

中国法语学习者 主要错误的认知 分析及对策

Analyse cognitive des principales erreurs
des apprenants Chinois du FLE et remédiation

应小华 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS
武汉大学出版社

中国法语学习者 主要错误的认知 分析及对策

Analyse cognitive des principales erreurs
des apprenants Chinois du FLE et remédiation

应小华 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS
武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

中国法语学习者主要错误的认知分析及对策:法文/应小华著.
—武汉:武汉大学出版社,2018.6
ISBN 978-7-307-20292-4

I. 中… II. 应… III. 法语—语言学习—研究 IV. H32

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 131603 号

责任编辑:林 莉 责任校对:李孟潇 版式设计:汪冰滢

出版发行:武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件:cbs22@whu.edu.cn 网址:www.wdp.com.cn)

印刷:北京虎彩文化传播有限公司

开本:720×1000 1/16 印张:19.25 字数:362千字 插页:1

版次:2018年6月第1版 2018年6月第1次印刷

ISBN 978-7-307-20292-4 定价:58.00元

版权所有,不得翻印;凡购买我社的图书,如有质量问题,请与当地图书销售部门联系调换。

前 言

本书是迄今为止对中国法语学习者语言错误进行的为数不多的系统研究之一。与以往的研究不同,本书的研究不满足于对错误的分类和分析,还强调对错误对策的寻找,具有理论和实践的双重意义。

本书的研究以初级和中级水平的法语学习者的写作错误为对象,从认知角度对错误进行分析,将错误纳入学习者的中介语中,确认错误产生的认知机制,揭示隐藏在该机制下的中介语体系,并寻找错误的解决对策,帮助学生重建正确的中介语。

本书分为三个部分。第一部分对错误进行定义,强调了错误研究在语言和研究中的意义,对中介语理论以及其他有关语言学习的理论进行阐述。

中介语理论改变了人们对错误的看法,反映了学习的渐进性;记忆理论揭示了长期记忆的重要性,指出短期记忆到长期记忆的转变是一个困难却实际可行的过程;陈述性知识与程序性知识在语言学习中必不可少,然而前者无法自动转变为程序性知识,因此语言教学必须重视语言的交流和运用。这些知识有助于更好地理解错误产生的原因。

有关语言学习的其他理论知识,揭示了语言学习的过程,有助于对新教学法的探索和思考。行为主义理论尽管在当今的语言教学中已丧失影响,却揭示了语言学习“自动性”的重要性;建构主义理论强调了学习的阶段递进特点,以及交流互动在学习中的作用;最近发展区理论重视教师与学习者间的互动式指导与合作,强调教学设计应帮助学习者慢慢完成从现有语言水平到更高水平的过渡;鹰架理论和协作理论说明了各种类型的协作在学习中的作用;第二语言认知协同论揭示语言体系的构建依赖于学习者自身认知活动的参与。

第二部分主要分析和阐述了错误产生的原因。为了使本书的研究分析更具说服力,我们建立了一个拥有 1020 个错误的数据库,并根据错误的功能对错误进行了分类和说明,根据具体数据归纳出中国法语学习者最常见的七种写作错误,并对其展开了认知分析。

词形错误分为拼写错误和词性错误,它们在我们的数据库中出现频率最高。拼写错误与学习者对法语拼写理据的不了解以及法语拼写体系的复杂性密

切相关；而词性与词形及词义之间缺乏规律，导致了许多词性错误的出现。法语单词的一词多义现象和学习者以母语为媒介掌握目标语词义的学习方式解释了许多词义错误出现的原因。法语“时-体-式”的构成和运用非常复杂，加上无法向其他语言进行借鉴，构成了记忆和理解的双重难题，导致了错误的频繁出现。动词词形变化是法语的一个重要特性，汉语不具备该变化，而英语的词形变化也非常有限。无法向已知语言进行借鉴，加上法语动词的许多屈折变化的词素不发音的特点，使得动词词形变化错误时常出现在中国学生的写作中。此外法语中的冠词种类较多，用法较复杂，一般情况下又缺少具体实在的意义，加之母语的干扰，学习者往往容易将其遗忘或者混淆其运用。最后依赖母语为媒介掌握介词，是介词类错误的主要原因。

