

# Analyse de l'accord du participe passé en français écrit par des étudiant(e)s anglophones du programme bilingue

**Achille Fossi**

Université de Yaoundé I  
afossi12@gmail.com

&

**Aubin Djomegni Kouamo**

Université de Yaoundé I  
aubinkoamo@gmail.com

## Résumé

*Cette étude examine une dimension essentielle de la compétence grammaticale dans les productions écrites en français des étudiant(e)s anglophones du programme bilingue de l'Université de Yaoundé. À l'aide du cadre général de l'acquisition des langues secondes (cf. Lado, 1957 ; Van Patten et Benati, 2015 ; Selinker, 1972), elle explore l'accord du participe passé (APP dorénavant) à partir de données recueillies en 2022 auprès de 46 étudiant(e)s. Par ailleurs, l'analyse des résultats obtenus dans notre recherche indique que les apprenant(e)s sondés maîtrisent en général les règles de base qui gouvernent ce type d'accord en français, même si des zones d'ombre persistent lorsqu'il s'agit des cas particuliers où l'accord est obligatoire. Comme le confirment des enquêtes antérieures (cf. Fossi, 2020 ; Namukwaya, 2014), ces erreurs sont globalement dues à une maîtrise incomplète des règles d'accord grammaticales à appliquer par des apprenants de français langue seconde. Pour terminer, cette étude novatrice est une contribution importante dans le champ de l'acquisition des langues secondes, car elle met en lumière des informations pertinentes pour le développement des méthodes et outils qui permettront de faciliter l'enseignement/apprentissage du FL2 en contexte universitaire.*

*Mots-clés : Accord du participe passé, production écrite, analyse d'erreur, acquisition des langues secondes, français langue seconde.*

## Abstract

*This study examines an essential dimension of grammatical competence in the French written productions of English-speaking students in the bilingual program at the University of Yaoundé. With the help of the general framework of second language acquisition (cf. Lado, 1957; Van Patten and Benati, 2015; Selinker, 1972), it explores how those students deal with the past participle agreement using data collected in*

2022 from 46 students. Furthermore, the analysis of the results obtained in our research indicates that the learners surveyed generally master the basic rules that govern this type of agreement in French. More precisely, these students master the basic rules of these agreements, but still have difficulty when it comes to specific cases where agreement is mandatory. As confirmed by previous studies (cf. Fossi, 2020; Namukwaya, 2014), these errors are generally due to an incomplete mastery of the grammatical rules of agreement to be applied by FSL learners. Finally, this innovative study is an important contribution in the field of second language acquisition, as it highlights relevant information for the development of methods and tools that will facilitate the teaching/learning of FL2 in a university context.

*Keywords: Past participle agreement, written production, error analysis, second language acquisition, French as a second language.*

---

## 1. Introduction

L'acquisition des langues secondes (ALS désormais) dans une certaine mesure est souvent perçue comme étant l'ensemble des processus et mécanismes qui favorise l'apprentissage d'une langue seconde (FL2) par un enfant ou un adulte ayant au préalable une langue première ou maternelle (L1) (cf. Gass et Selinker, 2008). Il s'agit globalement de l'étude des phénomènes par lesquels un individu acquiert ou apprend une langue autre que sa langue maternelle. Dans un contexte plurilingue comme celui du Cameroun, la maîtrise des deux langues officielles du pays devient une nécessité notamment pour des apprenants FL2 qui sont en situation de minorité linguistique (cf. Fossi, 2020/2018). Étant donné que tout apprentissage pourrait comporter des défis, le bon usage des règles de grammaire française n'est pas toujours aisé pour cette catégorie d'apprenant(e)s FL2. Dans le but de documenter ce type d'apprentissage linguistique, cette recherche propose une exploration des erreurs d'APP chez des apprenants anglophones du français en contexte universitaire. Cet aspect de la grammaire a particulièrement été choisi parce qu'il fait partie des aspects attestés par la littérature comme étant une pierre d'achoppement pour des apprenants FL2 (cf. Dubois, J. et Lagane, 1995 ; Lagane, 2009 ; Guuyon, 2003, Namukwaya 2014 ; Bartning, 1997 ; Fossi, 2020). Il est aussi important de noter que cette étude qui s'inscrit totalement dans le cadre de l'ALS est focalisée sur l'une des théories majeures de ce champ. Il s'agit de l'analyse d'erreurs. La

présente enquête est une analyse d'un corpus de productions écrites en français L2 par des apprenants anglophones du programme bilingue de l'Université de Yaoundé au Cameroun. L'objectif est d'une part de déterminer la fréquence d'usage et d'erreurs d'APP sous toutes ses formes dans les productions des apprenant(e)s, et d'autre part de décrire ces erreurs en fonction de certains critères établis par Corder (1967, 1971) avec sa théorie sur l'analyse d'erreur.

Dans cet article, nous nous apporterons des réponses aux questions suivantes :

- Quelle est la fréquence d'utilisation d'APP par les apprenant(e)s FL2 ?
- Accordent-ils/elles correctement les participes passés lorsqu'ils rédigent en français ?
- Quelles sont la nature et la source de leurs erreurs ?
- Existe-t-il une corrélation entre leurs niveaux d'étude dans le programme et leurs performances ?

## 2. L'analyse d'erreurs en ALS

Le mot erreur est dérivé du verbe latin « *error* » qui signifie « *course à l'aventure* » (cf. Wikitionnaire). Corder (1973) perçoit les erreurs comme étant des déviations dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant(e). Par la suite, le même auteur, cité par Namukwaya (2014 :211), explique que les erreurs des apprenant(e)s : « tendent donc à être systématiques, mais pas autocorrigées ». Par ailleurs, il (Corder) souligne qu'étant donné leur nature systématique, elles sont plus faciles à identifier et que toute phrase parlée et ensuite transcrite peut-être analysée. Dès la phrase transcrite, sa description est alors faite, et à partir de cette description, l'explication des erreurs peut être ensuite effectuée (tracer les erreurs à leurs sources ou causes). Enfin, on peut les évaluer afin de déterminer leurs types : orales, écrites, globales ou locales notamment. Cette étape aide à trouver les moyens ou les stratégies dont on peut se servir pour la correction des erreurs.

