



HAL
open science

Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)

Ofelia Elena Aquino Garcia

► **To cite this version:**

Ofelia Elena Aquino Garcia. Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains). Sciences de l'Homme et Société. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2010. Français. NNT : 2010REN20043 . tel-00562498

HAL Id: tel-00562498

<https://theses.hal.science/tel-00562498>

Submitted on 3 Feb 2011

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

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

UNIVERSITÉ RENNES 2 – UNIVERSITÉ DE HAUTE BRETAGNE

U.F.R LETTRES

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Discipline: Didactique des langues (Spécialité FLE)

Présentée et soutenue publiquement

par

Mme. Ofelia Elena AQUINO GARCIA

Le samedi, 06 novembre 2010

Titre:

**Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage
des déterminants possessifs français
chez les apprenants hispanophones
(Cas de figure des apprenants mexicains)**

Directrice de thèse

Mme. Marie Claude Le Bot

JURY

Mme. _____

M. _____

M. _____

M. _____

**À ma très chère famille
et
aux inconditionnels amis**

À la mémoire de mon père

**À nos apprenants et professeurs,
notre gratitude sincère et profonde.**

REMERCIEMENTS

À l'issue de cette THESE DE DOCTORAT nous tenons à remercier tous ceux qui ont bien voulu contribuer, d'une façon ou d'une autre, à l'élaboration de cette modeste recherche, et surtout au nombre important d'apprenants à qui nous souhaitons exprimer notre vive reconnaissance ainsi que nos meilleurs vœux pour un avenir à la mesure de leurs espérances.

Tout d'abord, nous remercions chaleureusement nos professeurs de l'Université de Rennes 2 (Université de Haute Bretagne), qui nous ont donné leur constant soutien tout en guidant nos réflexions, voire en redressant nos analyses, et ont ainsi balisé le chemin de notre travail de recherche. Qu'ils soient tous remerciés, avec une mention particulière pour:

Madame Marie-claude LE BOT qui a accepté, non seulement d'être notre Directrice de Thèse, mais aussi de nous prodiguer, avec patience, des conseils qui nous ont toujours encouragée tout au long de la rédaction.

Madame Annick Coateval qui nous a fait connaître le vaste programme du laboratoire d'Études en Linguistique Appliquée (ELIA¹), auquel nous avons été profondément intéressée de participer dans le but de collaborer dans les recherches du Laboratoire et d'élargir l'horizon de notre thèse doctorale.

Madame M-A Camussi-ni et Madame Marie-Françoise Bourvon qui nous ont aimablement accueillie au sein des cours de grammaire et d'approche énonciative, (respectivement dispensés), nous permettant ainsi de mener un travail de réflexion sur la structuration des énoncés en français, en privilégiant les points qui posent le plus de difficultés non seulement lors de l'apprentissage de la langue par des étrangers mais aussi lors de l'analyse des échantillons recueillis durant notre phrase d'évaluation diagnostique pour déceler les difficultés de manipulation écrites et orales des déterminants possessifs en langue française ou L2.

Une reconnaissance, toute aussi particulière, à l'aimable personnel du Service Commun de Documentation de la Bibliothèque Universitaire du Campus de l'Université de Rennes 2, qui

¹ Les travaux du laboratoire ELIA portant, dans un premier temps, sur l'analyse des moyens linguistiques qu'une langue met en place pour représenter le discours rapporté. Dans un second temps, sur une démarche comparatiste des langues afin de pouvoir anticiper les difficultés que les apprenants pourraient rencontrer.

ont toujours bien eu la gentillesse de nous fournir tous les renseignements à propos de nombreux volumes et d'ouvrages, devenus très enrichissants pour la rédaction de ce travail.

Nous exprimons également toute notre profonde gratitude à nos collègues de l'Ecole Nationale Préparatoire (ENP) n° 8 « Miguel E. Schulz », appartenant à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), tout particulièrement à :

Monsieur Angel Huitrón Bernal, Secrétaire général, qui nous a apporté son inconditionnel soutien lors de l'impression originale de notre travail de recherche.

Mademoiselle Rubí Sánchez Hernández et Monsieur Jaime Rosas Rosas, du Département d'Informatique, pour toute leur aide si précieuse dans la restructuration du format de cette thèse.

Notre reconnaissance va également à notre famille: M. Guido Rico Méndez Aquino, M. Yoel Angel Aquino García, Mme. Ofelia García Soa pour leur implication dans notre étude, leur patience et leur soutien de chaque jour.

Nous tenons à témoigner aussi notre plus profonde affection à nos très chers amis: Mme. Monique Tondeux, M. Carlos González Lobo, Mme. Ma Eugenia Hurtado Azpeitia, M. Sylvain Gautreau, M. Claude Sirois et Mme Geneviève Brunet, (les deux derniers étant en plus les volontaires correcteurs), par le concours qu'ils nous ont apporté, leurs conseils, leurs suggestions et leurs observations quant à la rédaction de cette thèse.

Finalement, des remerciements tout particuliers s'adressent à Madame Anne Ricordel et à Madame Françoise Chambeu, Attachées de Coopération linguistique pour le Français de l'Ambassade de France à Mexico, ainsi qu'à Madame Louise Sarre, Secrétaire du même Département de Coopération linguistique de l'Ambassade de France à Mexico, qui ont su mettre en nous une énorme confiance.

À vous tous, notre gratitude la plus sincère et nos remerciements les plus profonds.

I n t r o d u c t i o n
g é n é r a l e

«[...] les erreurs sont le sel de la vie.»

(Extrait d'une dédicace personnelle
rédigée par Sonsoles Fernández,
auteur de *Interlingua y análisis de errores*)

La prise en compte didactique des difficultés et des dysfonctionnements entraînés par un point de grammaire spécifique (particulièrement par l'enseignement et la manipulation des déterminants possessifs français) dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère (désormais F.L.E.) fait l'objet de la présente recherche motivée par l'expérience de notre propre parcours éducatif.

Comme tout(e) apprenant(e) d'une langue étrangère, nous avons été confrontée aux innombrables difficultés théoriques et pratiques, sources d'une manifeste angoisse et d'un remarquable stress. Souvent, nous n'arrivions pas toujours à établir une relation claire entre les éventuels "progrès" dont nous étions parfois capables et les notes que nous obtenions.

Toujours dans le cadre des difficultés, nos résultats nous paraissaient plutôt la conséquence d'autres variables qui nous échappaient et nous attribuions à nos erreurs des causes à caractère externe. Nous vivions volontiers comme victimes de ce qui nous arrivait tout au long de «notre débat» pour surmonter les difficultés toujours croissantes dont les déterminants possessifs ne marquaient qu'un moment ponctuel du difficile parcours d'apprentissage de la langue française.

Actuellement en tant qu'enseignante du FLE et consciente des difficultés que les élèves continuent à éprouver avec ce point de grammaire tout au long de l'apprentissage et parfois même bien après, nous avons choisi d'entreprendre cette modeste recherche qui a été aussi stimulée par deux autres facteurs très particuliers.

Premièrement, notre recherche a été motivée par notre participation au stage d'enseignement du F.L.E² qui nous a profondément rendue plus attentive, plus à l'écoute et surtout plus observatrice des apprenants. En effet, cette période de formation en tant que sta-

² En tant qu'observatrice au Centre International Rennais d'Etudes de Français pour Etrangers (CIREFE), lors de la période de la maîtrise en didactique du fle, dispensée à Rennes 2, Université de Haute Bretagne, au cours de l'année scolaire 2001-2002. Cette formation s'était composée de 6 unités d'enseignements Fondamentaux (UDF) dont le stage d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) était l'une des composantes du deuxième semestre.

giaire, nous a permis de constater avec stupeur la capacité non seulement de correction mais d'autocorrection de certains apprenants, notamment chez ceux d'origine asiatique. Des habiletés dont nous n'avions personnellement jamais été capables de nous servir et qui nous ont éveillé l'idée qu'une recherche sur «cette particulière lucidité et pareille vertu» des apprenants observés ne pourrait donc avoir pour effet qu'une amélioration du processus d'enseignement. Nous espérons aussi que l'activité cognitive et réflexive pourra, à son tour, tirer un avantage de l'amélioration du processus d'enseignement recherché afin de faire face aux dysfonctionnements liés aux déterminants possessifs français au sein de la communauté hispanophone avec laquelle nous travaillons.

Deuxièmement, notre recherche a aussi été motivée par l'impact de notre propre expérience scolaire vécue, précédemment évoqué: les difficultés des pratiques de classe, évocatrices d'une aversion spontanée pour l'erreur et le rejet didactique qui en résulte souvent. Ce rejet, nous continuons à le constater actuellement grâce à notre expérience en tant qu'enseignante de langue française au Mexique.

Ainsi, l'observation du terrain pédagogique nous a incitée à entreprendre la présente thèse dans l'intérêt de tester de nouveaux outils pédagogiques lors de l'enseignement des formes possessives françaises (nous y reviendrons un peu plus loin). Par la même occasion, nous avons été en position de poser des hypothèses sur la nature des difficultés que nous avons constatées chez nos apprenants et nous avons identifié quatre causes principales:

- premièrement, nous constatons une connaissance imparfaite, voire totale, de la grammaire de la langue maternelle (à savoir, dans notre cas, la langue espagnole),
- deuxièmement, le phénomène d'homophonie dans les deux langues, objets de notre étude (la langue espagnole ou L1³ et la langue française ou L2⁴) a probablement une haute influence sur les erreurs manifestes, tant dans l'ordre écrit qu'oral de la langue cible (ici la langue française).
- troisièmement, le phénomène d'interférence de la langue maternelle a peut-être un rôle à jouer et mériterait, encore une fois, être pris en compte.

