le sud et le sud-ouest sont majoritairement anglophones (64,8%) comme le montre la carte suivante :

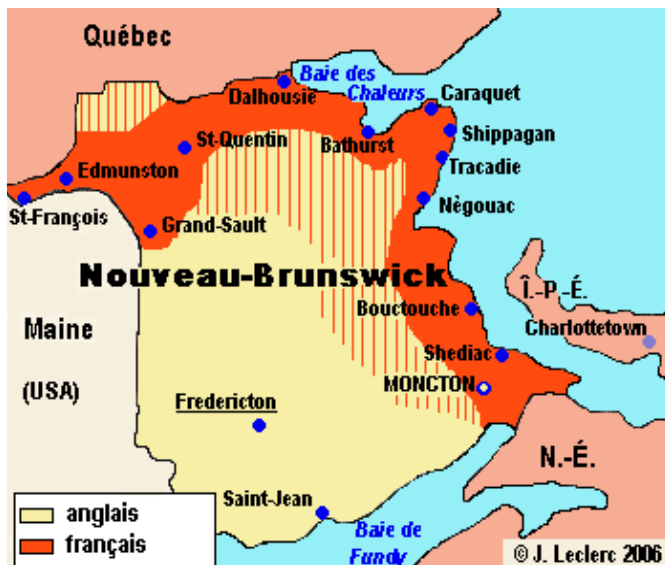


Figure 5: Répartition des langues officielles au Nouveau-Brunswick (Source: L'aménagement linguistique dans le monde)

De ce fait, l'occasion d'entendre le français et de le parler avec divers interlocuteurs dans une variété de situations de communication naturelles et authentiques est en conséquence extrêmement limitée. Les élèves font partie d'un groupe en situation endolingue puisque les

acteurs parlent (au moins) l'anglais.

Il faut ajouter qu'il peut y avoir une certaine disparité entre les écoles et les classes, notamment en fonction de l'origine linguistique de l'enseignant qui peut être natif ou non. Ainsi la langue parlée par certains sera le français 'standard', chez d'autres le français 'acadien'. Il y a parfois même des instances de recours au chiac, langue vernaculaire localisée dans le sud-est de la province qui interroge pour le moins, nombreux linguistes²¹. L'input en langue-cible sera donc variable d'un enseignant à l'autre puisque les enseignants en immersion n'ont pas tous le même niveau dans la langue-cible.

2 Présentation du contenu

2.1 La récolte du corpus

La première étape a été de contacter le directeur de l'école où j'enseignais avant d'intégrer le cursus universitaire de master. Après l'aval de celui-ci et le choix du niveau scolaire qui me semblait le plus pertinent, j'ai sollicité l'une de mes anciennes collègues. Le choix de l'année scolaire de 4^e année a été ciblé puisqu'il s'agit en somme de l'année intermédiaire en immersion en école primaire et que c'est l'année d'évaluation provinciale en écriture (celle-ci a lieu en mai-juin de l'année scolaire de 4^e année). Avec l'accord de l'enseignante, les copies des élèves ont été scannées et envoyées par voie électronique. Afin de préserver l'anonymat des élèves, leurs nom et prénom ont été masqués.

Les élèves n'ont pas été influencés par l'étude qui allait avoir lieu, puisqu'au moment de la réalisation de leur travail, leur enseignante n'avait pas encore été informée de mon projet.

2.2 Le public concerné : âge et niveau de langue

²¹Marquilló-Larruy (2003 :33) interpelle le lecteur à ce sujet : ce parler (le Chiac) est-il encore du français? S'agit-il d'un phénomène d'assimilation d'une langue par une autre (l'anglais) ou doit-il être considéré comme un créole?

L'étude que nous allons proposer repose donc sur des productions écrites au mois d'octobre 2012 par des élèves en immersion française dans une école de Fredericton au Nouveau-Brunswick (Canada). Il s'agit d'une classe composée de 26 élèves de 4^e année. Ce sont des apprenants de 9-10 ans ayant déjà suivi un enseignement d'un an en français en 3^e année : ils suivent le nouveau programme d'immersion « précoce » où ils sont immergés dans la langue seconde (le français) depuis la 3^e année (réforme de 2010), mais ne sont en classe de 4^e année que depuis 6 semaines environ. Ces apprenants ne sont donc pas débutants sans pour autant avoir un niveau avancé de maîtrise de la langue; nous savons bien évidemment que celle-ci varie d'un individu à l'autre, certains étant plus avancés que d'autres. Il nous apparaît opportun d'ajouter que, malgré les rumeurs selon lesquelles le public des classes d'immersion serait la 'crème de la crème', les élèves sont issus de tous les milieux sociaux et ont des aptitudes ou difficultés d'apprentissage comme les élèves qui suivent le cursus en anglais ou ceux inscrits dans le système francophone. Cette classe de 4^e année ne fait pas exception.

Il est essentiel d'ajouter, qu'à ce stade de l'année (le mois d'octobre) l'input oral est dominant (sans pour autant dire que l'input écrit est inexistant, il est toutefois 'cantonné' à un usage restreint). En effet, dans les premières semaines qui suivent la rentrée scolaire, la classe d'immersion se focalise principalement sur la fluence et l'aisance verbale ainsi que la compréhension orale plutôt que la compétence langagière écrite. Il en résulte que les apprenants, à ce stade de l'année, ne vont pas avoir des compétences écrites très développées, même s'ils ont déjà suivi un an d'enseignement en programme d'immersion.

Outre l'anglais, langue commune à tous les apprenants, il est important de mentionner que certains d'entre eux parlent chez eux une langue additionnelle. Ainsi le portugais, le coréen, le créole, le perse et le malécite ou wolastoqiyik (langue algonquine parlée par les Premières Nations qui vivent le long du fleuve Saint Jean au Nouveau Brunswick) font partie du patrimoine linguistique de quelques enfants. En conséquence, il est fort probable donc que, chez certains élèves, l'anglais ait été appris en tant que langue seconde. Le parcours linguistique des apprenants (langues premières, entendues comme maternelles) et l'environnement linguistique ont nécessairement dû influencer l'acquisition de la langue seconde (l'anglais) et celle de la langue-cible (le français).

2.3 Le contexte pédagogique

En classe d'immersion, tous les élèves de la classe reçoivent un minimum de 80% de leurs cours en français, à l'exception du cours d'anglais qui a lieu 3 fois par semaine pour une durée de 50 minutes. En plus d'être la langue d'enseignement, le français est la langue de la majorité des matières spécialisées (éducation physique, musique, art), à hauteur de 60 minutes minimum sur les 220 minutes imposées. Néanmoins les enseignants de ces matières sont spécialistes de la matière qu'ils enseignent, mais pas nécessairement compétents pour assurer l'intégralité de l'enseignement de la matière dans la langue-cible. Il y aura donc, selon les cas de figure, un recours plus ou moins important à la langue-source durant les différentes leçons selon la capacité linguistique de l'enseignant.

Nous nous devons d'ajouter aussi que la langue-cible n'est pas constamment utilisée au début de

l'année puisque des recours à la langue d'origine sont nécessaires notamment en matière de répétition des consignes de sécurité. Elle y est aussi parfois faite référence pour expliquer des notions complexes pour lesquelles les apprenants n'auraient pas encore acquis le vocabulaire nécessaire, pour éviter de se perdre en explications sans fin ou encore pour des comparaisons linguistiques (pour l'évolution des mots par exemple). Le recours à la langue-source se fait cependant au minimum afin que les apprenants soient plongés dans ce bain linguistique le plus rapidement et effectivement possible.

2.4 Le déroulement de la tâche

Le projet d'écriture portait sur la description d'un monstre à l'occasion de la fête d'Halloween célébrée le 31 octobre. Cette célébration qui est très populaire au Canada fait, la plupart du temps, l'objet de différents travaux en classe, et ce dans n'importe quelle matière. Dans notre cas, les apprenants avaient pour tâche de créer un monstre et de le décrire en rédigeant un texte sous forme de paragraphe. Ce paragraphe devait décrire des parties spécifiques de leur monstre imaginaire. D'après les informations fournies par l'enseignante, les élèves ont eu à peu près 2 semaines pour travailler à la rédaction de leur tâche à raison d'une session d'environ une heure tous les jours d'école (5 jours par semaine), soit un total d'environ 10 heures. Le thème et la trame étant imposés, ils joueront un rôle déterminant dans la structuration de leur travail. Ce type de travail avait, semble-t-il, pour visée la description physique et par là-même l'emploi d'adjectifs qualificatifs notamment la maîtrise des règles d'accords et leur position dans la phrase.

Les modalités de travail mises en place étaient prévues de la sorte :

- introduction du thème de travail – Halloween – par l'enseignante,
- la consigne – « Imagine un monstre pour Halloween et décris-le » – est donnée par cette-dernière
- les élèves participent à un remue-méninge sur le sujet en question.
- l'enseignante montre ensuite un modèle de plan et un exemple de rédaction.
- les élèves réalisent leur travail initial au brouillon en s'inspirant s'ils le souhaitent du modèle de l'enseignante (plan et rédaction) en utilisant les ressources/outils pédagogiques disponibles
- l'enseignante montre comment s'évaluer en utilisant une grille d'appréciations (voir annexe 3), que les élèves utilisent
- les élèves écrivent la version finale de leur travail (voir annexe 1)

2.5 Les outils et supports pédagogiques

Comme supports, outre des dictionnaires monolingues et bilingues, des imagiers, les élèves ont à leur disposition des feuilles de vocabulaire (sur le thème d'Halloween, les parties du corps et les vêtements) et des feuilles d'adjectifs de formes (voir annexe 4). Les feuilles de vocabulaire à

propos du corps humain, des vêtements et celle sur le thème d'Halloween sont issues du même imagier que chaque élève a à sa disposition depuis l'année précédente. Nous pouvons donc supposer que son usage est fréquent et les apprenants connaissent le vocabulaire en cause et savent comment l'utiliser. En effet, les apprenants ont déjà été exposés à ce vocabulaire puisqu'il relève du programme d'études de 3^e année.

Quant aux feuilles d'adjectifs de formes, il serait légitime que les élèves les connaissent ou en connaissent certains puisque, une fois encore, la description de l'apparence humaine relève du programme de 3^e année. De plus, après examen des productions écrites, leur usage semble correct lorsque leur emploi est calqué sur l'exemple montré sur la feuille de vocabulaire. En revanche, lorsqu'il a fallu effectuer un transfert de connaissances, c'est là, entre-autre, que des erreurs sont apparues; erreurs que nous étudierons en aval de ce mémoire.

Il serait maintenant opportun de revenir sur l'utilité de la grille d'évaluation (voir annexe 3) et de se poser la question de son adéquation à la tâche proposée. La technique d'auto-évaluation et l'utilisation de grilles de rubrique fait partie intégrante du programme d'études en littérature que ce soit en immersion ou non; les élèves y ont donc, en toute logique, déjà été exposés.

Plus concrètement ici, si les élèves ont utilisé ladite feuille d'auto-évaluation et sont satisfaits de leur production alors même que, dans cesdites productions, des erreurs sont apparentes, alors à quoi sert-elle? Nous pourrions dès lors émettre les hypothèses suivantes : soit les élèves n'ont pas ou ont mal utilisé la grille, soit la grille n'est pas adaptée à la tâche demandée. Considérons la première hypothèse, « les élèves n'ont pas ou ont mal utilisé la grille » : si nous regardons les copies soumises, aucune ne porte de marque (pas de mots ou caractère surligné) : est-ce parce que nous sommes en présence de la rédaction finale et que l'auto-évaluation a été faite au brouillon? Est-ce parce que les élèves n'ont pas utilisé adéquatement la feuille d'auto-évaluation? Ou est-ce encore parce que l'enseignante avait choisi de ne pas traiter ces erreurs? Cette dernière interrogation nous semble inconcevable, au vu de l'étendue des erreurs rencontrées; la capacité de traiter les erreurs ne fait-elle pas partie des compétences fondamentales de l'enseignant?!

En tout état de cause, l'hypothèse « les élèves n'ont pas ou ont mal utilisé la grille » nous est impossible à vérifier à l'heure actuelle.

Si nous considérons la seconde hypothèse, « la grille n'est pas adaptée à la tâche demandée ». Après examen de la grille d'évaluation, il semblerait qu'elle soit très générale et pas assez spécifique par rapport à la tâche demandée. Suite à ces observations, nous allons retenir la seconde hypothèse et ajouter les commentaires pertinents suivants.

En étudiant plus en détails la grille d'auto-évaluation proposée, nous pourrions faire la remarque suivante : mise à part la première rubrique qui se focalise sur la forme (la ponctuation), toutes les autres se concentrent sur le fond.

En effet :

- La première rubrique s'intéresse à la ponctuation, qui est une composante que nous avons choisi de mettre à l'écart dans notre étude du corpus puisque les erreurs de ce type ne nous semblaient pas pertinentes, n'étant apparentes que dans une petite proportion des copies. Des absences de points d'interrogation et de majuscules ne peuvent être relevées que dans cinq copies sur vingt-six et dans ces cas, il s'agit d'une seule incidence dans trois copies et de 2 dans les autres. Cependant se pose la question de ce qui est considéré comme phrase...
- La seconde rubrique s'intéresse à l'introduction. Celle-ci est considérée comme intéressante si l'élève pose une question (13 copies), mentionne un bruit (9 copies), quelque chose de drôle ou d'étrange (2 copies). Dans aucune copie, il n'est fait mention de l'opinion de l'auteur ni du temps tels que mentionné comme possibilités dans la feuille d'auto-évaluation. Deux autres élèves sont 'hors cadre': l'un commence par une description, l'un autre par un lieu.
- La troisième rubrique se concentre sur la conclusion; cette dernière se doit d'être intéressante... qu'est-il entendu par le terme 'intéressante'?! Il nous semble que le terme est assez vague et général, d'autant plus qu'il apparaît que les élèves se sont contentés de suivre un modèle proposé en utilisant la question « Est-ce que tu as peur maintenant? /As-tu peur maintenant? » (15 copies sur 26). N'aurait-il pas fallu proposer des suggestions (je finis sur une intrigue; il y a du suspense...) et des exemples pour captiver les lecteurs et encourager les auteurs à écrire une fin 'plus intéressante'?
- La quatrième rubrique s'intéresse à l'usage de mots descriptifs. La seule contrainte étant d'en avoir utilisé au moins un dans chaque phrase. Là encore, cette contrainte est assez succincte: les élèves possèdent une feuille avec des adjectifs qualificatifs et autres dictionnaires/imagiers à leur disposition en plus de leur connaissance du français, acquise l'année précédente. Ils ont sans nul doute connaissance des adjectifs qualificatifs : de taille, de couleur, etc. Mais qu'en est-il de l'accord en genre et en nombre? De la position dans la phrase? Sur les vingt-six copies, toutes sans exception comportent des erreurs portant sur les accords et quelques-unes (3 copies) des erreurs sur le positionnement de l'adjectif. Il nous apparaît donc que la rubrique aurait dû être modifiée par l'enseignante afin qu'elle soit plus pertinente, rendant ainsi plus efficace l'auto-correction des élèves.

Sur le fond, afin d'approfondir le travail et de rendre la lecture plus captivante, il aurait pu y avoir, par exemple, un travail de recherche en amont sur des synonymes afin de permettre aux élèves d'intégrer des nuances...minuscule, gigantesque, immonde, hideux, etc. La tâche demandée étant avant tout descriptive, il nous semble essentiel qu'il y ait un travail d'approfondissement de la notion d'emploi et d'utilisation des adjectifs qualificatifs, ce qui à la lecture des copies ne semble pas avoir été le cas...

- La cinquième rubrique se concentre sur l'usage de mots variés en début de phrase; et ce, semble-t-il pour éviter les répétitions. En regardant les copies d'au plus près, hormis 3 copies, toutes les productions comportent au moins deux fois le même mot en début de

phrase. Se pose alors la question de la clarté de la rubrique proposée, voire de sa pertinence et son adéquation par rapport au niveau des élèves : chaque phrase doit-elle commencer par un mot différent ou bien s'agit-il uniquement de phrases qui se suivent? Dans cette dernière hypothèse alors, l'alternance en début de phrase entre deux mots tout au long de la production pourrait être considérée comme acceptable? La rubrique ne le spécifiant pas, il nous est impossible de le savoir; cependant si cette hypothèse s'avère correcte/exacte, deux autres élèves auraient alors suivi la rubrique correctement.

Nous allons dès à présent analyser plus en détails le corpus en question en catégorisant les erreurs selon des critères propres que nous avons définis après lecture des copies et en nous inspirant des diverses typologies d'erreurs que nous avons rencontrées.

Chapitre 3 : Analyse du corpus

1 Méthode d'analyse

Nous sommes en présence de 26 productions écrites que nous avons étudiées à la main et non électroniquement. Chaque enfant a écrit un paragraphe, qui se devait d'intégrer les rubriques proposées sur la feuille d'auto-évaluation (voir annexe 3). Lors du comptage de mots, nous avons par convention, considéré comme un seul mot, les mots élidés comme « c'est » ou inversés comme « est-ce » et les noms composés; nous n'avons pas comptabilisé les titres des productions. Ainsi après décompte, les écrits comprennent de 48 à 135 mots; la moyenne arithmétique étant de 77.3 mots. Si nous prenons 78 mots comme moyenne, le plus grand nombre de copies comptabilisé (15 copies sur 26) comprend 78 mots ou moins.

Nous avons d'abord lu les copies une première fois en totalité afin de nous 'faire une idée' du contenu des écrits. Ensuite nous les avons relus à maintes reprises pour essayer nous familiariser avec les erreurs commises. Suite à ces relectures, nous avons alors constitué une ébauche de classification, en choisissant de nous privilégier les erreurs dont l'occurrence était grande.

(voir supra, section 1.1.2). Nous n'avons pas choisi de typologie préétablie, mais décidé d'en élaborer une en regroupant les erreurs commises présentant des caractéristiques communes, tout en nous inspirant des lectures et observations d'auteurs faites à ce sujet (Catach, 1980; Granger et Monfort, 1994; Astolfi, 1997; Anctil 2010). Nous avons pris en compte l'angle interlingual des apprenants anglophones apprenant le français en contexte immersif.

Nous avons ainsi abouti au classement d'erreurs suivant (nous définirons ces catégories plus en détails ci-après):

- les erreurs morphologiques (grammaticales et lexicales),
- les erreurs phonologiques
- les erreurs orthographiques
- les erreurs syntaxiques (ordre des mots/omission de mots et traduction mot à mot donc syntaxe anglaise) et
- les erreurs sémantiques;

Afin de trier et d'analyser les données issues des copies; nous n'avons pas utilisé de logiciel mais choisi de les analyser à la main puisque le corpus de copies n'était pas trop important. Nous avons donc répertorié les erreurs identifiées dans les tableaux, à la fois selon leur catégorie, tout en indiquant entre parenthèses le chiffre et la lettre correspondant à la copie traitée, et aussi par la couleur rouge, ce, dans un souci de clarté.

Le choix des catégories s'est révélé plus complexe que nous l'avions imaginé de prime abord. En effet, lors de la phase de réflexion de ce mémoire, les catégories que nous avons retenues étaient trop vastes, de sorte que l'étude des nombreux écarts aurait été beaucoup trop dense. Avec le souci de contrebalancer cette première typologie, nous avons dans un second temps réduit de façon excessive le champ des erreurs; l'inconvénient portait alors sur la taille de chaque catégorie, devenue considérable. Nous sommes finalement parvenues à un choix qui nous semble pertinent, mettant en évidence les erreurs interlinguales des apprenants en milieu immersif.

Il va de soi que de nombreuses erreurs peuvent être classées dans plusieurs catégories; de ce fait, les mêmes mots ou structures erronés pourront se retrouver à plusieurs reprises, mais appréhendés sous un angle différent. Dans cette hypothèse de chevauchement des erreurs, nous avons choisi de les traiter au cas par cas, en émettant différentes hypothèses.

Dans notre typologie, c'est délibérément que nous avons 'omis' de traiter des erreurs de ponctuation et de majuscules, ce que Catach (1980) qualifie « d'erreurs concernant les idéogrammes » pour la « simple » raison que ces erreurs n'apparaissent qu'en nombre limité et sont spécifiques à certains apprenants ; il nous semble en outre plus porteur et plus pertinent de discuter sur les autres types d'erreurs.

Parmi les erreurs identifiées, il nous semble aussi que certaines apparaissent plus sérieuses que d'autres, autant par leur occurrence et leur densité que par leur gravité. Certes, même s'il ne s'agit pas ici d'établir une hiérarchisation des erreurs, il nous semble plus pertinent de porter une attention particulière à une erreur commise en nombre conséquent par exemple ou sur un homophone grammatical, que sur une erreur phonologique/orthographique portant sur une erreur extragraphique n'altérant pas la valeur phonique du mot qui pourrait être due à ce que nous pourrions appeler une erreur 'd'inattention'. Notre propos n'est pas ici de traiter de la gravité de l'erreur; il nous incombe seulement d'identifier les erreurs, de les analyser et de proposer des pistes didactiques de remédiation.