Les erreurs reflètent la compétence de l'apprenant à un stade particulier et représentent aussi certaines caractéristiques générales de l'acquisition de la langue (Richards, 1971 ; 1973). Corder (1967) dit que les erreurs avertissent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qui reste pour lui à apprendre. Ainsi elles informent les chercheurs sur les stratégies que l'apprenant(e) utilise lors de l'apprentissage d'une langue. Autrement dit, les erreurs sont indispensables aux apprenant(e)s, car elles leur sont un outil pertinent qu'ils utilisent pour apprendre la langue cible. Pour eux, c'est un moyen de tester leurs hypothèses sur la nature de la langue qu'ils sont en train d'apprendre (cf. Corder, 1967 et Selinker, 1972).

Cet article a été réalisé à partir des données collectées auprès des étudiant(e)s du programme bilingue de l'Université de Yaoundé. Au vu de la nature exploratoire de notre étude, nous avons utilisé les méthodes qualitatives et quantitatives afin d'analyser et de décrire les erreurs en production écrite des étudiant(e)s sondés et d'en expliquer les sources. Notre échantillon est composé de quarante-six (46) étudiant(e)s FL2, 23 au niveau 1, 12 au niveau 2 et 11 au niveau 3. Cette population constituée de 11 garçons et de 35 filles, tous âgés entre 18 à 27 ans, ont pour seconde langue le français. Il est important de souligner que « ce déséquilibre en faveur des filles est caractéristique de la population estudiantine au Cameroun [en ce moment]. En effet, selon les données fournies par l'Institut National de la Statistique du Cameroun, les filles représentent plus 50% de la population scolarisable du préscolaire au supérieur en 2016. » (Fossi 2020 :112).

Lors de la cueillette des données, il était précisément question pour chacun des participant(e)s à cette étude de rédiger une requête adressée à madame le doyen, sur un sujet de son choix.

Pour l'exploitation des données ainsi collectées, cette étude s'appuie sur les travaux de Vázquez (1991) qui proposent une technique de classification des erreurs linguistiques en fonction des critères bien définis à savoir les erreurs d'addition, les erreurs d'omission, les erreurs de juxtaposition, les erreurs de faux emplacement et les erreurs de fausse sélection.

### 3. Présentation et analyse des données.

Nous avons recueilli toutes les occurrences d'erreurs et d'emploi corrects (de l'APP) que nous avons ensuite traitées pour obtenir les taux d'utilisation dans différents contextes.

Lors du dépouillement, lorsque l'une des règles d'APP n'était pas respectée, nous avons considéré l'occurrence concernée comme erronée, et lorsque ces règles étaient respectées, nous avons considéré ladite occurrence comme un accord correct. Les fréquences des erreurs et d'accords répertoriés au cours de notre enquête sont présentées dans 16 tableaux.

#### 3.1. Occurrences d'APP par les apprenants FL2.

##### 3.1.1. Occurrences d'APP par les apprenants du niveau 1 (N1).

Tableau 1: Nombre d'occurrences d'APP au niveau 1 .

Sexe	Erreurs	
	Nombre	Pourcentage
Masculin	8	16%
Féminin	41	84%
<b>Total</b>	49	100%
	Utilisations correctes	
Masculin	8	22%
Féminin	29	78%
<b>Total</b>	37	100%
	TOTAUX	
Total erreurs N1	49	57%
Total corrects N1	37	43%
Total des occurrences N1	86	100%

Le tableau 1 présente les occurrences d'utilisation de l'APP au N1. Sur un total de 86 utilisations, les apprenant(e)s de ce niveau enregistrent 49 erreurs (57%), soit 16% chez les garçons et 84% chez les filles. Pour les emplois corrects, l'on observe que sur 37 accords

corrects (43%), les garçons qui représentent 17% de la population N1 ont un taux d'accords corrects de 22%. Les filles quant à elles représentent 83% du N1 et enregistrent un taux d'accords corrects de 78%. Au vu de ces premières statistiques, nous pouvons voir se profiler la pertinence de notre problématique relativement aux difficultés liées aux accords que rencontrent les apprenants FL2 (cf. Bartning, 1997 ; Namukwaya, 2014).

### 3.1.2. Occurrences d'APP par les apprenant(e)s du niveau 2 (N2).

Tableau 2: Nombre d'occurrences d' APP au N2.

Sexe	Erreurs	
	Nombre	Pourcentage
Masculin	2	7%
Féminin	26	93%
<b>Total</b>	28	100%
	Utilisations correctes	
Masculin	1	6%
Féminin	16	94%
<b>Total</b>	17	100%
	TOTAUX	
Total erreurs N2	28	62%
Total corrects N2	17	38%
Total des utilisations N2	45	100%

Dans le tableau 2, on a 45 occurrences d'APP parmi lesquels nous avons 28 erreurs (soit 62%) et 17 accords corrects (soit 38%). Les garçons qui représentent 8% de la population du N2 enregistrent un taux d'erreurs de 7%. Les filles quant à elles constituent 92% de la population de ce niveau et ont un taux d'erreurs de 93%. Pour ce qui est des accords corrects, Les statistiques contenues dans le tableau 2 indiquent que les garçons ont une performance de 6% et les filles un taux de 94%. Fort de ce qui précède, nous observons que les

apprenant(e)s éprouvent encore des difficultés à accorder correctement certaines formes du participe passé.