³ La langue espagnole ou L1 sera abordée, en fonction des objectifs de recherche, au sein des chapitres 2 et 4.

⁴ La langue française ou L2, étant la langue essentiellement mise au centre de notre recherche, sera abordée, en fonction des activités (tant écrites qu'orales), au sein des chapitres 2, 3 et 4.

- quatrième, le métalangage grammatical devient non seulement incompréhensible mais «parasite» pour un grand nombre d'apprenants (y compris, avons-nous l'impression, pour ceux qui se trouvent en dehors même de la communauté hispanophone)

Toutes ces hypothèses nous ont aussi amenée à nous interroger sur d'autres aspects qui en découlent et concernent spécifiquement la pratique courante, dans les salles de classe, de l'apprentissage des déterminants possessifs français qui appelle, à nos yeux, trois critiques essentielles, concernant les aspects suivants:

- 1) Les analyses et les classements des formes possessives qui sont opérés sur le seul code écrit (formes graphiques). La plupart des méthodes d'enseignement ne prennent en compte que rarement, (pour ne pas dire presque jamais), «l'histoire du français qui fait que l'écrit de la langue et l'oral de la langue ne sont pas superposables, [négligeant, par conséquent], tous les effets⁵ à en considérer»⁶ Ainsi, il nous semble «traditionnel» d'aborder l'étude des déterminants possessifs sans se référer à la pratique orale de la langue, ainsi que nous l'avons vécue lors de notre apprentissage.
- 2) La (ou les) leçon(s) consacrée(s) aux déterminants possessifs dans le cadre scolaire, qui rebute(nt) par son(leur) aspect mécanique et répétitif et qui, le plus souvent ne s'appuient pas sur une démarche d'observation. Cette leçon consiste aussi, le plus souvent, à apprendre chaque forme possessive, en fait, par énumération avec la sempiternelle série mon, ton son, ma, ta, sa, etc.
- 3) Les traditionnelles et inadaptées désignations d'"adjectifs possessifs" qui sont attribuées à la classe des mots appartenant à l'un des constituants du groupe nominal (spécifiquement ici aux déterminants possessifs) qui, comme nous le précise Roberte Tomassone, «[c'est] une classe de mots qui ne saurait se confondre avec celle des «adjectifs»: c'est la raison pour laquelle il y a lieu de désigner les unités qui la constituent par un terme commun – celui de

⁵ Ce n'est pas donc un hasard - comme nous le signale le dossier consacré à l'orthographe, publié dans LFD - le titre qui figurait le 18 juillet 2002, en première page du Figaro, l'un des quotidiens les plus lus en France: «faut-il simplifier l'orthographe ?» Question qui accompagnait ce dossier qui nous offre des exemples (empruntés ci-dessous) pour bien illustrer les difficultés nées en français de la différence entre l'oral et l'écrit:

Exemples: «**Les poules du couvent couvent**» où l'on constate que la même graphie «les» se prononce [le] dans l'article «les» et [l] dans le nom «poules»... Même chose pour la graphie «vent», prononcée [vã] dans le nom «couvent» et [v] dans le verbe «couvent»... De la même manière «-or», «-ort», «-ors» et «-ore» se prononcent de la même façon dans «**j'adore le lion d'or qui dort dehors**» Dossier «Orthographe: la faute à qui ?», Le Français dans le Monde, 2001, n° 313, p. 61.

⁶ Citation empruntée à Marie-Claude Le Bot, «Cours S.U.E.D mention FLE», 2000 – 2001, p. 6.

déterminant [comme étant] le plus adapté - et de préférer aux désignations traditionnelles d'«adjectif possessifs» et d'«adjectif démonstratif» ceux de «déterminant possessif» et «déterminant démonstratif»⁷

Dans l'intention de trouver un lien étroit entre la recherche que nous entreprenons et un instrument pédagogique dérivé (que nous souhaiterions proposer au cas où il s'avérerait satisfaisant pour faire face aux aspects négatifs précédents), nous nous sommes encore formulée d'autres questions sur des aspects méthodologiques, auxquelles nous aimerions être en mesure de répondre,

- Comment structurer le parcours pédagogique le mieux adapté pour l'enseignement des déterminants possessifs français afin d'aider les apprenants ?
- Quels outils didactiques mettre en oeuvre pour faire face à ce type de problème ?

Ainsi posé, le domaine est si vaste qu'il nous semble souhaitable de préciser les aspects que nous avons délibérément exclu de notre champ de recherche:

- a. la relation d'interdépendance pouvant être «exprimée à l'aide de différents moyens (relatifs, gérondifs, prépositions, etc), comme nous le précise Patrick Charaudeau⁸» Autrement dit, nous n'aborderons que la relation d'interdépendance entre deux termes: un déterminant possessif et un nom, afin de mettre en évidence toute la série des formes possessives françaises « dépendant à la fois d'un élément de référence (locuteur, interlocuteurs ou tiers) pour ce qui concerne la forme de base (racine), et de l'élément dépendant pour ce qui concerne le genre et le nombre.⁹ »
- b. l'ambiguïté des formes possessives appartenant à la personne 5 «vous» - [vu] en L2 ne concernera pas non plus le domaine des dysfonctionnements ni à tester ni à tenter d'y pallier.

⁷ Roberte Tomassone, «*Pour enseigner la grammaire*», Paris, Editions Delagrave, Coll. Pédagogie, 1996, p.216.

⁸ Patrick Charaudeau «*Grammaire du sens et de l'expression*», Paris, 1992, Hachette livre, p. 195. Néanmoins, dans l'optique de la pratique de remédiation (cf. Chapitre 4, p.258), nous avons fait allusion à l'emploi des déterminants possessifs français pour faire l'économie de toute une proposition relative déterminative avec l'intention de réviser le thème des formes possessives en L2 le plus complet possible, même si notre phase diagnostique n'a pas cherché à corroborer la manipulation de ce type de phrases.

⁹ Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Armand Colin, Coll. Cursus *Langues, 2005, p. 137. Pour plus de précisions, se reporter au chapitre 4, p. 224.

Ainsi, dans le parcours à réaliser en vue de notre recherche, notre étude sera basée tant sur les conceptions didactiques profondément renouvelées ces dernières années, (qui reconnaissent à l'apprenant une place centrale dans le dispositif pédagogique), que sur les modèles constructivistes qui s'efforcent eux, contrairement aux précédents, de ne pas évacuer l'erreur et de lui conférer un statut beaucoup plus positif.

Dans cette perspective, nous nous attendons non seulement à collaborer à la modification du comportement et des modèles pédagogiques préexistants mais aussi à un changement d'attitude envers l'erreur en classe de langue. Pour y parvenir, nous nous inspirons de H. Besse et R. Porquier qui nous suggèrent que «l'un des premiers enjeux pédagogiques est alors de dédramatiser les erreurs dès l'accès initial à la langue étrangère: en sensibilisant, par exemple, les apprenants au caractère banal ou naturel de leur apparition en langue maternelle ou étrangère [...] et en développant les conduites exploratoires à travers des mini-corpus de langue fictive ou de langue maternelle, ou des jeux de découverte»¹⁰

R. Porquier souligne bien ce changement d'attitude envers l'erreur encore quand il précise que «dans l'apprentissage d'une L.E. [langue étrangère] comme dans celui de la L.1 [langue maternelle], l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre»¹¹

Voilà en quelques lignes l'horizon de la présente recherche centrée sur les dysfonctionnements et les difficultés d'apprentissage et de manipulation des déterminants possessifs français que rencontre la communauté hispanophone (spécifiquement la communauté mexicaine) lors de l'apprentissage du F.L.E.

Notre recherche a non seulement le projet ambitieux de trouver les réponses aux questions précédemment formulées mais aussi l'intérêt d'atteindre les objectifs précisés ci-dessous:

¹⁰ H. Besse, R. Porquier, «*Grammaires et didactique des langues*», Paris, 1984, Crédif, Hatier-Didier, coll. L.A.L, p. 212

¹¹ R. Porquier, «*L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*» dans *Études de Linguistique Appliquée*, 1977, n° 25, p. 28.

- découvrir les hypothèses que l'apprenant se construit lors de l'apprentissage des déterminants possessifs en L2,¹² ce qui nous amènera au deuxième objectif ci-dessous:
- relever les possibles erreurs¹³ (les plus systématiques) susceptibles d'être collectées lors des étapes de l'évaluation diagnostique qui sera mise en place.
- entreprendre l'analyse de ces énoncés déviants (erreurs observées, tant à l'écrit qu'à l'oral, et principalement sur les déterminants possessifs), avec pour objectif:
- déceler, au moyen de l'analyse précédente, les possibles causes pouvant générer les difficultés les plus fréquentes dans l'intention d'atteindre un dernier objectif:
- trouver un moyen satisfaisant, dans le cadre du processus d'apprentissage, de faire diminuer la fréquence de dysfonctionnements et d'erreur lors de l'enseignement et/ou de la manipulation des déterminants possessifs français.

À l'intérieur des quatre chapitres envisagés au sein de ce travail de recherche, notre tâche se résumera à mettre en pratique les nombreuses démarches qui pourraient «peut-être» guider nos pas vers la suggestion de stratégies efficaces pour atteindre les objectifs précédents.