Lors de notre étude du corpus, nous avons établi notre propre catégorisation des erreurs tout en nous appuyant à la fois sur des typologies figurant dans des ouvrages que nous avons consultés (Astolfi, Catach, Anctil, etc.), mais aussi sur la théorie de l'analyse des erreurs et de l'interlangue (Lyster, Besse et Porquier, etc.). C'est ainsi que nos tableaux d'analyse ont été conçus et que suite à notre typologie des erreurs, nous avons choisi de nous concentrer sur des explications et propositions de remédiation qui englobent à la fois des observations relevant des typologies des auteurs cités plus haut mais aussi de l'interlangue; les interprétations suivantes en sont l'exemple.

2 Interprétations des données

Au regard des tableaux que nous avons réalisés (voir annexe 5), les remarques liminaires que nous pouvons faire sont les suivantes. Les erreurs morphologiques telles que les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales apparaissent comme la catégorie la plus conséquente d'erreurs, ce qui corrobore les remarques faites par Lyster (2007)²² et Laniel (2005 : 88, cité par Hamel et Milićević, 2007 : 26) qui constate que « les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexical de la langue cible ».

Aussi pourrait-on supposer à juste titre, nous semble-t-il, que le niveau relativement peu élevé des élèves en termes d'années d'apprentissage de la L2 (ils débutent leur deuxième année d'apprentissage) pourrait en être la cause.

Les erreurs grammaticales et lexicales ont été elles-mêmes subdivisées en plusieurs autres catégories dans un souci de clarté. Ainsi, les emprunts ont été catégorisés dans les erreurs

²²Cf. Lyster supra p. 27.

lexicales. Le recours aux emprunts apparaît très fréquent dans la mesure où sur les vingt-six copies que composent ce corpus, dix-huit élèves y ont eu recours. Il semblerait que les apprenants l'utilisent comme stratégie d'évitement et ce, d'autant plus aisément, qu'ils présupposent justement que l'enseignante et leurs camarades comprendront puisqu'ils partagent la même langue maternelle.

Les erreurs syntaxiques sont également présentes en quantité non négligeable, notamment le calque effectué sur la langue anglaise. Nous pouvons émettre ici l'hypothèse que les élèves, par un souci de communication et en raison de la méconnaissance de la structure dans la cible différente de la langue source, utilisent ce qu'ils savent déjà et reproduisent les structures avec lesquelles ils sont familiers.

Les erreurs sémantiques apparaissent limitées, dues, peut-être au fait que le vocabulaire des enfants est encore assez restreint, d'une part, en raison du niveau d'études peu avancé des élèves, d'autre part, par l'utilisation de matériel pédagogique comme support pendant toute la réalisation de la tâche et enfin du fait que leur activité d'écriture était assez « encadrée » : les apprenants disposaient en effet de listes, de dictionnaires et de rubriques pouvant les aider ainsi que de l'accompagnement de l'enseignante tout au long de la réalisation de la tâche.

Quant aux erreurs phonologiques/orthographiques elles pourraient s'expliquer peut-être par le fait que, d'une part, les différents sons ne sont pas complètement maîtrisés car la priorité de la classe d'immersion est de s'attacher en premier lieu à savoir comprendre et parler avant de se focaliser sur l'écrit et que, d'autre part, les différents accents et prononciations en présence dans le milieu des apprenants ajoutent à la difficulté d'appréhender des sons.

Le classement qui en résulte n'est qu'une possibilité parmi d'autres puisque certaines erreurs peuvent appartenir à deux catégories voire plus. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous sommes en présence d'un chevauchement puisque dans certains cas nous nous trouvons face à plusieurs types d'erreurs.

C'est ainsi qu'une erreur commise peut en engendrer d'autres, si l'élève garde une certaine logique : ce sera par exemple le cas dans les erreurs d'accords du groupe nominal. Une erreur d'accord entre le déterminant et le sujet entraîne souvent une erreur entre le sujet et l'adjectif ; à titre d'exemple : « *le bouche est gros et violet ». Ici l'erreur de genre du nom entraîne une erreur de genre du déterminant et une erreur de genre des adjectifs qualificatifs. Un autre exemple d'erreur qui en entraîne d'autres au niveau des accords pourra être comme le suivant : « *ses orteil est rose et violet ». L'apprenant fait une erreur d'accord 'déterminant + nom' (ses orteil) qui va entraîner, en tout cas nous le supposons, une erreur d'accord des adjectifs et du verbe qui restent au singulier.

Dans d'autres cas, une erreur commise peut engendrer plusieurs hypothèses de notre part; nous serons souvent dans cette situation lors d'une erreur syntaxique ou sémantique; tel sera le cas dans l'exemple suivant : « *mon monstre á porte une jupe rose et une ruban rouge (2c)²³ ». Sans le questionnement de l'élève, nous ne pouvons émettre qu'une série d'hypothèses : l'apprenant a-t-il voulu dire « mon monstre a une jupe rose et un ruban rouge »? « mon monstre porte une jupe rose et un ruban rouge »?, « mon monstre a porté une jupe rose et un ruban rouge »? ou encore

²³Le chiffre et la lettre en parenthèses correspondent à la production de l'élève dans le corpus de copies en annexe.

« mon monstre apporte une jupe rose et un ruban rouge »? Dans ce cas, nous trancherons pour la première hypothèse dans la mesure où, dans le reste de la production, il est fait usage du verbe avoir, certes de manière erronée puisque confondu avec son homophone 'à', dans les autres phrases. De la même façon, l'exemple suivant : «*est-ce que tu et peur de mon monstre metenant? (6d) présente les écarts suivants : 1) la confusion entre les homophones grammaticaux et/est; 2) la mauvaise désinence : t au lieu de s; 3) l'utilisation d' « être » au lieu d' « avoir ».

Par référence à l'expression erronée « être peur de » au lieu d' « avoir peur de »: nous pouvons avancer ici que cette erreur est à attribuer sans doute à l'influence de l'anglais avec un calque des expressions et structures. En effet, le locuteur anglophone utilisera l'expression « to **be** afraid of » ou « to **be** scared of » (en traduction littérale : *être peur de) alors que la structure française réclame l'emploi d'avoir.

Similairement, l'erreur suivante : *tu sont probablement peur de mon monstre (3b) peut être due à plusieurs facteurs : 1) écart phonologique déjà mentionné plus haut: l'élève ne distingue pas entre le son [ɔ̃] et le son [ɑ̃] dans l'hypothèse où l'élève veuille utiliser le verbe « sentir » par calque de l'expression anglaise « to **feel** scared » ; 2) erreur de conjugaison dans l'hypothèse où l'apprenant aurait employé 'tu sont' au lieu de 'tu es' et donc 3) erreur d'emploi du verbe avec, à nouveau, la confusion entre « être » et « avoir » dans l'expression calquée de l'anglais « to be scared » pour « avoir peur »

Par ailleurs il est important de noter que dans les erreurs morphologiques grammaticales nous avons distingué les erreurs dans le groupe verbal, les formes erronées du verbe et la confusion entre être et avoir dans un souci de clarté. En effet, nous avons uniquement considéré dans la catégorie 'groupe verbal' les erreurs liées aux désinences verbales des verbes conjugués. Dans la catégorie 'forme erronée du verbe', nous avons considéré les erreurs à la mauvaise forme du verbe : par exemple un infinitif au lieu d'un participe passé pour des modes non-conjugués ou bien un infinitif au lieu d'un verbe conjugué on encore la méconnaissance de l'irrégularité d'un verbe. Pour ce qui est de la confusion être/avoir, même si la dénomination parle d'elle-même outre la confusion entre les verbes, certains exemples montrent en sus une confusion entre les homophones est/et (et parfois aussi de désinences) et par là-même, un problème de discrimination auditive.

Ces remarques liminaires énoncées, nous allons étudier les erreurs plus en détail.

3 Résultats d'analyse

3.1 Les erreurs morphologiques

Dans cette catégorie d'erreurs (annexe 5), nous avons choisi de répertorier les erreurs à dominante grammaticale et les erreurs à dominante lexicale que nous allons définir ci-après.

3.1.1 Les erreurs grammaticales

Le nombre d'erreurs morphologiques grammaticales est, de loin, le plus élevé, ce qui corrobore les remarques faites par Lyster (2007)²⁴.

Dans cette catégorie, nous avons identifié quatre sous-catégories (voir tableaux, annexe 5) :

1. les erreurs d'accords
2. les formes erronées du verbe
3. les homophones
4. la confusion entre être et avoir

Nous allons dès à présent étudier plus en profondeur chacune de ces catégories.

3.1.1.1 Les erreurs d'accords

Concernant la première sous-catégorie – les erreurs d'accords – nous l'avons subdivisée en 2 parties : les accords dans le groupe nominal (nom + adjectif et déterminant + nom) et les accords dans le groupe verbal.

a. Dans le groupe nominal

En observant minutieusement les tableaux, les écarts qui apparaissent distinctement (section erreurs d'accords, groupe nominal) et en grand nombre, sont les absences d'accords des adjectifs qualificatifs en genre et en nombre : sont-ils dus à une simplification par la conservation de la forme du mot au masculin singulier ou bien serait-ce parce que l'élève ne maîtrise pas encore cette règle, puisqu'elle n'existe pas dans la langue maternelle des apprenants? A cela, s'ajoute la difficulté portant sur les accords des adjectifs de couleur, déjà complexe pour un Français de langue maternelle.

Il est à noter que dans certains cas, si l'adjectif est bien orthographié, il s'agit sûrement du fruit du hasard plus que de l'application de la règle; ce serait le cas dans l'extrait de la phrase suivante: « Il a deux vraiment grosses mains orange » (5d) où l'adjectif orange ne requérant pas l'ajout du S est correctement orthographié. Au vu du reste de la composition de l'élève, il apparaît que l'apprenant ne maîtrise pas encore bien la règle des accords des adjectifs de couleur dans la mesure où tous les écarts d'accord portent tous sur les adjectifs de couleur : chaque fois, l'adjectif a été utilisé au masculin singulier, ce qui conforte l'hypothèse de calque de la langue maternelle.

Dans cette catégorie, figurent également de façon conséquente, les absences d'accord des noms communs avec les déterminants comme dans les quelques exemples suivants : ***les dent** long, ***sa mains** sont grosses, ***tout les** dimanche, ***les main**, ***les maison**, ***dix** bouche; l'apprenant aurait-il 'oublié' d'appliquer la marque du pluriel à l'intégralité du groupe nominal? Nous supposons davantage que l'attention de l'élève est ailleurs ou encore qu'il ne connaisse pas la règle.

Pour les absences d'accord en genre des déterminants (section erreurs d'accords, groupe nominal, déterminant + nom dans les tableaux en annexe) il s'agit ici à la fois :

²⁴Cf. Lyster supra p. 27

- de la méconnaissance du genre du nom commun utilisé comme sujet :

*le bouche, * la/cette monstre, *la/une visage, *le histoire, *la nex, *un cravate, *le tête, *le couler, *sa cheveux, *tout sorte, *mon chambre, *son personalite et *un maison

Concernant les erreurs de genre – difficulté notoire chez les apprenants en FLE et corroborés par les propos de Carroll et Harley²⁵ - il est très fréquent de les rencontrer chez ceux dont la langue première n'a pas de distinction de genre. C'est le cas pour majorité des élèves en présence, puisqu'ils sont de langue maternelle anglaise; le genre des noms n'existe pas en anglais (sauf quelques exceptions que nous n'aborderons pas ici).

- de la méconnaissance du nombre de l'élément sujet :

* son cheuveux, *des pantalon bleu, *le vetements, *des pyjama, * des short orange (1)

*ses visage, *ses nez est gros et pointu, *sa mains sont grosses (2)

Pour ce qui est des écarts du nombre de certains mots, nous pouvons avancer qu'il s'agit probablement ici encore d'un calque de la langue anglaise (1). En effet tous les mots en cause sont des mots qui, en anglais, sont des mots soit singuliers (son cheuveux – hair), soit pluriels (*des pantalon bleu – trousers, *le vetements- clothes, *des pyjama – pyjamas, * des short orange – shorts); ces variations de nombre entre la langue première et la langue-cible pourraient donc expliquer les écarts remarqués chez les apprenants. Quant aux autres erreurs (2), nous supposons une méconnaissance de la règle d'accord, voire l'étourderie...

- du mauvais choix de déterminants/pronoms personnels :

Nous avons identifié plusieurs types d'erreurs liées à l'emploi erroné de déterminants que nous avons regroupé ainsi :

❖ L'emploi d'un article défini au lieu d'un article indéfini :

*Il port un cardigan orang et Le calecon bleu (1),

*il a des pantalon bleu et le t-shirt bleu (2b).

*il port les chaussettes blanc (5b)

Ici l'apprenant utilise un article défini au lieu d'un article indéfini. Nous remarquons dans ces exemples que l'article défini est utilisé en seconde partie de phrase après la conjonction de coordination « et ». Nous supposons que l'élève a généralisé la règle qui veut que l'article défini soit employé la deuxième fois que l'on parle de l'objet en question; cependant ici les items dont il est question n'ont pas été introduits auparavant, donc l'emploi de l'article défini ne se justifie pas.

²⁵Cf. supra p.27

❖ L'emploi d'un pronom personnel à la place d'un adjectif possessif et inversement :

* **son port** aussi un t-shirt multi colar (3d)

* **Ils** bouche très petite (4b)

Dans ces exemples, les élèves ont conscience que le pronom personnel/adjectif possessif doit être à la troisième personne; cependant, dans les deux cas, l'emploi n'est pas connu.

❖ L'emploi d'un adjectif possessif non-requis

* **mon bouche de mon monstre** est grand et le couler est noir(4d)

***Son nez de mon monstre** est un petit nez (4d)

Ici l'élève emploie deux adjectifs possessifs alors qu'ici l'emploi de l'article défini est requis. Il est probable que dans ces deux instances, l'apprenant ait utilisé les deux possibilités en une seule fois au lieu de choisir l'une des deux : soit 'la bouche de mon monstre' ou 'sa bouche' et 'le nez de mon monstre' ou 'son nez'.

❖ L'emploi erroné d'un partitif

*tout que la monstre voire cest **de** vêtements (4c)

* Elle fait **de** bruit (6a)

Les élèves utilisent 'de' au lieu de 'des' et 'du'; nous pouvons supposer que dans le premier exemple il s'agit d'un 'oubli' puisque le nom 'vêtements' est justement accordé. Quant au deuxième exemple, l'élève connaît semble-t-il la règle de l'emploi du partitif, cependant il utilise le partitif nécessaire à la forme négative : peut-être a-t-il l'habitude de l'employer sous cette forme et que par surgénéralisation²⁶, il commet l'erreur.

❖ ***S deux nez** est crochu vert (7c)

Ici, l'apprenant a utilisé une seule lettre... est-ce une étourderie? Une méconnaissance phonétique et grammaticale : utilise-t-il la lettre s [ɛs] pour représenter [se]? A défaut d'avoir questionné l'enfant, il nous est ici impossible de trancher.

A ces erreurs, nous ajouterons

– la méconnaissance de la formation des pluriels :

*le monstre **au** pommes (aux), ***tout** les dimanche (tous) et ***son les** cheveux raides (ses).

²⁶Il y a surgénéralisation lorsque l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort.

L'élève ne sait pas comment marquer le pluriel et utilise le singulier dans les deux premiers exemples. En revanche dans le 3^e exemple, l'élève a conscience que l'emploi du pluriel est requis mais il ne sait (ou ne se souvient plus) de la forme du pluriel de l'adjectif possessif. Il utilise logiquement l'adjectif possessif au singulier et l'article défini au pluriel. Même si la réponse est erronée, ce choix dénote une certaine aisance grammaticale et réflexion de la part de l'élève.

b. Dans le groupe verbal

Comme énoncé précédemment (section 4.2), il s'agit ici d'erreurs de désinences verbales, telles celles notées dans les quelques exemples suivants : « *les yeux de mon monstre **est** gros traingle », « *ses orteil **est** rose et violet », *S deux nez **est** crochu vert » « *Et mon moster **fais** grrrrrr », « *'Grrw' mon monstre **fais** ca bouche mince », « *Est-ce que tu **a** un monstre fou casher dans ta maison; *Est-ce que tu **aime** mon monstre? ».

En regardant l'ensemble des erreurs de cette catégorie, il apparaît que les apprenants ont une méconnaissance de la conjugaison des verbes et des désinences correspondantes. Peut-être dans un souci de simplification, les formes fautives des verbes sont-elles gardées au singulier et à la 'mauvaise personne' (dans les trois derniers exemples). Il nous semble ici que les apprenants n'ont probablement que la connaissance d'une seule forme du verbe et qu'ils l'utilisent indifféremment dans leurs phrases.

D'autres erreurs de désinences verbales apparaissent également, comme le montrent les exemples suivants : « *son cheveux **est** noire » ou « *ca cheveau **saute** ». L'explication la plus probable ici est que les apprenants ont calqué le nombre du nom 'cheveux' de leur langue-source qui, en anglais, est singulier; d'où l'emploi du singulier dans la forme verbale; hypothèse d'ailleurs confirmée par l'emploi erroné des déterminants. Au regard du second exemple, nous pourrions toutefois émettre l'hypothèse que l'erreur se situe au niveau lexical : le substantif voulu par l'élève aurait pu être « chevaux », auquel cas il y a aurait erreur du déterminant et de la désinence verbale. Néanmoins, nous rejetterons cette hypothèse dans la mesure où le contexte de l'écrit ne se prête pas à cette option.

Quant aux erreurs relevées « *le cœur **son** rose » et « *le coeueur **son** rose, non seulement ici il y a erreur de désinence verbale quant au nombre (« sont » au lieu d' « est ») mais surtout et avant tout il y a une confusion entre les homophones grammaticaux son/sont. Nous traiterons cette erreur dans la section idoine.

3.1.1.2 Les formes erronées du verbe

Ainsi que nous l'avons mentionné en section 4.2, nous étudierons ici les formes verbales où l'erreur sur :

- a. l'utilisation du mauvais radical
- b. l'emploi d'un infinitif au lieu d'un verbe conjugué ou d'un participe
- c. la mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier
- d. l'emploi du participe passé au lieu du verbe conjugué

Le nombre d'erreurs est relativement élevé dans cette catégorie; ceci étant probablement dû à la

classification que nous avons choisie. Nous pouvons cependant émettre les hypothèses suivantes selon les erreurs rencontrées.

En ce qui concerne

a. l'utilisation du mauvais radical :

*il toujours fait un douche quand il **pluit** (6c),
*je ne **comprons** pas (6a).

Dans le premier exemple, il semble que l'élève connaisse le nom commun « pluie » sans toutefois connaître le verbe « pleuvoir ». Dans le mot « pluit », seule la désinence change... est-il conscient que la désinence en « t » s'applique au pronom personnel « il » et que vraisemblablement par calque de la langue-source (« rain »- pluie et « it rains »- il pleut), il a abouti à « il pluit »; on pourrait le supposer. L'hypothèse de la mauvaise discrimination auditive aboutissant à une erreur phonétique semble en outre peu probable, les sons [ɥi] de « pluie » et [ø] de « pleut » n'étant pas phonétiquement proches. En revanche, pour le second exemple, la désinence est correcte; l'erreur porte sur une mauvaise discrimination auditive du son [ʒ] et du son [ã]. Cette hypothèse sera émise dans d'autres exemples (*tu **sont** probablement peur de mon monstre (3b); ***As-tu ponse** que mon monstre est bizarres? (5a)) que nous aborderons plus tard.

b. l'emploi d'un infinitif au lieu d'un verbe conjugué ou d'un participe :

*Est-ce que tu **voir** un monstre fou (3d)
*Le monster **domir** dans un petit maison rouge (8b)
*La monstre **renifler** l'air avec **ca** nez pointu rouge (4c)
*La monstre **voire** mon l'armorie (4c)
*La monstre **voire** moi!! (4c)
*tout que la monstre **voire** cest de vêtements (4c)
*mon monstre **etré** ici (3b)
***j'ai voir** un monstre fou (3d)
*Plus les bas **déchirer** et jaune. (8a)

Dans ces exemples, les apprenants gardent l'infinitif du verbe; peut-être s'agit-il de l'influence de la langue-source ici encore puisque en anglais seule la 3^{ème} personne du singulier au présent simple a une forme différente, le reste de la conjugaison gardant la même forme que l'infinitif (sauf « être »). Cette hypothèse est aisément vérifiée dans l'exemple «*Est-ce que tu **voir** un monstre fou (3d)»; elle l'est moins dans les autres exemples. Néanmoins, elle le pourrait si l'élève n'a pas conscience du changement de désinence à la 3^{ème} personne du présent simple en anglais – hypothèse que nous ne pouvons pas vérifier.