第三部分从微观和宏观两方面寻求错误的认知对策。

微观上，我们寻找错误涉及的语言点的语言理据，给出相关策略，降低学习难度。语音理据的学习有助于纠正拼写错误；形态理据帮助记忆单词和词素；时间标记的存在揭露了法语时态的形态理据，有助于法语时态的学习；图示和语义网的运用也有助于理解和记忆语言现象，值得在法语教学中推广。

宏观上，我们提出认知角度的法语教学，主张以解决问题为中心，充分考虑学习的认知过程，并在解决问题的过程中全面调动学习者的个人综合能力、语言交际能力和认知能力，提高学习效率，从宏观上对错误进行纠正。

本书为作者博士论文的主要成果，在其撰写过程中，武汉大学的吴泓缈教授和法国波尔多第三大学（现在的波尔多蒙田大学）Henri Portine 教授给予了许多宝贵的意见和建议，在此对他们表示真挚的感谢。在书的出版过程中，Henri Portine 教授还在百忙当中对书稿进行了校对，对其无私的帮助，本人再次表示感谢。此外，本书的问世离不开江汉大学的出版资助以及武大出版社叶玲利编辑的协调，在此一并表示感谢。

最后还要感谢我的先生刘耿腾和我的两个孩子，是他们给予了我精神上的支持，让我有勇气面对困难，没有放弃。

应小华

江汉大学

2018年5月

TABLE DES MATIERES

| | |
|--------------------|---|
| INTRODUCTION | 1 |
|--------------------|---|

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

| | |
|---|----|
| Chapitre 1 Qu'est-ce qu'une erreur? | 11 |
| 1. Erreur et faute | 11 |
| 1.1 Erreur | 11 |
| 1.2 Faute | 12 |
| 1.3 Distinction entre <i>erreur</i> et <i>faute</i> | 12 |
| 2. Erreur et Norme | 14 |
| 2.1 Définition de la norme | 14 |
| 2.2 Norme sociale et norme linguistique | 15 |
| 2.3 Normes prises dans l'enseignement du FLE | 17 |
| 2.4 Registres ou niveaux de langue | 18 |
| 2.5 Identification des erreurs dans nos recherches | 22 |
| 3. Statut et signification de l'erreur | 23 |
| Chapitre 2 Analyse cognitive des erreurs | 26 |
| 1. Cognition et apprentissage linguistique | 26 |
| 1.1 A propos de la cognition | 27 |
| 1.2 Différents points de vue à propos de l'apprentissage linguistique | 28 |
| 1.3 Apprentissage linguistique du point de vue cognitif | 29 |
| 2. De l'interlangue à l'analyse cognitive d'erreurs | 32 |
| 2.1 Théorie de l'interlangue | 32 |
| 2.1.1 Présentation générale de la théorie de l'interlangue | 32 |
| 2.1.2 Processus d'apprentissage selon la théorie de l'interlangue | 33 |

2.1.3 Caractéristiques de l’interlangue 34

2.1.4 Synthèse de différentes erreurs 35

2.2 Analyse cognitive des erreurs 40

2.2.1 Qu’est-ce une analyse cognitive 41

2.2.2 Distinction entre «correction» et «remédiation» 43

2.2.3 Trois tâches de l’analyse cognitive 44

2.2.4 Principes de l’analyse cognitive 45

2.2.5 Base théorique de l’analyse cognitive 47

Chapitre 3 Théories de l’apprentissage linguistique et acquisition de la langue 48

