



Lingüística y Literatura

ISSN: 0120-5587

revistalinylit@udea.edu.co

Universidad de Antioquia

Colombia

Ferreira Cabrera, Anita; Lafleur, Nahum
ANALYSE ET DESCRIPTION DES ERREURS PRÉPOSITIONNELLES LES PLUS
FRÉQUENTES EN ESPAGNOL L2

Lingüística y Literatura, núm. 68, julio-diciembre, 2015, pp. 57-79

Universidad de Antioquia

Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476548642004>

- ▶ Comment citer
- ▶ Numéro complet
- ▶ Plus d'informations de cet article
- ▶ Site Web du journal dans redalyc.org


Système d'Information Scientifique
Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal
Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

ANALYSE ET DESCRIPTION DES ERREURS PRÉPOSITIONNELLES LES PLUS FRÉQUENTES EN ESPAGNOL L2*

Anita Ferreira Cabrera

Nahum Lafleur

Universidad de Concepción, Chile

nlaflleur@udec.cl

aferreir@udec.cl

Recibido: 22/12/2014 – Aceptado: 02/04/2015

DOI: 10.17533/udea.lyl.n68a03

Résumé: Cet article présente une analyse et une description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en Espagnol Langue Étrangère. Se basant sur la méthodologie initialement proposée par Corder (1967, 1971), nous avons analysé des textes produits par des apprenants d'origines linguistiques diverses regroupant en un corpus qui recompile 48 résumés. Puis, nous avons procédé à la description des erreurs prépositionnelles repérées dans ces copies. L'article présente aussi les résultats de l'analyse réalisée sur ce corpus. Nous en avons pu donc observer un usage fréquent et un nombre important d'erreurs surtout au niveau des prépositions *a, con, de, en, por* et *para*. Puis, nous avons fait une description de ces différentes erreurs selon leurs causes, leurs natures et la langue maternelle des apprenants qui les ont commises.

Mots clés: Analyse d'erreurs, erreurs prépositionnelles, apprentissage de L2, interlangue, espagnol.

DESCRIPTION AND ANALYSIS OF THE MOST COMMON PREPOSITIONAL ERRORS IN SPANISH AS L2

Abstract: This paper presents an analysis and a description of the most common prepositional errors in Spanish as a Foreign Language (SFL). Based on the methodology originally proposed by Corder (1967, 1971), we have analysed the texts produced by 18 learners of Spanish as a Foreign Language. These texts were grouped in a corpus that recompiled 48 abstracts. Then we have proceeded to the description of the prepositional errors identified. The article also presents the results of the analysis carried on this corpus. We could therefore observe a frequent use and a significant number of errors especially at the prepositions: *a, con, de, en, por* and *para*. Then we have described these errors according to their causes, nature and native language learners who have committed them.

Keywords: error analysis, prepositional errors, foreign language learning, interlanguage, Spanish.

* Este artículo se deriva del proyecto de investigación de doctorado intitulado: «La efectividad del feedback correctivo escrito metalingüístico directo y no-metalingüístico directo en el uso de preposiciones del Español como Lengua Extranjera» (Universidad de Concepción, Chile), financiado por la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicyt).

1. Introduction

Dans le domaine de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, est apparu vers la fin des années 60 un nouveau modèle de recherche dont la préoccupation fut d'identifier et d'éviter les erreurs que les apprenants commettaient lors de leurs phases d'interlangue. Cette nouvelle approche est connue sous l'appellation d'Analyse des Erreurs (AE). D'après Richards (1988), cette dernière est née en réaction à l'Analyse Contrastive (AC) dont la faiblesse principale fut l'absence d'une proposition méthodologique pour expliquer ou décrire en grande partie les erreurs commises par les apprenants. Pour certains d'autres chercheurs, l'apport particulier de ce nouveau modèle de recherche est sa contribution dans une nouvelle approche sur la définition du concept «erreur» au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou langue seconde. En effet, selon l'hypothèse de l'Analyse Contrastive, l'erreur a été considérée comme une stratégie pour expliquer l'apprentissage. Pourtant, l'Analyse des Erreurs soutient que «commettre une erreur» est une stratégie cognitive utilisée pour un meilleur apprentissage d'une L2 (Pavón, 2009).

Ainsi, à partir de cette nouvelle vision en méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, plusieurs études ont été menées sur l'apprentissage des langues étrangères pendant l'étape de l'interlangue. Initialement, Corder (1967, 1971) a proposé une méthodologie qui constitue la base de l'AE, laquelle se résume en six étapes:

1. Recompilation du corpus
2. Identification des erreurs
3. Catalogue des erreurs
4. Description des erreurs
5. Explication des erreurs
6. Proposition de corriger l'erreur si à la base existe une perspective didactique ou pédagogique.

D'autres études de corpus sur l'analyse des erreurs ont été réalisées dans ce domaine notamment en Espagnol Langue Étrangère (ELE) et/ou Langue Seconde (L2)¹. Vázquez (1991, 1999) a proposé dans sa recherche une taxonomie pour cataloguer les erreurs en fonction de certains critères:

1 Dans cette étude, nous n'avons pas pris en compte la différence terminologique entre ces deux concepts Langue Étrangère et Langue Seconde.