Quant à l'utilisation de « voire » par l'élève '4c', il peut s'agir d'une tentative de conjugaison du verbe, calquée une fois de plus sur l'anglais avec l'utilisation de l'infinitif auquel a été rajoutée la terminaison « e », tels que les verbes du 1^{er} groupe à la 3^{ème} personne du singulier au présent de l'indicatif. L'erreur lexicale entre les homophones « voir » et « voire » n'est pas envisageable : à

ce niveau, l'adverbe n'est pas usité et sémantiquement son usage ne se justifie pas.

Ensuite l'utilisation de « *etré », forme inexistante en français, il se pourrait que l'élève ait voulu utiliser « était », peut-être parce que phonétiquement proche à ses yeux et ne connaissant pas la forme à l'imparfait, il a utilisé ce qu'il savait. Cependant, en lisant la copie, ce temps ne se justifie aucunement.

Enfin, pour ce qui est de l'emploi de l'infinitif au lieu du participe passé dans les deux derniers exemples, si l'erreur entre l'infinitif et le participe passé des verbes du 1^{er} groupe (ici déchirer pour déchirés) est très communément vues dans les copies, autant chez les apprenants en FLE que chez les élèves de français langue maternelle, car phonétiquement semblables, ce n'est pas le cas des verbes du 3^e groupe. « *J'ai voir » pour « j'ai vu » relève cependant, nous le pensons, de la même logique : il y a confusion entre infinitif et participe passé du verbe, quel que soit leur groupe d'appartenance.

c. la mauvaise conjugaison d'un verbe irrégulier :

*mon monstre **alle** ou un magasin pour regarde les maison (3b)

Nous supposons ici que l'élève fait une surgénéralisation de la règle en appliquant ce qu'il sait de la conjugaison des verbes du premier groupe puisque « aller » a un infinitif en « er » Nous devons admettre un certain raisonnement logique de sa réponse, même si malheureusement sa réponse est erronée.

d. l'emploi du participe passé au lieu du verbe conjugué :

***As-tu ponse** que mon monstre est bizarres? (5a)

*je ne **vu** pas ceci (2a)

Dans le premier exemple, hormis l'erreur commise due à une mauvaise discrimination auditive du son [ɔ̃] et du son [ɑ̃] qui fait partie des erreurs phonologiques (vues plus bas), nous pensons que l'élève a « simplement » commis une erreur d'inattention en omettant l'accent aigu sur le « e ».

Quant au second exemple, l'élève a la connaissance de la forme passée du verbe « voir »; l'absence de l'auxiliaire pourrait s'expliquer, nous le supposons, par l'erreur phonétique du « ne » prononcé non pas [nə] mais [nɛ] pour « n'ai »; dans ce cas, en tout cas, aux yeux de l'élève, la forme est correcte – du moins phonétiquement!

Il est à noter que de nombreuses autres formes erronées de verbes apparaissent dans les copies, notamment l'absence de désinences verbales comme, par exemple, dans « *La monstre ne jamais **retourn** dans une masion (4c) » et « * il **port** » (utilisé à de nombreuses reprises). Nous avons considéré que ces erreurs relevaient d'un calque de la prononciation anglaise et nous les traiterons dans la section « erreurs phonologiques ».

3.1.1.3 Les homophones

Nous traiterons uniquement des homophones grammaticaux. Nous en avons identifié 4 catégories : a/à; c'est/ces/ses, mais/mes; son/sont et et/est. Les erreurs qui prédominent sont celles relevant des homophones a/à et et/est; nous les étudierons en premier lieu.

Les erreurs d'homophones grammaticaux sont extrêmement fréquentes chez les élèves de langue seconde mais aussi de langue maternelle. Pour reprendre les propos d'Anctil (2011 : 109), les erreurs des apprenants d'une L2 comme celles des natifs, présentent « une certaine systématité, systématité sans laquelle des interventions didactiques pour les prévenir seraient impossibles », d'où les cours faits à ce sujet tant en primaire qu'au secondaire en classe de collège.

Une autre explication quant à l'usage erroné de ces homophones à l'écrit pourrait être l'usage prédominant de l'oral en classe d'immersion. Les apprenants savent communiquer oralement mais cela est moins vrai à l'écrit; telle est en somme la remarque faite par Lyster (2007)²⁷ au sujet des élèves en classe d'immersion.

De la même façon, l'exemple suivant : «*est-ce que tu et peur de mon monstre metenant? (6d) présente les écarts suivants : 1) la confusion entre les homophones grammaticaux et/est; 2) la mauvaise désinence : t au lieu de s; 3) l'utilisation d' « être » au lieu d' « avoir ».

Par référence à l'expression erronée « être peur de » au lieu d' « avoir peur de »: nous pouvons avancer ici que cette erreur est à attribuer sans doute à l'influence de l'anglais avec un calque des expressions et structures. En effet, le locuteur anglophone utilisera l'expression « to **be** afraid of » ou « to **be** scared of » (en traduction littérale : *être peur de) alors que la structure française réclame l'emploi d'avoir.

a. l'homophone a/à

La majorité des occurrences (16 sur 22) portent sur l'usage erroné de la préposition au lieu du verbe « avoir » à la 3^e personne du singulier au présent de l'indicatif. Lors de son utilisation, la préposition est d'ailleurs parfois écrite avec un accent aigu (á) au lieu d'un grave; cependant cette erreur n'est vue que chez un seul élève. Peut-être est-ce dû à la langue d'origine de cet apprenant ou bien au fait que les accents n'existant pas en anglais, il choisisse au « hasard ».

Dans trois autres cas erronés où la préposition est utilisée, nous sommes en présence, non seulement d'une erreur d'homophone, mais surtout d'une erreur portant sur la confusion entre le verbe « avoir » et le verbe « être », comme le montrent les exemples suivants :

*elle á très amusant (2c)

*mon monstre á violet (2c)

*elle á une petit nez violet et une visage bleu et rond (2c)

Nous les étudierons dans la section prévue à cet effet (confusion entre être/avoir).

Dans les trois occurrences restantes, nous en avons identifié deux portant sur l'usage de l'expression « ressembler à » :

²⁷Cf. supra p.27

- *Est-ce que vous savez quoi mon monstre ressemble **a** (6d)
- *Est- ce que vous savez **a** quoi ressemble mon monstre? (4a)

et une portant sur l'usage du verbe « avoir » au lieu de la préposition :

- *Dans la forêt pres de ma maison y on a une monstre **a** quatre têtes! (8a)

b. l' homophone et/est

Les usages erronés entre la conjonction de coordination et le verbe « être » sont nombreuses et diffèrent selon les occurrences. Nous avons répertorié trois usages erronés :

- l'usage du verbe « être » (« est ») pour la conjonction de coordination « et »
- l'usage de la conjonction de coordination « et » pour le verbe « être » (« est »)
- l'usage de la conjonction de coordination « et » pour le verbe « être » (« sont ») dont les explications diffèrent selon les usages.

Tout d'abord,

- l'usage du verbe « être » (« est ») pour la conjonction de coordination « et » :

- * **Est** des cheveux long. Et une jaune nez rond. (3c)
- * Et un visage ovale **est** violet. (3c)
- * Le nez est pointu **est** rose (4b)

Nous pensons ici que l'élève ne connaît pas la différence grammaticale entre l'usage du verbe « être » et de la préposition : dans les deux premiers cas il ne semble appliquer aucune logique à son raisonnement; comme s'il avait choisi au hasard alors que la structure reste la même dans le premier énoncé comme dans le second énoncé. Quant au troisième exemple, peut-être pourrions-nous considérer qu'il a utilisé la forme « est » du verbe par inattention puisqu'il semble maîtriser son usage dans le début de sa phrase et surtout dans le reste de sa production.

Puis,

- l'usage de la conjonction de coordination « et » pour le verbe « être » (« est ») :

- * mon monstre **et** bleu (3b)
- * son nez **et** bleu pale mais rond (3b)
- * sont bouche **et** grand et rouge (3b)
- * Sont visage rond **et** bleu (5a)
- * Mentent est tu pons mon monstre **et** fou? (7c)
- * Mon moster **et** vraiment pitty. (8b)

Nous pensons ici que même si les erreurs sont identiques, il n'en demeure pas moins que les explications semblent différer. En effet, l'élève auteur des 3 premiers exemples, au regard du reste de sa production, ne semble pas connaître la forme « est », voire même la conjugaison ni l'utilisation du verbe « être ». La seule instance où la forme « est » est correctement utilisée est dans l'expression « est-ce que », qui, nous le supposons, a été donnée par l'enseignante, à en juger par le nombre de copies où elle a été utilisée (20 copies sur 26).

Dans le quatrième exemple, l'élève ne fait l'erreur qu'une seule fois : est-une étourderie ou bien

une erreur due à la syntaxe de sa phrase?

Dans le cinquième exemple, l'élève semble alterner l'usage des formes correctes et erronées : est-ce du au fait qu'il les choisisse au hasard? Nous pourrions le supposer puisque nous ne percevons aucune logique ni rigueur dans son choix.

Quant au dernier élève, l'explication semble se rapprocher de celles faites pour l'élève de nos premières remarques dans le sens où, mise à part l'expression « est-ce que », l'élève utilise constamment la conjonction de coordination et ce, à bon et mauvais escient. Il nous semblerait, qu'à ses yeux, une seule forme écrite existe puisque 'et' est utilisé à la fois pour « est », « a » et « et ».

Outre l'erreur grammaticale, il y a aussi une erreur de discrimination auditive puisque « et »-[e]-et « est »-[ɛ] sont phonétiquement différents.

Ensuite

- l'usage de la conjonction de coordination « et » pour le verbe « être » (« sont »)

*ses yeux **et** très grand et bleu (3b)

*les main de mon monstre **et** très grand et bleu (3b)

*les pied **et** tres grand (3b)

* Sa cheveux **et** long, ondules et rouge (7c)

Ici, il est essentiel de différencier les trois premières utilisations erronées de la quatrième.

En effet, si dans tous les exemples ci-dessus, l'utilisation erronée du « et » est la fois due à une confusion des homophones et/est et à une méconnaissance de la conjugaison du verbe être, notamment la désinence de la 3^{ème} personne du pluriel (sont), un élément de calque sur la langue-source s'ajoute dans le quatrième exemple. Nous entendons ici par calque, l'emprunt lexical du nombre du mot « cheveux » en anglais. Ce-dernier est utilisé au singulier, comme en anglais, ainsi que le montrent le nombre de l'adjectif possessif et deux des adjectifs qualificatifs utilisés.

c. L'homophone son/sont

***sont** bouche et grand et rouge (3b)

***Sont** visage rond et bleu (5a)

*le cœur **son** rose (6d)

*le coeleur **son** rose (6d)

*les cheveux de mon monstre **son** spikey (6d)

*ses yeux **son** violet et grand (6d)

Dans cette catégorie, nous pouvons différencier deux utilisations différentes. En effet, selon nous, dans les deux premiers exemples, les apprenants ont voulu utiliser l'adjectif possessif et ont écrit la forme du verbe « être » à la 3^{ème} personne du pluriel du présent de l'indicatif. A cette erreur, s'ajoute une méconnaissance du genre du nom commun dans le premier exemple. Il faut ajouter que l'élève ici utilise « sont » comme bon lui semble; il est clair qu'il ne connaît pas les règles qui régissent l'utilisation de « son/sont ». La production dont est issu le deuxième exemple ne montre aucun autre usage erroné de « son/sont » et tous les autres verbes et déterminants sont correctement utilisés. Nous supposons ici qu'il s'agit d'une erreur d'inattention.

Les quatre autres exemples en revanche, certes issus de la même copie, montrent que l'élève fait preuve d'une certaine constance. En effet, nous pensons ici que cet apprenant considère « son » pour « est »; ceci se vérifie aisément dans le 3^e et 4^e exemple. Dans le 5^e exemple nous considérons ici qu'il a effectué un calque du mot anglais quant au nombre puisque « cheveux » est de nombre singulier en anglais et dans ce cas, à ses yeux, la forme du verbe au singulier se justifie. Quant au 6^e exemple, il est manifeste que l'élève n'applique pas le pluriel à tous les éléments de la phrase. De ces quatre exemples, nous tirerons la conclusion que l'élève n'a pas connaissance de la distinction grammaticale de « son » et « sont ».

d. Les homophones c'est/ces/ses et mais/mes

*se très mignon mes tu et peur (3b)

*Ses un visage rond et rose (4a)

*Ca ce mon monstre (4c)

Dans ces trois exemples, les élèves ont commis des erreurs (le premier élève a écrit « *se » au lieu de « c'est » et « *mes » pour « mais »; le deuxième « *ses un » pour « c'est » et le troisième, « *ce » pour « c'est ») qui, nous le pensons, proviennent de la même cause : la méconnaissance de l'orthographe du son [ɛ] et une confusion due à la mauvaise discrimination auditive du son [ɛ]. Cette confusion pourrait s'expliquer par le fait que, dans cette province du Canada, la prononciation du son [e] et du son [ɛ] sont apparentées²⁸. Cette dualité de prononciation se retrouve dans certains dictionnaires bilingues (français-anglais/anglais-français) puisque selon les éditions, on y trouve par exemple [ɛ] (Harrap's, 1967)²⁹ et [le] (Harrap's, 2004)³⁰ pour le mot 'les' et [sɛ] (Harrap's, 1967) et [se] (Harrap's, 2004) pour les mots 'ces' et 'ses'. Le mot 'c'est' est quant à lui prononcé [sɛ] (Harrap's, 1967 & 2004); ainsi, pour certains, « ses/ces » et « c'est » ont la même prononciation; le contexte seul permettant de les identifier.

Nous allons maintenant traiter de la confusion entre être et avoir.

3.1.1.4 La confusion entre être et avoir

L'amalgame entre l'emploi des verbes être et avoir est récurrent. Remarquons que certains écarts sont doubles dans les exemples qui suivent et même si dans cette catégorie les erreurs portent sur la confusion entre l'utilisation erronée du verbe, il n'en résulte pas moins que leurs causes vont différer. Ainsi, nous verrons :

- a. les erreurs portant à la fois sur l'homophone à/a et la confusion entre être et avoir,
- b. les erreurs portant à la fois sur l'homophone et/est et la confusion entre être et avoir,
- c. les erreurs portant sur l'utilisation erronée du verbe être relevant du calque de l'expression anglaise.

²⁸Selon l'Office québécois de la langue française, certains linguistes mentionnent également que la prononciation avec un e ouvert [ɛ] (è) est également possible bien que moins fréquente. Cette prononciation est parfois jugée comme relevant d'un style soutenu, emphatique ou oratoire.

²⁹Les (1967). Dans *Harrap's New Shorter French and English Dictionary*. Paris : Bordas.

³⁰Les (2004). Dans *Harrap's French and English Dictionary (Canadian ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Tout d'abord,

- a. les erreurs portant à la fois sur l'homophone à/a et la confusion entre être et avoir

- *elle á très amusant (2c)
- *mon monstre á violet (2c)
- *elles á orange et á 4 doigt (2c)

Nous les avons abordées dans la section des homophones à/a pour ce qui est de l'erreur due à l'emploi de la préposition au lieu du verbe. Cependant, à celle-ci, s'ajoute l'erreur due au mauvais choix du verbe : cet élève (le même dans les trois exemples) utilise la préposition –écrite avec un accent aigu– dans toutes les phrases de sa composition au lieu d'utiliser le verbe « être ». La méconnaissance profonde de l'usage du verbe 'être' et de sa conjugaison est flagrante nous semble-t-il, même si le verbe « être » apparaît à deux reprises dans la production de l'apprenant (une fois à l'infinitif, mais là encore de façon erronée : « Mon monstre á cheveux long **etré** ondulés et jaune » et une autre fois dans la phrase : « **C'est** une bon monstre...et toi? »). Dans cette situation, il serait très utile d'entendre l'élève lire sa production : il se pourrait que l'élève ait écrit phonétiquement en faisant correspondre au graphème erroné « *á » le phonème anglais [ei] lui correspondant. Cette hypothèse pourrait expliquer la persistance de l'erreur, mais n'est aucunement vérifiable sans consultation de son auteur.

Ensuite,

- b. les erreurs portant à la fois sur l'homophone et/est et la confusion entre être et avoir

- *Mon monster **et** de cheveux spikey et un visage ovale vert. (8b)
- *le monster **et** de yeux petit et du gros main rouge. (8b)
- *Mon monster **et** de vetment un chaidal rouge pantalon vert. (8b)

Dans ces exemples, hormis l'erreur sur l'homophone vue plus haut, l'élève n'utilise pas le verbe « avoir » dans l'ensemble de sa production : le connaît-il simplement? Nous pourrions le supposer.

Enfin,

- c. les erreurs portant sur l'utilisation erronée du verbe être relevant du calque de l'expression anglaise.

- *Est ce que **tu est** peur de mon monstre (2b)
- *Est ce que tu **est** peur à mon monstre? (3c)
- *tu **est** peur maintenant (3c)
- *metainent est-ce que tu **es** peure de mon monstre metainent (4d)
- *Est-ce que tu **est** peur maintenant? (7b)
- *se très mignon mes tu **et** peur (3b)
- * Est-ce que tu **et** peur de mon monstre metenant? (6d)

Il est patent ici, hormis les erreurs de désinence verbale et des homophones et/est étudiées plus haut, que les élèves ont calqué l'expression anglaise pour la traduire en français. Par ce terme de calque, nous voulons dire que les élèves ont emprunté à la langue anglaise, l'expression « to **be** scared/afraid/frightened of » et l'ont injustement traduite en français par « être peur » au lieu de l'association correcte, la collocation³¹ « avoir peur ». Nous aborderons ce phénomène de calque dans la section des erreurs lexicales, syntaxiques et sémantiques.

Après avoir traité des erreurs grammaticales, nous allons étudier les erreurs lexicales.

3.1.2 Les erreurs lexicales

Dans cette catégorie (voir tableaux, annexe 5) nous avons répertorié les erreurs lexicales dues à l'emprunt³², qui pour reprendre les propos de Vogel, est l'un des deux types de règles interlinguales³³ et celles dues à une confusion du lexique que nous étudierons successivement.

3.1.2.1 Les emprunts et calques

Les emprunts les plus fréquemment utilisés que nous avons répertoriés ici relèvent de l'utilisation par les élèves:

- a. de mots appartenant à la L1 et relevant de diverses catégories :
 - des verbes (« ***chase** », « ***resemble** ») où l'orthographe française est très voisine et se passe de traduction sont, nous semble-t-il, des erreurs d'orthographe dues à l'inattention...
 - des adjectifs qualificatifs où les mots français ne ressemblent en rien à l'équivalent anglais : ***spiki/*spikey** - au lieu de « spiky »- qui littéralement correspond à « pointu » : nous pouvons supposer ici que l'apprenant insinuait que les cheveux du monstre étaient coiffés en brosse, ce qui équivaut nous semble-t-il à l'utilisation par d'autres élèves de « ***mohawk** »- un des peuples amérindiens dont se composent les Iroquois; « ***tye-dye** » (ou « tie-dye » de « tie »- lier/attacher et « dye »- teindre) qui correspond au procédé de teinture d'un tissu en des couleurs vives par pliage et nouage dudit tissu.

³¹La collocation est un phénomène linguistique de cooccurrence qui consiste à rapprocher de façon très fréquente des éléments du lexique sans pour autant être fixe (dans ce cas, il s'agira d'une expression figée).

³²Selon la définition empruntée à Loubier, l'emprunt est « le procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue » (Loubier, 2011 :10)

³³Cf. Vogel supra p.21

- des adjectifs qualificatifs empruntés à la L1 mais dont la similitude avec la L2 pourraient expliquer les erreurs commises par les apprenants : « *Les yeux sont tout sorte de couleurs et **rectangular** (8a) », « *Il à un visage **oval** et rouge (4b) », « *Et des cheveux frisés et **multicolor** (7b) »
- des onomatopées (« ***flush** »- pour le bruit de la chasse d'eau : en anglais « tirer la chasse » se traduit par « flush the chain » ou « flush »; « ***roaaaar** »/ «***rawr** » pour le cri du monstre qui vient de l'anglais « roar- rugir, hurler » (il est à noter que les orthographes des 2 onomatopées sont phonétiquement semblables); « ***shhhh** » pour « chut » qui en anglais peut être transcrit par « sh »- « chut! » ou « shush - faire taire/chut! »
- des noms communs où l'orthographe française est proche et se passe de traduction : « ***monster** », « ***person** », « *les **pajamas** rose », « *des **pompoms** », «*** un toilet** », « *il a les cheveux comme un **afro** tye-dye » qui est l'abréviation d' « africain » et notamment lorsque l'on parle de coiffure. En langue française, nous le connaissons lorsque nous parlons des Afro-américains par exemple. Nous ajouterons que, même si le mot « sofa » est parfois usité en langue française pour parler de « canapé », nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ici son usage s'apparente également à un emprunt puisqu'en anglais il est couramment employé.