### 3.1.3. Occurrences d'APP par les apprenants du niveau 3 (N3).

Tableau 3: Nombre d'occurrences d' APP au N3.

sexe	Erreurs	
	Nombre	Pourcentage
Masculin	2	40%
Féminin	3	60%
<b>Total</b>	5	100%
	Utilisations correctes	
Masculin	15	56%
Féminin	12	44%
<b>Total</b>	27	100%
	TOTAUX	
Total erreurs N3	5	16%
Total correct N3	27	84%
Total des utilisations L3	32	100%

Dans le tableau 3, les statistiques montrent que sur un total de 5 erreurs (16%), les garçons ont 2 erreurs soit un taux d'erreurs de 40%. Les filles ont 3 erreurs soit un taux d'erreurs de 60%. La première constatation que nous pouvons faire est que, comparés aux N1 et N2, les apprenant(e)s du N3 commettent très peu d'erreurs. Observons que le taux d'accords corrects est plutôt élevé. Nous avons 27 accords corrects (84%), dont 15 chez les garçons (56%) et 12 chez les filles (44%). Ce changement qualitatif pourrait se justifier par leur présence continue dans le programme.

### 3.2. Récapitulatifs des occurrences d'APP des apprenants FL2

Tableau 4 : Récapitulatifs des occurrences d'APP des apprenants FL2

Niveau	Erreurs	
	Nombre	Pourcentage
N1	49	60%
N2	28	34%
N3	5	6%
<b>Total</b>	82	100%
<b>Utilisations correctes</b>		
N1	37	46%
N2	17	21%
N3	27	33%
<b>Total</b>	81	100%
<b>TOTAUX</b>		
Total erreurs	82	50%
Total accords corrects	81	50%
<b>Total APP</b>	<b>163</b>	100%

Les informations contenues dans le tableau précédent récapitulent et confirment la tendance précédemment observée, pour ce qui est des écarts entre les nombres d'erreurs et d'emplois corrects chez les apprenant(e)s FL2 de cette enquête. Nous pouvons remarquer que seuls les apprenant(e)s du N1 enregistrent un taux d'erreurs global de 60%. Les apprenant(e)s du N2 enregistrent un taux d'erreurs de 34%. Ceux du N3 qui sont les plus évolués en termes d'accords corrects enregistrent un taux équivalent à 6% des erreurs chez les apprenant(e)s FL2 sondés pour cette étude.

Concernant les utilisations correctes, les données du tableau 4 ci-dessus indiquent que les apprenant(e)s FL2 comptent respectivement 37 (46%), 17 (21%), 27 (33%) accords corrects pour le N1, N2 et N3. Nous enregistrons 82 erreurs (soit 50%) des utilisations totales contre



81 accords corrects (soit 50%). La tendance d'erreurs est à peine supérieure à celle des accords corrects ; ce qui est tout à fait justifiable, car même pour les apprenants de français L1, l'APP n'est pas toujours évident surtout lorsqu'il s'agit des cas particuliers (cf. Dubois, M. et Al. 2013). La dernière remarque faite à partir de ce récapitulatif est que l'évolution des apprenant(e)s dans le programme bilingue est un facteur d'amélioration, car ceux du niveau trois enregistrent de bons résultats, très peu d'erreurs. À présent, il est important de lever le pan de voile sur les représentations concrètes et visibles de ce que sont les erreurs et les accords corrects du participe passé dans toutes ses formes et catégories.

#### 4. Repérage et analyse des erreurs d'APP des apprenants FL2

Dans cette section, nous présentons les occurrences d'erreurs par type avec quelques exemples : i) APP avec *être*, ii) APP avec *avoir*, iii) APP sans auxiliaire et iv) APP avec les deux auxiliaires. Mais avant, rappelons la norme française pour ce qui est de l'APP.

D'après la norme linguistique de la grammaire française, il existe plusieurs types d'APP (cas courants et cas particuliers) :

- L'APP employé avec l'auxiliaire *être*. La Banque de dépannage linguistique du Canada (BDL) présente en règle générale d'accord pour le PP employé avec l'auxiliaire *être* que le PP s'accorde avec le sujet. Concernant ce cas d'APP, Lagane (2009) estime que « si l'auxiliaire est *être*, en règle générale le participe passé s'accorde avec le sujet ». Dubois et Al. (2009) quant-eux, estiment que « le participe passé employé avec *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il se rapporte et suit les mêmes règles que l'adjectif qualificatif ».
- L'APP employé avec l'auxiliaire *avoir*. Le tableau de synthèse de la BDL indique la règle générale suivante pour l'APP employé avec l'auxiliaire *avoir* est la suivante : « le participe passé s'accorde avec le complément direct(CD) si celui-ci est placé avant le verbe. ; le participe passé est invariable si le CD est placé après le verbe ou s'il n'y en a

pas ». Lagane (2009 :105) dit que : « Si l’auxiliaire est *avoir*, le participe passé est invariable sauf si le verbe a un complément d’objet placé avant ce participe passé sauf si le verbe à un complétant ce participe ; dans ce cas, il s’accorde avec ce complément d’objet ». Pour Dubois et Al. (2009 :99), « le participe passé conjugué avec *avoir* s’accorde avec le complément d’objet direct si celui-ci précède le participe, mais jamais avec le sujet ». Il argüe plus bas que « le participe passé conjugué avec *avoir* reste invariable si le COD suit le participe passé ou s’il n’y a pas de COD ».

- L’APP sans auxiliaire. Dans le tableau de synthèse de l’APP sans auxiliaire, proposé par la BDL, il est inscrit qu’en règle générale que pour l’accord du participe « le participe passé s’accorde en genre et en nombre avec le nom qu’il qualifie ».
- L’APP avec les deux auxiliaires. Ce cas de participe passé n’est presque pas mentionné dans les recherches existantes, pourtant il existe bel et bien et est utilisé par les apprenants FL2. Il est parfois considéré comme le participe passé employé avec l’auxiliaire *être* au passé composé (avoir été). Dans cette recherche, nous avons préféré le différencier de l’APP avec *être* pour éviter les confusions. La règle pour ce cas est que le participe passé employé avec *avoir été* s’accorde en genre et en nombre avec le sujet auquel il se rapporte.