En premier lieu, nous nous devons d'aborder et d'explicitier les grandes lignes d'une telle étude et d'esquisser le cadre théorique dans lequel elle peut s'inscrire. Ainsi, le **chapitre I** se propose d'aborder **l'interlangue comme hypothèse de recherche sur l'apprentissage des langues** qui nous propose la définition du concept d'interlangue ou langue de l'apprenant tout en faisant référence aux différentes appellations associées au concept de l'interlangue et aux différents modèles de description de la langue de l'apprenant. On retrouvera aussi l'apport de la linguistique à l'explication et à la description de l'interlangue tout en abordant les objectifs pour réaliser des recherches sur les interlangues. Tous ces aspects décrits dans le cadre d'un modèle qui, parmi les diverses théories explicatives, conçoit l'acquisition des langues comme un processus d'élaboration d'hypothèses sur la structure et le lexique de la langue cible.

¹² Pour plus de précision au sujet des hypothèses à tester par l'apprenant, selon S. Pit Corder, cf. p. 28 (bas de p. 82). Se reporter aussi aux p. 59-64.

¹³ Des erreurs que nous envisageons sous la même optique de S. Pit Corder à laquelle nous adhérons quand il nous rappelle que «à la lumière des hypothèses récentes, il vaut mieux les considérer non pas comme la persistance des habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système de la langue nouvelle» S. Pit Corder, «*Que signifient les erreurs des apprenants?*», (traduction française: Langages, 1980, n° 57, p.15)

Deuxièmement, il est tout d'abord indispensable d'avoir une vision plus vaste et articulée de la problématique envisagée ici car on sait bien que «connaître l'existence d'un problème constitue un premier pas vers sa résolution». C'est la raison pour laquelle nous nous sommes donnée le but de mieux identifier les difficultés des apprenants, en abordant le **chapitre II**, consacré à l'**observation et analyse des dysfonctionnements écrits des déterminants possessifs français**. Ce deuxième chapitre décrira sommairement le cadre scolaire dans lequel se sont inscrites l'observation et la recherche des difficultés écrites, accompagnées des objectifs de l'évaluation écrite diagnostique visant la vérification d'hypothèses qui, d'après nous, pourraient être favorables à l'occurrence des éventuels dysfonctionnements recherchés. Nous y prendrons soin aussi de fournir le plan général des deux séries de tests (écrits et oraux) rédigés pour les différentes phases diagnostiques envisagées, quoique nous ne traitons, au sein de ce chapitre II, que les contenus concernant uniquement la série de tests écrits pouvant être repérée dans les annexes qui accompagnent la présente recherche. Ce chapitre sera complété par la présentation d'un corpus de dysfonctionnements et d'erreurs (les plus systématiques) ainsi que par l'analyse détaillée des échantillons à retenir de productions et d'utilisations écrites erronées des déterminants possessifs français.

Dans un troisième moment, et en vue de commencer à pallier l'un des aspects précédemment critiqué lors de la pratique courante de l'apprentissage des déterminants possessifs français concernant la pratique orale de la langue, nous accorderons le regard et l'intérêt que méritent les formes possessives françaises tout au long du **chapitre III** conçu pour l'**observation et analyse des dysfonctionnements de l'emploi des déterminants possessifs français à l'oral**. Ce chapitre décrira sommairement, à son tour, la présentation de la recherche orale ainsi que les objectifs de l'évaluation orale diagnostique visant, tout comme pour l'évaluation écrite diagnostique, la vérification des d'hypothèses qui, d'après nous, pourraient aussi contribuer à l'occurrence des probables dysfonctionnements recherchés. Tout en suivant les mêmes démarches qu'au chapitre précédent, nous ébaucherons le plan général de l'évaluation orale diagnostique rédigé pour la collecte des données concernant uniquement la série de tests oraux qui est consultable dans le volume 2. Dans la même visée méthodologique que le chapitre précédent, nous présenterons aussi un corpus de dysfonctionnements et d'erreurs oraux (les plus systématiques) ainsi que l'analyse minutieuse des échantillons de discriminations auditives de phonèmes susceptibles d'être confondus (voire non identifiés) retenus de productions et d'utilisations orales erronées des déterminants possessifs français.

Finalement, nous nous pencherons sur une des préoccupations premières du parcours de tout enseignant: atteindre une plus grande efficacité quant au type et aux contenus de formation à proposer dans le but d'atteindre une amélioration des conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement/apprentissage. Dans le cadre particulier de notre travail de recherche sur l'enseignement/apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains, nous nous interrogerons sur les choix des stratégies remédiables aux difficultés à tester pouvant s'avérer les plus bénéfiques. C'est un des objectifs ciblés du **chapitre IV** qui cherche à montrer les résultats obtenus suite aux **stratégies de remédiation** et quelques **propositions méthodologiques** dérivantes. Ce chapitre présentera l'établissement d'accueil des apprenants rencontrés lors de la phase d'application des stratégies de remédiation, tout en faisant référence à la composition du groupe de travail, à la situation linguistique des apprenants ainsi qu'aux différentes étapes des séquences des stratégies de remédiation envisagées. La méthode d'analyse utilisée lors de la vérification de l'activité réflexive des apprenants sera, elle aussi, mentionnée. Un des derniers points à aborder centrera l'attention sur l'observation des résultats obtenus, suite aux stratégies de remédiation appliquées. Finalement et en guise de conclusion, nous présenterons quelques perspectives didactiques à suggérer pour faire diminuer la fréquence de dysfonctionnements et d'erreurs lors de l'apprentissage et/ou de l'utilisation des déterminants possessifs français.

CHAPITRE 1

L'INTERLANGUE

COMME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Introduction

Depuis ses débuts, la recherche en didactique sur l'acquisition ou l'apprentissage des langues secondes¹⁴ n'avait pas été considérée autonome, avec ses visées heuristiques et ses méthodes d'investigation propres. «Il est encore courant, nous signale Klaus Vogel, de sortir des hypothèses théoriques ainsi que des procédés descriptifs et explicatifs d'autres contextes scientifiques pour lesquels ils ont été élaborés pour les transférer à la recherche sur l'acquisition des langues secondes.¹⁵» Même si l'application dans l'enseignement des langues des positions et recherches issues des travaux de la linguistique générale s'est parfois révélée fructueuse, elle a cependant aussi eu pour effet de restreindre considérablement le champ d'étude, voire même de le fausser.

Compte tenu de l'inadéquation de la théorie générale de l'apprentissage qui s'est révélée incompétente pour décrire et formuler une explication satisfaisante pour la spécificité de l'apprentissage des langues, nous avons emprunté à Klaus Vogel les dimensions du concept de la langue de l'apprenant ou interlangue afin de baser notre étude sur l'interlangue en tant qu'hypothèse de recherche sur l'apprentissage des langues visant à mieux situer certaines approches citées, au cours de notre travail, pour connaître et expliquer le phénomène de l'acquisition d'une L2.

C'est donc dans le cadre théorique ébauché ci-dessus que nous avons situé les trois parties de notre premier chapitre.

Dans une **première partie**, nous nous attacherons à définir le concept d'interlangue ou langue de l'apprenant, et nous examinerons les différents modèles qui ont proposé une formalisation de cette notion.

En présentant les différents modèles de description de l'interlangue, nous retracerons leur évolution, la démarche méthodologique qui les motive. Nous nous attacherons plus particulièrement à examiner les propositions de Selinker, dont le modèle vise à rendre compte des processus psycholinguistiques à l'œuvre dans la constitution de l'interlangue.

¹⁴ C'est-à-dire des "langues étrangères" pour lesquelles nous utiliserons l'abréviation "L2." La langue maternelle sera appelée "langue première" et symbolisée par L1.

¹⁵ Klaus Vogel, «*L'interlangue: la langue de l'apprenant*», Presse Universitaire du Mirail, 1995, p.15.

Compte tenu aussi de la haute fréquence de certaines «erreurs tenaces ou même pérennes¹⁶», sous le nom mieux connu de "phénomène de fossilisation," nous prendrons en compte «les structures d'interlangue fossilisées¹⁷» lors de la progression de l'apprentissage de la L2.

La **deuxième partie** s'intéressera à l'explication et à la description de l'interlangue sous l'optique de la linguistique moderne, sans perdre de vue les objectifs justifiant les différentes recherches sur l'interlangue. Les résultats de certains travaux entrepris pour décrire le développement des grammaires intériorisées seront également cités dans le but de réviser les traits principaux des interlangues, parmi lesquels nous ferons allusion à la systématique, à la variabilité (décrite en fonction de l'apprenant, dans le temps et par rapport aux situations de production), ainsi qu'à l'instabilité de l'interlangue.

Il apparaît, cependant, que les positions prises par la linguistique moderne n'ont pas tenu compte de l'utilisation de la langue et de la manière dont les signes et le caractère instrumental de la langue sont mis en œuvre. Cet état de fait a eu pour effet de faire de ces théories linguistiques « des carcans » dans la mesure où elles procèdent d'une démarche trop «réductrice, généralisante et idéalisante¹⁸» Afin de remédier aux limites de ces théories linguistiques conçues pour l'analyse de la langue de l'apprenant, le phénomène de l'acquisition de l'interlangue est donc envisagé sous l'angle de la psycholinguistique qui occupera les lignes suivantes.