1. Rôle de la mémoire dans l’apprentissage linguistique 48

1.1 Différentes mémoires 49

1.1.1 Mémoire sensorielle 49

1.1.2 Mémoire à court terme 49

1.1.3 Mémoire à long terme 50

1.2 Processus mémoriel 50

2. Quelques termes à propos de l’apprentissage linguistique 52

2.1 Acquisition et apprentissage 53

2.1.1 Distinction entre acquisition et apprentissage chez Krashen 53

2.1.2 Rejet de la dichotomie entre acquisition et apprentissage de Krashen 54

2.1.3 Nouvelle définition de l’acquisition et de l’apprentissage 55

2.2 Savoir déclaratif, savoir procédural 55

2.2.1 Distinction entre savoir déclaratif et savoir procédural 55

2.2.2 Comment acquérir un savoir procédural? 57

3. Théories de l’apprentissage linguistique 58

3.1 Behaviorisme et l’analyse contrastive de l’erreur 58

3.2 Constructivisme de l’apprentissage de Piaget 60

3.3 Zone de proche développement de Vygotski 62

3.4 Du *scaffolding process* de Bruner à la collaboration de Portine 64

3.5 Théorie de l’intégration cognitive dans l’acquisition de la langue seconde 67

4. Apprentissage de la langue source et de la langue cible 68

4.1 Différences entre l’apprentissage de la langue source et de la langue cible 69

4.2 Rôles de la langue maternelle dans l’apprentissage de la langue cible 70

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2.1 | Fonction de prémisses | 71 |
| 4.2.2 | Fonction de référence | 73 |
| 4.2.3 | Fonction métalinguistique | 75 |
| 4.3 | Rôles des autres langues acquises dans l'apprentissage de la langue cible | 76 |

DEUXIEME PARTIE: ANALYSE ET INTERPRETATION D'ERREURS

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Chapitre 4 | Catégorisation de l'erreur et description du corpus | 81 |
| 1. | Catégorisation de l'erreur | 81 |
| 1.1 | Rétrospective brève des catégorisations des erreurs | 81 |
| 1.2 | Différents types d'erreur | 83 |
| 1.3 | Définition des différentes erreurs | 85 |
| 1.3.1 | Erreur lexicale | 85 |
| 1.3.2 | Erreur grammaticale | 88 |
| 1.3.3 | Erreur sociopragmatique | 92 |
| 2. | Description du corpus | 92 |
| 2.1 | A propos des apprenants | 92 |
| 2.2 | A propos des exercices | 94 |
| 2.3 | Statistiques du corpus | 96 |
| 2.3.1 | Quelques statistiques de notre corpus | 96 |
| 2.3.2 | Statistiques empruntées | 100 |
| Chapitre 5 | Analyse et interprétation des erreurs prototypiques principales | 103 |
| 1. | Analyse de l'erreur lexicale de forme | 104 |
| 1.1 | Erreur d'orthographe | 104 |
| 1.1.1 | Portrait général sur l'orthographe française | 104 |
| 1.1.2 | Classement des erreurs | 107 |
| 1.1.3 | Analyse des erreurs d'orthographe prototypiques | 107 |
| 1.2 | Erreurs de genre | 119 |
| 1.2.1 | Description du genre du français | 119 |
| 1.2.2 | Difficulté mémorielle dans l'intériorisation du genre français | 121 |
| 1.2.3 | Analyse des erreurs de genre prototypiques | 122 |

- 2. Analyse de l'erreur lexicale de concept 124
 - 2.1 Portrait général du lexique français 125
 - 2.2 Classement des erreurs de concept 125
 - 2.3 Analyse des erreurs lexicales de concept prototypiques 126
 - 2.3.1 Erreur de synonyme 126
 - 2.3.2 Erreur des mots de sens proche 128
 - 2.3.3 Erreur de sens fictif 132
 - 2.3.4 Erreur générique 135
- 3. Erreurs flexionnelles 135
 - 3.1 Présentation générale de la flexion française 136
 - 3.2 Différence entre français, chinois et anglais au niveau de la flexion 136
 - 3.3 Analyse des cas prototypiques 137
 - 3.3.1 Erreur flexionnelle concernant les noms 137
 - 3.3.2 Erreur flexionnelle concernant les adjectifs 139
 - 3.3.3 Erreur flexionnelle concernant les verbes 141
- 4. Erreur syntaxique concernant les articles 147
 - 4.1 A propos de l'article français 147
 - 4.2 Analyse des cas prototypiques 148
- 5. Erreur de prépositions 152
 - 5.1 Erreur syntaxique de préposition 153
 - 5.2 Analyse des cas prototypiques 153
 - 5.3 Erreur sémantique de préposition 156
 - 5.4 Analyse des cas prototypiques 156
- 6. Erreur sémantique concernant Temps-Aspect-Modalité du verbe 160
 - 6.1 Temps-Aspect-Modalités en français 160
 - 6.2 Complexité de Temps-Aspect-Modalité des verbes en français 162
 - 6.3 Analyse des cas prototypiques 163