Après le dépouillement du corpus, nous avons effectué une catégorisation des fréquences d’utilisation par niveau.

#### 4.1. Les fréquences d’APP par type au N1.

Tableau 5: fréquence d’emploi d’APP au N1.

Aspect ciblé	Type	Fréquence	Emploi correct	Emploi incorrect
APP	Avec l’aux. <i>être</i>	27	5	22
	Avec l’aux. <i>avoir</i>	32	21	11
	Sans aux.	11	5	6
	Avec <i>avoir</i> et <i>être</i>	16	6	10
<b>TOTAL</b>		<b>86</b>	<b>37</b>	<b>49</b>

Le tableau 5 présente les données sur les fréquences d'emploi c'est-à-dire les occurrences d'emplois corrects et incorrects pour les différents cas d'APP ici traités. Il appert que les apprenant(e)s ont fait usage de plus d'accords du participe passé avec *avoir* et *être* qu'avec les autres cas. L'on note que les apprenant(e)s FL2 du N1 ont produit en tout 27 occurrences d'APP avec l'auxiliaire *être*. Nous remarquons aussi que sur les 27 occurrences enregistrées, seules 5 ont été correctement utilisées ; les 22 autres ont été mal accordées. Cette tendance est une preuve qu'au N1 les apprenant(e)s FL2 éprouvent d'énormes difficultés lorsqu'il s'agit d'accorder un participe passé avec l'auxiliaire *être*. Cette tendance est sûrement due au fait que le participe passé (PP) doit automatiquement s'accorder en genre et en nombre avec le sujet (sauf à certains cas particuliers), et comme la règle n'est pas bien maîtrisée par ceux-ci, ils n'accordent pas correctement ce type d'APP.

Pour ce qui est de l'APP avec *avoir*, 32 occurrences ont été répertoriées. Parmi ces 32 occurrences, nous avons 21 accords corrects contre 11 accords incorrects. Nous remarquons que la tendance est favorable aux emplois corrects tout simplement parce qu'en règle générale, il n'existe pas d'accord lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir*. Il reste alors invariable si le COD est placé après lui ou s'il est inexistant. Étant donné que ce sont les formes les plus fréquentes dans les productions écrites des apprenant(e)s ici sondés, ils n'ont pas besoin de réfléchir sur un quelconque accord raison pour laquelle ils réussissent presque toujours cet accord. En revanche, nous pouvons expliquer les 11 erreurs, les 1/3 des occurrences d'APP avec *avoir*, par le fait que l'APP se complique lorsque le COD est placé avant le PP. À ce moment l'accord survient, et comme ils ignorent la règle, ils ne prennent pas en compte l'accord du fait de la présence du COD placé avant. Mais en dehors de cela, nous avons remarqué que, même quand il n'y a pas d'accord certains apprenant(e)s ne réussissent pas à écrire correctement le PP.

Nous avons aussi enregistré 11 occurrences d'APP sans auxiliaire. Parmi ces occurrences nous remarquons 05 emplois corrects contre 06 incorrects. Une fois de plus, le nombre d'erreurs est supérieur au nombre d'accords corrects. Nous pouvons attribuer cela au fait que

l'APP sans auxiliaire impose l'APP en genre et en nombre ; on observe que les apprenant(e)s ne maîtrisent pas toujours cette règle.

En ce qui concerne l'APP avec les deux auxiliaires, les statistiques présentées au tableau 5 montrent les apprenant(e)s ont du mal à effectuer adéquatement les accords. Sur un total de 16 occurrences enregistrées, on a 05 occurrences correctes contre 11 incorrectes. Avec cette catégorie d'APP, la difficulté est accentuée car l'accord en genre et en nombre du participe passé ici est obligatoire.

#### 4.2. Les fréquences d'APP par type au N2.

Tableau 6: Fréquence d'emploi d'APP au N2.

Aspect ciblé	Type	Fréquence	Emploi correct	Emploi incorrect
APP	Avec l'aux. <i>être</i>	15	5	10
	Avec l'aux. <i>Avoir</i>	21	9	12
	Sans aux.	6	3	3
	Avec <i>avoir</i> et <i>être</i>	3	0	3
<b>TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>17</b>	<b>28</b>

En observant les données du tableau 7, on peut voir que le cas d'APP ayant le plus d'occurrences est celui avec *avoir* (soit une fréquence de 21 occurrences pour 9 emplois corrects contre 12 emplois incorrects). Nous remarquons que, contrairement au N1 où nous avons plus d'accords corrects avec l'APP avec *avoir*, les apprenant(e)s du N2 enregistrent un taux élevé d'erreurs avec ce type d'accord.

Concernant l'APP avec *être*, nous réalisons que les apprenant(e)s enregistrent 10 emplois incorrects contre 05 emplois corrects seulement. Ce qui indiquerait que même à ce niveau les apprenant(e)s FL2 éprouvent encore des difficultés à accorder le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* même si ces difficultés sont très minimes. En outre, les apprenant(e)s ont un total de 06 emplois d'APP

sans auxiliaire. 03 emplois corrects contre 03 accords incorrects. Face à cela, nous pouvons dire que la tendance de ce type d'APP est en cours d'acquisition et que les erreurs survenues sont peut-être dues au manque de concentration ou même à l'oubli.

Pour ce qui est de l'APP avec les deux auxiliaires, il ressort des statistiques enregistrées au cours de notre étude que cette catégorie constitue une pierre d'achoppement pour les apprenants du N2, qui n'enregistrent pas d'emplois corrects.

#### 4.3. Les fréquences d'APP par type au N3.

Tableau 7: Fréquence d'emploi d'APP au N3.