Critère linguistique	Erreurs d'addition Erreurs d'omission Erreurs de juxtaposition Erreurs de faux emplacements Erreurs de fausse sélection
Critère étiologique	Erreurs interlinguistiques Erreurs intralinguistiques Erreurs de simplifications
Critère communicatif	Erreurs d'ambiguïté Erreurs irritantes Erreurs stigmatisées Erreurs de manque de pertinences
Critère pédagogique	Erreurs induites vs. Erreurs créatives Erreurs transitoires vs. Erreurs permanentes Erreurs fossilisées vs. Erreurs de fossilisation Erreurs individuelles vs. Erreurs collectives Erreurs résiduelles vs. Erreurs actuelles Erreurs congruentes vs. Erreurs idiosyncratiques Erreurs de production orale vs. Écrite Erreurs globales vs. Erreurs locales
Critère pragmatique	Erreurs de pertinences (ou discursives)
Critère culturel	Erreurs culturelles

Tableau 1. Taxonomie des erreurs présentée par Vázquez (1991)²

Santos Gargallo (1992), quant à elle, a suggéré un ensemble de critères pour recompiler les échantillons du corpus en vue d'une analyse des erreurs en L2:1) Les origines linguistiques et géographiques des participants; 2) L'étendue de l'échantillon; 3) L'habileté linguistique (expressions écrite ou orale, compréhension écrite ou orale); 4) L'étendue de l'analyse ; 5) et la périodicité de l'analyse.

En se basant sur les propositions méthodologiques présentées antérieurement (Corder, 1967; Vázquez, 1991; Santos Gargallo, 1992), Fernández López (1997) et Fernández Jodar (2006) ont réalisé d'intéressants travaux d'analyse d'erreurs sur un ensemble de corpus de textes écrits par des apprenants d'ELE. Le premier a conclu que les erreurs prépositionnelles sont très fréquentes dans la phase d'interlangue par

2 Il existe d'autres taxonomies comme celles de Dulay y Burn (1974), Azevedo (1980), Bueno González (1992), Fernández (1991), Gutiérrez Toledo (2001) ou Whitley (2004).

rapport aux autres erreurs linguistiques et *a, de, en, con, por* et *para* sont les cas les plus généralisés. Le second en a fait le même constat.

La présente étude est une analyse d'un corpus de textes produits en Espagnol Langue Étrangère par des apprenants dont leurs langues maternelles sont : allemande, anglaise, française et portugaise (Brésil). L'objectif est d'une part déterminer la fréquence d'usage et d'erreurs prépositionnelles (Hendrickson, 1980 ; Ferris, 1999, 2002) dans les productions des apprenants et d'autre part décrire ces erreurs en fonction de certains critères établis par Vázquez (1992), Santos Gargallos (1992) et Corder (1967, 1972).

2. Fondements théoriques

Comme nous venons de l'énoncer, l'AE a beaucoup apporté dans cette nouvelle vision de l'enseignement et apprentissage de langues étrangères. Santos Gargallo (1993), après avoir posé le problème de l'origine de ce nouveau modèle, a présenté les avantages qu'il offre. Dans cette perspective, elle présente ses valeurs fondamentales en ces termes:

- L'AE apporte une contribution significative à la Linguistique Appliquée dans la mesure où elle élève le statut des erreurs et élargit la sphère de ses origines (Les erreurs sont donc vues, selon cette perspective, comme des signes positifs qui favorisent le processus d'apprentissage en question).
- Elle montre aux professeurs et aux chercheurs à quel niveau d'apprentissage se trouve l'apprenant et quelles sont les stratégies qu'il est en train de mettre en pratique.
- Elle érige une hiérarchie de difficultés en enseignant les priorités de l'enseignement.
- Elle permet d'offrir des tests précis pour des objectifs et des niveaux bien déterminés.
- Tout ce processus permet de créer des matériels d'enseignement plus utiles et plus adéquats que ceux qu'on utilisait antérieurement.

Cependant, pour bien comprendre l'apport de l'AE dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères et pour pouvoir poser la base de l'analyse et de la description des erreurs prépositionnelles dans le cadre de cette étude, il est important de définir et de présenter les causes et les classifications des différentes erreurs commises lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

2.1. Le concept «erreur» en L2

Le terme «erreur» est l'un des principaux concepts qui a été déterminant dans le développement des recherches en Analyse des Erreurs. Contextuellement, ce concept a été formulé par le linguiste S. P. Corder (1967) à travers cette définition spécifique: «Déviation systématique qui détermine le système linguistique de l'apprenant à un niveau concret et qui le considère même comme un fait inévitable pourtant positif» (Corder S.P., 1967).

Cependant, durant l'évolution du modèle AE, le concept «erreur» a connu des extensions terminologiques. C'est ainsi que le terme «dialecte idiosyncratique» d'un apprenant utilisé par Corder (1971), sera appelé par Nemser (1971) «système de transition» ou «système approximatif». De son côté, Selinker (1972) parle tout simplement d'un «système d'interlangue» selon lequel l'apprenant dispose de son propre système de communication pour atteindre le niveau idéal dans la L2.

En vue de renforcer la portée du concept, Ebneter (1976) (cité par Torijano, 2004) fait l'approche de ce qu'il appelle différents niveaux d'incorrectitude et différents types de fautes en prenant soin de faire la différence entre celles qui s'incluent dans une démarche d'adéquation (de l'anglais *appropriateness*) et celles qui rentrent dans l'acceptabilité (de l'anglais *acceptability*). À ce niveau, on va retrouver une classification et une catégorisation des erreurs selon les impacts produits sur le système linguistique.

2.2. Classification et catégorisation des erreurs

Au niveau de la classification et de la catégorisation des erreurs, plusieurs spécialistes dans le domaine dont Hendrickson (1980) et Ferris (1999, 2002) présentent ces dichotomies: erreurs globales versus erreurs locales; erreurs stigmatisées vs erreurs non-stigmatisées; erreurs fréquentes vs erreurs non-fréquentes; erreurs traitables vs erreurs intraitables.

2.2.1. Erreurs globales versus Erreurs locales

Les erreurs globales sont celles qui ont des incidences sur la compréhension de la communication tandis que les erreurs locales sont considérées comme des imperfections qui n'influencent pas l'intelligibilité de la production.