TROISIÈME PARTIE : REMÉDIATION

- Chapitre 6 Micro-remédiation : Remédiation aux principales erreurs des apprenants chinois 171
 - 1. Motivation linguistique 171
 - 1.1 Arbitraire et motivation 172

| | | |
|-------|---|-----|
| 1.2 | Motivation linguistique au sens étroit | 172 |
| 1.3 | Différents types de motivations | 173 |
| 1.4 | Redéfinition de la motivation linguistique | 174 |
| 1.5 | Valeurs de la motivation linguistique | 176 |
| 2. | Remédiation aux erreurs d'orthographe | 177 |
| 2.1 | Motivation phonographique de l'orthographe française | 178 |
| 2.2 | Compétence du savoir orthographier | 178 |
| 2.3 | Remèdes concrets | 180 |
| 2.3.1 | Remédiation aux erreurs de dérivation phonique | 180 |
| 2.3.2 | Remédiation aux erreurs dues aux graphèmes homophoniques | 182 |
| 2.3.3 | Remédiation aux erreurs dues aux lettres muettes | 184 |
| 3. | Remédiation aux erreurs de genre | 187 |
| 3.1 | Propositions pour distinguer le genre des noms animés | 188 |
| 3.1.1 | Pour les noms animés dont les formes masculine et féminine ne partagent pas le même radical | 188 |
| 3.1.2 | Noms animés dont les formes masculine et féminine partagent le même radical | 189 |
| 3.1.3 | Noms animés particuliers | 189 |
| 3.2 | Stratégie pour retenir le genre des noms inanimés | 190 |
| 4. | Remédiation aux erreurs de concept | 190 |
| 4.1 | Remédiation aux erreurs de synonyme | 191 |
| 4.2 | Remédiation aux erreurs dues aux sens proches | 192 |
| 4.2.1 | Ne pas recourir à la langue maternelle | 192 |
| 4.2.2 | Utiliser les schémas pour distinguer les sens des mots | 194 |
| 4.2.3 | Associer l'apprentissage lexical avec d'autres connaissances linguistiques de la langue cible | 195 |
| 4.2.4 | Connaître le principe de l'égoцентризм | 197 |
| 4.3 | Remédiation aux erreurs fictive dues à la polysémie; établir des réseaux radiaux | 198 |
| 4.4 | Remédiation aux erreurs génériques; établir la taxinomie hiérarchisée | 201 |
| 5. | Remédiation aux erreurs flexionnelles | 203 |
| 5.1 | Remédiation générale aux erreurs flexionnelles | 203 |
| 5.1.1 | Compréhension de la dissymétrie entre le système oral et le système écrit | 204 |