La **troisième partie** sera consacrée à l'une des théories explicatives pour l'acquisition des langues secondes, associée au modèle de Klaus Vogel, qui conçoit l'acquisition des langues comme un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la structure et le lexique de la langue-cible. Quatre caractéristiques¹⁹ de ce modèle ont particulièrement retenu notre attention:

- celle d'être un modèle qui a non seulement l'avantage de s'appliquer à toutes les situations d'acquisition des langues, mais aussi,

¹⁶ Robert Galisson, «D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme», Paris, Clé international, 1980, Coll. Didactique des langues étrangères, p. 63.

¹⁷ Klaus Vogel, op. cit. p. 39.

¹⁸ Klaus Vogel, op. cit. p. 17.

¹⁹ Klaus Vogel, op. cit., p. 280.

- d'être le seul à proposer un principe explicatif approprié à la fois à l'acquisition de la langue première et à l'acquisition d'une langue seconde;
- d'être un modèle d'orientation cognitiviste postulant un lien étroit entre le développement du langage et celui de l'intelligence (où, d'un côté, le processus de généralisation, en tant que processus cognitif, acquiert un rôle central et d'un autre, il devient évident qu'il n'y a pas d'apprentissage sans compréhension.)
- d'être finalement un modèle qui nous permet d'analyser le processus d'apprentissage comme un processus continu d'élaboration et de vérification d'hypothèses successives sur le système de la langue-cible concernée, tant au plan de l'acquisition qu'à celui de l'utilisation de la langue.

Dès lors, l'acquisition d'une langue seconde apparaît comme un processus mental *actif* au cours duquel l'apprenant se sert de ses hypothèses pour confirmer ou infirmer systématiquement ses connaissances afin de les intégrer ou non à son savoir. Dans ce sens, tel que nous le précise K. Vogel, «l'acquisition d'une langue est un processus structuré et systématique.»²⁰

Dans un tel contexte, le modèle de Klaus Vogel nous a paru le plus important, vu la place centrale qu'il accorde à la cognition dans le cadre des phénomènes langagiers où l'apprenant teste ses hypothèses, ce qui profite au développement de son interlangue.

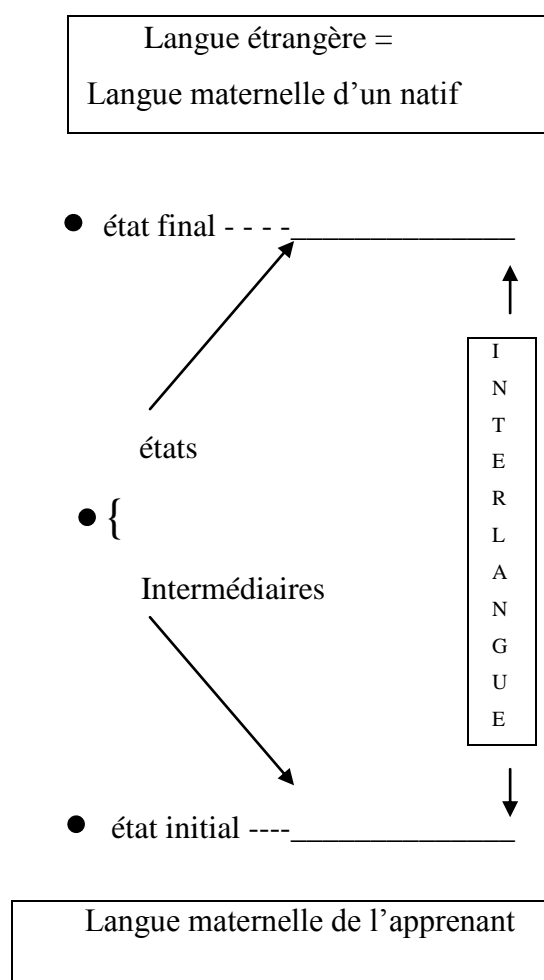
²⁰ Parmi la série de variables susceptibles d'influencer plus ou moins fortement les modalités, la rapidité et le succès de l'apprentissage, Klaus Vogel nous mentionne «la qualité de l'input ou encore les facteurs individuels que sont l'âge ou la personnalité. Ensemble, mais dans une constellation toujours unique chez chaque individu, ces facteurs sont en grande partie responsables de la variabilité de l'acquisition des langues» Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 119.

1.1. L'interlangue ou la langue de l'apprenant.

1.1.1. Définition du concept d'interlangue ou langue de l'apprenant.

Depuis le début des années 70, de nombreuses recherches ont placé le concept d'interlangue au cœur de la description et de l'explication des phénomènes d'acquisition et d'apprentissage des langues secondes.²¹

Pour Robert Galisson, «le concept-valise d'interlangue recouvre toutes les étapes qui permettent à un apprenant de passer d'un état initial de langue étrangère – proche de sa langue maternelle- à un état final de cette même langue – état voisin de la langue d'un natif.²²» Afin de mieux illustrer cette définition, nous empruntons le schéma ci-dessous à l'auteur cité:



²¹ La langue seconde est «la langue dont l'usage est acquis à une étape de la vie ultérieure à l'apprentissage de la langue première ou maternelle.» Idem., J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J - B Marcellesi, J-P. Mevel, « *Dictionnaire de Linguistique* », Paris, Larousse-Bordas/HER, 200, p. 417.

²² Idem, Robert Galisson, op. cit, p. 33.

Pour leur part, Jean Dubois et al. considèrent que l'interlangue, (désormais IL) «est un **système intermédiaire**²³ plus ou moins stabilisé», qui comporte des éléments appartenant tant à la langue maternelle (dans notre étude, la langue espagnole), qu'à la langue cible²⁴ (ici, la langue française). Cette définition, confortée par le concept d'interlangue de Klaus Vogel, nous précise que l'interlangue est constituée non seulement par «la langue maternelle et la langue cible mais aussi éventuellement par d'autres langues étrangères préalablement acquises.²⁵» À partir de cet horizon, l'auteur nous explique qu'au fur et à mesure qu'un étudiant apprend une langue étrangère,²⁶ il se construit une langue, appelée interlangue, qui ne coïncide pas totalement avec la langue qu'il est en train d'apprendre. En outre, nous précise toujours l'auteur, l'impact de l'interlangue, le stade de son développement, ainsi que «ses aspects idiosyncrasiques²⁷ dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques).²⁸»

Du point de vue de Selinker, l'orientation des recherches sur l'interlangue a été déterminée par le concept d'interlangue²⁹ qui faisait référence aux énoncés différents, tant de la langue maternelle que de la langue seconde, d'un apprenant s'exprimant dans une langue étrangère. C'était à «cette singularité des énoncés interlinguaux³⁰ [...] due au système linguistique (qu'il faut distinguer de la langue de départ et de la langue-cible)³¹», que Selinker appelait interlangue.

La grande variété de positions théoriques concernant la notion d'interlangue nous amène à nous intéresser à la variété des définitions que connaît cette notion et que nous exposons ci-après.

²³ Dans l'apprentissage d'une langue seconde, le système approximatif / intermédiaire est «l'ensemble plus ou moins structuré produit par l'apprenant pour passer de la langue source (langue première ou maternelle) à la langue cible.» (V. Interférence). Idem., J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J - B Marcellesi, J-P. Mevel, op. cit., p. 475.

²⁴ En linguistique, on appelle langue cible «la langue visée lors de l'apprentissage d'une langue étrangère par opposition à la langue connue, dite langue source ou langue de départ.» Ibid, J. Dubois, M. Giacomo, L. Guespin, C. Marcellesi, J - B Marcellesi, J-P. Mevel, op. cit., p. 85.

²⁵ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 19.

²⁶ Du point de vue terminologique, nous ne faisons pas de différence entre la langue étrangère et la langue seconde.

²⁷ Cf. S. P. Corder (1971): vu la concordance partielle entre l'interlangue et les règles de la langue cible, il définit l'interlangue comme «un dialecte idiosyncrasique de cette langue cible, puisqu'il s'agit d'un dialecte qui n'est pas parlé par un groupe social. D'autres exemples *d'idiosyncratic dialects*, selon Corder, la langue aphasique et la langue de très jeunes enfants.» Idem, Klaus Vogel, op. cit, p. 19.

²⁸ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 19.

²⁹ Notion présentée par Selinker en 1972. Ibid, Klaus Vogel, op. cit, p. 34.

³⁰ Le terme interlingual est utilisé comme adjectif correspondant à interlangue, tout en respectant l'emploi de l'auteur K. Vogel à qui nous empruntons la citation.

³¹ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 35.

1.1-2. Variétés des définitions de l'interlangue.

Dans les ouvrages des acquisitions des L2, le terme d'interlangue proposé par Larry Selinker en 1972, a reçu, selon les auteurs, différentes acceptions: "*Compétence transitoire*" (Corder³²), "*dialecte idiosyncrasique*" (Corder³³), "*Système approximatif*" (Nemser³⁴, "*Interlangue*" (Selinker³⁵), "*Système intermédiaire*" (Porquier³⁶), "*Système approché*." (Noyau³⁷) Les diverses bibliographies consultées nous ont permis de nous rendre compte que toutes ces acceptions ne sont pas synonymes mais plutôt révélatrices de la diversité d'interprétations que la notion d'interlangue a connue dans différents contextes de recherche. Dans cet horizon, tel que le précise Klaus Vogel, « la variété terminologique reste en deçà de la diversité des interprétations de la notion dans la recherche: la même [acception] s'applique en effet quelquefois à plusieurs conceptions différentes.³⁸»

C'est ainsi que la notion d'interlangue a connu différentes explications et nous nous proposons de faire un examen des principaux modèles qui ont marqué son histoire.