Aspect ciblé	Type	Fréquence	Emploi correct	Emploi incorrect
APP	Avec l'aux. <i>être</i>	13	10	3
	Avec l'aux. <i>Avoir</i>	15	14	1
	Sans aux.	1	1	0
	Avec <i>avoir</i> et <i>être</i>	4	3	1
<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>28</b>	<b>5</b>

Les données du tableau 7 indiquent que les apprenant(e)s du N3 ont effectué 13 accords du participe passé avec l'auxiliaire *être*. L'on dénombre 10 accords corrects et 03 erreurs seulement. Ce qui se trouve être une très bonne chose, car nous sommes bel et bien au N3 et selon nos hypothèses nous nous attendons effectivement à ce que les tendances observées chez leurs cadets changent complètement. Ainsi, nous voyons que ces apprenant(e)s à ce niveau du programme ont déjà acquis de nombreuses notions sur l'APP avec l'auxiliaire *être* et cela se ressent à travers les statistiques.

Au niveau de l'APP avec l'auxiliaire *avoir*, nous avons enregistré 15 occurrences parmi lesquelles les apprenant(e)s ont commis une seule erreur et 14 accords corrects. Une fois de plus le résultat est plus que satisfaisant parce que dans les niveaux inférieurs,

bien que la tendance d'erreurs avec ce type d'accord était passable on enregistrait quand même des taux jugés élevés pour des apprenant(e)s qui suivent des cours de niveau universitaire. Il faut aussi noter que nous avons recueilli une seule occurrence d'APP sans auxiliaire et cette dernière est correcte ; ce qui confirme que les apprenant(e)s ont une maîtrise quasi complète de l'APP lorsqu'ils sont rendus au N3.

Le tableau 7 nous présente 04 occurrences d'APP avec les deux auxiliaires. Les apprenant(e)s ont bien accordé 03 parmi les 04 occurrences et nous avons une seule erreur d'APP avec les deux auxiliaires.

#### ***4.4. Quelques morceaux choisis d'erreurs d'APP dans les productions écrites des apprenant(e)s FL2.***

Tout comme Vazquez (1991), Tagliante (2001) dénombre cinq types d'erreurs dans le domaine de la didactique des langues. Ces études ont identifié des erreurs de type linguistique, des erreurs phonétiques, des erreurs de type socioculturel, discursif et stratégique. Pour des raisons pratiques, notre travail porte spécifiquement sur l'étude transversale des erreurs de type linguistique en production écrite en français. Richards (1971) cité par Namukwaya (2014 :212) de son côté a mené des études sur les sources d'erreurs de compétence, des erreurs de l'interférence de la L1. Il parlera aussi des erreurs interlinguales et des erreurs de développement qui reflètent les tentatives de l'apprenant à faire des hypothèses sur la langue cible (cf. Richards, 1971 :174). Dans le même ordre d'idées, Brown (2000) et Richards (1971), soutiennent que l'erreur résulte de plusieurs sources dont les erreurs interlinguales, qui sont celles causées par l'interférence de la L1 sur la L2 et les erreurs intra-linguales qui sont dues aux mécanismes opérants dans la même langue.

##### ***4.4.1. Avec l'auxiliaire être.***

Pour revenir à notre analyse des occurrences d'APP pour chacun des cas concernés par notre étude, nous observons que pour l'APP avec *être* nous avons noté plusieurs emplois fautifs et aussi des emplois corrects. C'est le cas dans les exemples suivants.

Tableau 8 : Erreurs d'omission d'APP avec être

Erreur	Correction
* « ...nos emplois de temps soient <b>structuré</b> ... » ; « Nous sommes <b>obligé</b> ... notre salle n'est pas <b>éclairé</b> ... », « ... je serais très <b>content</b> ... » (par une fille), « les listes sont déjà <b>disponible</b> ... » * « ... une erreur est <b>survenu</b> ... » ; « ... je suis un étudiant <b>inscri</b> ... » ;	« ...nos emplois de temps soient <b>structurés</b> ... » Nous sommes <b>obligés</b> ... notre salle n'est pas <b>éclairée</b> ... », « ... je serais très <b>contente</b> ... », « les listes sont déjà <b>disponibles</b> ... » «... une erreur est <b>survenue</b> ... » ; « ... je suis un étudiant <b>inscrit</b> ... » ;
* « les évènements qui sont <b>survenu</b> ... » ; « ...des notes étaient <b>disponible</b> ... » ; « ...je me suis <b>rendu</b> ... » (par une fille)	: « les évènements qui sont <b>survenus</b> ... » ; « ...des notes étaient <b>disponibles</b> ... » ; « ...je me suis <b>rendue</b> ... »
* « ...que ma note soit <b>publié</b> et recalculée. » * « ...mes attentes académiques seront mieux <b>satisfaits</b> ... » ; « ...je suis <b>allé</b> ... »	* « ...que ma note soit <b>publiée</b> et recalculée. », * « ...mes attentes académiques seront mieux <b>satisfaites</b> ... » ; « je suis <b>allée</b> ... »

Tableau 9 : Erreurs d'addition d'APP avec être

Erreurs	Corrections
* « mon problème sera <b>résolut</b> ... »	« mon problème sera <b>résolu</b> ... »
* « le mien <b>n'ai</b> pas <b>sortis</b> ... » ; * « ... <b>c'est</b> n'était pas <b>sortis</b> .. » ; * « si mon problème n'est pas <b>resolue</b> ... »	« le mien <b>n'est</b> pas <b>sorti</b> ... » ; « ... ce n'était pas <b>sorti</b> ... » ; « si mon problème n'est pas <b>résolu</b> ... »