Dans cette catégorie d'emprunts, nous avons distingué les mots qui n'ont pas d'existence dans la L2 (en rouge) et ceux dont la forme écrite, bien que relevant de la L1 ont une orthographe voisine en L2 (en bleu). Dans le premier cas, les lexies en rouge, nous pensons que les élèves n'ont pas la connaissance et/ou les compétences de/pour faire passer leur message. Afin de pouvoir communiquer leurs idées, ils empruntent les mots tels qu'ils les connaissent dans la langue source. Dans le deuxième cas, nous pourrions émettre l'hypothèse que l'apprenant a commis l'erreur peut-être par étourderie ou « simplement » parce qu'il pensait que l'orthographe était la même dans la L1 et la L2.

- b. d'adaptation de mots relevant à la base de la L1 mais « francisés » comme dans les exemples suivants : « *Il a des **furrure** verts », « *Son personalite est **ferouciurs!** »

Certes, ces mots n'appartiennent ni au vocabulaire français, ni au vocabulaire anglais, ce que Pouchol (1986 : 121) qualifie de « transferts du type foreignizing », mais ils reflètent une certaine logique de la part de l'apprenant.

En effet, dans le premier exemple, l'élève semble avoir emprunté le mot anglais « fur » (fourrure) comme radical tout en calquant la terminaison française de « fourrure » faisant de ce mot un élément de franglais? À moins que ce ne soit qu'un « simple » oubli de la lettre « o »... Il est également possible qu'il n'ait pas discriminé la différence de son entre le son anglais [ɜ:] et le son français [u] d'où l'orthographe de « ***furrure** ».

Dans le second exemple, « *Son personalite est **ferouciurs!** », l'apprenant a utilisé le mot anglais « ferocious » (féroce) sans pour autant en connaître l'orthographe dans la langue-source; à moins qu'il ait essayé de l'adapter pensant se rapprocher de la forme française de l'adjectif. Cependant

cette seconde hypothèse semble fort improbable.

Il n'en résulte pas moins que, même si l'orthographe est erronée dans les deux cas, les énoncés n'en perdent pas pour autant leur sens.

- c. d'expressions calquées telles qu'elles à la L1 : « être peur » et « sentir peur » pour « avoir peur/ressentir de la peur »

Nous l'avons brièvement abordé dans la section précédente (3.1.1.4 c.); ici les élèves calquent les expressions anglaises « to be scared/frightened of » d'où « être peur » dans les exemples mentionnés ci-dessus (section 3.1.1.4 c.) et « to feel scared » d'où « sentir peur » dans l'exemple : « tu **sont** probablement **peur** de mon monstre (3b) ». Il est apparent qu'ils traduisent l'expression anglaise mot à mot et qu'ils n'ont donc pas connaissance de la collocation « avoir peur ». Dans l'exemple « tu **sont** probablement **peur** de mon monstre (3b) », l'hypothèse selon laquelle l'élève aurait voulu dire « tu ressens de la peur » semble fortement improbable en raison de la structure même de la phrase et du niveau langagier de l'apprenant.

3.1.2.2 La confusion du lexique

Les erreurs lexicales analysées ici relèvent à la fois de mauvaise segmentation, de mauvaise discrimination auditive ayant une incidence sur le choix du lemme et enfin d'une association entre deux mots résultant en un néologisme. Nous étudierons quelques exemples pour chacune des catégories relevées.

- a. Les erreurs dues à la mauvaise segmentation

*un nuit il **appris** (2a)

*mon monstre **á porte** une ruban rouge (2c)

*Il chasse moi donc cest tres difficile **décrire** (5b)

*Ça c'est **pour quoi** je n'aime pas mon monstre. (6a)

*Est-ce que **vous avez** à quoi ressemble mon monstre qui est fou? (7a)

Il est clair qu'ici les apprenants segmentent mal les mots dans la chaîne parlée, ce qui a pour conséquence, à l'écrit, l'utilisation erronée d'homophones.

- b. Les erreurs de lexique engendrées par une mauvaise discrimination auditive

Selon les exemples cités, les élèves commettent des erreurs plus ou moins sérieuses dans la mesure où certaines portent à croire que l'erreur lexicale résulte d'un simple oubli comme « *Le bouche est gros et violet et les yeux est **brides** et bleu (2b) » (oubli de l'accent aigu sur le e).

La plupart du temps, le contexte nous permet de réaliser que le mot est erroné. Il arrive cependant que même avec le contexte, il soit difficile de trancher; notre choix est alors purement hypothétique puisque nous ne sommes pas en mesure de vérifier avec le scripteur.

- Confusion des sons [ø] et [o]

*ses **cheveau** sont violet (1)

*Il a le **cheveux** longs et frisés et violet. (4a)

*tout que la monstre voire cest de vêtements et... ca **cheveau** saute (4c)

*Et des **cheveux** frisés et multicolor (7b)

Ici les élèves semblent avoir voulu utiliser le mot « cheveux »; pourrions-nous envisager que l'élève connaisse le son mais pas sa transcription?

Cependant dans le troisième exemple, l'apprenant a peut-être voulu utiliser le mot « cheval ». Dans cette hypothèse, il serait utile de vérifier avec lui.

- Confusion entre « il a » et « il y a »

***il y a** toujours un **sourit** (2a)

***il y a** un gros nez rouge (2d)

***il y a** des mains grosses (2d)

***il y a** des visage vert (2d)

Dans les exemples ci-dessus, nous remarquons la confusion entre « il y a /il a » ; cet écart semble assez commun dans la province du Nouveau-Brunswick. En effet, au lieu de prononcer « il y a » et ainsi d'avoir trois mots différents et le son [ilija], bon nombre de francophones tendent à prononcer « il » comme « i » (en omettant le « l ») de façon à obtenir un condensé comme le son [ija], voire à le tronquer complètement et obtenir le son [ja]. Ce phénomène de troncation se retrouve également en France.

Cependant, à cela s'ajoute une autre déviance : « il a » est prononcé [i a] par nombre d'Acadiens, ce qui pourrait alors entraîner la confusion entre « il y a » et « il a » et expliquer la difficulté de les différencier chez les apprenants. Ainsi se justifieraient les erreurs énoncées ci-dessus.

Ceci nous amène à suggérer que les enfants, non seulement chez les apprenants en immersion française mais aussi chez les natifs, auraient tendance à écrire ce qu'ils entendent. Nous pensons que ceci est dû au fait que l'étymologie des mots n'est pas expliquée en classe ce qui engendre une méconnaissance de l'orthographe étymologique et donc la perte de sens de cette orthographe chez les enfants.

- Confusion entre le son [i] et le son [il]

*il **ville** sous la sofa (3a)

Cette erreur relève à l'origine d'une mauvaise discrimination auditive qui engendre une erreur lexicale; nous supposons en effet que l'élève a employé le nom commun « ville » pour le verbe « vivre » conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier (« il vit »). Cependant il est toujours possible qu'il ait voulu utiliser le mot « ville » et ainsi essayer d'écrire « sa ville est sous le sofa. » Seul un questionnement de l'élève pourrait nous aider à infirmer ou confirmer nos hypothèses.

c. Les autres erreurs

- L'erreur des homophones lexicaux voir/voire

Cette erreur est purement hasardeuse nous semble-t-il, dans la mesure où il est fort improbable que les apprenants connaissent l'adverbe « voire » à leur niveau d'apprentissage. L'hypothèse

d'une mauvaise lecture du mot dans le dictionnaire étant également fort improbable.

- L'erreur due à des néologismes non reconnus

*le vêtements et les pajamas rose et des **pantaloufs** violet (3b)

Ici il apparaît que l'élève ait combiné à la fois le mot « pantalon » et « pantoufle » de sorte qu'il obtient le mot-valise³⁴ « pantalouf ».

3.2 Les erreurs phonologiques

Nous avons considéré comme erreurs phonologiques (voir tableau, annexe 9) les erreurs relevant d'une prononciation des finales « à l'anglaise », les erreurs résultant d'une mauvaise discrimination auditive et les autres erreurs affectant la phonétique du mot mais n'appartenant pas aux catégories précédentes.

3.2.1 Les erreurs relevant d'une prononciation des finales « à l'anglaise »

Parmi les erreurs appartenant à cette catégorie, nous avons relevé les suivantes :

- *il **port** un cardigan **orang** (1)
- ***un** grande bouche bleu (1)
- *sa bouche est **grand** (2a)
- *mon monstre á une mains une grosses et une **petit** bouche **rond** (2c)
- *La monstre ne jamais **retourn** dans une **masion** (4c)
- *une jupe **vert** comme **un** fille (4d)
- *Tout le corps est le couleur de le peau d'**un person** (5b)
- * ses bouge est comme **un** grosses **bannan** (7a)
- *Elle à des grosse mains **violet** (7c)
- *Qui a des bouche avec les dent **long**! (8a)
- *Le monster domir dans **un petit** maison rouge (8b)

Parmi tous les exemples collectés, et au vu de la récurrence des erreurs, on pourrait émettre l'hypothèse que les élèves en cause omettent les 'e' finaux puisqu'ils prononceraient les mots 'à l'anglaise': ainsi *un serait prononcé une, *port – porte, *vert – verte, *grand – grande, *petit – petite, *violet – violette, *rond – ronde, *long – longue, *gros – grosse, *tout – toute, *retourn – retourne, *person – personne et *bannan – banane. Autre hypothèse, les élèves calquent les règles de la L1 où le féminin n'est pas marqué; cette hypothèse ne s'appliquerait que pour les adjectifs et déterminants.

³⁴Un mot-valise est un mot résultant de la réduction d'une suite de mots à un seul mot, qui ne conserve que la partie initiale du premier mot et la partie finale du dernier (source : dictionnaire *Larousse*)

Nous constatons qu'il existe un lien étroit entre les erreurs phonologiques altérant la valeur phonique des lettres dues en majeure partie à la prononciation anglaise et les erreurs grammaticales dues à l'absence d'accords nom + adjectif. Ces erreurs démontrent l'influence du système de référence des élèves : ils puisent dans ce qu'ils connaissent déjà et transfèrent les règles de la L1 pensant qu'elles sont semblables en L2; à moins bien sûr qu'ils ne connaissent pas les règles qui s'appliquent dans la langue-cible et qu'afin de combler leurs lacunes, ils calquent le système existant dans la L1, comme mentionné par Vogel (1995 : 183)³⁵.

3.2.2 Les erreurs relevant d'une mauvaise discrimination auditive

Les erreurs suivantes altèrent la valeur phonique des mots.

Ainsi parmi les erreurs que nous avons identifiées, nous avons relevé :

- ***maines** pour main : l'élève a peut-être ajouté un « e » par surgénéralisation de la règle de la formation du féminin des mots auxquels nous ajoutons un « e » ou est-ce une simple étourderie?
- ***metaint**/***metenant**/***mantanment** pour « maintenant » : l'élève ne maîtrise pas la graphie du son [ɛ̃] ou ne distingue pas le son;
- ***grampe** pour « grimpe » :
Il y a ici non reconnaissance du son [ɛ̃] et/ou de sa transcription. Il est vrai que le son [ɛ̃] suscite bien des questionnements et incertitudes de la part d'apprenants de L2 et même de locuteurs natifs!
- ***àchate** pour « achète » :
Il se peut que l'élève fasse la confusion entre le son [a] et le son [ɛ] ou bien qu'il est « simplement » fait une étourderie.
- ***tu sont** pour « tu sens », ***tu ponse** pour « tu penses », ***je ne comprons** pas pour « je ne comprends pas » : l'élève ne fait pas la distinction entre le son [ɔ̃] et le son [ɑ̃].
Nous pouvons émettre l'hypothèse que soit l'élève entend mal le son, soit il le prononce mal ou les deux. Cependant pour l'erreur suivante : ***tu sont** probablement peur de mon monstre (3b) peut être due à plusieurs facteurs : 1) écart phonologique déjà mentionné plus haut: l'élève ne distingue pas entre le son [ɔ̃] et le son [ɑ̃] dans l'hypothèse où l'élève veuille utiliser le verbe « sentir » par calque de l'expression anglaise « to **feel** scared » ; 2) erreur de conjugaison dans l'hypothèse où l'apprenant aurait employé la troisième personne du pluriel au présent de l'indicatif du verbe « être » (« tu sont ») au lieu de la deuxième personne du singulier (« tu es ») et donc 3) erreur d'emploi du verbe avec, à nouveau, la confusion entre « être » et « avoir » dans l'expression calquée de l'anglais « to be scared » pour « avoir peur ». Pour rappeler Anctil, « [...] seul le fait d'interroger le locuteur à l'origine de l'erreur pourrait nous éclairer sur celui [le scénario] à

³⁵Cf. Vogel supra p.21

priviléger »³⁶.

- ***multicolor** pour « multicolore » :
L'élève fait des tentatives, certes erronées, mais qui se justifient puisque phonétiquement en anglais les sons « ar » de « collar », [kʌlə], et « or » de « color » [kɒlə] sont les mêmes, à savoir [ə]. L'élève maîtrise donc le son mais pas la graphie.
- ***couler** pour « couleur » :
Ce mot a été écrit ainsi car la transcription graphique du son [œR] en anglais est « er ». L'élève reconnaît le son mais ne sait pas le transcrire graphiquement.
- ***cœleur** pour « couleur » :
L'apprenant a créé sans le savoir un mot-valise en associant les mots « cœur » et « couleur ». Là encore, l'élève a fait une tentative; celle-ci montre cependant soit qu'il ne distingue pas phonétiquement le son [œ] du son [u], soit qu'il n'en maîtrise pas la graphie.
- ***chaidal** pour « chandail » : peut-être que l'élève ne reconnaît pas les sons et ne sait pas non plus les transcrire; cependant nous pencherons pour l'hypothèse suivante : il peut avoir permuté les deux sons erronés; dans ce cas, il aurait pensé écrire « chadail » et dans ce cas, l'erreur du son [a] pour [ã] est communément rencontrée dans ce mot à l'oral.
- ***overt** pour « ouverte » : distinction entre le son [o] et le son [u] ou 'simple' omission de la lettre? Nous pencherons pour la seconde.
- ***rectangular** pour « rectangulaire » :
Méconnaissance du son [ɛ] ou 'simple' confusion entre les orthographe française et anglaise? Nous pencherons plus pour la seconde hypothèse avec un emprunt - déjà mentionné plus haut.
- ***ce** pour « c'est » : confusion ou non distinction entre le son [ə] et le son [ɛ]?
- ***bouge** pour « bouche », ***planger** pour « plancher » : ici l'élève fait la confusion entre le son [ʃ] et le son [ʒ] : l'élève peut mal entendre ou prononcer les sons de ces consonnes sourdes-sonores;
- ***roud** pour « rond » : confusion entre le son [u] et le son [ɔ̃] ou inattention lors de la retranscription graphique?
- ***mon monstre alle ou** magasin :
Confusion entre le son [u] et le son [o] ou 'simple' erreur dans la retranscription graphique; nous pencherons pour la seconde hypothèse
- ***resseble** pour « ressemble » :
L'hypothèse de l'étourderie sera ici privilégiée puisque même en L1 le son [ã] s'écrit

³⁶Cf. Anctil voir supra p.17

« em »; hypothèse appuyée par le fait que l'élève a pensé à doubler le S, alors qu'en L1, cette graphie n'est pas requise.

- ***Mon moster** et vraiment **pitty** : ces deux mots n'existent ni dans la L1 ni dans la L2 mais leur orthographe proche dans les deux langues.
Dans le premier cas, « *moster », nous supposons soit que l'élève n'était pas attentif, soit qu'il ne connaît pas l'orthographe du mot; la récurrence dans la copie nous pencherait à opter pour la seconde possibilité.
- ***pitty**/***pîtite** au lieu de petit/petite : confusion entre le son [ə] et le son [i]? Dans cette hypothèse, l'élève a utilisé « pitty » pour « petit »; il est apparent que l'élève a une mauvaise discrimination auditive du son [ə] dans « petit ». Cette erreur n'est pas spécifique aux apprenants en L2 puisqu'elle se retrouve chez les jeunes enfants de français langue maternelle
- ***Il à des grosses mais noir**
***Il a des grosses mais jaune**
Confusion des sons [ɛ] et [ẽ] Les élèves ici ont cherché à écrire « mains »; ils n'arrivent peut-être pas à discriminer le son ou possiblement le transcrire ou plus simplement s'agit-il d'une simple étourderie, nous pourrions le supposer.

3.2.3 Autres erreurs altérant la valeur phonique des mots

a. Erreurs portant sur les signes diacritiques :

- omission de la cédille : *calecon, *ca
- absence ou confusion entre les accents : *brides, *etré, *trés, *brises, *vétements, *pres, *violét, *ondules, *récommance, *personalite, *guepard, *cervere

Ces erreurs pourraient être dues au fait qu'en anglais, les signes diacritiques étant inexistant, les élèves ne les écrivent pas. En effet, les jeunes apprenants anglophones ne réalisent pas l'importance et la nécessité qu'ont ces symboles; souvent pensent-ils au début de leur apprentissage que les signes diacritiques sont décoratifs...

b. Erreurs résultant d'une inversion : *masion, *traingle, *armorie

Nous pensons ici que la permutation des lettres résulte plus d'une mauvaise transcription due à une étourderie de la part des auteurs.

c. Erreurs résultant d'un non-doublement la consonne S : *grose, *resemble, *chase

Si nous pouvons supposer que l'absence des deux S dans le troisième exemple résulte de la prononciation à « l'anglaise » du mot *chase ([tʃeɪs]) par l'élève, le son [s] est conservé et dès lors l'absence du double S peut ainsi s'expliquer par le phénomène de calque.

En revanche, ce n'est nullement le cas dans les deux autres exemples puisqu'en anglais la lettre S a le son [z] dans le mot *resemble et que l'item lexical *grose n'existe pas. Nous supposons donc que soit les apprenants ont « oublié » le deuxième S lors de la copie, soit qu'ils pensent que les mots s'orthographient ainsi : *resemble a cette orthographe en anglais; *grose arbore le E du féminin ce qui montre que l'élève connaît la règle grammaticale, mais il « oublie » le doublement de la consonne qui est essentielle pour la conservation du son [s].

d. Autres erreurs

Dans cette catégorie figurent les erreurs que nous n'avons pas classées dans les autres catégories car ces-dernières ne semblaient pas opportunes pour les exemples suivants :

- absence d'élision : *le histoire
L'élève se trompe non seulement de genre mais n'a pas, semble-t-il, connaissance de la règle de l'élision.
- un sourit pour un « sourire » : peut-être l'élève n'entend-il pas le son [R] final ou est-ce une méconnaissance du nom commun?
- qu'en est-il de *casquer utilisé pour « casser »? D'où vient l'ajout du son [k]? Il nous paraît difficile ici d'émettre une quelconque hypothèse.

3.3 Les erreurs orthographiques

La plupart des erreurs orthographiques ont été classées comme des écarts phonologiques, grammaticaux ou des emprunts et étudiées comme telles. Cependant, certaines erreurs orthographiques « n'entrent » pas dans ces catégories et seront donc présentées et analysées comme suit (voir tableau, annexe 8).

Il s'agit des cas suivants :

- omission de lettre muette finale : *visag, *orang, *toujour, *allor, *monstr et non-doublement d'une consonne n'affectant pas la prononciation : *bonhome, *personalite, *aprendre, *caré.

Pour les deux catégories, il nous semble ici que les élèves aient opté pour une simplification de l'orthographe en n'écrivant que les lettres qu'ils entendaient.

- omission de lettre muette intermédiaire : *finalment, *vetment.

Ici l'orthographe proposée ne modifie pas la phonétique puisque *vetment s'écrit phonétiquement [vɛtmã] et *finalment, [finalmã]. Ces erreurs également vues chez les locuteurs natifs montrent que les élèves écrivent ce qu'ils entendent.

- ajout de lettre finale muette : *pare, *ill, *peure.

Même si « pare » existe en français, nous considérerons l'hypothèse de l'inadvertance de l'élève dans l'écriture de « par » puisque non seulement le contexte mais également le niveau linguistique des élèves ne pourraient justifier de l'emploi de « pare ».

Le deuxième exemple pourrait s'apparenter à un calque puisque *ill existe en L1; il n'appartient cependant pas à la même famille grammaticale et n'a pas non plus la même signification. Nous pencherons donc ici pour l'étourderie.

Quant à *peure, nous émettrons l'hypothèse de la surgénéralisation de la règle qui veut qu'en français, le E marque le féminin (hormis bien sûr les exceptions).

- confusion orthographique d'un son n'affectant pas la prononciation : *cashier, *lesse, *garson, *nex, *récommance

En ce qui concerne « *cashier » et « *lesse », l'influence de la L1 ne fait aucun doute puisqu'en anglais le son [ʃ] s'écrit « sh » et le son [ɛ] peut s'écrire avec la lettre E.

Quant à *garson, *récommance, les orthographes proposées existent en français et ne modifient en rien la phonétique. L'élève n'a « simplement » pas choisi la bonne graphie.