1.1-3. Quelques modèles de description de l'interlangue.

1.13-1. Modèles fondés sur l'analyse contrastive

Les défauts historiques et méthodologiques de l'analyse contrastive d'une part, ainsi que la constatation que les données fournies par cette même analyse pour pronostiquer les interférences génératrices des difficultés lors de l'apprentissage n'ont pu être confirmées (voire qu'elles ont été réfutées par l'observation des faits dans la réalité de l'apprentissage³⁹) ont suscité l'élaboration de plusieurs modèles que nous examinerons brièvement. Celui proposé et mis en pratique par William Nemser et Tatiana Slama-Cazacu, connu sous le nom de « système approximatif » retiendra tout d'abord notre attention.

³² Cf. Corder, 1967.

³³ L'auteur distingue les dialectes qui constituent la langue d'une communauté qu'il appellera "dialectes sociaux." et ceux qui ne constituent pas la langue d'une communauté qu'il appellera "dialectes idiosyncrasiques" S. Pit Corder, (1971 a), «*Idiosyncratic Dialects and Error analysis*», IRAL Vol. IX/ 2, pp. 147–160 dans Langage, 1980, n° 57, p.18.

³⁴ Cf. Nemser / Slama-Cazacu (1970) et Nemser, (1971).

³⁵ Larry Selinker, «*L'interlangue*», IRAL Vol. X (2), 1972, pp. 210.

³⁶ Cf. Porquier (1974).

³⁷ Cf. Noyau (1976).

³⁸ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 29

³⁹ Cf. Bausch / Kasper 1979, 5 sqq.

1.13-1.1. Modèle du "système approximatif"⁴⁰ (William Nemser et Tatiana Slama-Cazacu)

Sans renier ni les objectifs propres à l'analyse contrastive classique, à savoir expliquer et prévoir le comportement d'un apprenant d'une L2, ni les bases définitives d'une théorie des langues étrangères qui en découlent, Nemser⁴¹ et Nemser / Slama-Cazacu⁴² ont tenté une approche qui va dans le sens de l'analyse de l'interlangue puisqu'elle prend mieux en compte la situation d'apprentissage où la comparaison des langues ne se situe plus «*in abstracto* et *in vacuo*⁴³» au niveau de la langue, mais au niveau du système individuel de l'apprenant, «*in discenti*⁴⁴»

En réinterprétant l'analyse contrastive sur le plan individuel en termes de « individual linguistic system » (ILS) et de « individual verbal events » (IVE)⁴⁵, ils créent un terrain favorable pour donner à l'analyse contrastive un fondement plus proche de la psycholinguistique.⁴⁶

C'est au niveau de ces ILS que se produit chez l'apprenant le contact entre la langue de départ et la langue-cible, et les processus individuels d'assimilation et de mémorisation de l'apprenant d'une L2 donnent ensuite naissance aux systèmes de « langue d'apprenant » que Nemser / Slama-Cazacu qualifient de " systèmes approximatifs."⁴⁷

Il est important de remarquer, selon K. Vogel, que ces langues d'apprenants mettent en évidence le développement de la pensée (et de l'expression de celle-ci), de manière partielle, incomplète par rapport à la langue maternelle et par rapport à la langue étrangère. «Issues d'une interprétation personnelle de la langue étrangère par l'apprenant, elles représentent une variété d' ILS pouvant être décrites et classifiées selon leur dépendance vis-à-vis des langues concernées et de la finalité du processus d'acquisition.⁴⁸» En outre, Klaus Vogel nous précise que certains phénomènes courants tel l'accent de la langue maternelle, ou bien une phonétique combinant les

⁴⁰ Définition de " système approximatif / intermédiaire, " cf. p. 19 (bas de p. 23.)

⁴¹ Cf. Nemser, 1969, 1971.

⁴² Cf. Nemser / Slama-Cazacu (1970)

⁴³ Termes empruntés à K. Vogel, op. cit., p. 30.

⁴⁴ Cf. Nemser / Slama-Cazacu 1970, 118.

⁴⁵ « Les « individual linguistic system » (ILS) sont constitués de manière propre à chaque individu par la sélection et la mémorisation de stimuli provenant de l'environnement linguistique: ils sont les résultats des processus d'acquisition toujours inachevés.» Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 30

⁴⁶ L'objectif primordial de la psycholinguistique est de «décoder et d'expliquer les capacités mentales permettant l'acquisition de langues premières et l'acquisition de langues secondes» Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 94.

⁴⁷ Tel qu'il a déjà été mentionné, «Dans la conception du "système approximatif/ intermédiaire," la langue de l'apprenant se définit comme un système distant à la fois de la langue de départ et de la langue cible, instable mais structuré de façon cohérente, qui se développe par paliers successifs pour se rapprocher de plus en plus de la langue-cible» Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 31

⁴⁸ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 31.

réalisations entre langue maternelle et langue étrangère, donnent un «caractère de système, supra-individuel et original»⁴⁹ à ces langues d'apprenants.

À partir de cet horizon, nous devons retenir que Nemser et Nemser / Slama-Cazacu, en créant leur modèle d'interlangue sous la forme d'un "Système approximatif" ont surtout voulu sortir de l'impasse l'analyse contrastive en lui apportant une nouvelle base théorique et méthodologique fondée sur la psycholinguistique, c'est-à-dire en l'orientant sur les processus réellement à l'œuvre dans l'apprentissage des langues. Ceci n'empêche pas que leur objectif central reste de la description contrastive de la langue de départ et de la langue-cible à différents niveaux d'abstraction de sorte que l'explication et la prévision de phénomènes observables lors de l'apprentissage tels que l'utilisation communicationnelle de l'interlangue n'est possible qu'à l'intérieur et dans les limites de ce cadre restreint de l'analyse contrastive. Un cadre où – comme le fait remarquer K. Vogel, «le concept d'interlangue devient réduit, au sens du "Système approximatif," au service de l'analyse contrastive (analyse du "contact" entre L1 et L2) et qui de ce fait limite ses investigations aux seules dimensions accessibles et explicables par le contraste ("contact") entre L1 et L2 telles que les erreurs ou les aides à l'apprentissage.⁵⁰»

Le deuxième modèle de description de l'interlangue, toujours dans le contexte de recherche de l'analyse contrastive, revient à Rudolf Filipovic (1971), qui l'a désigné comme un "compromise system" ou "système de transaction."

1.13-12. Modèle du "système de transaction" (Rudolf Filipovic)

L'interprétation de l'interlangue de Nemser a été reprise par Filipovic comme succession de systèmes linguistiques individualisés, mais renommé "système approximatif" en "système de transaction."⁵¹ Dans l'optique de Filipovic il s'agit encore de «systèmes transitoires artificiels et fragmentaires qui résultent de la confrontation d'au moins deux langues.⁵²» Ce qui l'intéresse avant tout, c'est la signification qu'ils peuvent avoir dans la pratique pour l'apprentissage en milieu scolaire.

⁴⁹ À ce sujet, voir Wulf (1978) et Raasch (1979). Référence tirée de Klaus Vogel, op. cit p. 31.

⁵⁰ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 31.

⁵¹ Cf. R. Filipovic, «*A compromise system.*» A link between linguistic borrowing and foreign language learning». The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project. Linguistics, Washington: Center for Applied Linguistics, 1971, p. 24.

⁵² Filipovic postule en outre le même type de "système de transaction." Pour les emprunts lexicaux (linguistic borrowing). Il s'appuie sur des résultats obtenus dans le cadre du "Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project" (1969).

Le concept d'interlangue conçu comme "système de transaction" appelle, selon K. Vogel, les mêmes remarques que celles évoquées à l'encontre de Nemser: l'analyse contrastive reste la perspective dominante de cette interprétation de l'interlangue malgré les corrections apportées. «D'autres domaines d'investigation tels que la simplification extrême de structures d'énoncés, les phénomènes d'hésitation, les stratégies d'apprentissage et de communication sont laissés pour compte, ainsi que d'une manière générale, la question de la nature des processus d'acquisition.⁵³»

Outre les similitudes entre le modèle de Filipovic et le précédent (mentionnées ci-dessus) pour la description de l'interlangue, nous aimerions évoquer aussi quelques points importants de divergence:

Le modèle du "système de transaction" tente de répondre aux questions restées sans réponses par Nemser et Slama-Cazacu, parmi lesquelles on pourrait citer:

1. Qu'est-ce qui caractérise les différents stades du système ?
2. Combien de niveaux successifs se rapprochant continuellement de la langue cible pourraient être envisagés ?
3. Le passage d'un système à l'autre est-il réglementé ? et de quelle façon ?

Toujours dans le cadre méthodologique d'une analyse contrastive, un troisième modèle, élaboré par Horst Raabe (1974), a retenu notre attention. Dans ce cadre, l'interlangue est définie comme une « langue intérimaire »

1.13-13. Modèle de la "langue intérimaire" (Horst Raabe)

Raabe appelle l'interlangue une "langue intérimaire" et la définit, d'après K. Vogel, comme: «une somme d'énoncés linguistiques explicables par une constellation dans laquelle des locuteurs s'étant approprié une L1 s'expriment dans une L2 (de façon correcte ou erronée).⁵⁴»

Selon Raabe la "langue intérimaire" est «constituée de compétences transitoires dont la spécificité ne résulte pas seulement, [comme chez Nemser], du contact entre les deux langues concernées, mais qui peut également, pour certaines variables, être généralisées à des groupes homogènes de locuteurs et d'apprenants.⁵⁵»

⁵³ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 32.