Tableau 10 : Erreurs de confusion d'APP avec être

Erreurs	Corrections
*« je <b>veut être muter</b> ... » (par une fille) « ...mon nom...s'est <b>retrouver</b> ... » ; « ...si mon problème n'est pas <b>régler</b> ... » , * « ... les résultats sont <b>sortit</b> ... »	« je veux être <b>mutée</b> ... » ; « ...mon nom...s'est <b>retrouvé</b> ... » ; « ...si mon problème n'est pas <b>réglé</b> ... » ; « ... les résultats sont <b>sortis</b> ... »
* « ...les résultats furent <b>afficher</b> ... » ; « je suis <b>aller</b> ... »	« ...les résultats furent <b>affichés</b> ... » ; « je suis <b>allée</b> ... »

De manière générale, les erreurs d'APP avec *être* présentes sont des erreurs systématiques (cf. Corder 1967). Elles peuvent aussi être considérées comme intra-linguales (parce qu'elles interviennent uniquement dans la L2 de ces apprenant(e)s et n'ont rien à voir avec leur L1). Ce sont des erreurs qui proviennent de la maîtrise insuffisante des règles qui régissent le bon fonctionnement du système linguistique en français écrit. En effet, nous constatons que les apprenant(e)s FL2 commettent des erreurs soit parce qu'ils ne connaissent pas les règles soit parce ce qu'ils les ont oubliées, soit parce ce qu'ils les confondent ou même encore parce qu'ils manquent de concentration. Si nous prenons le cas des erreurs d'omissions<sup>1</sup> avec les exemples, « ... nous sommes **obligé**... », « notre salle n'est pas **éclairé**... » et « ... je suis très **content**... » (Pour une fille) ; nous pouvons voir que ces fautes sont dues à la non-connaissance de la règle selon laquelle le participe passé accordé avec l'auxiliaire *être* dans ces conditions doit s'accorder en genre et en nombre avec le sujet. Par contre, si nous prenons un exemple comme « ...ma note soit **publié** et **recalculée**... » par un apprenant du niveau trois nous pouvons considérer cela comme le manque de concentration ou l'oubli, car l'apprenant en question a bien accordé le second PP tandis que le premier n'est pas accordé.

<sup>1</sup> 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 (cf. Santos Gargallo (1992).



Pour les erreurs d'addition<sup>2</sup>, nous voyons que les apprenant(e)s ajoutent des lettres ou morphèmes à la fin du participe passé ce qui est toujours dû à la non-maitrise de la règle de grammaire française qui doit être appliquée. Considérons l'exemple \*« ...mon problème sera résolut... » où nous voyons bien que l'apprenant a fait l'ajout du « t » en guise d'accord même s'il s'est trompé.

Pour les erreurs de confusions<sup>3</sup>, les apprenant(e)s confondent certaines règles de la grammaire et les appliquent où il ne faut pas. Si nous prenons les exemples \* « je veut être muter... », « ...mon nom...s'est retrouver... », nous remarquons que les apprenantes concernées ont confondu la règle à appliquer dans ces cas. Elles ont appliqué la règle selon laquelle le premier verbe conjugué, le second se met à l'infinitif ce qui n'est pas le cas. Pour l'apprenant(e), « veut être » est un verbe conjugué et il a ajouté le « r » à la fin du PP.

#### 4.4.2. Avec l'auxiliaire avoir.

Pour ce qui est de l'APP avec *avoir*, les statistiques des tableaux 5, 6 et 7 montrent que ce sont les occurrences d'APP les plus employées par les apprenant(e)s FL2. En plus de ces fortes fréquences d'utilisation, nous avons aussi remarqué que c'est l'aspect sur lequel les apprenant(e)s enregistrent des taux élevés d'accords corrects. Nous parlons ici de l'APP conjugué avec *avoir* et sans COD qui reste invariable et par conséquent facile à accorder. Concernant cet aspect précisément, nous avons bien plus d'occurrences correctes qu'incorrectes au N1, et au N3 nous avons une seule erreur sur 15 occurrences d'accords. Nous avons relevé les exemples d'accords incorrects suivants :

Tableau 11 : Erreurs d'omission d'APP avec avoir.

Erreur	Correction
* « ...de l'unité 231 que j'ai <u>eu</u> ... »	« ...de l'unité 231 que j'ai <u>eue</u> ... »

<sup>2</sup> L'apparition d'un mot ou d'un morphème qui ne devrait pas être présent dans un énoncé correct (cf. Santos Gargallo (1992))

<sup>3</sup> Faire l'usage d'un élément linguistique à la place d'un autre.

Tableau 12 : Erreurs d'addition d'APP avec avoir.

Erreurs	Corrections
* « ...la secrétaire a <b>conseillée...</b> », * « ...J'y ai <b>participée...</b> »	« ...la secrétaire a <b>conseillé...</b> » ; « ...J'y ai <b>participé...</b> »
* « j'ai <b>obtenue...</b> »	« j'ai <b>obtenu...</b> »

Tableau 13 : Erreurs de confusion d'APP avec avoir.

Erreurs	Corrections
* « ... j'ai <b>fais</b> », « ...qu'ils ont <b>écrits...</b> », « j'ai <b>exprimer...</b> » ; « j'ai <b>prit...</b> » ; « j'ai <b>constater...</b> »	« ... j'ai <b>fait...</b> » ; « ...qu'ils ont <b>écrit...</b> » ; « j'ai <b>exprimé...</b> » ; « j'ai <b>pris...</b> » ; « j'ai <b>constaté...</b> »
* « ...un incendie... qui a <b>brûler...</b> » ; « ...avec la certitude d'avoir <b>finir...</b> » ; « j'ai valider... » ; « j'ai <b>rédiger...</b> »	« ...un incendie... qui a <b>brulé...</b> » ; « ...avec la certitude d'avoir <b>fini...</b> » ; « j'ai <b>validé...</b> » ; « j'ai <b>rédigé...</b> »
* « on m'a <b>fais...</b> »	« on m'a <b>fait...</b> »