2.2.2. Erreurs stigmatisées versus erreurs non-stigmatisées

Les erreurs stigmatisées sont des anomalies linguistiques qui offensent ou nuisent aux lecteurs dans leurs objectifs tandis que les erreurs non-stigmatisées sont souvent passées inaperçues pour les lecteurs.

2.2.3. Erreurs fréquentes versus Erreurs non-fréquentes

On parle d'erreurs fréquentes lorsque l'imperfection dans la production d'un terme grammatical se répète très souvent par rapport aux autres. Toutefois, les erreurs non-fréquentes sont des fautes qui apparaissent occasionnellement au niveau de l'output (Sheen, 2011).

2.2.4. Erreurs traitables versus Erreurs intraitables

S'agissant d'erreurs traitables, on se réfère au groupe d'erreurs dont la structure de la langue dispose d'un ensemble de règles grammaticales bien définies pour les corriger. Dans le cas d'erreurs intraitables, il s'agit plutôt des situations dans lesquelles le système linguistique ne dispose d'aucune règle qui peut aider l'apprenant à corriger ses égarements linguistiques (Ferris, 1999).

2.3. *Les causes des erreurs*

Pour analyser et décrire, voire interpréter les erreurs, il est toujours important de définir les causes de celles-ci. Dans ce contexte, plusieurs chercheurs, dont Corder (1967) et Santos Gargallo (1992), ont présenté plusieurs origines des erreurs commises par les apprenants lors de leurs productions écrites.

- L'interlinguistique qui se définit comme l'influence négative de la langue maternelle de l'apprenant dans sa production.
- L'intralinguistique dont l'origine se définit à partir des connaissances antérieures que l'apprenant possède sur la langue cible et qui affectent par conséquent le processus d'apprentissage.
- La grammaticale qui apparaît à tous les niveaux de la grammaire de la langue étrangère. Dans ce contexte, on peut enregistrer erreurs phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques.
- La pédagogique selon laquelle Corder (1967) distingue: 1) erreurs transitoires ou erreurs qui ne sont pas systématiques mais éventuelles; et 2) erreurs systématiques

selon lesquelles l'apprenant fait preuve d'un manque de connaissance des règles qui régissent le bon fonctionnement du système linguistique. Dans ce cas, on parle d'erreurs typiques.

- La descriptive qui, selon Santos Gargallo (1992), offre les caractéristiques suivantes dépendamment de la typologie: 1) omission qui se considère comme l'absence d'un mot ou d'un morphème qui apparaît dans un énoncé qui devrait être grammaticalement correct et dont la cause peut être l'ignorance des règles grammaticales; 2) addition qui contrairement à l'omission est l'apparition d'un mot ou d'un morphème qui ne devrait pas être présent dans un énoncé correct; 3) Fausse sélection qui est l'emploi d'un mot à la place d'un autre dont la cause peut être une méfiance linguistique du côté de l'apprenant (Pastor, 2004).

L'analyse et la description des erreurs prépositionnelles dans le cadre de cette étude reposent sur la fréquence et les causes de ces erreurs enregistrées dans la production écrite de chaque apprenant en particulier.

3. Méthodologie

La méthodologie appliquée pour mener cette étude de type descriptif se fonde particulièrement sur celle proposée par Corder (1967), Santos Gargallos (1992), Vázquez (1992, 1999) et Ferreira et al (2014) à travers du projet FONDECYT 1110812. Cependant, nous nous concentrerons davantage sur les critères linguistiques (erreurs d'addition, d'omission et de fausse sélection) et nous prendrons aussi en compte la description des erreurs prépositionnelles enregistrées. De ce fait, suivant les propositions de Hendrickson (1980) et de Ferris (1999, 2002), nous chercherons à trouver à travers les copies la fréquence d'emplois des prépositions et la fréquence d'erreurs commises lors de l'usage de chaque préposition.

3.1. *Questions de recherche*

- Les erreurs prépositionnelles en ELE sont-elles fréquentes dans la production écrite des apprenants ?
- Quelles sont les erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en Espagnol Langue Étrangère ?
- Quelles sont les causes, la nature et la description de ces erreurs ?

3.2. Description du corpus et des participants

Pour réaliser cette analyse descriptive, un groupe de chercheurs en ELE du programme ELE-UdeC³ nous a donné accès à un corpus de textes écrits qu'ils ont recompilés lors de leurs séances d'enseignement aux apprenants d'origine linguistique allemande, anglaise, française et portugaise (Brésil) qui se sont inscrits régulièrement aux cours du programme d'Espagnol Langue Étrangère de l'UdeC (*Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción*) grâce au programme de mobilité étudiante entre la dite université et d'autres établissements académiques d'outre-mer. D'après les informations qu'ils nous ont communiquées, ce corpus de 48 résumés sur des termes spécifiques de la culture chilienne a été produit lors du premier semestre 2012 par 18 sujets dont 7 d'entre eux ont eu l'allemand comme langue maternelle, 7 autres furent d'origine linguistique anglaise, 2 parlaient le portugais (brésil) dès la naissance et finalement l'un d'eux possédait le français en tant que L1. L'âge moyen des participants a été compris entre 18 ans et 43 ans et ces derniers ont eu un niveau de compétence linguistique de A2 et B1⁴ selon le Cadre Commun Européen de Références pour les Langues. Ces cours ont été réalisés sur une période de trois mois à raison de quatre heures par semaine et les textes proposés aux participants pour leurs résumés traitaient des thématiques sur la culture chilienne durant trois sessions différentes : 1) un texte qui expose la vie et les mœurs des *mapuches*, 2) un texte qui raconte la légende des trois *pascualas*, et 3) un dernier texte qui présente une narration sur la mythologie de la *pincoya*. Ces textes dont le nombre de mots est estimé entre 700 et 1300 ont été trouvés sur l'internet mais édités et adaptés au niveau des apprenants, toujours selon ce que les chercheurs en question ont rapporté. Puis, on leur a demandé de produire un résumé de 300 mots au maximum durant une période de temps de 90 minutes sans aucun usage de dictionnaire. Ensuite, les textes collectés ont été remis à des professeurs du programme d'ELE-UdeC pour être corrigés tout en étiquetant les erreurs. Avec ces données obtenues, nous procéderons ensuite à l'analyse descriptive spécifique des erreurs prépositionnelles.