⁵⁴ H. Raabe, (1974), «*Interimsprache und kontrastive Analyse*». H. Raabe, Trends in kontrastiver linguistik. Bd. 1 Tübingen, p. 33.

⁵⁵ Parmi ces variables, Raabe cite: «l'âge, le don pour les langues, le temps d'apprentissage, l'arrière - plan social, les connaissances préalables. Il convient de noter qu'il ne s'agit là que de suppositions sans fondements empiriques.» Idem, H. Raabe, op. cit p. 14.

L'acquisition des langues étrangères en milieu scolaire est au cœur du concept de "langue intérimaire" chez Raabe. La connaissance des faiblesses explicatives et du champ restreint de l'analyse contrastive explique le renouvellement que Raabe fait au concept d'interlangue, auquel, comme nous le signale K. Vogel, Raabe «lui substitue un modèle intégratif, un modèle où l'analyse des processus observables à travers la "langue intérimaire" englobe l'ensemble des processus à l'œuvre dans l'acquisition des L2.⁵⁶» Cette nouvelle approche apparaît donc comme une étape importante dans l'évolution du concept d'interlangue.

Jusqu'à présent, les perspectives dominantes des recherches sur l'interlangue étaient marquées par le courant du behaviorisme (analyse contrastive et analyse des fautes) s'intéressant principalement au conditionnement du comportement-réponse par rapport au stimuli.

La nouvelle orientation des recherches sur l'interlangue, à partir de ces années-là, s'est laissée caractériser par le modèle du concept d'interlangue présenté par Larry Selinker⁵⁷ en 1972, comportant les particularités ci-dessous qui le démarquent des précédents modèles.

- L'apparition de l'hypothèse d'innéité qui se fonde sur des argumentations d'ordre biologique, développées en particulier par Lenneberg en 1967.
- L'entrée de la **notion de stratégie** dans l'hypothèse de l'interlangue telle que l'a développée Selinker en 1972.

Pour suivre de plus près les particularités caractérisant cette nouvelle orientation des recherches sur l'interlangue, il serait judicieux d'analyser les aspects qui s'en dégagent.

1.13.2. Modèles basés sur l'interlangue (Larry Selinker)

Dans le contexte de "l'analyse contrastive" que nous venons de rapporter, deux questions essentielles étaient mises au centre de la recherche au sein du courant behavioriste précédent, à savoir:

⁵⁶ «Bausch / Raabe (1978) poursuivent cette approche de manière conséquente en justifiant l'intégration de l'analyse générale des erreurs dans le modèle d'analyse de la langue intérimaire liée à l'enseignement» Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 34.

⁵⁷ Le terme d'«**interlangue**» apparaît chez Selinker pour la première fois en 1969 dans son article "language transfer" *General Linguistics* 9, pp. 67– 92. «Mais c'est la description détaillée qu'il en a faite dans son article "interlangue" (Selinker 1972) qui l'a véritablement lancé comme modèle.» Ibid, Klaus Vogel, op. cit , p. 34.

- 1) découvrir si l'acquisition des L2 peut être décrite de façon plus adéquate à l'aide des systèmes interlinguaux,
- 2) rendre compatible ce type d'analyse avec l'analyse contrastive.

Mais, ces deux questions ont été abandonnées par Selinker car son objectif déclaré était la construction d'une théorie psycholinguistique de l'apprentissage d'une L2, au profit des recherches visant à privilégier les processus linguistiques d'acquisition ainsi que leur condition de réalisation.

Dans cette étape, l'interlangue est conçue comme, un "separate linguistic system"⁵⁸ tant pour Selinker que pour Nemser, Filipovic et Raabe qui pensent que «le pendant physique de ce "separate linguistic system" représente la "psychostructure latente"⁵⁹ génétiquement déterminée.»⁶⁰ Selinker construit cette notion de "psychostructure latente" en analogie avec Lenneberg⁶¹ chez les locuteurs natifs pour rendre compte des particularités des phénomènes liés à l'acquisition des L2. Partant de ces notions, il différencie les apprenants des L2 possédant une compétence de locuteurs natifs de ceux qui n'atteignent pas ce niveau de maîtrise de la langue.

Selinker précise qu'environ 5% des apprenants de L2 y parviennent tandis que les 95% restants ne seraient capables que d'un "attempted learning."⁶² La réussite de l'apprentissage de la langue étrangère dépendrait donc de l'impact de différentes structures psycholinguistiques.⁶³

Dans cet horizon, la "psychostructure latente" activée, selon Selinker, «lorsqu'un apprenant s'efforce d'exprimer un sens en langue seconde»,⁶⁴ est caractérisée par cinq

⁵⁸ Idem, Larry Selinker, op. cit., pp. 214.

⁵⁹ Cette construction théorique repose sur l'existence de fossilisations: Bausch (1977) et Bausch / Kasper (1979) abordent en détail les problèmes que pose cette hypothèse. (Cité par Klaus Vogel, op. cit., p. 63.

⁶⁰ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 35.

⁶¹ Eric Heinz Lenneberg, *Biological Foundations of language*, New York, 1967, Wiley. À ce sujet, Daniel Gaonac'h nous rappelle que "l'innéisme du langage" (en tant que propriété innée de l'esprit humain et argumenté comme le refus de recours au concept d'"apprentissage") se fonde sur des argumentations d'ordre biologique, développées en particulier par Lenneberg (1967). L'hypothèse de "l'innéisme du langage" apparaît assez tardivement dans les textes de Chomsky." Daniel Gaonac'h, *«Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère»*, 1992, Paris, Didier/Hatier, coll. LAL p. 101.

⁶² Ibid, Larry Selinker, op. cit., pp. 212, (cité par Klaus Vogel, op. cit., p. 35.)

⁶³ Krashen a repris cette hypothèse de Selinker «en développant le modèle du *monitor* et en distinguant apprentissage et acquisition des langues à cette différence près qu'il suppose que ces deux types d'acquisition sont représentées dans des proportions diverses chez un même apprenant.» Cf. S. D. Krashen, (1981).

⁶⁴ «C'est-à-dire à chaque fois que [les apprenants] tentent d'exprimer des significations, qu'ils peuvent déjà posséder, dans une langue qu'ils ont en train d'apprendre» Idem, Daniel Gaonac'h, op. cit., p. 134.

processus⁶⁵ psycholinguistiques essentiels⁶⁶ qui vont permettre à l'apprenant de bâtir son interlangue:

- 1) Les transferts⁶⁷ d'éléments de la L1;
- 2) Les transferts d'apprentissage;
- 3) Les stratégies d'apprentissage⁶⁸ de la L2;
- 4) Les stratégies de communication;⁶⁹
- 5) Enfin les surgénéralisations⁷⁰ des règles de la L2.

Malgré l'influence considérable de ce modèle d'interlangue sur la recherche consacrée à l'acquisition des langues secondes, les explications de Selinker «restent partiellement vagues du point de vue méthodologique et se contredisent dans leur formulation, de sorte que la terminologie n'est pas toujours claire.⁷¹» Pour ces raisons, le modèle de Selinker a été critiqué, essentiellement sur les deux points suivants:

- Le fait que l'interlangue soit décrite dans l'optique de l'observateur et non dans celle de l'apprenant: «alors que la description ne peut être pertinente au plan psycholinguistique que si l'on reconstruit non le produit mais l'activité de l'apprenant.»⁷²
- Le fait que des procédés empiriques médiocres étaient le support d'un nombre considérable des théories et des modèles présentés, «tant au plan psycholinguistique qu'à celui de la psychologie de l'apprentissage»⁷³

Conséquences de ces imperfections, certaines questions importantes ayant trait aux cinq processus psycholinguistiques essentiels, mentionnés plus haut, restent sans réponse ou suscitent des controverses dans la recherche actuelle sur l'acquisition des langues étrangères.

⁶⁵ Nous analyserons les cinq processus psycholinguistiques, un peu plus en détail, au 1.2 La constitution de l'interlangue, p. 27.

⁶⁶ Ibid, Larry Selinker, op. cit., pp. 215, (cité par Klaus Vogel, op. cit., p. 35.)

⁶⁷ «On appellera **transfert** l'effet positif d'un apprentissage sur un autre, **interférence** l'effet négatif» Francis Débyser, «*La Linguistique Contrastive et les interférences*», Langue française, 1970, n° 8, p.36.

⁶⁸ Le terme **stratégie** est utilisé pour se référer aux activités cognitives en relation avec le traitement des données en langue étrangère lorsqu'il y a tentative pour exprimer quelque chose de significatif.» Selinker / Swain / Dumas «*The interlanguage Hypothesis extended to children*». Language Learning, 1975, 25 / 1, p. 141.

⁶⁹ Cf. Les stratégies de communication, p. 33. Détails de trois catégories de stratégies de communication. P.34.

⁷⁰ Le concept de "**surgénéralisations**" sera défini et développé p. 36. Les surgénéralisations des règles de la L2.

⁷¹ Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 36.

⁷² Cf. Fathmann (1977) & Widdowson (1977) (cités par Klaus Vogel, op. cit., p. 36.)