Pour ce qui est de « *nex », nous pensons que l'élève avait son attention ailleurs...

- confusion orthographique d'un son n'affectant pas le choix du mot ni la prononciation : *cheuveux.

Ici l'orthographe proposée par l'apprenant ne modifie pas la phonétique du mot; il ne sait « simplement » pas écrire le son [ə]. Cette erreur se retrouve également chez les locuteurs natifs du même âge; il pourrait alors s'agir du phénomène de surgénéralisation orthographique. De ce constat, nous pourrions donc infirmer l'hypothèse selon laquelle l'enfant en immersion n'a pas les mêmes connaissances d'un natif du même âge.

- doublement inutile d'une consonne : *bannan, *allor

En ce qui concerne « *bannan », nous émettrons l'hypothèse que l'élève a été influencé par l'accent tonique de la L1 qui porte sur la syllabe « na » du mot « banana » et qu'il a peut-être voulu le marquer en français en doublant la lettre N.

Pour ce qui est du doublement du L dans « *allor », nous pencherons pour une étourderie

- absence d'élision : *cest

L'orthographe ne modifie pas la phonétique ici; nous pensons simplement que l'élève l'a oubliée.

- ajout de trait d'union : *parce-que

Cette erreur se retrouve souvent dans les copies des apprenants; il semblerait que la règle des mots composés soit surgénéralisée.

- omission d'une syllabe : *maintant, *mentent

L'élève n'a pas fait attention nous semble-t-il ni lors de la rédaction de sa copie, ni lors de sa relecture, s'il relecture il y a eu...

Il semblerait ici que la majorité des erreurs relevées pourrait être corrigée voire évitée par une simple relecture du travail par les élèves et l'utilisation de la grille correctrice. Il apparaît cependant que ce n'ait pas été le cas et sans nul doute, comme nous l'avons mentionné plus haut, que la grille d'auto-évaluation aurait besoin d'être modifiée afin d'être plus en adéquation avec le travail requis et que les élèves puissent l'utiliser afin d'améliorer la qualité de leurs écrits.

3.4 Les erreurs syntaxiques et sémantiques

Nous avons choisi d'intégrer ces deux catégories car il nous semble que les erreurs sémantiques sont les conséquences directes des erreurs syntaxiques; nous les traiterons donc à l'aune des erreurs syntaxiques.

Nous étudierons dans un premier temps les erreurs syntaxiques (voir tableau, annexe 6) que nous avons choisi de répartir en deux sous-catégories: 1/ l'ordre et l'omission de mots d'abord, 2/ la syntaxe anglaise ensuite. Dans un deuxième temps, nous étudierons les erreurs sémantiques (voir tableau, annexe 7).

Cette catégorie d'erreurs semble être la catégorie d'erreurs qui reflète le plus l'aptitude des apprenants à avoir recours à la langue source. Pour reprendre l'essence des propos de Newmark et Reibel³⁷, l'apprenant se réfère à la langue-source afin de combler les lacunes qu'il a dans la langue-cible; c'est ce que nous verrons.

3.4.1 Les erreurs syntaxiques

Dans cette sous-catégorie, nous étudierons successivement l'ordre/l'omission de mots et la syntaxe anglaise.

Pour ce qui est de l'ordre des mots, au premier abord, la remarque qui pourrait être faite serait de se demander si cette catégorie ne s'apparente pas elle aussi à la syntaxe anglaise. Cette remarque serait somme-toute pertinente; cependant nous considérons que la syntaxe anglaise consiste à répertorier et analyser les énoncés/phrases traduits de la L1 alors que pour l'ordre des mots, nous traiterons ici seulement des erreurs qui ne reflètent ni les caractéristiques de la syntaxe anglaise, ni a fortiori, celles de la syntaxe française (auquel cas, il n'y aurait d'erreur!)

Les erreurs dans l'ordre des mots sont en nombre très limité; la majorité reflétant les caractéristiques de la syntaxe anglaise.

³⁷Cf. supra p.21

3.4.1.1 L'ordre des mots et l'omission

a. L'ordre des mots

Les erreurs notables sont :

– la place des adjectifs qualificatifs

❖ premier cas : en présence d'un adjectif court et très utilisé

*Il y a des mains grosses

*La monstre grampe l'armorie avec ca maines grosses

*le monster et de yeux petit et du gros main rouge

❖ deuxième cas : en présence de deux adjectifs qualificatifs

*mon monstre a un nez gros et vert

*Bob a des mains grosses et vert

*Et une jaune nez rond

*sa nex est violet grosse

Il apparaît clairement que les erreurs commises le sont, dans un premier cas, lorsqu'il s'agit d'un adjectif court et très utilisé (ici gros et petit) ou, dans un deuxième cas, lorsqu'il y a plusieurs adjectifs qualifiant le nom commun.

Dans le premier cas, nous pourrions avancer comme hypothèse que les apprenants ont ici fait une surgénéralisation de la règle de l'adjectif qui a dû leur être enseignée. En effet, en français, la règle requiert, sauf exception, que l'adjectif en fonction d'épithète se place après le nom qu'il qualifie. Cette règle ne s'applique néanmoins pas aux adjectifs courts et très utilisés tels que « petit, gros » puisqu'ils se placent généralement avant le nom; règle similaire en anglais qui exige l'inversion « adjectif qualificatif + nom commun ». Il se peut également que les élèves aient entendu dire « Il a des mains grosses! », phrase qui, même si elle se dit, ne s'écrit pas.

Dans le deuxième cas, sauf une instance « *Et une jaune nez rond » où l'adjectif de couleur a été placé avant, les apprenants ont placé les deux adjectifs après le nom commun.

Il semblerait ici que les élèves démontrent d'une certaine logique en essayant d'appliquer la règle de coordination entre deux adjectifs puisque, dans les deux exemples qui suivent, « *mon monstre a un nez gros et vert », et « *Bob a des mains grosses et vert », les adjectifs sont coordonnés par « et ». Cependant, cette règle ne peut fonctionner, puisqu'une fois encore, même si cela se dit, l'adjectif « gros » est écrit après le nom qu'il qualifie au lieu d'avant.

Dans le troisième exemple, « *Et une jaune nez rond », l'élève applique partiellement la règle « nom + adjectif qualificatif »; il a peut-être connaissance de la règle des adjectifs courts et très utilisés (qui se placent avant le nom) mais ne l'applique pas avec la « bonne » catégorie d'adjectifs. L'absence de connecteur entre les deux adjectifs qualificatifs épithètes pourrait laisser supposer un calque de la structure anglaise qui n'en requiert pas lorsque les adjectifs qualificatifs n'appartiennent pas à la même catégorie (couleur et forme ici).

Quant au quatrième exemple, « *sa nex est violet grosse », la structure diffère quelque peu des précédentes puisqu'ici les adjectifs qualificatifs ont une fonction d'attribut et non d'épithète. Ici l'élève a omis le connecteur entre les deux adjectifs; peut-être est-ce un simple oubli ou a-t-il utilisé les deux adjectifs qualificatifs en fonction d'attribut par pur hasard? Voulait-il écrire : « son gros nez est violet? » Nous ne pouvons le savoir, mais nous pencherons pour la première hypothèse car la seconde structure nous apparaît plus difficile à maîtriser pour un apprenant de L2 de ce niveau.

- la redondance

Dans l'exemple suivant, « *Tout les dimanche, beaucoup de fois on àchate 30 pommes pare dimanche », nous remarquons une répétition du marqueur de temps. Il nous semble ici que l'élève n'a simplement pas relu son texte avec beaucoup d'attention puisque même s'il utilise sa langue-source pour l'aider, pour reprendre Newmark et Ribet³⁸, il n'en demeure pas moins que cette structure n'est pas non plus acceptable comme telle.

Faisant suite à cette erreur due à l'absence de relecture, nous allons traiter des omissions.

b. Les omissions

En ce qui concerne les omissions, il nous est impossible d'en identifier les causes certaines d'autant plus en l'absence des apprenants, mais nous pouvons cependant émettre les hypothèses suivantes : certaines omissions pourraient être dues à une connaissance erronée de la structure utilisée, d'autres à une stratégie d'évitement ou encore à une mauvaise/absence de relecture.

- Les omissions qui pourraient être dues à une connaissance erronée de la structure utilisée

Ici les élèves utilisent la même structure : « est-ce » pour « est-ce que »

« *Est-ce X tu veux aprendre plus lire le histoire? »

« *...est-ce X tu X peur mantanment »

Il est possible qu'ils pensent utiliser la structure correcte alors qu'en réalité, elle est erronée.

- Les omissions qui pourraient être dues à une stratégie d'évitement

*Est-ce que tu X peur moutanment? »

« *...est-ce X tu X peur mantanment »

Dans ces deux exemples, il est apparent que les élèves ne connaissent pas la collocation « avoir

³⁸Cf. supra p.22

peur » et il semble qu'au lieu de calquer la structure anglaise qui requiert « être », ils évitent de choisir, peut-être pour en laisser le choix au correcteur...

- Les omissions dues à une mauvaise/absence de relecture

Il apparaît ici que les apprenants aient mal relu ou aient oublié de relire car dans les exemples, les omissions portent sur des mots ou expressions qu'ils devraient connaître et savoir utiliser en raison de leur usage fréquent à leur niveau de connaissance linguistique :

- « *Est- ce que vous **X** à quoi ressemble mon monstre? »
- « *Ses **X** est comme un taupe rose »
- « *Il **X** des grands yeux rouge. Mon monstre **X** un bouche ronde. »
- « *Son nez **X** pointu et c'est rose »
- « *les yeux de mon monstre est **X** gros traingle et le couler est jaune »
- « *Mon monster et de vetment**X** un chaidal rouge **X** pantalon vert. »

- Les autres omissions

Ici nous pensons que l'élève ne connaît pas la structure en raison de l'influence anglaise...Il aurait en quelque sorte calqué la structure de la L1. Ainsi par « ***X** Plus les bas déchirer et jaune. », l'élève s'est-il inspiré de « *Moreover, his thighs are torn and yellow* » ou « *More, his torn tights are yellow* » et par « *tout **X** que la monstre voire cest de vêtements » de « *All the monster sees are clothes* ».

Nous ajouterons que l'ordre des mots et les omissions ont parfois une incidence sur le sens de la phrase comme nous venons de le voir. Aussi, retrouverons-nous certaines de ces erreurs dans la section suivante.

3.4.1.2 La syntaxe anglaise

Dans cette catégorie, nous aborderons les structures calquées de l'anglais. Ainsi, pour citer Vogel, « l'apprenant ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langue étrangère³⁹ » c'est-à-dire que la syntaxe utilisée provient de la reproduction exacte de la structure de la langue source.

Les écarts étant spécifiques, nous avons choisi de les étudier au cas par cas, ne pouvant les regrouper de façon logique. Cependant lorsque certaines similitudes apparaissaient pour quelques uns d'entre eux, nous les avons réunis.

Dans les exemples qui suivent, la position finale du verbe est révélatrice d'un calque de la syntaxe anglaise :

(1)*Est ce que vous savez a comment grande mon monstre est?

³⁹Cf. Vogel p.21

(2)*Est-ce que vous savez quoi mon monstre resseble a

(3)*Est-ce vous savez quoi mon petit et fou monstre ressemble?

En effet un Anglophone pourrait écrire dans ces hypothèses :

(1) Do you know how big my monster is?

(2) Do you know what my monster looks like?

(3) Do you know what my mad little resembles?

A cela s'ajoute, dans le troisième exemple, la position des adjectifs qualificatifs dont la place diffère par rapport au français. En anglais, ils se positionnent avant le nom commun qu'ils qualifient d'où l'erreur commise dans «*mon petit et fou monstre ». De façon similaire : « *Est-ce que tu a peut de mon fou monstre maintenant? » et « *Il a deux vraiment grosse mains orange ».

Les exemples qui suivent montrent très distinctement que les apprenants reproduisent la syntaxe anglaise en positionnant le pronom personnel complément d'objet direct derrière le verbe alors que les structures utilisées requièrent de le faire précéder.

Les élèves font également l'erreur – très fréquente – dans le choix du pronom personnel « moi » au lieu de « me ». Pour reprendre les propos de Leeman citant d'autres auteurs, le choix du pronom personnel fait d'ailleurs débat depuis plusieurs décennies et les formes « je, me et moi » font l'objet de diverses études basées sur différents critères. Ces critères peuvent être morphologiques : forme « faible » de « je et me » de « moi », forme « forte »; syntaxiques : « je » et « me » relèvent du verbe, « moi », est autonome. En anglais, en revanche l'hypothèse sémantique émise est que le « I » est consacré à l'expression de la conscience de la personne et que « me, myself » sont consacrés à la présentation de la personne comme corps et être social.

Nous considérerons ici les erreurs suivantes comme relevant de la syntaxe et de la grammaire. Nous ne pensons pas que l'élève ait sciemment utilisé « moi » afin de porter l'emphase sur lui-même mais sûrement que le clitique réfléchi « me » n'est pas utilisé en raison du calque de la syntaxe de la L1 pour les exemples 1, 2 et 3. Ainsi :

(1) « *La monstre voire moi!! » vient de « *the monster sees me!* »

(2) « *Le gros monstre chase moi » vient de « *The fat/big monster chases me* »

(3) « *Il chasse moi donc cest tres difficile decrire » vient de « *He chases me so it's very difficult to write* »

En revanche, pour l'exemple 4, le verbe employé est à l'impératif sans négation « lesse » pour « laisse »; l'emploi du pronom fort « moi » se justifie donc :

(4) « *Ok juste lesse moi récommance » vient de « *Ok just let me re-start* ».

Nous pensons ici que c'est plus le fruit du hasard que la connaissance de son auteur...

L'exemple suivant dénote également la présence de la langue anglaise : « *Il est n'a pas gentil à la bonhomme de neige ». Il apparaît que l'usage erroné de la préposition « à » provient du calque de l'expression « to be nice to » qui dans cette hypothèse serait « he is not nice to the snowman ». Il est fréquent en effet que la préposition « to » soit fréquemment traduite par les élèves par « à », alors que la préposition fait souvent partie intégrante du verbe en anglais. Il serait profitable que les élèves soient incités à travailler sur de telles structures puisqu'en français leur emploi n'est pas nécessairement semblable...

Les calques de syntaxe anglaise se voient également dans la position de l'adverbe dans les phrases suivantes, puisque dans la langue-source, l'adverbe se positionne généralement avant le verbe. Les exemples qui suivent en sont la parfaite illustration :

(1) « *La monstre ne jamais retourn dans une masion » - « the monster never returns/goes back inside a house »

(2) « *Il toujours fait un douche quand il pluit » - « He always has a shower when it rains ». En plus de la position erronée de l'adverbe, nous remarquons que l'élève a claqué la L1 en écrivant « faire un(e) douche » pour « to have a shower »; ce qui peut surprendre c'est que si l'élève avait utilisé « to take a shower » - puisqu'en anglais « prendre une douche » peut également se traduire par « to take a shower » - il n'y aurait pas eu d'erreur, une traduction mot à mot en calquant la structure de la L1 sur la L2 fonctionnant. Cependant, cela n'aurait pas permis au correcteur de s'apercevoir de la méthode employée par l'élève.

(3) « *Il aussi porte un pantalon rose et un chapeau rouge » - « He also wears pink trousers and a red hat »

(4) « *il a deux vraiment grosses mains orange » - « he has two really big orange hands »

Dans les exemples ci-après, « *Aussi une chandail Tyedye », « *Aussi une chapeau bleu », « *Aussi un chandail bleu! », il semblerait que la position de l'adverbe soit aussi calquée de l'anglais. Cependant il est nécessaire d'ajouter qu'ici « aussi » serait plutôt équivalent à l'usage de « et »; en effet, les anglophones ont tendance à utiliser « also » dans leur langage parlé lorsqu'ils énumèrent une liste de choses.

Quant aux deux exemples suivants, l'influence de la syntaxe anglaise y est aussi perçue : « *A tu sais que j'ai un monstre dans ma chambre? » pourrait venir de « Do you know that I have a monster in my bedroom? » et « *Mon monstre est un garçon avec non pantalon » se traduirait directement de « My monster is a boy with no (without) trousers ».

Néanmoins, dans le premier de ces deux exemples, nous pourrions émettre l'hypothèse que l'élève ait voulu utiliser l'interjection « Ah » - certes incorrectement orthographiée - mais qui pourrait aisément se justifier au vu du reste de la phrase. Si c'était le cas, il ne s'agirait donc pas d'un calque mais d'une erreur morphologique.

Quant au second exemple, une hypothèse possible serait que l'élève ne se souvienne plus ou n'ait pas connaissance de « sans ». Afin de pouvoir faire passer son message et malgré ses lacunes, il a utilisé une stratégie de contournement comme tactique de communication; et il y parvient puisque

son message est tout à fait compréhensible.

3.4.2 Les erreurs sémantiques

Comme mentionné plus haut, il nous semble que les erreurs sémantiques (voir tableau, annexe 7) se présentent ici comme la conséquence des écarts relevés précédemment tels que l'oubli de mots et/ou le mauvais ordre des mots, l'erreur lexicale, l'erreur syntaxique. De ce fait, il peut s'avérer alors plus compliqué, voire impossible, de comprendre le sens du message de l'apprenant et on ne peut dès lors qu'émettre des hypothèses sur des sens possibles. Les erreurs relevées sont les suivantes :

- « *Ca yeux rouge trop peur » : l'élève a-t-il voulu dire « Ses yeux sont rouges et font trop peur »?, « Ses (ou ces?) yeux rouges font trop peur »?, « Ces yeux rouges; j'ai trop peur »?
- « *Ses X est comme un taupe rose » : l'absence de sujet ne nous permet de savoir ce que l'élève a voulu écrire; le contexte nous donne quelques indices sans pour autant nous donner de réponse.
- « *il a deux vraiment grosses mains orange » : comme vu plus haut, la position inexacte de l'adverbe ne nous permet pas d'être sûr du sens- « vraiment » s'applique-t-il à la taille des mains (il a vraiment deux grosses mains orange) ou à la couleur (il a deux grosses mains vraiment orange)
- « *Est-ce tu veux apprendre plus lire le histoire? »
« *Plus les bas déchirer et jaune »
Ici ce sont vraisemblablement les absences de prépositions qui nous font hésiter sur le sens à donner à ces phrases. L'élève a-t-il voulu dire « Est-ce que tu veux en apprendre plus à lire l'histoire »? ou « Est-ce que tu veux apprendre à plus lire l'histoire »?
Dans le second exemple, l'apprenant a-t-il voulu dire « En plus, les bas sont déchirés et jaunes » ou « De plus, les bas déchirés sont jaunes »?
- « *Tout X que la monstre voire cest de vêtements et... ca cheveau saute » (1)
« *La monstre coule cent vêtements brises ca » (2)

Dans les exemples ci-dessus, les écarts morphologiques provoquent l'erreur sémantique : qu'est-ce que l'élève a voulu dire?

Dans le premier de ces deux exemples, on pourrait hésiter entre « cheveux » et « chevaux » et ainsi se poser la question de savoir si l'apprenant souhaitait dire « Tout ce que le monstre voit ce sont des vêtements et... son cheval/ses chevaux saute(nt) »? ou « Tout ce que le monstre voit ce sont des vêtements et ... ses cheveux sautent »?

Dans le second, en revanche, les erreurs lexicales sont telles que le sens à donner n'est pas envisageable sans un questionnement approprié à l'apprenant puisque même remis dans le contexte, la phrase ne fait aucun sens.

Au vu de cette analyse, nous avons pu remarquer le vaste éventail des erreurs commises par les apprenants. Cela confirme les dires de Besse et Porquier (1991 : 226)⁴⁰ qui énoncent que les erreurs interlinguales peuvent notamment être observées, aussi bien dans le lexique, la grammaire et la prononciation.

Il nous semble cependant que pour aider les élèves et prévenir des erreurs possibles avec ceux-ci , il serait utile de varier les supports (dans la section suivante nous proposons des livres de littérature enfantine, une étude de comptine, des jeux de manipulations, etc.), de diversifier la démarche d'évaluation (utiliser une grille d'auto-évaluation plus adaptée – voir section 2.5 p.36 – comptabiliser les mots corrects aussi bien que les erreurs), différencier l'apprentissage et diversifier le travail (individuel, paires, groupes), organiser un travail interdisciplinaire (activité d'art proposée plus bas par exemple), aider l'élève à reconnaître ses erreurs et lui donner les moyens de les corriger, donner des exercices de consolidation à/de complexité croissante, etc.

L'ensemble des erreurs sélectionnées ayant été analysées, nous allons suggérer, dans la partie suivante, de possibles pistes didactiques visant à leur remédiation. Les erreurs étant vastes comme nous venons de le voir, il s'agira de nous concentrer sur celles dont la récurrence sera/est élevée ou celle que nous jugeons graves, car pouvant compromettre la communication du message du rédacteur au lecteur par exemple. Les pistes de remédiation pouvant être nombreuses, certaines ne seront que brièvement en énumérées.