3 Sigle qui se définit en espagnol comme : « *Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción* ».

4 Le niveau des participants a été évalué par le programme d'ELE-UdeC de l'Université de Concepción disponible sur : www.ele.udc.cl.

3.3. Résultats

Sur un total de 482 erreurs grammaticales enregistrées dans le corpus de 48 résumés, deux cents cinquante (250) sont prépositionnelles. Les autres ont été réparties en des termes grammaticaux suivants: (Artículo definido, Artículo indefinido, Adjetivo, Adverbio, Infinitivo, Preposición, Pronombre reflexivo, Pronombre relativo, Pronombre átono, Sustantivo y Verbo ser o estar). Les résultats ont démontré que les erreurs prépositionnelles sont nettement supérieures aux autres. Plus de la moitié des erreurs ont été commises sur l'usage des prépositions. Le tableau suivant résume la situation comme telle (Données fournies par groupe de chercheurs d'ELE).

<i>Catégories grammaticales</i>	<i>Fréquence des erreurs</i>	<i>Fréquence %</i>
Preposiciones	250	52
Verbo ser o estar	50	10
Artículo definido	68	14
Artículo indefinido	10	2
Pronombre reflexivo	42	9
Sustantivo	14	3
Pronombre relativo	12	2
Infinitivo	11	2
Adjetivo	7	1
Adverbio	12	2
Pronombre átono	6	1
Total	482	100

Tableau 2. Répartitions des différentes erreurs enregistrées au niveau du corpus (source ELE-UDEC)

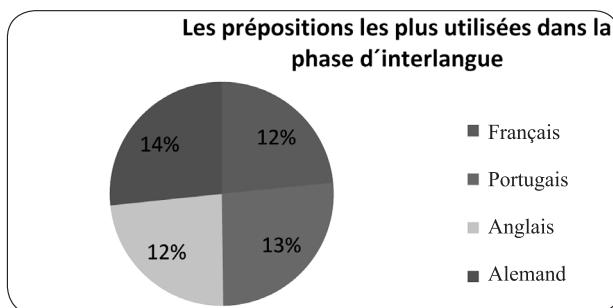
Cependant, étant donné que ce qui nous intéresse le plus dans cette étude ce sont les prépositions, donc, nous allons procéder à l'analyse et la description de ces erreurs prépositionnelles enregistrées.

Premièrement, il est important de noter que le nombre des prépositions utilisées dans l'ensemble des textes produits de ce corpus composé de 13649 mots est 1740 avec une répartition de fréquence en ordre décroissant suivant :

<i>Prépositions</i>	<i>Fréquence par ordre décroissant</i>
de	628
en	309
a	227
para	160
con	155
por	94
sobre	47
después	40
hasta	20
cerca	17
sin	13
antes	12
durante	12
desde	4
hacia	2
Total	1740

Tableau 3. Fréquence dans l'usages des prépositions

En considérant les résultats de ce tableau, nous observons qu'environ 90% des prépositions utilisées sont *a*, *con*, *de*, *en*, *por* et *para*. Maintenant, si nous considérons les prépositions utilisées par groupe de langues maternelles, l'analyse statistique des données recueillies présente la figure suivante:



Graphique 1. Les erreurs prépositionnelles selon le GLM

Les apprenants de L1 française et anglaise ont chacun utilisé 12% des prépositions enregistrées dans les textes produits tandis que les groupes allemand et portugais ont respectivement employé 14% et 13% du total des prépositions rencontrées dans le corpus.

3.4. Descriptions des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes

Le tableau suivant présente de manière générale le nombre des erreurs commises dans chaque préposition et les caractéristiques de ces erreurs (addition, fausse sélection et omission) selon les critères de Vázquez (1991). Cependant, dans le cadre de cette analyse descriptive, nous considérons les prépositions dont les erreurs commises sont supérieures à cinq.

<i>Prépositions</i>	<i>Catégorie d'erreurs</i>			<i>Erreurs accumulées</i>	<i>Fr. d'emploi de prép.</i>	<i>Erreurs %</i>	<i># de textes</i>
	<i>Addition</i>	<i>Fausse sélection</i>	<i>Omission</i>				
A	21	26	55	102	227	45	48
Para	6	16	3	25	160	16	48
Por	4	10	1	15	94	16	48
De	13	26	20	59	628	9	48
En	4	15	3	22	309	7	48
Sobre	2	1	1	4	47	9	48
Con	1	11	-	12	155	8	48
Hasta	-	2	-	2	20	10	48
Sin	-	1	-	1	13	8	48
Total	51	108	83	242	1740	14	48