5.1.2 Compréhension de la règle de l'accord et de la redondance 205

5.1.3 Exercices de mécanisme pour renforcer la mémorisation des flexions 205

5.2 Remédiation aux erreurs de flexion verbale 206

5.2.1 Stratégies pour choisir l'auxiliaire *avoir* ou *être* 207

5.2.2 Remédiation concernant l'accord du participe passé 208

6. Remédiation aux erreurs d'article 208

6.1 Mémorisation des cas particuliers de l'omission de l'article 208

6.2 Recours à l'anglais pour distinguer l'utilisation de l'article 209

6.3 Remédiation aux erreurs concernant l'emploi de l'article partitif 209

6.3.1 Différence entre noms comptables et noms massifs 210

6.3.2 Principes pour distinguer les noms massifs des noms comptables 210

6.3.3 L'application des deux principes à l'enseignement/apprentissage du FLE ... 212

7. Remédiation aux erreurs de prépositions 215

7.1 Renoncer au recours à la langue chinoise 215

7.2 Souligner les cas particuliers dans l'apprentissage des règles générales 216

7.3 Aborder le sens des prépositions en se servant des schémas 216

7.4 Etablir un réseau sémantique pour les prépositions polysémiques 218

8. Remédiation aux erreurs de temps-aspect-modalité 221

8.1 Recherche de la motivation morphologique des temps *-tenses* en français 222

8.1.1 Hypothèses sur les marques de temps-*tenses* français 222

8.1.2 Interprétation des marques de temps-tenses français du point de vue
cognitif 225

8.1.3 Vérification des marques de temps-tense en français 228

8.2 Stratégies pour distinguer le passé composé et l'imparfait 230

8.2.1 Introduction de la notion d'aspect dans l'apprentissage de temps-aspect 231

8.2.2 Envisager l'événement dans son déroulement ou dans sa totalité 232

**Chapitre 7 Macro-remédiation; pédagogies métacognitive et
cognitive 236**

1. Pédagogie métacognitive 236

1.1 Qu'est-ce que la métacognition? 236

1.1.1 Connaissances métacognitives 238

1.1.2 Habiletés métacognitives 238

1.1.3 Prise de conscience du processus mental 239

| | | |
|----------------------------------|--|------------|
| 1.2 | A quoi sert la métacognition | 240 |
| 1.2.1 | Différences entre les apprenants en réussite et ceux en échec | 240 |
| 1.2.2 | Rôle de la métacognition dans l'apprentissage des connaissances procédurales | 241 |
| 1.2.3 | Métacognition et erreur | 243 |
| 1.2.4 | Métacognition et «language awareness» | 244 |
| 1.3 | Pédagogie métacognitive | 245 |
| 1.3.1 | Qu'est-ce qu'une pédagogie métacognitive | 246 |
| 1.3.2 | Rôle de l'enseignant dans une pédagogie métacognitive | 247 |
| 1.3.3 | Exemple d'une pédagogie métacognitive dans l'apprentissage du contrôle de son orthographe | 249 |
| 2. | Approche cognitive en didactique des langues | 251 |
| 2.1 | Bref rappel historique sur la didactique des langues | 252 |
| 2.2 | Définition d'une approche cognitive en didactique des langues | 253 |
| 2.3 | Importance attachée à la communication langagière et à la compétence communicative | 254 |
| 2.4 | Prise en compte du processus d'apprentissage | 257 |
| 2.5 | Rôle de l'intrapsychique dans l'apprentissage | 258 |
| 2.6 | Importance des opérations de bas niveau | 260 |
| 2.7 | Rôle de l'apprenant | 262 |
| 2.8 | Exemple d'une pédagogie cognitive dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire | 263 |
| 2.9 | Relations avec la pédagogie métacognitive | 269 |
| CONCLUSION GENERALE | | 272 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 279 |

INTRODUCTION

En Chine, l'histoire de l'enseignement/apprentissage du français peut remonter à la deuxième moitié du 19^e siècle. La langue de Molière a été d'abord enseignée en Chine dans le Collège français Saint-Ignace en 1850, puis en 1863 à Tongwen Guan (l'école impériale de Pékin)^①. Un siècle écoulé pendant lequel le français n'a pas attiré beaucoup d'apprenants. En 1952, il n'y avait que trois centres d'enseignement du français sur tout le territoire du pays^②. C'est après les années 80 que l'enseignement/apprentissage du français a connu une véritable expansion.

D'après les statistiques données par l'Association chinoise de l'enseignement/apprentissage du français en 2016, il y a actuellement au total 123 établissements d'enseignement supérieur en Chine où le français est enseigné comme langue de spécialité. Cette croissance s'illustre aussi par les statistiques suivantes : en 2000, il y avait 700 étudiants chinois qui participaient au Test de Français niveau 4, un test d'évaluation proposé par le Ministère chinois de l'Education et destiné à ceux qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Mais en 2004, le nombre de participants a atteint 7000. D'autre part, en l'an 2000, les quatre Alliances françaises en Chine continentale accueillaient seulement 3804 apprenants chinois, tandis que quatre ans plus tard, quatre nouvelles Alliances françaises ont vu le jour et que le nombre d'apprenants a triplé.

Avec le développement de l'enseignement/apprentissage du français, des problèmes deviennent de plus en plus remarquables. Dans beaucoup d'établissements,

① DAI Dongmei, 2010, *La Francophonie en Chine (1850-2000)*, thèse de doctorat en cotutelle, codirigée par Jean-Marc Delaunay et Xue Jiancheng, soutenue à l'Université des Langues étrangères de Pékin le 15 septembre 2010.

② Comité d'instruction de l'enseignement des langues étrangères (Ministère chinois de l'Education), 1999, «Le développement de l'Enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les établissements supérieur depuis la fondation de la Nouvelle Chine», *Langues étrangères, Journal de l'Université des langues étrangères de Shanghai*, n° 5, 1999.

la méthode d'enseignement pratiquée est toujours celle de grammaire-traduction et le centre de gravité de l'apprentissage ne se focalise que sur le lexique et la grammaire. Issus de cette méthode, beaucoup d'apprenants ne réfléchissent pas durant l'apprentissage, pour eux, la capacité d'apprentissage équivaut à une bonne mémoire et le processus d'apprentissage est composé de deux actions : accepter et mémoriser. Bref cette méthode d'enseignement s'avère peu efficace et ses apprenants commettent plus d'erreurs, ce qui provoque un manque de confiance en eux-mêmes et un manque de motivation dans leurs études.