⁴⁰Cf. p.27

Chapitre 4 : Quelques propositions de pistes didactiques de remédiation pour les erreurs sélectionnées

Nous allons consacrer cette partie à proposer quelques suggestions pouvant servir de pistes de remédiation au plan linguistique; toutefois le champ d'investigation étant immense, il ne peut s'agir là que d'une esquisse.

Nous entendons par « remédiation linguistique », des activités (ou séances) visant à palier/comblent les insuffisances et lacunes des élèves dans la langue-cible. Nous allons proposer des pistes variées dans leur forme: exercices, séquences, réflexions pour les différentes catégories d'erreurs que nous avons rencontrées. Il pourra s'agir d'exercices de réception et/ou de production comme des exercices à trous, de jeux à l'oral, d'exercices d'écoute, de production écrite basée sur des livres de littérature enfantine, etc. Ces exercices/séquences varieront en fonction des catégories et du type d'erreurs : nous privilégierons par exemple des exercices d'écoute et de productions orales pour les erreurs de phonétique. Pour les erreurs de morphologie grammaticale, nous proposerons également des exercices d'écoute, notamment pour ce qui est du marquage du féminin des adjectifs qualificatifs. Des exercices de production après étude d'un poème pourront être préconisés ainsi que de l'auto-correction au moyen d'un correcteur orthographique/grammatical; ce-dernier pourrait aussi être utilisé comme exercice d'auto-correction des erreurs orthographiques bien évidemment. Les erreurs syntaxiques, entre autres, pourront être par exemple corrigées par le biais de manipulation de cartes de mots et l'adaptation de la méthode de la grammaire en couleur⁴¹ ou encore celle de Keletta⁴². Le système de couleur utilisé est un moyen mnémotechnique efficace permettant de mettre l'accent sur certains points problématiques de la langue : les élèves apprennent le code au fur et à mesure et peuvent ainsi développer leurs compétences syntaxique, orthographique et grammaticale.

Ces séquences s'adresseront aux élèves qui en éprouvent la nécessité et selon leur niveau; l'idée étant d'« individualiser » et de différencier le travail afin de pourvoir aux besoins de chacun. Cependant, il est opportun de rappeler qu'en fonction de la fréquence et quantité d'erreurs répertoriées, certaines activités pourraient non seulement s'adresser à tous et également exploitées pour la remédiation de plusieurs d'erreurs. Nous nous bornerons ici néanmoins à les présenter et expliquer, puisque notre rôle ici se limite à cela.

1 Pour les erreurs phonologiques

Le nouveau programme d'immersion en place depuis la rentrée 2010 ne prévoit pas d'enseignement de la phonétique en tant que telle, contrairement au programme précédent. Cette décision peut paraître saugrenue, alors même que lorsqu'une langue étrangère est enseignée, la phonétique semble faire partie intégrante du programme. Il ne serait pas inutile, nous semble-t-il, que les élèves y soient exposés et puissent s'y référer dans la classe. Un tableau comportant

⁴¹La grammaire en couleur est une grammaire où un code de couleur et des formes spécifiques sont utilisés pour étudier la nature et fonction des mots dans une phrase.

⁴²« Je construis ma grammaire »

l'alphabet ordinaire et l'alphabet phonétique international pourrait être un outil de valeur autant pour l'enseignant que pour l'élève, à condition que ce-dernier puisse et sache l'utiliser. Il sera donc essentiel de prévoir des activités intégrant la phonétique; un exemple pourrait être des exercices de repérage et discrimination (voir annexes 11a et 11b) vus dans des ouvrages de phonétique comme ceux d'Abry et Chalaron, « Les 500 exercices de phonétique » et de Charliac et Motron, « Phonétique progressive du français ».

Pour ce qui est des écarts concernant/portant sur les finales des mots (« un » prononcé « une », « petit » prononcé « petite », etc.), il semblerait judicieux de revenir sur la prononciation de ces mots, excepté bien sûr l'aspect grammatical sur lequel nous reviendrons plus tard.

En ce qui concerne la distinction entre les voyelles nasales [ɔ̃] et [ɑ̃] et la confusion entre les consonnes constrictives [ʃ] et [ʒ] par exemple, des exercices de discrimination auditive pourraient être préconisés, tels les exercices à trous phonétiques. L'élève ayant pour tâche de combler les espaces en les substituant aux lettres correspondantes. Les résultats montreront si les élèves sont aptes à différencier les sons. Pour les aider dans leur démarche, les apprenants pourraient toucher leur gorge afin de vérifier l'intensité des vibrations de leurs cordes vocales (confusion entre le son [ʃ] et le son [ʒ]) ou accentuer l'articulation de leur bouche devant un miroir si besoin (distinction entre le son [ɔ̃] et le son [ɑ̃]).

Les exercices à trous pour identifier les consonnes constrictives et les voyelles nasales pourraient être à l'image de l'exemple présenté ci-dessous. En tout état de cause, il faudra préconiser des exercices d'audition et de production; l'audition précédant bien entendu la production. Nous avons créé les exercices qui suivent mais il en existe de nombreux dans les ouvrages d'Abry et Chalaron déjà mentionnés (voir annexes 11a et 11b).

Exemple d'exercice 1 : (discrimination du son [ɑ̃] et du son [ɔ̃])

Ecoutez les mots suivants et écrivez-les la colonne correspondante.

[ɑ̃]		[ɔ̃]
« an », « am »	« en », « em »	« on », « om »

Mots choisis pour l'écoute : pantoufles, sentir, manche, entendre, bondir, monter, manger, maintenant, contre, bonbon

Notons que pour cet exercice, la séparation du son [ɑ̃] en 2 colonnes pourrait être simplifiée à une au besoin, en fonction du niveau des apprenants. Afin d'accroître la difficulté de l'exercice,

certaines mots comme « pantalon, rencontrer, comprendre, content » dans lesquels simultanément apparaissent les deux sons pourraient également faire partie de la liste de mots ci-dessus. La liste des mots d'écoute n'est donnée qu'à titre indicatif ici pour les besoins de cette activité. Cet exercice de remédiation étant un exercice d'écoute, les apprenants n'auraient pas accès à la liste des mots bien évidemment.

Exemple d'exercice 2 : (discrimination entre le [ʃ] et le son [ʒ])

Ecoutez et répétez les phrases suivantes :

1. Peut-on enregistrer les bagages?
2. Peut-on changer des vêtements achetés?
3. Quelles jolies perruches et girafes vous avez dans votre jardin!
4. Jusqu'à quel âge peut-on chanter?

Exemple d'exercice 3 : (discrimination entre le [ʃ] et le son [ʒ]) Bouge? ... ou bouche?

A la place des étoiles, écrivez g ou ch, pour obtenir des mots courants :

Blan*e-Nei*e, *enou, *ar*eur, *an*er, *asse-nei*e, *ez nous, *u*oter, bou*ie, bou*erie, plon*er, plan*er.

(Réponses attendues : Blanche-Neige, genou, chargeur, changer, chasse-neige, chez nous, chuchoter, bougie, boucherie, plonger, plancher,)

Cet exercice permettra de dépister si l'élève arrive à distinguer les sourdes des sonores. Cependant comme l'énonce Catach (1980 : 71), « il [l'exercice] est plus un moyen de contrôle qu'une thérapie, la multiplication des mots à compléter ne suffisant pas à rectifier leurs erreurs. Cette tâche incombe aux orthophonistes ».

Comme exercice de remédiation pour les finales, les apprenants pourraient être amenés d'abord à effectuer oralement différents jeux.

1. Je vais au marché

Avec des aliments disposés sur une surface/un support (cartes, aliment en plastique – ou réel!) l'élève choisit l'aliment et nomme celui-ci et sa couleur. Ainsi un élève pourrait dire : « Je vais au marché et j'achète une petite pomme verte » et ce, tout en insistant sur la finale de l'adjectif. L'enfant suivant choisit son aliment, répète la phrase Je vais au marché et j'achète, nomme l'aliment ou les aliments nommé(s) par l'élève ou les élèves précédent(s) et ajoute le sien à la liste et ainsi de suite.

2. Dans ma valise, je mets...

Ce jeu suit le modèle précédent à la différence qu'il s'agit de vêtements et non plus de nourriture. Ces jeux peuvent être ensuite utilisés comme activité d'écriture dans la mesure où l'apprenant peut

choisir des aliments/vêtements et écrire ce qu'il a choisi et en inventer d'autres.

Ce jeu a également le mérite de faire travailler l'apprenant sur la position de l'adjectif qualificatif dans la phrase.

3. Décris les images

Les élèves ont en leur possession des images de personnages (voir annexe 12a et 12b).

Selon l'activité prévue, les apprenants peuvent choisir un personnage, le nommer et décrire les caractéristiques du visage ou bien simplement le décrire et le faire deviner à des camarades (12a). Cette activité sera avant tout orale et peut-être également écrite en tant qu'éventuel prolongement.

Si les élèves ont des images de personnages complets (tel l'exemple 12b), ils peuvent également décrire l'apparence physique et vestimentaire. Comme l'activité précédente, ils peuvent faire deviner leur choix.

Ces activités peuvent être modifiées en jeu de défi et stratégie par paire ou groupe, de type Morpion (neuf images réparties en tableau 3x3) ou Puissance 4 en adaptant la présentation des feuilles. Chaque élève ayant pour tâche de décrire le personnage qu'il a choisi afin de le « gagner ». Les élèves jouent à tour de rôle jusqu'à ce qu'il y ait un vainqueur.

L'intérêt de ce jeu tient dans le degré variable de difficulté selon le niveau des apprenants : il peut être demandé à un élève de faire une description de trois caractéristiques par exemple, détailler chacune d'un adjectif de couleur et de taille alors qu'un autre pourrait se concentrer sur une ou deux caractéristiques décrites avec un seul adjectif de couleur par exemple. Une difficulté supplémentaire pourrait être d'épeler le ou les adjectifs choisis.

Ce genre d'activités est extrêmement facile d'utilisation. Les exemples donnés ici montrent l'usage qu'il peut en être fait pour l'utilisation des adjectifs qualificatifs, mais le potentiel de ce genre d'activité reste entièrement lié à l'imagination de son utilisateur. Il reste que, de par mon expérience d'enseignante en primaire, ces activités ludiques sont très demandées et appréciées par le jeune public d'apprenants. L'aspect compétitif des jeux et leur adaptabilité en difficultés font qu'ils s'adressent à tous et que chacun peut se sentir valorisé.

Les activités décrites ici permettent à l'élève de pratiquer la prononciation notamment, mais elles pourraient aisément être utilisées pour la structure de la phrase et l'application des règles de grammaire (et être utilisées pour la section 3.2 ci-après), voire de conjugaison (au besoin!).

Une autre activité pourrait être basée sur le livre de littérature enfantine d'Eric Carle et Bill Martin, intitulé « Ours brun, dis-moi ce que tu vois? »



Figure 6: Capture d'écran - Ours brun, dis-moi ce que tu vois? Eric Carle

Après lecture du livre en classe, les élèves pourraient avoir à imaginer et à écrire des phrases pour décrire quels autres animaux l'ours pourrait rencontrer. Il leur faudrait non seulement trouver un animal de genre féminin mais l'utilisation d'adjectifs qualificatifs serait requise. Cet exercice pourrait être associé avec la réalisation d'un livre propre à la classe ou individuellement en fonction du niveau d'habiletés des apprenants; livre(s) qu'ils pourraient ensuite lire à leurs camarades.

Pour pousser l'activité un peu plus loin, les élèves pourraient avoir à décrire quelqu'un de leur choix (réel ou fictif) – sur le même thème d'Halloween (ou non) – ce choix peut être « orienté » si les élèves choisissent parmi une banque de personnages, soit complètement libre, et là le choix du personnage n'incombe qu'à eux.

La consigne pourrait là aussi être modifiée selon les besoins et habiletés. Cette activité est similaire à celle donnée par l'enseignante mais elle est moins restrictive que celle du monstre puisque les élèves auraient la possibilité plus ou moins grande de choisir. L'attrait des apprenants serait ainsi plus grand et cette activité aurait le mérite (supposons-le!) de rendre les productions des élèves un peu plus riches dans leur contenu.

2 Pour les erreurs morphologiques : grammaticales et lexicales

2.1 Les erreurs grammaticales

Afin de palier les erreurs morphologiques, il existe de nombreux ouvrages dont les objectifs sont d'aider les élèves à se construire un système lexical structuré et cohérent mais aussi à développer la capacité de s'approprier les mots et leur étymologie pour en maîtriser peu à peu l'usage. Nous en citerons deux, « Le chemin des mots » de Dumarest et Morsel et « Les mots en jeux » de Calaque. Le premier ouvrage, qui traite à la fois de la fabrication des mots et de la sémantique (les rapports de sens entre les mots et leurs changements de sens), se destine à un public plus avancé que le public dont nous étudions le corpus. Il n'en demeure pas moins que certaines parties peuvent être utilisées avec un public moins avancé comme, par exemple, la section sur les onomatopées. Le second ouvrage, « Les mots en jeux », propose de multiples activités basées sur

l'analyse, l'association, le classement des mots mais aussi sur la recherche, la découverte et la discussion autour des mots par le biais de cartes en couleur où figurent des mots, des préfixes, des suffixes et des radicaux. Là aussi, nous pensons que notre public ne serait pas assez avancé pour utiliser les jeux tels quels, cependant il est toujours possible d'en adapter le concept en utilisant des mots plus à la portée des élèves et d'en modifier les règles.

Étant donnée l'ampleur du champ des erreurs morphologiques, nous ne ferons qu'évoquer les pistes de remédiation pour les erreurs lexicales dans le but de nous focaliser d'autant plus sur des pistes didactiques de remédiation des erreurs grammaticales.

Les erreurs lexicales tendent à se 'limiter' à l'usage de mauvaises lexies qui pourraient faire par exemple l'objet de jeux audio afin que les apprenants entendent les différents sons en présence : les sons [ø] et [o] (cheveux/cheveaux), les sons [ɛ] et [ĕ] (mais/mains). Les élèves pourraient être amenés à utiliser des jeux de discrimination phonétique auditive par le biais d'exercices sur ordinateur (le site phonetique.free.fr par exemple) ou utiliser les CD des ouvrages cités ci-dessus. Pour les erreurs portant sur le mauvais radical, une répétition de la formation des mots avec appui de « flashcards » et d'affiches accrochées dans la classe pourrait être un outil visant à la remédiation. Il existe également de nombreux jeux dans le commerce qui font travailler l'orthographe lexicale d'une façon simple tel « Jeu d'orthographe en 54 cartes ». L'objectif de ce jeu est de former et retrouver le début ou la fin d'un mot parmi plusieurs possibilités après avoir lu/entendu une devinette. À titre d'exemple, l'élève aura le choix entre « dé- placer, des-placer » ou « ani -maux, ani- mots, ani- mos, ani- meaux ».

En ce qui concerne les erreurs grammaticales, nous nous proposons de suggérer des exercices en fonction des catégories d'écarts, telles que nous les avons présentées plus haut.

Pour ce qui est de l'absence d'accords des adjectifs, une possible activité de remédiation serait d'avoir recours, ici aussi, à des exercices phonétiques comme ceux présentés plus haut et comme ceux qui suivent. L'enseignant pourrait prononcer des groupes nominaux et les élèves écriraient ce qu'ils auraient entendu. Ces exercices devraient toutefois se faire après avoir rappelé les règles des accords. Il est bien évident que ces exercices peuvent être réalisés selon une progression plus ou moins rapide en fonction du niveau et de l'habileté des apprenants. En effet, nous pouvons, par exemple, nous consacrer dans un premier temps sur le genre des adjectifs puis le nombre, avant d'aborder enfin les adjectifs de couleur ou bien choisir d'aborder le genre et le nombre simultanément.

Un échantillon d'activités pourrait se présenter ainsi :

Exemple 1 : Type d'exercice pour les accords des adjectifs en genre:

Objectif : Discriminer les finales des mots et les écrire de manière adéquate.

- Consigne : Écoute et complète les groupes de mots :

Masculin (un/le)	Féminin (une/la)
Un stylo _____	Une feuille _____
Un camion _____	Une voiture _____

Un _____ caillou	Une _____ pierre
Un _____ garçon	Une _____ fille
Un livre _____	Une histoire _____

Dans le tableau de l'exemple 1 ci-dessus, les élèves ont à écouter les groupes de mots prononcés par l'enseignante puis à les écrire. Une altération possible pourrait être de leur donner la banque de mots à choisir. Cependant avec une banque de mots, le danger serait double :

- l'exercice ne sera plus un exercice de discrimination auditive mais seulement un exercice de repérage (avec lecture des mots à choisir) et de recopiage. Il serait donc préférable, dans cette hypothèse, de ne pas faire figurer cette liste de mots car l'objectif premier de cette activité (discriminer phonétiquement les finales des adjectifs) serait vain.
- l'exercice offrira alors la possibilité à l'apprenant de placer certains adjectifs différemment de là où l'enseignant désire les voir. Il se pourrait alors que les options choisies par les élèves entraînent des erreurs dans la position de l'adjectif (avant ou après le nom). Cette situation certes permettrait de mettre en évidence la bonne ou mauvaise application de la règle de la position des adjectifs mais, là encore, ce n'est pas l'objectif premier de l'exercice.

Cependant une alternative possible pourrait être de répartir les élèves en groupe/paire et de donner une banque de mots à certains élèves qui auraient pour tâche de lire les mots proposés. Il incomberait aux élèves sans liste de les écrire. Il s'agirait ensuite d'inverser les positions lecteur/auditeur tout en s'assurant que d'autres exemples soient proposés afin d'éviter que les élèves qui étaient en premier lieu « lecteur », écrivent leur choix par simple mémorisation de ce qu'ils avaient lu auparavant.

Cette option permettrait à l'enseignant de s'assurer de la bonne prononciation des mots par les élèves et de remarquer s'il y a ou non correspondance phonétique entre le mot prononcé et le mot écrit et lu?

Exemple 2a: Type d'exercice pour les accords des adjectifs en genre et en nombre:

Écoute et complète les groupes de mots :

Masculin (un/le)	Féminin (une/la)	Pluriel (des/les)
Un stylo _____	Une feuille _____	Des cahiers _____
Un camion _____	Une voiture _____	Des véhicules _____
Un _____ caillou	Une _____ pierre	Des _____ rochers
Un _____ garçon	Une _____ fille	Des _____ élèves
Un livre _____	Une histoire _____	Des bandes dessinées _____
Le _____ frère de Marie	La _____ sœur de Pierre	Les _____ bébés

Dans cet exemple, contrairement à l'exemple précédent où les difficultés s'accroissaient 'par palier', l'élève est ici confronté à l'application de la règle d'un seul coup (accord en genre **et** en nombre). Il doit discriminer le singulier, le féminin et le pluriel des différents adjectifs qualificatifs en les orthographiant adéquatement. Cela pourrait s'adresser à des élèves plus compétents ou en fin de session sur le point de grammaire révisé. En aucun cas il serait donné tel quel à un élève en difficulté : cela n'aurait pour conséquence que de le bloquer davantage et de produire l'effet inverse. L'objectif est d'aider l'apprenant et non de lui présenter des défis supplémentaires.

L'exercice 2a est un développement de l'exercice 1. Il s'accroît en difficulté et est une amorce pour les exercices 2b et 2c.

Là encore, tout comme pour l'exercice 1 ci-dessus, cet exercice pourrait être doté d'une banque de mots parmi lesquels l'élève devrait choisir; les mêmes remarques que ci-dessus s'appliquant également.

Exemple 2b : Que remarques-tu?

Cet exercice (voir annexe 13) qui s'appuie sur des concordanciers a pour objectif l'identification de l'adjectif qualificatif et le repérage de sa position dans la phrase par rapport aux mots qu'il qualifie.

Il va sans dire ici que les exemples ici présentés seraient probablement trop difficiles pour notre groupe d'apprenants et qu'il faudrait cibler un corpus en rapport avec le niveau linguistique des apprenants; cependant l'activité aurait la même optique.

Il serait également envisageable que la recherche des noms se fasse en commun afin de faciliter la tâche des apprenants qui en ont besoin.

Exemple 2c : Type d'exercice pour les accords des adjectifs en genre et en nombre:

Consigne : Écris des phrases avec des groupes de mots au masculin, au féminin, au singulier et au pluriel avec des adjectifs qualificatifs qui se placent avant et après le nom. Ils doivent être différents des exemples ci-dessous.

Exemple : Je porte une jolie paire de chaussures.

Mon papa a un scooter bruyant.

Dianna mange des gâteaux succulents.

Marwan dessine des fées transparentes.

Cet exercice est en revanche destiné à ceux qui manipulent déjà bien la règle des accords et qui ont un lexique assez développé afin de pouvoir trouver une variété d'exemples se pliant aux consignes.