Tableau 4. Les erreurs prépositionnelles selon les catégories et la fréquence

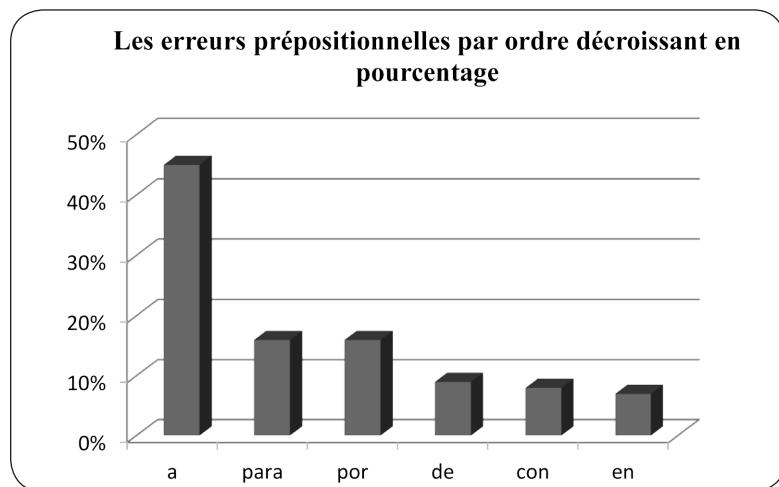
En considérant le critère d'analyse établi dans le cadre de l'étude sur les prépositions à analyser et à décrire en fonction du nombre des erreurs commises, nous considérons les suivantes : *a, con, de, en, por* et *para*. Dans ce cas, nous présenterons un nouveau tableau uniquement avec les informations recueillies sur ces six prépositions.

	<i>Catégorie d'erreurs</i>						
<i>Prépositions</i>	<i>Addition</i>	<i>Fausse sélection</i>	<i>Omission</i>	<i>Erreurs accumulées</i>	<i>Fr. d'emploi de prép.</i>	<i>Erreurs %</i>	<i># de textes</i>
A	21	26	55	102	227	45	48
Para	6	16	3	25	160	16	48
Por	4	10	1	15	94	16	48
De	13	26	20	59	628	9	48
En	4	15	3	22	309	7	48
Con	1	11	-	12	155	8	48
Total	49	104	82	235	1573	100	

Tableau 5. Les six prépositions les plus problématiques et plus fréquentes dans les textes

3.5. Descriptions par type d'erreurs

De manière générale, les apprenants ont commis plus d'erreurs dans la catégorie de fausse sélection (104 au total), ensuite dans la catégorie d'omission (82) et finalement dans l'addition (49). Dans chaque préposition en particulier, le même ordre est respecté sauf dans le cas de la préposition *a* où on a enregistré un plus grand taux d'erreurs dans la catégorie d'omission. Les plus nombreuses erreurs commises par préposition sont : *a* (104), *de* (59), *para* (25), *en* (22), *por* (15) et *con* (12).



Graphique 2. Les erreurs prépositionnelles les plus fréquentes par ordre décroissant

Cependant, si nous considérons une analyse statistique d'erreurs par rapport à l'usage, les erreurs prépositionnelles les plus fréquentes sont en ordre décroissant : *a* (45%), *para* (16%), *por* (16%), *de* (9%), *con* (8%) et *en* (7%).

3.6. Descriptions des erreurs prépositionnelles par Groupe de Langue Maternelle (GLM)

Selon les données enregistrées, le groupe de L1 portugaise présente la plus importante déviation vers la moyenne. En effet, sur chaque 100 prépositions utilisées, le nombre d'erreurs apparaît 19 fois. Ensuite, le second groupe qui présente la plus grande faiblesse est le groupe anglais avec un taux d'erreurs de 17%. Les groupes allemand et français ont, quant à eux, montré une imprécision dans l'usage des prépositions qui ne dépasse pas 10%.

<i>Langue maternelle</i>	<i>Erreurs</i>	<i>Prépositions</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
Allemand	75	755	10
Anglais	137	784	17
Portugais	26	139	19
Français	6	63	10
total	244	1741	14

Tableau 6. Erreurs prépositionnelles selon la L1

Tous les groupes ont commis des erreurs de type d'addition, de fausse sélection et d'omission lors de l'usage de la préposition *a*. Exemples :

Erreurs d'addition

[...] *esperando al regreso del hombre.* (GLM allemand niveau B1)

[...] *ella acercó su brazo para tratar de alcanzar al aire.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *hacer cerámicas y a respetar las tradiciones.* (GLM portugais niveau B1)

[...] *sobre la creación del mar a cerca.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *es una mujer hermosa con la parte a bajo de una foca.* (GLM allemand niveau B1)

Erreurs de fausse sélection

[...] *cuyo hombre está transformado a un pez de castigo por malos hábitos.* (GLM allemand niveau B1)

[...] *se volvió al mar a su madre.* (GLM anglais niveau B1)

[...] *Hubo una mujer que en miedo trató a escoger.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *Al menos, hasta cuando llegó un hombre muy atractivo a cada hermana.* (GLM anglais niveau B1)

Erreurs d'omission

[...] *una hermosa mujer que perdió __ su novio.* (GLM allemand niveau A2)

[...] *le llevó __ mar.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *nadie pudo acercarse __ la playa.* (GLM anglais niveau A2)

Cuando ellas empezaron __ nadar. (GLM anglais niveau A2)

Les apprenants de L1 allemande et anglaise ont utilisé de manière incorrecte la préposition *de* par omission, addition et fausse sélection, tandis que ceux de L1 française en a commis seulement par addition et le portugais par fausse sélection.
Exemples :

Erreurs d'addition

[...] *ella capturaba muchas y con todas **de** las jaibas.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *lamentablemente, ella tenía un primer marido que vivía **bajo del** mar.* (GLM français niveau A2)

[...] *un gran amor entre **de** una mujer y un hombre.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *la choza tuvo un golpe fuerte **durante de** una tormenta violenta”.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *decidieron **de** hacer una competición.* (GLM allemand niveau B1)

*Todos **de** los cualidades que les gustaron en un hombre.* (GLM anglais niveau A2)

Erreurs de fausse sélection

*Es la historia del mundo y en que empieza **de** un gran amor.* (GLM anglais niveau A2)

*Ahora, no contaban **del** amor.* (GLM anglais niveau B1)

[...] *sino **de** las traiciones de esas.* (GLM anglais niveau B1)