De plus, en Chine, il n'y a pas de concours spécial pour le recrutement des enseignants de français. Aucun certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement n'est obligatoire avant de pratiquer le métier. Par conséquent, beaucoup de gens deviennent professeurs de français tout de suite après leurs études, sans aucune formation professionnelle ni expérience pédagogique. Faute de ces formations, une fois au travail, ils n'ont qu'à retransmettre ce que leurs anciens professeurs leur ont appris et qu'à adopter la méthode de ces derniers. Ils ne sont pas équipés de connaissances de l'enseignement, de la science du langage, de la psychologie, etc. A leurs yeux, leur travail principal est de retransmettre ce qu'ils savent sur la langue à leurs apprenants, pour le reste, c'est à l'apprenant de se débrouiller.

A la suite de cette situation, après quatre ans d'études universitaires, beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à parler couramment le français, ils ne peuvent pas non plus s'en servir pour postuler à un emploi, s'inscrire à une université française, communiquer avec leurs collègues français dans le travail, etc.

Comment améliorer cette situation? Comment déclencher des recherches dans ce domaine? Nous considérons que l'analyse des erreurs commises par les apprenants chinois durant leur apprentissage du français pourrait nous servir de plate-forme pour aborder ces sujets car les erreurs reflètent en quelque sorte leurs difficultés d'apprentissage et la recherche des remédiations à ces erreurs nous permettrait à remédier aux défauts ci-dessus.

Recherches sur les erreurs du FLE en Chine

Dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, les erreurs commises par les apprenants demeurent depuis longtemps une préoccupation des enseignants et des didacticiens. De nombreuses études s'y sont consacrées. Mais en Chine, les études sur les erreurs du FLE ne débutent que depuis peu de temps et n'attirent pas

beaucoup de chercheurs. Nous ne voyons que des petits articles fragmentaires. La seule étude systématique qui a vu le jour avant nos recherches dans ce domaine est la thèse doctorale de M. HOU Heyu, *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants chinois*, soutenue à l'Université des langues étrangères de Shanghai en 2008.

De plus, sous l'influence de la méthode traditionnelle qui est largement pratiquée dans l'enseignement du français en Chine, beaucoup de chercheurs qui abordent ce sujet préfèrent une analyse contrastive, c'est-à-dire qu'ils recherchent l'origine des erreurs en comparant le français et le chinois. Ils considèrent la grande différence entre les deux langues comme la cause essentielle des erreurs et ne se focalisent que sur le transfert négatif de la langue chinoise. Ainsi, une analyse sous d'autres angles devrait attirer notre attention.

En ce qui concerne la thèse de M. HOU Heyu, son analyse s'élabore en adoptant une approche comparative qui dépasse la comparaison entre la langue maternelle et la langue cible dans l'analyse contrastive. À part la langue chinoise et la langue française, les connaissances des autres langues de l'apprenant sont aussi prises en considération dans son travail. Néanmoins, son analyse se limite toujours à «une étude descriptive de deux langues (qui) étudie à la fois les différences et les similitudes entre les langues en contact»^①. Ainsi, bien que son analyse soit différente de l'analyse contrastive, elle ne la dépasse pas beaucoup.

Une autre caractéristique des recherches sur l'analyse des erreurs en Chine est qu'elles se contentent toujours de l'analyse, car des chercheurs supposent qu'ayant connu l'origine des erreurs, l'apprenant arrive à autocorriger ses erreurs et qu'il ne les commettra plus. Mais cela n'est pas vrai, car le savoir déclaratif ne se transforme pas automatiquement en savoir-faire. D'où la nécessité d'une recherche sur la remédiation aux erreurs.

Problématique de nos recherches

Enseignant le français depuis des années dans une université chinoise et à l'Alliance française de Wuhan, nous nous intéressons depuis longtemps aux erreurs de nos apprenants. Pour quelles raisons les erreurs apparaissent-elles et comment y

① HOU Heyu, 2008, *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants chinois*, thèse de doctorat soutenue à l'Université des langues étrangères de Shanghai, page 3.

remédier? Cela constitue la problématique de nos recherches et nous motive pour élaborer nos réflexions.