⁷³ Cf. Schouten (1979). (cité par Klaus Vogel, op. cit., p. 36.)

Ce modèle de l'interlangue qui, à l'origine, ne concernait que l'apprentissage des L2 par des adultes a été élargi à l'acquisition des L2 par des apprenants «d'âge prépubertaire, ce qui a permis de préciser la définition de l'hypothèse de l'interlangue.⁷⁴»

Dans cette interprétation plus large de l'hypothèse de l'interlangue, K. Vogel nous rappelle que «le postulat d'une "psychostructure latente" génétiquement déterminée élaboré en parallèle au "language acquisition device" prépubertaire s'avère inadéquat pour expliquer les processus d'acquisition de L2.⁷⁵»

1.2. La constitution de l'interlangue

Comme nous l'avons précédemment mentionné, la formation du système de l'interlangue selon Selinker proviendrait de la mise en oeuvre d'un certain nombre de processus que nous allons reprendre, tour à tour, pour analyser le rôle qu'ils jouent dans la constitution de l'interlangue.

1.2.-1. Les transferts d'éléments de la L1.

Le recours à la L1 chez tout être humain apprenant une langue étrangère (qui se trouve devant un système différent de sa propre langue) est un fait reconnu de longue date. Ainsi, le sujet apprenant peut commencer une phrase dans la langue qu'il apprend et la terminer dans sa langue maternelle, parce qu'il tient à ne pas laisser son expression en suspens.

À ce sujet, K. Vogel nous explique que «on peut donc penser que chaque fois que [l'apprenant] ne pourra pas exprimer ses intentions communicatives avec les moyens de l'interlangue, il ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langue étrangère et de sauvegarder la communication⁷⁶»

L'auteur nous précise, en outre, que «pour qu'il puisse avoir transfert, l'apprenant doit percevoir des similitudes entre la langue cible et la langue maternelle. Plus il identifie de points

⁷⁴ Cf. Selinker / Swain / Dumas, «*The interlanguage Hypothesis extended to children*». *Language Learning*, 1975, 25 / 1, p. 140. (cités par Klaus Vogel, op. cit., p. 38.)

⁷⁵ «On a pu en effet constater dans les énoncés d'enfants d'âge prépubertaires les mêmes erreurs dues à la fossilisation que chez les adultes, erreurs dont on supposait auparavant qu'elles n'apparaissaient précisément que chez les adultes.»Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 38.

⁷⁶ Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 183-184.

de rencontre entre les deux langues et plus ceux-ci sont fortement perçus, plus le transfert sera productif⁷⁷»

Plusieurs travaux permettent d'établir une évolution des stratégies de ce mécanisme de recours à la L1 en fonction de l'avancement des acquisitions en L2 à différents moments de l'apprentissage. Selon Hakuta et Cancino⁷⁸, il s'agit chez les débutants dans les premières phases de l'apprentissage, de compenser l'absence totale de moyens linguistiques adéquats. Le travail d'Ervin-Tripp⁷⁹ montre, par contre, le recours à la L1 chez des apprenants avancés, lorsqu'ils se trouvent dans la nécessité d'exprimer des significations complexes.

Il nous paraît important de ne pas perdre de vue que, durant la constitution de l'interlangue, ce mécanisme de transfert d'éléments de la L1 peut entraîner, soit des résultats positifs ou bénéfiques (connu sous le terme de transfert), soit des résultats négatifs ou perturbants (connu sous le terme d'interférence⁸⁰) que nous avons mentionnés plus haut et que nous aborderons plus en détail un peu plus tard.

Comme tout(e) apprenant(e) d'une langue étrangère, nous avons, nous aussi, vécu l'expérience de faire usage de nos propres connaissances linguistiques maternelles chaque fois que nous avons l'impression de pouvoir nous servir d'un mot en L1, jugé proche de la L2. Selon certains auteurs⁸¹- nous rappelle D. Gaonac'h- «il peut s'agir d'une stratégie parfaitement délibérée permettant de tester une hypothèse⁸² dont la probabilité de vérification dépend du degré

⁷⁷ Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 254.

⁷⁸ Cf. K. Hakuta et H. Cancino, «*Trends in second language acquisition research*», Harvard Educational Review 1977, n° 47, pp. 294 –316.

⁷⁹ Cf. Ervin-Tripp S. M., «*Is second language learning like the first ?*», (1974), TESOL Quarterly, n°8, pp. 111-127

⁸⁰ «Ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes.» C'est la théorie de l'**interférence** que Francis Debyser définit en 1971 selon trois points de vue:

- «Psychologique: elle est alors considérée comme une contamination de comportements,»
- «Linguistique: elle renvoie alors à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues»;
- «Pédagogique: il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'élève: «on parle à ce propos, dit Debyser, de déviations, glissements, transferts parasites» Francis Debyser, «*La linguistique contrastive et les interférences*», Langue française 1970, n° 8, p. 34–35.

⁸¹ Cf. par exemple M. Vincent, «*Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde*», Encrages, 1982, n° spécial: *Acquisition d'une langue étrangère II*, pp.8 – 9, 28 – 32.

⁸² Les seules hypothèses à tester étant pour l'apprenant, selon Corder; celles-ci: «le système de la LE est-il identique ou non à celui de la langue que je connais déjà?» «Si différences il y a, de quelle nature sont-elles?» «La preuve en est qu'un grand nombre, mais sûrement pas la totalité, de ses erreurs est lié au système de sa langue maternelle.» S. Pit Corder, «*Que signifient les erreurs des apprenants ?*», (traduction française: Langages, 1980, n° 57, p.15)

de transparence de la langue-cible par rapport à la L1. [... on parlera donc] d'un des modes de construction du système de la langue-cible⁸³»

Sur ce point, K. Vogel précise que «le recours à la langue première n'a pas l'unique fonction de [compenser le manque de connaissances concernant certains aspects de la langue-cible] mais aussi une fonction d'apprentissage car il constitue [...] un instrument heuristique précieux pour découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue seconde en élaborant et en testant des hypothèses induites en référence à la langue première⁸⁴.» Ces réflexions l'ont donc ainsi conduit à avancer qu'«une langue seconde ne peut être apprise qu'en superposition avec la langue première déjà acquise.⁸⁵»

Tout aussi concevable est la conclusion logiquement liée à la précédente et formulée par Jean-Léonce Doneux, à savoir que «la référence à la langue maternelle est un processus non seulement inévitable à un stade de l'apprentissage mais [compréhensible car] c'est quand même parce que l'on parle une langue que l'on peut en parler une autre.⁸⁶»

En conclusion, et d'après l'expérience personnelle, le recours à la L1 permet, non seulement de répondre à des contraintes de communication lorsque la compétence linguistique n'est pas suffisante mais aussi de découvrir, parfois avec surprise !, les analogies et les différences entre les deux langues (L1 et L2). L'opinion de Françoise Cormon s'inscrit pleinement dans cette optique quand elle considère que «la langue maternelle de l'apprenant, [loin d'être ressentie comme un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère (ou L2)] doit être considérée comme un facteur de progrès [compte tenu que sa présence ne produit pas uniquement les résultats négatifs qu'on lui attribue] lors de l'acquisition de l'interlangue de l'apprenant d'une langue étrangère.⁸⁷»

12.-2. Les transferts d'apprentissage.

Françoise Cormon⁸⁸ cite un exemple frappant, emprunté à Selinker⁸⁹, du type de production des élèves qui avaient subi un entraînement systématique avec la méthode auto-

⁸³ Idem, Daniel Gaonac'h, op. cit., p. 149.

⁸⁴ Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 184.

⁸⁵ Ibid, Klaus Vogel, op. cit., p. 183.

⁸⁶ Jean-Léonce Doneux, «*La composante linguistique dans l'apprentissage: Les prédictibilités; application au système des pronoms.*», Langue française, 1976, n° 29, p.67.

⁸⁷ Françoise Cormon, «*Enseignement des langues. Théories et exercices pratiques*», Lyon, Chroniques sociales, 1992, Coll. Synthèse, p. 92.

⁸⁸ Idem, Françoise Cormon, op. cit., p. 92

⁸⁹ Ibid, Larry Selinker, op. cit., 1972., cite par Françoise Cormon, op. cit., p. 92

linguale qui date des années soixante, et qui était encore très influente il y a quelques années. En anglais, on commence souvent par enseigner la forme contractée des verbes, c'est-à-dire 'm, 's, 're, etc... à la place de am, is, are. La raison en est que ces formes sont considérées comme plus difficiles, moins évidentes et que l'élève n'aura pas de peine par la suite à passer à la forme développée, tandis que s'il apprend la forme développée en premier, il lui sera difficile par la suite de produire et surtout de comprendre des formes contractées. D'où de nombreux exercices du type:

«Is the boy tall ? » (Est-ce que le garçon est grand ?)

«Yes, the boy's tall.» (Oui, le garçon est grand.)

Le résultat, nous précise Françoise Cormon, en est que «les élèves avancés forment des phrases comme celle-ci: «Max is happier than Sam's these days » (Max est plus heureux que Sam ces jours-ci) alors que la contraction de « Sam » et « is » est impossible dans ce cas. Les règles qui gouvernent la contraction en anglais sont assez subtiles, et nous n'entrerons pas ici dans les détails. Disons simplement que la forme entière est toujours possible, mais que la forme contractée n'est admise que dans certains cas.⁹⁰»

On voit donc facilement qu'il est dangereux de préciser exclusivement un sous-ensemble d'une règle grammaticale. Il est beaucoup plus logique de montrer d'abord ce qui peut s'appliquer dans tous les cas, et surtout il faut éviter de systématiser l'apprentissage des formes qui ne sont pas toujours généralisables à tous les cas de figure. Bien sûr, là encore ce sont les exemples de fonctionnement défectueux qui sautent aux yeux. Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède qu'il n'est pas nécessaire de faire répéter ou d'entraîner les élèves à l'étude systématique de certaines formes difficiles.