Au vu des données des tableaux 11, 12 et 13, il est toujours clair que les erreurs d'APP avec *avoir* sont systématiques. L'erreur d'omission ici présentée (« ...de l'unité 232 que j'ai **eu...** »), se caractérise par l'absence du « e » manifestant le genre du mot « unité » dans la phrase. Cette omission est due au fait que l'apprenant n'est pas conscient de ce que lorsque le COD est placé avant le verbe, le PP s'accorde en genre et en nombre avec ledit COD. Les erreurs d'addition ici présentées (\* « la secrétaire a **conseillée...** » ; \* « ...J'y ai **participée...** » et \* « j'ai **obtenue...** ») se manifestent par l'ajout du morphème « -e » à la fin de chaque participe passé. Ces erreurs sont en partie dues au fait que les apprenants ont cru être en présence de l'APP avec *être* où il faut accorder le PP en genre et en nombre ce qui n'est manifestement pas le cas avec l'APP avec *avoir* et sans COD. Concernant les erreurs de confusion, (\* « ... j'ai **fais...** » ; « ...qu'ils ont **écrits...** » ; « j'ai **valider...** » et « j'ai **rédiger...** ») les deux premiers exemples font voir la présence du morphème « -s » à la fin de chaque PP. Cela est dû au fait que les apprenant(e)s considèrent le PP ici comme le verbe tout entier en ignorant que le verbe est constitué

de l'auxiliaire et du PP. Dans les deux autres, nous notons l'ajout du morphème «-r » pour la même raison évoquée plus haut. Les apprenant(e)s confondent la règle du premier verbe conjugué et du deuxième verbe à l'infinitif à celle de l'APP.

#### 4.4.3. Sans auxiliaire.

Tableau 14 : Erreurs d'omission d'APP sans auxiliaire.

Erreurs	Corrections
* « <b>Adressé</b> à Madame... » (Mis pour lettre) ; « ... les élèves <b>qualifié</b> ... » ; * « ... pièces <b>jointes</b> . » ; « Pièce <b>joint</b> ... »	« Adressée à Madame... » (Mis pour lettre) ; « ... les élèves <b>qualifiés</b> ... » ; « ... pièces <b>jointes</b> . » « Pièces <b>jointes</b> ... »

Les occurrences d'erreurs de l'APP sans auxiliaire (celles présentes dans les copies des apprenant(e)s sondé(e)s) ne sont que des omissions qui se caractérisent par l'omission de la marque du pluriel ou du nombre que porte le sujet. Quelques fois il y'a aussi omission de la marque du genre du sujet. Et tout ceci peut être la résultante de la non-maitrise de la règle ou encore du manque de concentration lors de la rédaction.

#### 4.4.4. Avec les auxiliaires être et avoir.

Tableau 15 : Erreurs d'omission d'APP avec être et avoir.

Erreurs	Corrections
* « La liste...qui a été <b>publié</b> ... » ; * « j'ai été <b>envoyé</b> ... » (Par une fille) ; « j'ai été <b>choisi</b> ... je n'est pas été <b>sélectionné</b> ... » (par une fille) ; « ...ma note n'a pas été <b>affiché</b> ... » ; « ... les résultats <b>on</b> été <b>publié</b> ... »	« La liste...qui a été <b>publiée</b> ... » ; « j'ai été <b>envoyée</b> ... » ; « j'ai été <b>choisie</b> ... Je n'ai pas été <b>sélectionnée</b> ... » ; « ...ma note n'a pas été <b>affichée</b> ... » ; « ... les résultats ont été <b>publiés</b> ... »
* « les <b>releve</b> de note <b>on était publié</b> ... » ; « ...mes unités ont été mal <b>calculé</b> ... »	« les relevés de notes ont été <b>publiés</b> ... » ; « ...mes unités ont été mal <b>calculées</b> ... »

*" ... j'ai été <b>obligé</b> ..." (par une fille)	« ... j'ai été <b>obligée</b> ... »
--	-------------------------------------

Tableau 16 : Erreurs d'addition pour d'APP avec être et avoir.

Erreurs	Corrections
* « ...nos relevés de notes ont été <b>partagées</b> ... »	« ...nos relevés de notes ont été <b>partagés</b> ... »

Les tableaux 15 et 16 contenant des exemples d'erreurs d'APP avec les deux auxiliaires nous font voir que jusqu'ici les erreurs des apprenant(e)s restent systématiques. Avec les omissions, nous constatons que le problème réside toujours au niveau de l'omission de la marque du pluriel et du genre sur le participe passé. Pour les erreurs d'addition, nous remarquons que concernant l'erreur présente dans le tableau l'apprenant a plutôt effectué l'ajout du «-e» marquant le genre féminin. Il a fait cela en croyant que l'accord devrait se faire avec le mot « notes » qui n'est qu'une partie du sujet « relevés de notes » or le sujet en lui-même est un nom masculin. Mais au moins nous avons la certitude que cet apprenant est conscient de l'accord, mais les circonstances de la phrase l'ont perturbé.

## 5. Discussion

Après la présentation de nos résultats, il ressort des statistiques présentées dans cette étude que les apprenants FL2 ont fait usage de 163 occurrences d'APP (tous types confondus) parmi lesquelles 82 erreurs et 81 occurrences correctes. Ainsi, les apprenant(e)s commettent autant d'erreurs d'APP qu'ils font des utilisations correctes. Au cours de notre enquête, nous avons surtout observé que leurs performances s'améliorent au cours de leur progression dans le programme.