[...] *hicieron la prueba pero ninguna de ellas aventajaba **de** las demás.* (GLM allemand niveau B1)

[...] *las tres mujeres desaparecieron mientras buscaban **de** su amor.* (GLM anglais niveau A2)

[...] *el mayor parte de su alimentación consistía **del** maíz.* (GLM allemand niveau B1)

Erreurs d'omission

La historia de esta criatura es de muchos cuentos a través __ los siglos. (GLM anglais niveau B1)

Después __ un rato se embarazó. (GLM anglais niveau B1)

Pero el hijo vivía afuera __ el mar. (GLM anglais niveau A2)

Seuls les groupes allemand et anglais ont commis d'erreurs de type d'addition lors de l'usage des préposition *para* et *por*. Les trois groupes allemand, anglais, français en ont commis des erreurs par fausse sélection, tandis que les anglais et portugais ont commis seulement d'erreurs d'omission dans *para* et seul le groupe allemand a présenté des faiblesses d'omission dans l'usage de la préposition *por*. Exemples :

Erreurs d'addition

*que duran **para** muchos días.* (GLM allemand niveau A2)

*decidió esperar **para** una barca.* (GLM allemand niveau B1)

***Para** la educación de mapuche es en otra forma.* (GLM anglais niveau A2)

Erreurs d'omission

[...] *un día anterior a su boda fue al mar alegremente __ bañarse.* (GLM portugais niveau B1)

Erreurs de fausse sélection

La mujer-pez pidió para la anciana. (GLM allemand niveau B1)

[...] *ellas cantaban canciones y esperaban para los amores.* (GLM anglais niveau A2)

El hombre tiene la posibilidad para hablar con todas las tres mujeres. (GLM allemand niveau A2)

Ellas lucharon para el amor de un hombre. (GLM anglais niveau A2)

Para la carne se comían la pesca y la carne de guanaco. (GLM anglais niveau A2)

[...] *y para dar gracias para cosas que tuvieran.* (GLM anglais niveau B1)

Erreurs d'addition

En caso de guerra los guerreros practicaban ritos religiosos para preparar por la lucha. (GLM allemand niveau B1)

Erreurs de fausse sélection

Ellas eran buscando por el amor de un hombre. (GLM allemand niveau B1)

[...] *lavaban y cantaban por todo el día.* (GLM anglais niveau A2)

Especialmente la educación guerrera por los niños era de gran importancia. (GLM allemand niveau B1)

[...] *se quedó enamorado por su voz.* (GLM portugais niveau B1)

Después ellas reconciliaron y pensaban por una idea de vengarse. (GLM anglais niveau A2)

También ellos usaban pieles con zorros, y pumas con muchos colores por ornamentación. (GLM anglais niveau A2)

Erreurs d'omission

[...] *las familias se juntaron a bajo de un jefe que era elegido __ todos los jefes de las familias.* (GLM allemand niveau B1).

Les quatre groupes d'apprenants ont commis des erreurs d'addition au niveau de la préposition *en*. Tandis que les trois groupes d'apprenants d'origine linguistique allemande, anglaise et portugaise ont commis des erreurs de fausse sélection. Les

erreurs d'omission ont été enregistrées seulement dans les copies des apprenants de L1 allemande et anglaise. Exemples :

Erreurs d'addition

En la primera vez las tres llegaban al otro orilla. (GLM allemand niveau B1)

Los Mapuches trabajaban en la tierra hasta no era buena. (GLM anglais niveau A2)

[...] y al centro tenía un fogón **en** lo cual se usaban para cocinar. (GLM portugais niveau B1)

Erreurs de fausse sélection

Eran tres Pascuales: la más pequeña, la mayor, y la en el medio. (GLM anglais niveau B1)

[...] las tres llegaban al otro orilla **en** el mismo tiempo. (GLM allemand niveau B1)

Cuando ella llegaba en el metió de la laguna. (GLM anglais niveau A2)

Erreurs d'omission

[...], *influir __ lluvia.* (GLM allemand niveau A2)

Encontraron que el hombre que esta __ un pez. (GLM anglais niveau A2).

Finalement, nous avons repéré des erreurs d'addition dans l'usage de la préposition *con* seulement dans les textes des apprenants de L1 anglaise. Les erreurs de fausse sélection se sont retrouvées seulement au niveau des productions écrites des groupes allemand, anglais et portugais. Pourtant, aucun groupe n'a commis d'erreurs d'omission. Exemples :

Erreurs d'addition

Los cazaban los animales y las aves con trampas y con las boleadoras y flechas. (GLM anglais niveau B1)

Erreurs de fausse sélection

[...] y todas se enamoraron **con** él. (GLM anglais niveau B1)

[...] ella capturaba muchas y **con** todas de las jaibas. (GLM anglais niveau A2)

[...] y sus piernas era como una cola de un pez, parecida **con** la Pincoya. (GLM portugais niveau B1)

Pero ella no pudo a caminar con personas normales porque ella no tenía piernas. (GLM anglais niveau A2).

3.7. Fréquence d'erreurs prépositionnelles selon les compétences en ELE

Ceux qui ont participé à cette recherche se regroupaient en deux groupes selon leurs compétences en ELE. Un groupe A2 qui comprenait 7 étudiants et un groupe B1 qui regroupait 11 étudiants. Dans cette étude, nous avons aussi considéré les erreurs commises dans le corpus selon le niveau de compétences en ELE des apprenants. Les résultats se trouvent dans le tableau suivant.