L'avantage de cette tâche est d'inciter l'apprenant à connecter les différents réseaux (lexical, grammatical, orthographique, sémantique) au lieu de 'se cantonner' à l'application stricte de la règle grammaticale. La séquence complète suit une progression; elle se veut facile au départ pour aller en se compliquant petit à petit. L'intérêt étant de mettre non-seulement en confiance mais aussi et surtout de lui faire acquérir la notion visée.

Après la règle des adjectifs qualificatifs que nous appellerons 'standards', nous avons choisi de nous focaliser sur les adjectifs de couleur qui causent bien des problèmes aussi bien aux apprenants de FLE que de langue maternelle, avec les exceptions et les cas particuliers.

Exemple 3 : Type d'exercice pour les accords des adjectifs de couleurs (voir annexe 14)

Cet exercice a pour objectif de repérer et faire prendre conscience aux élèves la position des adjectifs qualificatifs quels que soient le genre et le nombre.

Les extraits des concordanciers ne sont qu'un exemple; l'intérêt serait de donner des extraits différents à chaque groupe d'élèves afin d'avoir plus d'exemples d'adjectifs et qu'ils puissent en déduire la règle générale.

Une activité intéressante pourrait être de rechercher dans les livres de littérature enfantine, les titres des livres qui contiennent des adjectifs qualificatifs et plus particulièrement des adjectifs de couleur. Les apprenants pourraient les identifier, les écrire et ce faisant en tirer la règle des accords (voir annexe 16 – cependant dans l'exemple fourni, le focus est l'adjectif qualificatif en général).

Pour faire suite aux activités ci-dessus, une feuille d'exercices avec des phrases à corriger pourrait être donnée (voir annexe 15). Cette feuille ayant pour objectif la récapitulation et l'application directe de la règle concernée. L'enseignante pourrait ainsi vérifier si la règle a été comprise et intégrée.

Un atelier de développement (et qui compléterait à merveille la tâche donnée par l'enseignante, et à l'origine de notre corpus) pourrait être un travail de composition à partir de l'étude de la comptine de J. Charpentreau (voir annexe 17). Elle serait aussi une excellente activité à entreprendre en amont de la réalisation de celle sur laquelle nous appuyons ce travail de réflexion.

Après lecture et analyse de la comptine avec repérage des adjectifs, travailler sur une version alternative en changeant les adjectifs afin de réaliser une nouvelle comptine. L'exploitation ici est grande puisque la consigne peut varier en fonction du groupe d'apprenants (adjectifs à choisir parmi une liste ou choix laissé entièrement à l'élève, changement des parties du corps, travail de groupe, travail individuel; ce ne sont là qu'infimes suggestions). Cette activité d'écriture pourrait être également associée à une activité d'illustrations où les élèves créent leur œuvre. Mais cette exploitation artistique se situe hors du champ de notre propos.

Concernant les erreurs de déterminants et les désinences fautives des verbes, il s'agirait de préférence de répéter et de réviser les règles qui ont dû être vues en amont par le biais d'activités de perception mettant en relief les formes cibles sous forme d'activités ludiques avec par exemple l'utilisation du « Jeu de conjugaison en 54 cartes ». Il existe aussi bon nombre d'exercices de ce type en ligne, sur des sites pédagogiques telle que le montre la capture d'écran ci-dessous. Cependant, cet exercice est assez basique puisqu'il fait plutôt appel à des automatismes qu'à la réflexion de l'apprenant.

Exercice de conjugaison

Indicatif présent

Choisissez la forme qui convient

1. Le son trop fort.
2. J' mal à la tête.
3. Tu content ?
4. Le restaurant n' plus très loin.
5. J' trop froid.
6. La vue magnifique.
7. Tu en retard.
8. Il triste de partir.
9. Elle heureuse.
10. J' faim.

Corriger

[Accueil - Exercice suivant](#)

Figure 7: Capture d'écran d'un modèle d'exercice de conjugaison tiré du site: www.connectigramme.com

Une alternative à ce type d'exercice par automatisme (voire hasard) serait d'habituer l'élève à passer par le sens en lui apprenant à changer la forme du verbe en question et ainsi mémoriser les formes qu'il doit utiliser. Ainsi si l'apprenant hésite par exemple entre « ai », « es » ou « est », il pourrait changer le temps du verbe, par exemple l'imparfait, et de là obtenir « j'avais », « tu étais » ou « il était ». Comme les formes sont phonétiquement différentes, il ne pourra plus hésiter entre les différents homophones grammaticaux. Reste alors à l'élève à identifier la bonne désinence entre le « s » du « tu » et le « t » du « il ». Un outil mnémotechnique facile permet de s'en souvenir... dans la conjugaison, le pronom personnel « tu » est le 2^e et donc avant « il » qui est le 3^e comme la lettre « s » qui se positionne avant le « t » dans l'alphabet (qui ici sont les terminaisons respectives des formes de « tu étais » et « il était »).

Les deux catégories d'écarts (déterminants et désinences fautives) pourraient également être intégrées à la liste de rubriques de l'auto-évaluation (annexe 3) que les élèves ont dû remplir. Nous ne nous attarderons pas sur des suggestions précises ici, préférant nous focaliser sur les homophones et les écarts entre être et avoir, et ce, en raison d'une grande occurrence.

Les erreurs sur les homophones grammaticaux et/est et à/a sont fréquentes chez les apprenants. Il est essentiel que l'enseignant(e), mette l'accent sur la graphie de ces mots, afin d'aider les apprenants à les distinguer. Ces homophones appartenant à des catégories différentes (conjonction de coordination/verbe et préposition/verbe), ils n'ont pas de fonction grammaticale commune et ne peuvent donc pas commuter dans une phrase.

Mise à part, la méthode que nous qualifierons de classique ou explicite, avec la révision des règles permettant la distinction des homophones et les traditionnels exercices à trous, ce travail « d'identification » pourrait être effectué par la méthode dite « inductive » ou implicite où les élèves partent de la situation-problème qui leur présente un défi. Ils sont ainsi eux-mêmes

confrontés à la résolution dudit problème qui devraient pouvoir les aider à s'appropriier la règle et dès lors, se construire un savoir. Il est à noter que cette démarche pourrait également être mise œuvre pour remédier aux autres erreurs de morphologie grammaticale.

A ces écarts, s'ajoutent la confusion entre « ses », « ces » et « c'est » puis « sa/ça » (orthographié à maintes reprises « ca »). Les premiers « ses/ces » sont d'autant plus « problématiques » qu'ils ont la même nature puisque ce sont tous les deux des adjectifs non-qualificatifs; la différence étant la possession ou non. Cependant cette distinction n'est pas inconnue des apprenants puisqu'elle existe dans leur langue maternelle; même si les règles relatives aux genres de l'adjectif possessif diffèrent. Il semblerait ici aussi qu'un rappel des règles d'usage et une pratique de leur emploi par le biais d'exercices d'application seraient une piste envisageable pour une possible remédiation.

Quant aux écarts entre les homophones « et/est », il serait nécessaire de rappeler les règles de base notamment celle qui consiste à se concentrer sur la forme « est » qui peut être remplacée par « était » et d'en vérifier leur bonne mise en œuvre. Ceci pourrait être réalisé par le biais de repères mnémotechniques (voir annexe 18) et la pratique d'exercices de construction de phrases (l'élève a des mots sur des cartes qu'il doit remettre en ordre afin de faire des phrases) et d'exercice à trous visant à relier des phrases ensemble tout en évitant les répétitions.

Exemples d'exercices :

Consigne : Relie ces phrases deux par deux avec le petit mot « et » sans faire de répétition. Observe bien l'exemple avant de commencer.

Exemple : J'aime le chocolat. J'aime les bonbons. → J'aime le chocolat et les bonbons.

- Il joue au hockey. Il joue au tennis.
- Michelle a mal au ventre. Michelle a mal à la tête.
- Cette histoire est drôle. Cette histoire me fait rire.

Consigne : Complète les phrases par « et » ou « est ».

1. Cet arbre immense.
2. La baleine un mammifère.
3. Antoine le plus grand de la famille.
4. Eric puni car il s'..... moqué d'un camarade.
5. Pauline Lise ont une robe rouge verte.
6. Ma soeur mon cousin ont vu la Tour Eiffel qui à Paris.
7. Le médecin me mesure prend ma température.

L'ensemble de ces exercices est en quelque sorte « traditionnel »; cependant ils permettent à l'apprenant de manipuler et de visualiser l'usage et la structure des différents homophones grammaticaux. Ceux-là ne sont que des possibilités qui peuvent être complétées par des exercices de correction, tels que celui mentionné plus haut (méthode inductive).

D'autres pistes se trouvent également en ligne sur divers sites comme celui précédemment cité (voir annexe 19). Ces exercices peuvent se présenter comme sans intérêt au premier abord mais le rappel du point de grammaire et la répétition de ce type d'exercices montrent, qu'à la longue (selon notre expérience) ils ont un effet positif sur l'application de la règle de grammaire et les productions des élèves, puisque la technique qui consiste à passer par le sens et à changer la forme du verbe « être » en « était » devient un automatisme.

2.2 Les erreurs lexicales

2.2.1 Les calques

En ce qui concerne l'utilisation erronée récurrente portant sur la collocation « avoir peur », une activité de remédiation possible pourrait être l'imagination par le biais d'une carte mentale (ou « mind map »). Cette activité a le mérite d'être une technique d'enseignement et un outil efficace. Cette technique est connue par les élèves, puisque souvent utilisée en sciences comme outil de travail et d'apprentissage pour étudier un concept spécifique. Tout au long des unités de travail, il y est fait référence dans les ressources pédagogiques utilisées dans le programme d'études. Ici, elle aura pour objectif de permettre aux apprenants de se remémorer d'autres collocations (communément appelées expressions idiomatiques) qui posent souvent problèmes aux étudiants en langue française.

Le verbe « avoir » pourrait être placé au centre et les élèves relierait les expressions qu'ils connaissent déjà et ajouter plus tard, au fur et à mesure, celles qu'ils apprendraient l'ébauche de la carte pouvant se faire ensemble, mais son développement incombant à chacun des apprenants, afin que chacun d'eux s'approprie son savoir par la mémorisation des expressions.

Une illustration pourrait être la suivante :

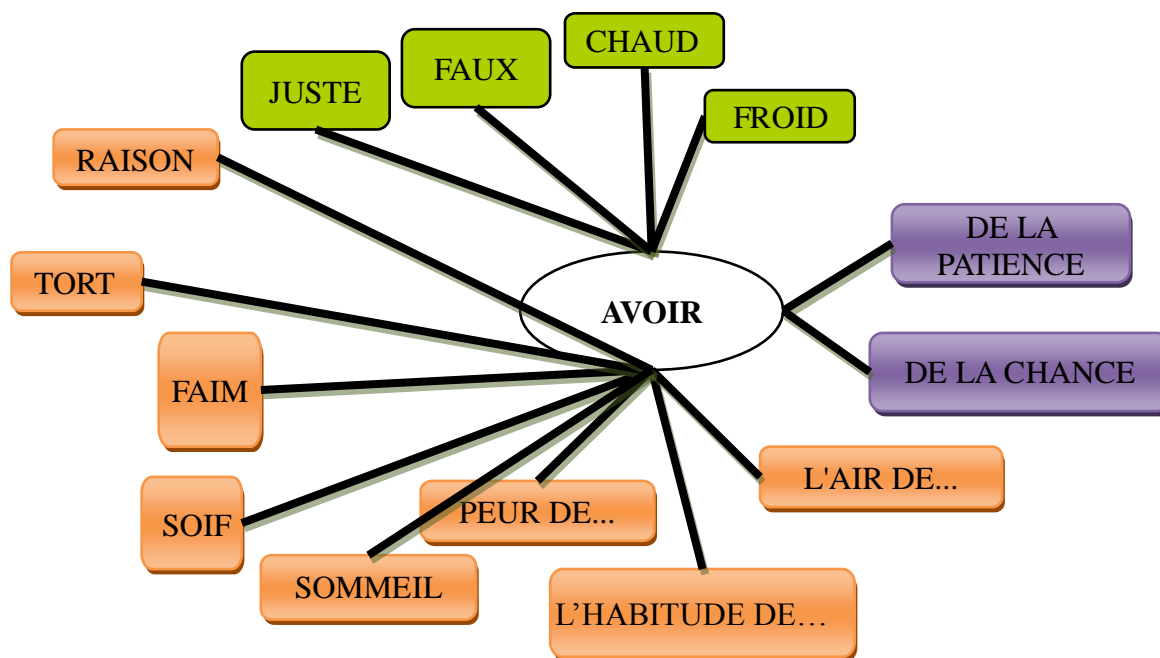


Figure 8: Exemple de carte mentale pour les collocations avec "avoir"

Certes, bon nombre de ces collocations n'apparaissent pas dans ce corpus, mais la carte mentale se veut être un outil et une technique d'apprentissage. Cela devrait permettre aux élèves d'éviter plus ou moins rapidement de dire «*je suis soif » (« I am thirsty »), « *je suis faim » (« I am hungry »), «*je suis froid » (« I am cold »), «*je suis chaud » (« I am hot »), «*je suis peur de » (« I am scared»), « *je suis juste/faux » (« I am right/wrong ») au lieu d' « avoir raison-juste/tort-faux », « il/elle regarde comme » (tiré de 'look for' en anglais) au lieu « d'avoir l'air de », pour ne citer que quelques écarts. Il est vrai que d'autres expressions erronées comme « je suis fini » s'entendent fréquemment, mais dans cette hypothèse, il ne s'agit pas d'une collocation mais plutôt du fait que le verbe finir s'emploie avec l'auxiliaire avoir en français – avoir fini - (en tout cas, dans le contexte où il est généralement employé) contrairement à l'anglais qui exige l'emploi de l'auxiliaire être ('to be finished'). Dans l'optique de faciliter la mémorisation, des images/dessins pourraient y être insérés et pour accroître la difficulté, les élèves pourraient entourer les mots de couleurs différentes selon leur nature (les verbes d'une couleur, les adjectifs d'une autre, etc...)

2.2.2 Les emprunts

Afin de remédier à l'emprunt pour l'usage des onomatopées, une piste envisageable d'exploration et d'approfondissement pourrait être la suivante.

Cette activité requiert le livre de fiction intitulé « Chut! Et vive les onomatopées! » de Paul Roux.

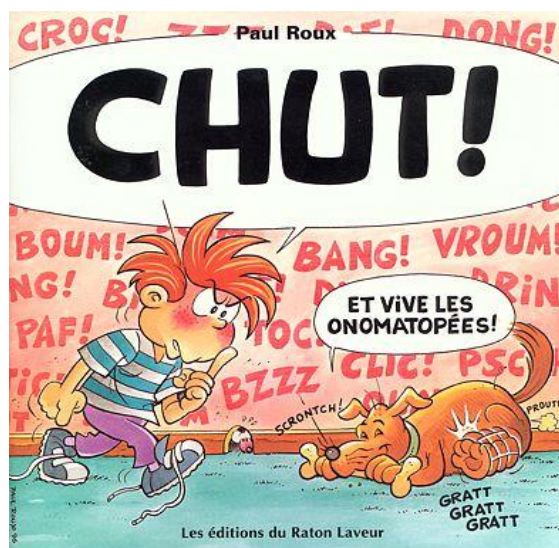


Figure 9: Capture d'écran du livre pour enfants: Chut! Et vive les onomatopées de Paul Roux

Cet album, mis en pages sous forme de bande dessinée, permet au lecteur de s'immerger dans un bain d'onomatopées. Ernest, le héros de ce livre, revient de l'école avec un devoir à faire sur les onomatopées. Il a énormément de difficulté à se concentrer avec tout ce bruit autour de lui et va l'apprendre à ses dépens.

L'activité pourrait se structurer ainsi : après lecture du livre à haute voix devant la classe et explication faite des différentes onomatopées si besoin est, une comparaison entre les onomatopées pourrait être mise en place afin d'en étudier les possibles similitudes et différences par rapport à la langue maternelle des apprenants. Pour élargir le champ de l'activité, les élèves pourraient, en groupes, avoir à rechercher les onomatopées faites par d'autres objets ou animaux déterminés auparavant par l'enseignant, par exemple. La mise en commun pourrait impliquer la « vocalisation » des onomatopées à tour de rôle, sous forme de devinette : un élève d'un groupe prononce l'onomatopée choisie parmi la liste de son groupe au reste de la classe. Un élève d'un autre groupe devine à qui ou à quoi se rattache le bruit.

Une activité supplémentaire pourrait être l'invention d'une autre histoire d'Ernest... Il pourrait se rendre dans une ferme avec sa famille lors d'un week-end... Ceci pourrait faire l'objet d'un projet de classe avec, non seulement un aspect linguistique avec consultation de dictionnaires notamment et savoir les utiliser à bon escient, mais aussi une dimension artistique, avec mise en page et illustrations de l'histoire et éventuellement musical et technologique avec mise en musique ou enregistrement des sons.

Ce projet peut se développer à l'infini et ainsi permettre de prendre en compte l'ensemble des apprenants, quelles que soient leurs aptitudes; chacun y prendrait part selon ses centres d'intérêts, mais la recherche devrait s'appliquer à tous avec plus ou moins de supports pédagogiques. L'objectif du projet étant d'apprendre à connaître un champ plus large d'onomatopées et sa finalité de le présenter à d'autres élèves. Cela aurait l'intérêt pour les apprenants non seulement

d'accroître leur connaissance de répertoire langagier, mais également une opportunité nouvelle de pouvoir se faire comprendre et de comprendre l'autre et ainsi de développer un peu plus leur autonomie langagière.

Une autre piste envisageable serait d'inventorier les onomatopées entendues dans l'école ou chez soi, voire d'en créer si aucune n'existe déjà pour le bruit repéré ou imaginé, pour ensuite partager cette recherche avec les autres et en discuter les aboutissants.

À cela s'ajoute l'activité demandant de compléter un texte descriptif à trous que les élèves doivent combler avec des onomatopées tel que l'exercice montré ci-dessous :

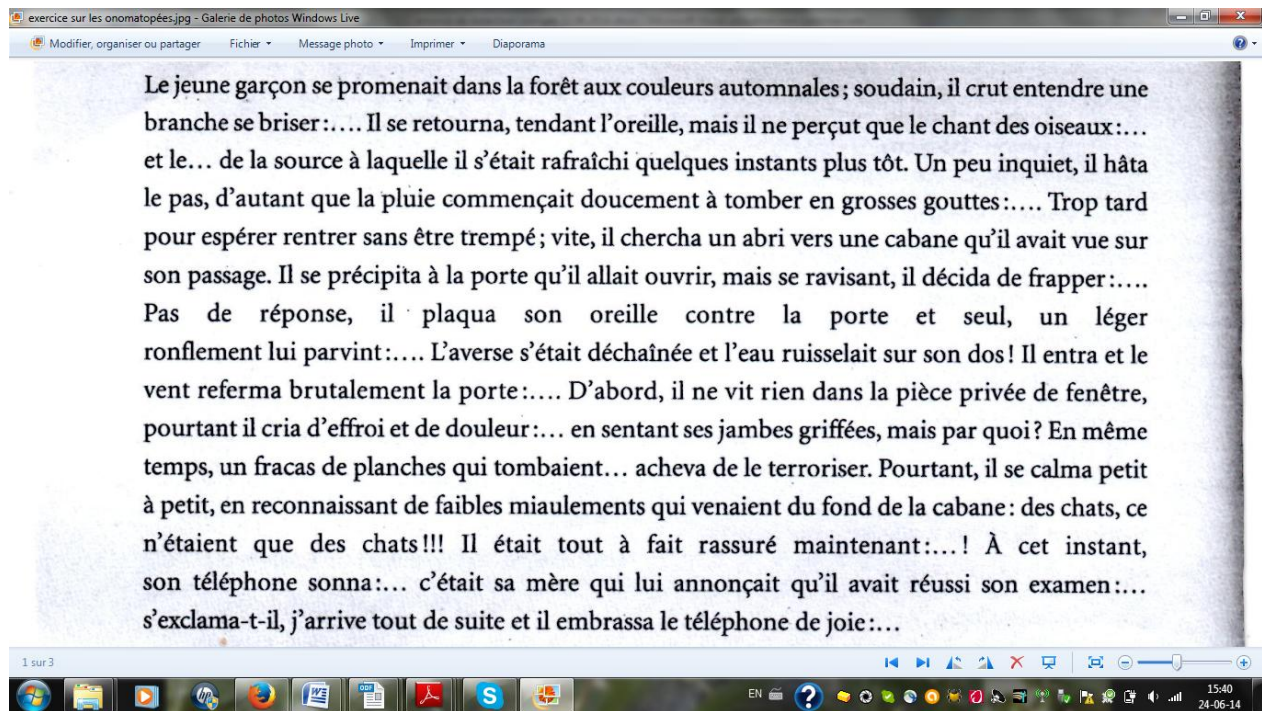


Figure 10: Capture d'écran d'exercice sur les onomatopées extrait du "Chemin des mots" de Dumarest et Morsel

Une telle activité qui implique nécessairement la lecture et la compréhension du texte serait sans doute destinée aux apprenants les plus avancés. Une activité plus simple pour les apprenants en difficulté pourrait associer une image à un bruit (voir annexe 20) avec ou sans banque d'onomatopées à disposition (voir annexe 21).