Ces erreurs proviennent de plusieurs sources à savoir l'ignorance de la règle, la négligence, la confusion, le manque d'attention et même l'oubli surtout pour les occurrences d'APP avec l'auxiliaire *avoir* et sans COD, c'est-à-dire là où la structure impose le

non-accord du PP. Il a aussi été clair que pour les apprenant(e)s FL2, dès qu'ils se trouvent dans une situation où l'accord doit absolument intervenir, les choses se compliquent. À partir des résultats présentés plus haut, il a été remarqué que l'APP avec l'auxiliaire *être* pose plus de problèmes aux apprenants des deux premiers niveaux du programme (soit 60% pour le N1 et 34% pour le N2). Ce qui est conforme aux résultats de l'étude de Maud Dubois et Al. (2013). Globalement, nous avons trouvé que lorsqu'il y a accord, certains apprenants FL2 s'égarèrent ; c'est le cas des situations d'accord avec l'auxiliaire *être*, avec l'auxiliaire *avoir* lorsque le COD est placé avant, avec les deux auxiliaires et quelques fois lorsque l'APP survient sans auxiliaire. Par ailleurs, nous notons de nombreux d'emplois de formes correctes. Ces utilisations correctes figurent dans tous les types d'accords, mais nous relevons que les apprenant(e)s ont enregistré plus de 70 occurrences d'APP avec *avoir* qui la plupart du temps sont invariables et rendent la tâche plus facile, car il n'a pas d'accord. Nous convenons alors avec Maud Dubois et Al. (2013) qu'en ce qui concerne l'APP avec *avoir*, on observe que les cas où le PP reste invariable, la très grande majorité des occurrences a une forme correcte. Nous avons vu qu'au N3 il y'avait déjà d'excellents résultats, ils enregistrent sur 37 occurrences, 5 erreurs (soit 16%) contre 27 emplois corrects (soit 84%). Notre étude nous a permis de noter qu'il existe un bond qualitatif pour ce qui est de la maîtrise l'APP par les étudiant(e)s FL2 dès leur entrée au N3 dans le programme bilingue.

## 6. Conclusion

Au terme de cette étude qui porte sur l'accord du participe passé en français écrit par des étudiant(e)s anglophones du programme bilingue « français-anglais » de l'Université de Yaoundé, force est de constater que les apprenant(e)s FL2 sondés font abondamment usage des différents types d'APP dans leurs productions écrites. Il ressort de notre enquête que le taux d'utilisation de forme incorrecte (50,3%) est presque équivalent au taux d'usage de forme correcte (49,7%). Les cas les plus spécifiques et problématiques sont identifiés au niveau de l'APP employé avec l'auxiliaire *avoir* avec le COD placé avant. Nous avons pu observer également que, les causes et la nature de ces erreurs

sont diverses. Globalement, les erreurs sont dues à leur niveau d'acquisition, car rappelons que l'étude a en général démontré qu'en fonction du niveau dans lequel l'apprenant(e) se trouve dans programme bilingue, ses performances varient. Dans d'autres situations, elles traduisent une maîtrise incomplète des règles qui régissent l'APP. D'autres seraient dues à la méconnaissance totale de l'APP, par exemple les erreurs d'omission. Dans le cadre de cette étude, l'analyse des erreurs et la description spécifique de chaque type d'erreurs permet de mieux cerner les tenants et les aboutissants de l'utilisation de l'APP par des apprenants FL2 dans un contexte sociolinguistique aussi hétérogène que celui du Cameroun (cf. Fossi, 2020). Ce qui pourrait aider les enseignants de FL2 et FLE 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

Bartning Inge (1997), « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 9, 10-49.

Brown Douglas H. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, England: Longman.

Corder Stephen Pit (1967), "The Significance of Learner's Errors", *International Review of Applied Linguistics*, n°5, 160-170.

Corder Stephen Pit (1971), "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, n°9, 147-60.

Corder Stephen Pit (1973), *Introducing Applied Linguistics*, London: Penguin Books.

Dubois Jean et Lagane René (1995), *La nouvelle Grammaire du Français*, Paris : Larousse.

Dubois Jean, Dubois-Charlier Françoise et Kannas Claude (2009), *Larousse orthographe : les indispensables*, Larousse, 21 rue mont parnasse 75283 Paris Cedex 06.

Dubois Maud, Kamber Alain et Skupien Dekens Carine (2013), « Être et avoir été : l'APP par des apprenants de FLE », 68-69. URL : <http://journals.openedition.org/linx/1504>.

Fossi Achille (2018), « Du bilinguisme officiel au conflit linguistique : perceptions croisées des jeunes ? », Communication présentée au Congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique, Université de Regina, Saskatchewan.

Fossi Achille (2020), *Marqueurs de compétence (socio)linguistique chez des apprenant(e)s universitaires de français langue seconde : l'accord verbal de nombre et la particule négative « ne »*, Thèse de doctorat PhD, York University, Toronto, Ontario.

Gass Susan M. et Selinker Larry (2008), *Second language acquisition, An introductory course* (3rd ed.), New York, NY Routledge.

Guyon Odile (2003), « Évolution des procédures d'accord nominal et verbales en français : perspective psycholinguistique », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9 pp. 55-66.

Lado Robert (1957), *Linguistic across Culture: Applied Linguistics and Language teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lagane René (2009), *Difficultés du Français*, Paris : Larousse, Cedex 06.

Namukwaya Harriet (2014), « Analyse des erreurs en productions écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerere », *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°3 - 2014 p. 209-223.

Richards Jack C. (1971), "Error Analysis and Second Language Strategies", *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Richards Jack C. (1973), *Error analysis perspectives on second language acquisition*, Longman, London.

Richards Jack C. (1984), *Error Analysis*, England: Longman.

Santos Gargallo Isabelle (1992), *La enseñanza de segundas lenguas: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Thèse de doctorat non publiée, Madrid: Université de Madrid.

Selinker Larry (1972), "Interlanguage", *International review of applied linguistics in language teaching*, Vol.10, no 3, pp. 209-231.

Tagliante Christine (2001), *La classe de Langue*, Coll. Techniques de Classe, Paris : CLE International.

Van Patten Bill et Benati Alessandro (2015), *Key terms in second language acquisition*, Bloomsbury Publishing Plc, Created from senecac on 2021-11-02.

Vázquez Graciela (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt : Peter Lang.