	Catégorie d'erreurs											
	Addition		Fausse sélection		Omission							
	Niveau en L2		Niveau en L2		Niveau en L2		Total		% d'erreurs		Participants	
Prépositions	A2	B1	A2	B1	A2	B1	A2	B1	A2	B1	A2	B1
a	9	12	12	16	32	23	54	50	52	48	7	11
para	4	2	12	4	2	1	18	7	72	18	7	11
por	3	1	5	5	0	1	8	7	53	47	7	11
de	8	5	9	17	9	11	26	33	44	56	7	11
en	2	2	5	10	2	1	9	13	41	59	7	11
con	0	1	8	3	0	0	8	4	66	34	7	11
Total	26	23	51	55	45	37	123	114				

Tableau 7. Erreurs prépositionnelles selon le niveau de compétence en ELE

Le nombre d'erreurs commises par les participants lors de l'emploi de la préposition *a* est plus important au niveau du groupe A2. En effet, nous avons enregistré 54 erreurs commises par ce groupe, alors que dans les textes produits par le groupe B1 nous avons repéré seulement 50 emplois incorrects. Il est important de noter aussi que le nombre de participants du premier groupe est inférieur à ceux du second (7 d'A2 contre 11 de B1). Aussi, avons-nous pu constater qu'au niveau des types d'erreurs d'addition et fausse sélection, les participants d'A2 ont commis moins d'erreurs que ceux de B1. Pourtant, l'inverse a été observé au niveau des erreurs d'omission.

Le même constat a été fait lors de l'usage des prépositions *por* et *para*. En effet, le groupe A2 a commis plus d'erreurs que le groupe B1 dans les deux cas. Cependant, dans les erreurs d'addition et de fausse sélection, le groupe A2 a fait preuve de plus grandes faiblesses, bien qu'au niveau des erreurs de fausse sélection pour la préposition *por*, on a enregistré le même nombre d'usages incorrects pour les deux groupes. Nous avons aussi observé que le groupe A2 a commis plus d'erreurs que celui de B1 dans l'omission de la préposition *para* et l'inverse a été constaté dans le cas de l'omission de la préposition *por*.

En ce qui concerne les prépositions *de* et *en*, le groupe B1 a été plus faible, car on a enregistré un nombre d'erreurs plus importantes dans leurs productions écrites. Cependant, lorsque nous considérons les fautes commises indépendamment de la catégorie d'erreurs, le groupe A2 a été plus faible dans sa compétence en usage correct de la préposition *de* au niveau d'erreurs d'addition mais plus fort au niveau d'erreurs de fausse sélection et d'omission. Pour la préposition *en*, nous avons enregistré trois situations différentes; les deux groupes ont démontré le même niveau de faiblesse au niveau d'erreurs d'addition, le groupe B1 a fait montre d'un plus faible niveau dans l'emploi correct de ladite préposition pour la catégorie de fausse sélection et d'un plus haut niveau de compétence pour celle d'omission.

Finalement, dans l'emploi correct de la préposition *con*, c'est le groupe A2 qui s'est montré plus faible notamment avec un plus grand nombre d'erreurs observées. Il est à noter que ces faiblesses linguistiques se concentrent surtout au niveau de la catégorie d'erreurs de fausse sélection.

En résumé, selon cette analyse réalisée sur les erreurs des participants et leurs niveaux de compétences en ELE, les résultats ont révélé de manière générale que le groupe A2 a commis plus d'erreurs que celui de B1. Cependant, en considérant les erreurs par catégorie selon les critères d'analyse de cette étude, le groupe B1 est plus faible au niveau de la catégorie de fausse sélection. Cela sous-entendrait que plus compétent est l'apprenant au niveau de l'interlangue, plus il se confond dans son choix de l'emploi adéquat des prépositions dans cette étape intermédiaire de l'apprentissage. Cette observation paraît évidente dans la mesure où dans cette phase d'interlangue, l'apprenant est en train de construire son système de compétences linguistiques à la base des prérequis qu'il peine à assimiler parfois. En d'autres termes, il a eu l'accès à l'information mais il ne l'internalise pas encore.

3.8. Descriptions de la problématique présentée dans chaque préposition en particulier

Principalement, les apprenants ont commis des erreurs dans l'omission de la préposition *a* précédée d'un COD qui indique les personnes et après les verbes de mouvement (ex. *el hombre raptó su ex-esposa y le llevó mar*). Ensuite, nous avons enregistré aussi des déviations au niveau de la fausse sélection entre cette préposition et d'autres comme *de, para, en* et *con* (ex. *hombre está transformado a un pez de castigo ; Hubo una mujer que en miedo trató a escoger*). Enfin, un autre type d'erreurs communes est l'usage abusif de ladite préposition après un verbe et devant le pronom relatif *que* (ex. *Es dicho que es una criatura muy alegre a que le gusta cantar*).

Dans le cas de la préposition *para*, nous avons enregistré les erreurs les plus fréquentes dans l'omission de la préposition devant des verbes à l'infinitif qui indiquent la finalité (ex. *un día anterior a su boda fue al mar alegremente bañarse*). Nous avons observé un usage non-nécessaire de cette préposition après quelques verbes et devant quelques substantifs (*Pero era posible a ella para ir a las bodas*). Enfin, des erreurs ont été commises au niveau de la confusion entre l'usage de *para* et *por, a, de* et *en* (ex. *La mujer-pez pidió para la anciana llevar ; [...] ellas cantaban canciones y esperaban para los amores ; Él se quedó con ella para unos días*).

Les emplois incorrects de *por* ont été repérés surtout au niveau de la confusion avec l'usage de *para, en de et a* (ex. *Un cierto día una ave marina se quedó enamorada por su voz ; Después ellas reconciliaron y pensaban por una idea de vengarse ; Ellas salieron por un pueblo para buscando por una nueva laguna ; Ellas eran buscando por el amor de un hombre*). De même, des usages non-nécessaires ont été faits principalement après certains verbes et certains substantifs (ex. *llegó el hombre que las tres jóvenes lavanderas han esperado por*). Enfin, nous avons trouvé des erreurs d'omission après quelques verbes à la forme passive dans des cas de prépositions précédant complément d'agent (ex. *Las niñas fueron enseñadas sus madres a tejer*).