Le but de toutes ces activités ci-dessus mentionnées, est de familiariser les élèves avec les onomatopées et de leur permettre d'associer correctement des bruits à des actions. Elles ont aussi un objectif culturel qui est de leur faire prendre conscience que d'un pays à un autre, les onomatopées diffèrent.

Pour ce qui est des autres emprunts, et afin d'aider les élèves à corriger leurs écarts, une piste envisageable pourrait être un exercice consistant à comparer les lexies anglaises et françaises

voisines relevées dans l'ensemble des travaux (par le biais de dictionnaire par exemple) et d'en apprécier les similitudes (ou différences) entre chaque (telles « toilets » et « toilettes »; « person » et « personne »; «rectangular » et « rectangulaire »; « monster » et « monstre » par exemple).

Quant aux digressions dues à l'usage de mots anglais sans ressemblance avec leur signification française (type « spikey » ou « tye-dye »), l'élève devra être encouragé à faire un travail de correction en utilisant une autre lexie ou périphrase, voire à vérifier le mot dans le dictionnaire.

3 Pour les erreurs orthographiques

Là encore, il existe ici nombreux ouvrages traitant de l'orthographe, de sa nécessité, de sa mise en pratique et de possibles remédiations. Pour n'en citer que deux, celui de Nina Catach qui, dans son ouvrage de référence intitulé « L'orthographe française », analyse le fonctionnement du système orthographique du français et propose un classement avec une grille typographique pour analyser les erreurs, sur laquelle nous avons d'ailleurs basé notre propre typologie. Un autre ouvrage est celui de Danièle Cogis, « Pour enseigner et apprendre l'orthographe » dans lequel elle propose des idées et des mises en pratique pour la classe.

Il apparaît que bon nombre des erreurs orthographiques s'apparentent à de l'inattention voire une certaine négligence de la part des élèves.

Une activité de remédiation pourrait être ici la relecture du travail par leur auteur d'abord et ensuite par un tiers, leurs camarades par exemple. Cette technique permettrait de responsabiliser chacun et de mettre les apprenants en situation de résolution de problème et d'apprentissage, sans pour autant être perçue négativement; alors que ce pourrait être le cas si l'enseignante intervenait aussitôt. Dans cette hypothèse, l'objectif de l'élève est de travailler en tant qu' « expert » lecteur et non en tant que producteur/ rédacteur. Cette activité permet de montrer aux élèves qu'ils connaissent sinon des règles et des astuces, qu'ils sont capables de repérer si un texte est correctement écrit du point de vue de l'orthographe. Ce dernier point s'applique seulement si le texte n'a pas corrigé préalablement par l'enseignant, ce qui dans notre cas n'est peut-être pas envisageable en raison du niveau relativement peu avancé des élèves. Les « correcteurs » peuvent remplir un tableau (voir ci-dessous) consistant à répertorier l'erreur dans la colonne de gauche et à proposer une solution dans celle de droite. Ils pourraient aussi verbaliser leurs procédures de résolution de problèmes orthographiques.

Erreurs relevées	Suggestions de correction

Figure 11: Exemple de tableau visant à répertorier les erreurs commises et à proposer des solutions possibles

Une autre méthode, plus récente, serait d'inciter les élèves à utiliser un logiciel correcteur orthographique/grammatical tels « Scribens », « BonPatron » ou « FrançaisFacile », à condition

bien sûr que l'enseignant maîtrise le logiciel, qu'il l'utilise adéquatement et que le logiciel soit adapté à la situation; voilà en somme ce qu'énonce Désilets, « les correcteurs pourraient supporter la tâche de l'enseignant, et par conséquent l'apprentissage des élèves, s'ils pouvaient établir un portrait des erreurs commises par chaque élève en utilisant une typologie d'erreurs adaptée à la situation pédagogique » (Désilets, 1998 : 22, cité par Charnet et Panckhurst, 1998 : 111).

Il est possible qu'à ce stade d'apprentissage, ce genre d'outil puisse s'avérer difficile d'utilisation pour certains élèves en raison de leurs niveaux d'apprentissage, leurs habiletés et des options de correction proposées par les programmes.

Le correcteur « BonPatron » propose des pistes de correction possible, ce qui n'est pas le cas du correcteur « Scribens » par exemple, qui non seulement énonce les règles mais propose des réponses. Ce-dernier est beaucoup plus avancé puisqu'il se concentre en plus sur les erreurs typographiques et de ponctuation.

Nous avons procédé à deux simulations de correction, en premier lieu avec le correcteur « BonPatron » (annexe 22), ensuite avec « FrançaisFacile » (annexe 23).

Le correcteur « BonPatron » (annexe 22) vise les erreurs grammaticales et orthographiques uniquement. Il indique si ces erreurs sont à vérifier ou modifier selon un code de couleur particulier. Des suggestions sont faites afin d'aider l'apprenant : pour les erreurs grammaticales des explications sont proposées; pour les erreurs d'orthographe lexicale, une liste de mots est indiquée. Il est toutefois à noter que le mot adéquat voulu ne figure pas nécessairement parmi les mots proposés. Cet outil a pour objectif de faire réfléchir l'apprenant sur ses erreurs et lui propose des pistes éventuelles. L'intérêt supplémentaire est l'attrait du moyen utilisé : l'ordinateur, qui pour les classes de primaire (selon mon expérience) n'est pas assez pris en compte, du fait de son manque de disponibilité et/ou vétusté. Un atout supplémentaire, pour un apprenant en difficulté notamment, est d'une part qu'il n'a pas à retaper son texte et que d'autre part il peut simplement n'avoir à se concentrer que sur un type d'erreurs, grammaticales par exemple.

Le correcteur « FrançaisFacile » (annexe 23) est plus simple que « BonPatron », puisqu'il se borne à relever les erreurs orthographiques uniquement, sans indiquer d'explication. Les erreurs n'apparaissent pas d'un coup; la correction s'effectue au fur et à mesure. Son usage requiert également une bonne manipulation de l'ordinateur puisque le texte avec correction s'affiche dans une autre fenêtre (« pop-up »).

Même si ce débat se situe hors de notre propos, si nous devons choisir un des trois correcteurs utilisés pour simulation, nous plébisciterions le « BonPatron », puisque même dans sa version simple, il propose des pistes et explications, sans pour autant donner de réponse. L'élève aura toujours pour tâche de réfléchir et de choisir la proposition qu'il juge correcte en fonction de son raisonnement.

Nous pourrions ajouter que, pareillement aux emprunts, les erreurs orthographiques pourraient pour la plupart être évitées si les élèves étaient plus enclins à regarder dans des ouvrages de références mis à leur disposition; l'idée étant qu'ils prennent de bonnes habitudes de travail, deviennent autonomes et s'approprient eux-mêmes leur savoir. Pour les erreurs qui ne sont pas dues à des étourderies, une remédiation au cas par cas semblerait plus appropriée.

4 Pour les erreurs syntaxiques

Pour ce qui est des erreurs syntaxiques, à la fois la syntaxe anglaise, mais aussi l'ordre des mots, nous avons noté qu'elles étaient peu nombreuses par rapport aux autres catégories. Cela s'explique soit parce que nous les avons appréhendées sous un autre angle (comme le calque ou les erreurs grammaticales par exemple), mais également par le niveau linguistique des apprenants. Ils sont au début de leur apprentissage de la langue française et de ce fait utilisent des structures simples. Nous ajouterons que, de manière générale, les erreurs syntaxiques sont imprévisibles et variées puisqu'elles reposent sur l'imagination de leurs auteurs! Néanmoins, une erreur que nous avons listée dans cette catégorie serait l'erreur récurrente de la place de l'adverbe. Des activités de remédiation pourraient être essentiellement des activités de conscientisation attirant l'attention des élèves sur les différences entre le français et l'anglais, notamment l'ordre des mots. Une activité de relecture et de correction par des pairs sembleraient être aussi un bon exercice de conscientisation. Il est à noter que l'auto-correction entre élèves est souvent bénéfique comme le mentionne Froc (1995 : 713) : « It has been noted that while French immersion students seldom correct one another's oral speech, they do much self-correction (Klinck, 1989), as well as peer editing of other group members' writing while working in a group⁴³ ».

Une autre proposition consisterait à présenter sous forme de jeux utilisant des cartes de mots à réorganiser, afin que les élèves éprouvant des difficultés puissent visualiser la place des mots dans la phrase, essentiellement celles des adjectifs qualificatifs et des adverbes. Cette activité pourrait se faire en adaptant le principe de la grammaire en couleurs, où chaque catégorie de mot est représentée par une couleur. Cette méthode souvent utilisée pour les élèves en difficulté ou à besoins spéciaux, notamment celle de Kettela (annexe 24, 25, 26), pourrait être adaptée et ainsi permettre aux apprenants qui débutent dans l'apprentissage de la L2, d'appréhender l'ordre des mots de façon plus ludique et de s'apercevoir des différences de structures avec la L1. Nous le voyons avec les exemples en annexe tirés de « Je construis ma grammaire », où les mots ont différentes couleurs, tailles et formes selon leur nature, genre et fonction (annexe 24, 25, 26).

Une variante pourrait être l'utilisation de briques de couleur style Lego® (chaque brique représentant différents mots/groupes de mots) afin d'ordonner des mots pour constituer des phrases en respectant le code de couleurs en fonction de leurs catégories spécifiques. Par exemple, une petite brique verte pourrait être le déterminant et le nom une grosse brique verte, le rouge pour le verbe, le jaune pour l'adjectif qualificatif, le bleu pour tout ce qui est inconnu à ce stade de l'année, etc. L'objectif de l'adaptation cette méthode est essentiellement de faire prendre conscience à l'apprenant de la syntaxe de la phrase et des accords en genre et en nombre. Elle pourrait donc être utilisée comme outil de remédiation pour de nombreuses erreurs que nous avons répertoriées.

⁴³On a remarqué qu'alors que les élèves en immersion française se corrigeaient rarement les uns les autres à l'oral, ils s'auto-corrigent autant qu'ils vérifient le travail de camarades lors d'activités en groupes.
(Notre traduction)

5 Pour les erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques apparaissant, selon nous, comme une conséquence des autres erreurs identifiées; de ce fait, nous pensons que si une remédiation des autres erreurs identifiées a lieu en aval, les erreurs sémantiques devraient avoir disparues, en grande partie tout du moins. Nous avons aussi noté que les erreurs sémantiques sont peu nombreuses, constat dû sans doute au fait que les apprenants utilisent un vocabulaire basique, des lexies simples et des structures peu variées. Les apprenants étant de niveau peu avancé, la prise de risques est limitée et les erreurs sémantiques peu apparentes. Néanmoins, pour les erreurs que nous avons identifiées, il nous semblerait plus pertinent d'y remédier au cas par cas même si, d'une manière générale, nous pensons qu'une relecture faite par un pair aiderait déjà l'apprenant dans sa démarche corrective.

Conclusion et limites

En procédant à cette analyse de productions écrites d'élèves en immersion française, nous avons été frappées par l'éventail d'erreurs auquel nous étions confrontées. En effet le corpus de copies que nous avons étudié avait déjà fait, par hypothèse, l'objet d'une auto-correction; mais au vu du nombre d'erreurs encore persistantes, nous avons des doutes sur la validité de cette auto-correction, si tant est qu'elle ait bien eu lieu...

Les erreurs produites par les apprenants nous ont permis de confirmer l'influence de la langue première dans l'interlangue de l'apprenant ainsi énoncé par Vogel : « ...la langue première ou langue de départ expliquent en grande partie la variabilité de l'interlangue » (Vogel, 1995 : 185).

Cela nous a aussi permis de montrer – comme la recherche le prouve – que les apprenants en immersion (comme tous les apprenants de langue étrangère) auront recours à leur langue maternelle « pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langues étrangères et de sauvegarder la communication » (Vogel, 1995 : 183). Les propos tenus par Newmark et Rebel en 1968 (cité par Vogel, 1995 : 184) abondaient déjà dans ce sens⁴⁴.

Vogel (1995 : 184) d'ajouter que « [...] le recours à la langue première a aussi une fonction d'apprentissage : il constitue en effet pour l'apprenant un instrument heuristique précieux pour découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue seconde [...] ».

Nous avons également remarqué que les apprenants de L2 faisaient parfois les mêmes erreurs que les natifs de la langue, notamment en ce qui concerne les homophones grammaticaux; cela nous amène donc à avancer que les natifs eux-mêmes ont en quelque sorte une interlangue ou grammaire intériorisée, ce qui corrobore les dires d'Arabski⁴⁵.

En tout état de cause, les erreurs interlangues sont somme toute « un passage obligé » dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue et l'enseignant est là pour l'aider à analyser et comprendre et le guider dans son cheminement à les corriger. Pour reprendre les propos d'Anctil (2011 :109), les erreurs des apprenants d'une L2 comme celles des natifs, présentent « une certaine systématisme, systématisme sans laquelle des interventions didactiques pour les prévenir seraient impossibles ».

Plus en aval, il aurait été intéressant de réaliser une étude longitudinale sur ce groupe d'apprenants. Cette démarche nous aurait permis d'observer et d'analyser les compositions de ces mêmes élèves plus tard dans l'année, sur des sujets différents, puis l'année d'après, sur le même thème, lorsqu'ils auraient intégré la classe supérieure de 5^e année. L'intérêt et la motivation de chacun variant, les écarts différents vus dans des productions en auraient probablement été changés, en tout cas, nous pouvons le supposer. Un travail similaire sur le même thème donné l'année d'après, lorsqu'ils auraient intégré la classe supérieure de 5^e année, serait également intéressant. Cette hypothèse nous aurait permis de comparer l'interlangue des apprenants, sans doute synchroniquement, en se penchant sur les interlangues respectives des élèves à un stade voisin d'acquisition, mais surtout diachroniquement en se focalisant sur les états successifs de l'interlangue chez un ou plusieurs élèves.

Par cette méthode, nous aurions pu constater les erreurs disparues, lesquelles se seraient

⁴⁴Voir supra page 22.

⁴⁵Voir supra page 24.

maintenues ou ajoutées, l'interlangue étant un système intermédiaire, donc variable dans le temps et en constante évolution. Elle nous aurait également permis d'entreprendre un travail d'analyse et de réflexion plus approfondi sur l'adéquation des activités de remédiation.

Ce pourrait être le thème d'une prochaine recherche, en continuité avec le présent mémoire...

Bibliographie

Abry, D., Chalaron, M-L. (2011). Les 500 exercices de phonétique. Paris : Hachette.

Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada. Repéré le 7 avril 2014 à <http://hdl.handle.net/1866/5077>

Bensalem, S. (2011). Le correcteur orthographique : quel apport pour l'amélioration de la compétence orthographique? Synergies Algérie, n°12, 233-240.

Besse, H., Porquier, R. (1991). Grammaires et didactiques des langue. Paris : Didier, collection L.A.L.

Calaque, E. (2002). Les mots en jeu : l'enseignement du vocabulaire. Grenoble : CRDP.

Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990. Etudes de linguistique appliquée, 82, 7-23.

Carol, R. (2010). Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie? Paris : L'Harmattan.

Catach, N., Duprez, D. & Legris, M. (1980). L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices. Dossiers Didactiques Nathan.

Charliac, L., Motron, A.C. (1998). Phonétique progressive du français. Paris : CLE International.

Charnet, C., Pankhurst, R. (1998). Le correcteur grammatical : un auxiliaire efficace pour l'enseignant? Quelques éléments de réflexions. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication 1, 2, 103-114. Repéré le 18 juin 2014 à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000172/>

Corder, S.P. (1967). The significance of learner's error. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 161-170.

Corder, S.P. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs in Langages, 14e année, n°57, 17-28. Doi : 10.3406/lgge.1980.1834.

Cuq, J.P. (2005). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

Cuq, J.P. (1991). Le français langue seconde. Paris : Hachette.

- Dumarest, D., Morsel, M.L. (2004). *Le chemin des mots*. Grenoble : PUG.
- Froc, M.L. (1995). Error correction in French immersion. *Canadian modern language review*, volume 51, n° 4, 708-717.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non Natives avancés en français. *Linx*, 49, 141-152.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages : studies of immersion and bilingual children*. Cambridge, MA : Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Educational Practice Report: 11. Berkeley, CA : UC. Repéré le 12 novembre 2013 à <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). Le point sur la situation spécifique du français langue seconde dans l'ouest canadien. *Cahiers Franco-Canadiens de l'ouest*, volume 16, n°1 et 2, 198-224.
- Granger, S. (2003). Error-tagged learner corpora and CALL : a promising synergy. *CALICO* 20/3, 465-480.
- Granger, S. & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 3, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 13 août 2013. URL : <http://aile.revues.org/4890>
- Hallion Bres, S. & Lentz, F. (2009). La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n°13, 52-77.
- Hamel, M.J. & Milićević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée (RCLA)*, [en ligne], volume 10, n°1, 25-45. Consulté le 18 juin 2014 à <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733/21408>
- Kettela, A. (2009). *Je construis ma grammaire*. Paris : Tom Pousse. Consulté le 24 juin 2014 à http://www.amazon.fr/reader/2353450261/ref=rdr_sb_li_sims_2&state=01111
- Kristmanson, P. et al. (2008). L'écriture en immersion française : les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée (RCLA)*, [en ligne], volume 11, n°1, 41- 61. Consulté le 18 juin 2014 à <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19909/21758>

Leeman, D. (2013). Je, me, moi : allomorphes du pronom de première personne? Présentation de recherches au Séminaire de l'Equipe ICAR 3 : Syntaxe, Sémantique, Sémiotique, Lyon. Repéré le 2 juin 2014 à http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/80/37/44/PDF/Leeman_2013-03-15.pdf

Loubier, C. (2011). De l'usage de l'emprunt linguistique. Montréal : Office québécois de la langue française.

Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite mais pas la fin. *La Revue Canadienne des langues vivantes*, volume 55, n°3, 355-384.

Lyster, R. (2010). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contrepois entre forme et contenu. *Apprendre en classe d'immersion*. Paris : L'Harmattan, 101-127.

Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance in Studies. *Second Language Acquisition*, 28, 269-300.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.

Nehaoua, L. (2010). Les idiosyncrasies scolaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Synergies Algérie*, n°9, 83-91.

Neufeld, G. (1993). Effets à long terme de l'immersion précoce en français sur la compétence en anglais. *Langue et société*, 43, 8-10.

Pouchol, O. (1986). *Apprentissage de l'anglais étranger: aspects linguistiques et métalinguistiques de l'interlangue*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspective. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, 23-43.

Py, B. (1980). Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue. *Encrages*, numéro spécial. Université de Paris VIII.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre Educatif et Culturel inc.

Rebuffot, J. & Lyster, R. (1996). L'immersion en français au Canada : contextes, effets et pédagogies. De la polyphonie à la symphonie. *Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*. Leipzig : Leipziger Universitätsverlag, 277-294.

Sautot, J.P. (2002). *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble: CRDP.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 219-231. Also in *Perspectives on Second language acquisition*, edited by JC Richards, London : Longman, 19-27.

Stern, H.H. (1981). L'immersion linguistique : une expérience pédagogique fascinante. *Langue et société*, 5, 3-6.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. *Input and Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 235-253.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Tipurita, M.-E. (2011). L'assignation du genre nominal en français : effet d'un enseignement explicite des indices phonologiques en immersion au primaire. (Mémoire de maîtrise en didactique des langues). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Brochee J-M. et Confais J-P. Toulouse : PUM.

Sitographie

Cajolet-Laganière, H., Martel, P. & Masson, C-E. Dictionnaire Usito. Repéré le 07 octobre 2013 à <https://www.usito.com/dictio>

Lelcerc, J. L'aménagement linguistique dans le monde. Repéré le 12 novembre 2013 à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/nbrunswick.htm>

Office québécois de la langue française. Banque de dépannage linguistique. Repéré le 04 octobre 2013 à http://66.46.185.79/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3074

Portail du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de Québec. Repéré le 22 octobre 2013 à <http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=9844>

Portail linguistique du Canada. Repéré le 07 octobre 2013 à <http://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/bien-well/fra-eng/grammaire-grammar/couleur-colour-fra.html>

Site du concordancier « lextutor ». Repéré le 14 juin 2014 à <http://conc.lextutor.ca/concordancers/wwwassocwords.pl>

Site de phonétique. Repéré le 15 novembre 2013 à <http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>

Site d' « Amazon ». Repéré le 2 juin 2014 à http://www.amazon.fr/Cocktail-Games-Enfants-Educatif-Sylladingo/dp/B00BNB0EDI/ref=pd_sim_t_5?ie=UTF8&refRID=09GGZ207K8ZKCKK5NA05

Site de « Wikipédia ». Repéré le 27 février 2014 à http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_au_Nouveau-Brunswick