Méthode de recherche

Notre travail se localise dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère qui est un domaine de recherche assez nouveau datant des années soixante-dix du siècle dernier^① et qui constitue une branche des sciences humaines. Les deux méthodes de recherche les plus courantes dans ce domaine sont l'analyse qualitative et quantitative. Dans notre travail, nous avons recours à ces deux méthodes. Mais en considérant la caractéristique de notre travail, nous accorderons une importance particulière à l'analyse qualitative.

L'analyse quantitative vise à déterminer et à vérifier le lien corrélatif entre des phénomènes à travers de nombreuses données statistiques. C'est une analyse objective durant laquelle les chercheurs utilisent de nombreuses statistiques pour illustrer et établir la loi des faits. Depuis longtemps, elle est la méthode principale des recherches en sciences naturelles.

L'analyse qualitative possède d'autres caractéristiques. Elle a pour objectif de comprendre les phénomènes dans leurs contours précis et essaie de les expliquer en considérant le système de valeur du groupe social concerné. La question à laquelle les chercheurs s'intéressent est pourquoi cela a eu lieu dans cette circonstance^②. Afin de fournir une explication adéquate, une description et interprétation minutieuse du phénomène et de ses circonstances devient obligatoire, ce qui donne naissance à un grand volume de texte descriptif^③. Cette méthode de recherche est vraiment préférée par les chercheurs de sciences humaines, surtout pour comprendre les activités humaines.

La méthode quantitative souligne l'importance des chiffres et préconise une analyse objective et désintéressée. Mais en réalité, dans les recherches de sciences

① WEN Qiufang, WANG Lifei, 2004, "SLA Research Methods Over 35 Years: Looking Back and Ahead" in *Journal of Foreign Languages*, N° 4, July 2004, page 18.

② CHANG Junyue, 2005, «Choice of researches paradigms in foreign language teaching in China», in *Foreign Language World*, N° 5, 2005, page 47.

③ ZHANG Mingjia, CHE Xiaojun, 2006, «Association de l'analyse qualitative et l'analyse quantitative dans les recherches des sciences humaines et sociales» dans *Journal académique de l'Université normale de Qingdao*, N° 4, Volume 23, page 100.

humaines, les variables sont tellement diverses qu'une analyse cent pour cent objective ne serait pas possible. De ce fait, une analyse superficielle s'arrêtant aux accumulations des chiffres ne suffit pas pour accomplir nos recherches. En ce qui concerne l'analyse qualitative, faute de l'appui de chiffres concrets, elle paraît moins persuasive et convaincante. C'est la raison pour laquelle, nous préférons une association de ces deux méthodes dans nos recherches.

Choix des erreurs écrites comme objet de recherche

Aujourd'hui, cinq compétences linguistiques sont proposées pour évaluer l'apprentissage langagier : compréhension orale monologique, production orale monologique, compréhension/ production dialogale (en interaction), compréhension écrite et production écrite, parmi lesquelles la production orale monologique et dialogale et la production écrite concernent l'utilisation de la langue. Par rapport aux autres compétences, elles reflètent plus concrètement l'acquisition de la langue de l'apprenant.

Pourtant, les productions orale et écrite ont chacune leurs propres spécificités. La première demande un réflexe plus rapide. A cause de cette rapidité, l'apprenant commet plus d'erreurs. Mais beaucoup d'erreurs orales peuvent s'apercevoir par le locuteur une fois la phrase terminée, c'est-à-dire que si c'est à l'écrit, elles n'apparaissent pas. De plus, l'oral est beaucoup plus influencé par les éléments extérieurs, tels que la circonstance du dialogue, le stress ressenti du locuteur, etc. Quant à la production écrite, elle permet à l'apprenant de mieux se concentrer et un temps convenable pour la réflexion est souvent accordé. Ainsi croyons-nous que les erreurs écrites reflètent mieux l'état d'apprentissage de l'apprenant.

Par ailleurs, les normes prises pour déterminer l'erreur sont différentes à l'écrit ou à l'oral. Certains énoncés qui ne sont pas acceptables à l'écrit peuvent être admis à l'oral. De plus, étant donné le temps de réflexion limité et l'objectif de communication, les normes pour évaluer une erreur orale sont souvent moins sévères que celles à l'écrit et son évaluation demande au chercheur une plus grande familiarité avec la langue. Tenant compte de toutes ces constatations, l'erreur écrite devient le seul objet de nos recherches.

Objectifs de nos recherches

nos recherches ne s'arrête pas à un recensement des erreurs et à une simple