En ce qui a trait à l'usage de la préposition *de*, les apprenants ont commis des irrégularités grammaticales au niveau de l'usage non-nécessaire après des verbes et certaines locutions prépositionnelles comme *bajo, entre*, et adjectives *todos, todas* et *como* (ex. *ella capturaba muchas y con todas de las jaibas ella vio ; Para regresar al otro lado habrían decidido de nadar* menos rapidement ; *Es la historia del mundo y en que empieza de un gran amor entre de una mujer y un hombre*).

D'autres erreurs ont été identifiées dans l'usage de cette préposition en lieu et place d'autres comme *para*, *en*, *a*, *con*, *por* et le pronom relatif *que* (ex. *esperando por el hombre de las traicionó; De compensación la mujer pobre ; [...] liga con las tres a la vez y de un día al otro desaparece ; Pero, las tres eran iguales en sus talentos de nadar*). Les derniers cas d'erreurs ont été observés au niveau d'omission de la préposition en question après les locutions prépositionnelles comme *después* majoritairement, ensuite *a través*, *cerca* et *fuera* (ex. *Después la llegada de los españoles el Mapuches comenzaron utilizar plata ; Optaron por tener una carrera a través la laguna; Pero el hijo vivía afuera el mar*) .

La préposition *en* a été utilisée de manière incorrecte devant l'expression temporelle *la primera vez* et après quelques verbes transitifs (ex. *En la primera vez las tres llegaban al otro orilla; Los Mapuches trabajaban en la tierra hasta no era buena*). Les apprenants ont confondu la préposition *en* et *a* principalement après les verbes de mouvement (*Cuando ella llegaba en el metió de la laguna*). Aussi ils l'ont confondu avec la préposition *de* (ex. *Se podía cantar en una manera hermosa*). Le dernier cas enregistré n'est autre que l'omission après le verbe *estar* indiquant le lieu (ex. *Encontraron que el hombre que esta un pez*).

Finalement, la description des erreurs commises dans l'usage de la préposition *con* se concentre particulièrement au niveau de son usage en lieu et place de la préposition *de* et *a* (ex. *A pesar de su condición muchos hombres se enamoraban con ella; y sus piernas era como una cola de un pez, parecida con la Pincoya*).

4. Conclusion

À partir de cette analyse, nous pouvons conclure que les apprenants d'Espagnol Langue Étrangère ont utilisé très souvent les prépositions durant leurs étapes d'interlangue. Aussi, a-t-on pu constater qu'ils ont commis un nombre important d'erreurs sur celles-ci pendant cette phase d'apprentissage. Les cas les plus spécifiques et problématiques sont identifiés au niveau des prépositions : *a*, *con*, *de*, *en*, *por* et *para*. Nous avons pu observer également que les causes et la nature de ces erreurs sont diverses. Dans certains cas, les erreurs se sont produites à cause de l'influence de la langue maternelle. Dans d'autres situations, elles traduisent un manque de maîtrise complète des règles qui régissent l'emploi correct de la préposition mal utilisée. Ces derniers cas se trouvent au niveau des erreurs de *fausse sélection* et *d'addition*. Il y en a d'autres qui seraient dues par la méconnaissance totale de l'emploi de la préposition, par exemple nous pouvons citer les erreurs d'*omission*. En

effet, d'autres études menées sur l'analyse des erreurs prépositionnelles en espagnol langue étrangère ont fait de pareils constats et les erreurs commises sur l'usage des prépositions *a, de, con, en, por* et *para* se sont révélées les plus fréquentes et les plus problématiques (Fernández López 1991, 1997 ; Fernández Jodar, 2006). Dans le cadre de cette étude, l'analyse des erreurs et la description spécifique de chaque cas d'erreurs en particulier à travers des textes produits par des étudiants de L1 différente, permet de mieux cerner la problématique de ces emplois prépositionnels incorrects avec beaucoup plus de précision. Ce qui pourrait aider les enseignants d'ELE à prendre des décisions plus adéquates lors de leurs interventions dans les salles de classe, en mettant l'accent particulièrement sur les cas les plus complexes et les plus problématiques afin d'apporter des solutions didactiques plus efficaces.

Références bibliographiques

1. Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), 161-170.
2. Corder S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), 147-160.
3. Ferris, D., (2002). *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Michigan: University of Michigan Press, Ann Arbor.
4. Ferris, D. R., (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
5. Fernández, S., (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
6. Fernández, S., (1991). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
7. Fernández, J. R., (2006). Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español [tesis doctoral]. Instytucie Filologii Romanskiej UAM, pod kierunkiem, Polonia.
8. Ferreira, A., Elejalde J., Vine A., (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos*, 47 (86), 385-411.
9. Hendrickson, J. M., (1980). The treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, 64, (2), 216-221.

10. Nemser, J. W., (1971). Approximate Systems in Foreign Language Learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, (2), 97-193.
11. Pastor, C. S., (2004). La enseñanza de una segunda lengua con fines específicos. *Aprendizaje de segundas lenguas*, 301-321. Alicante: Universidad de Alicante.
12. Pavón, A. E., (2009). Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella [tesis doctoral]. Madrid: Universidad de Complutense de Madrid.
13. Richards, J. C., (1988): Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London/New York: Harlow Longman.
14. Sheen, Y., (2011). *Corrective Feedback Individual Differences and Second Language Learning*. London/New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
15. Torijano, J. A., (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
16. Selinker, L., (1972). Interlenguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
17. Vázquez, G., (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
18. Vázquez, G., (1999). ¿Errores? ¡Sin falta! Madrid: Edelsa.