12.-3. Les stratégies d'apprentissage de la L2.

Considérant que l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif actif de traitement des données et de formation d'hypothèses, on peut penser que lorsque l'apprenant est confronté aux nouvelles connaissances, «il y applique les ressources de son raisonnement.⁹¹» Parmi les processus employés dans le fonctionnement mental, concernant la mémoire, D.

⁹⁰ Idem, Françoise Cormon, op. cit., p. 92

⁹¹ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, «Cours de didactique du français langue étrangère et seconde», P.U.G., Coll. Français langue étrangère, p. 117.

Gaonac'h, nous mentionne l'existence des stratégies variées: «autorépétition de maintien, moyens mnémotechniques (rimes, mots clés, associations), récupération par analogie, [...]»⁹²»

Pour Daniel Véronique, l'apprenant est un locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère. Il cite comme exemple les stratégies décrites par Fauenfelder et Porquier:⁹³ l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association l'analogie, etc. On pourrait y ajouter, avec Jean-Paul Narcy, «le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc.»⁹⁴»

Ainsi, à travers l'apprentissage d'une langue étrangère certaines stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants peuvent être repérées à partir des erreurs qu'ils commettent. La formulation d'hypothèses à propos de la langue qu'ils sont en train d'apprendre et leur mise à l'épreuve, ne sont en général pas prise en compte, par contre les erreurs les plus fréquentes sont presque toujours repérées.

Une étude menée sur un groupe d'enfants apprenant le français dans un programme d'immersion au Canada⁹⁵ a montré que certaines stratégies, courantes chez les adultes, peuvent également être mises en évidence chez les enfants, par exemple, la surgénéralisation des règles de la langue qu'ils sont en train d'acquérir.

L'expérience pédagogique nous a permis (et permet) de constater que l'apprenant traite progressivement et organise à sa façon, les informations reçues dans l'intention de les intégrer aux connaissances déjà acquises. Gérard Vigner nous signale à ce propos que «les formulations qui pourront être proposées, [...] manifesteront par leur forme tâtonnante l'effort de construction d'une compétence qui passera par des paliers intermédiaires de structuration [...]»⁹⁶»

⁹² Ibid, Daniel Gaonac'h., op. cit., p. 111.

⁹³ Uli Frauenfelder, R. Porquier, «*Les voies d'apprentissage en langue étrangère*» dans «*Working Papers on bilingualism*», Travaux de Recherche sur le bilinguisme n° 17, pp. 37–64. (cité par Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op. cit., p. 117.)

⁹⁴ Jean-Paul Narcy, «*Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ?*» dans R. Duda et Ph. Riley., «*Learning styles*», Presses universitaires de Nancy, «*Processus discursifs*», 1990, p. 90.

⁹⁵ Divers programmes sont proposés aux élèves: l'immersion totale précoce, l'immersion partielle précoce et l'immersion moyenne ou tardive. Marie-Claude Barbier, «*Une approche communicative totale: les programmes d'immersion pour anglophones au Canada*», Les langues modernes, 1989, n° 5, p. 110.

⁹⁶ Gérard Vigner, «*L'exercice dans la classe de français*», Paris, Hachette, 1984, Coll. Pratique pédagogique p. 94.

Afin d'illustrer le commentaire précédent, nous empruntons, encore une fois, à Porquier et Frauenfelder l'exemple de l'étudiant turc qui essaie timidement l'énoncé suivant:

- « *il mangera et il **lirara** le journal⁹⁷ »

Il expliquera ensuite à sa façon, qu'il a essayé «pour voir» avec «***lirara**» un futur dans le futur (un futur postérieur en quelque sorte: «il mangera et il lira le journal en même temps») Cette tentative exploratrice l'aidera, grâce à l'intervention de l'enseignant, à structurer le système verbo-temporel de son "français intermédiaire"⁹⁸ »

En outre, il convient d'observer que, de même que pour le processus de transferts d'éléments de la L1 (analysée plus haut au 1.2.-1), le processus de surgénéralisation donne lieu, lui aussi, soit à un effet de transfert, soit à un effet d'interférence. Et c'est le moment de nous demander quelle est, du point de vue de la psychologie de l'apprentissage, la différence spécifique entre les stratégies de surgénéralisations et de transfert, s'il est vrai que ces deux stratégies reposent sur des processus de généralisation ? Klaus Vogel nous précise que «la différenciation ne peut intervenir qu'au niveau des énoncés produits et non au niveau des processus: ces processus reposent tous deux sur la même activité psychique de généralisation⁹⁹ Ils ne diffèrent que par l'origine des règles et des éléments linguistiques à généraliser: le transfert consiste à généraliser des faits de la langue de départ, tandis que la surgénéralisation opère sur faits de la langue-cible.¹⁰⁰ »

Une autre stratégie d'apprentissage que les enfants emploient également est celle de la simplification. Selon L. Selinker, la simplification des données pourrait d'ailleurs être la règle de base dans l'acquisition d'une langue étrangère tout en nous précisant que:

«Il se peut qu'il soit plus fructueux de considérer la simplification comme la stratégie principale, la surgénéralisation et le transfert d'une langue à une autre étant des genres de simplification.¹⁰¹ »

⁹⁷ L'asterisque (*) placé devant un énoncé (ou un mot) indique que celui-ci n'est pas grammatical.

⁹⁸ Uli Frauenfelder, R. Porquier, «*Enseignants et apprenants face à l'erreur*» dans *Le français dans le monde*, 1980, n° 154, p. 32.

⁹⁹ «La **généralisation**, en tant que stratégie d'apprentissage, permet à l'apprenant de déduire de nouvelles régularités à partir de celles qu'il a déjà acquises.» Charmian O'neil, «*Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*», Paris, éditions Didier/Hatier, coll. LAL, p.242-243.

¹⁰⁰ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 37.

¹⁰¹ Idem, L. Selinker, Swain M., Dumas G., op. cit., p. 149 (traduction personnelle)

Tandis que certains auteurs¹⁰² considèrent que «ces types de stratégies sont très communs à l'ensemble des apprenants d'une langue étrangère et même à l'ensemble des apprenants, quoi que ce soit qu'ils apprennent», d'autres comme R. Porquier précisent qu' «il semble que les individus utilisent des stratégies individuelles d'apprentissage différenciées pour la construction et la reconstruction de leur interlangue. D'autre part, la façon d'utiliser l'interlangue dans une situation de communication donnée semble varier selon les stratégies de communication utilisées par chaque apprenant.¹⁰³» Ces stratégies de communication vont maintenant faire l'objet de notre attention.

1.2.4. Les stratégies de communication.

L'apprenant débutant qui cherche à s'exprimer en langue étrangère se trouve devant une tâche qui devient fort difficile et souvent frustrante, voire paralysante. La difficulté est double. D'une part, l'apprenant n'est plus dans sa petite enfance et il a souvent des idées complexes, comparables à celles d'un adolescent ou d'un adulte.

D'autre part, il ne possède qu'un vocabulaire restreint et un nombre de tournures fort limitées pour s'exprimer. Par ailleurs, il faut noter les phénomènes d'insécurité linguistique liés aux difficultés à s'exprimer en public, particulièrement dans un contexte scolaire où la moquerie et le rire sont particulièrement redoutés des apprenants débutants.

Pour résoudre ce problème, l'apprenant peut avoir recours à un certain nombre de stratégies que certains chercheurs nomment "stratégies de communication" et que d'autres, comme A. Coianiz, préfèrent plutôt nommer "attitude." Le choix de ce dernier chercheur est précisé du moment où il considère que: «les comportements des apprenants face à l'obstacle ou au donné ne constituent pas tous des stratégies: le blocage, le mutisme, le renoncement à la réalisation du projet expressif ne sauraient être qualifiés de stratégie, conçues comme organisations de comportements langagiers. C'est la raison pour laquelle [précise l'auteur] nous avons préféré le terme général d'attitude qui n'exclut pas, remarquons-le, l'existence de mise en œuvre de comportements langagiers en fonction d'un but et constituant une stratégie.¹⁰⁴»

¹⁰² Parmi ces auteurs, Charmian O'neil, op. cit., p.185, à qui nous avons emprunté la citation.

¹⁰³ R. Porquier, «*Stratégies de communication en langue non – maternelle*», in Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, Université de Neuchâtel, n° 33, p. 41. (Actes du Colloque Besançon-Neuchâtel: Langue et discours, Neuchâtel, 2 – 4 octobre 1978.)

¹⁰⁴ Alain Coianiz, «Erreur et attitudes de communication», dans Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère n° 8. CFP. Université Paul Valéry, Montpellier, 1980.

Pour leur part, Uli Frauenfelder et Rémy Porquier¹⁰⁵ distinguent trois catégories de stratégies de communication que nous énumérons ci-dessous:

- **Les stratégies de formulation (ou compensatoires)** qui visent la réussite de la communication pour compenser des moyens limités ou pour éviter le risque d'erreur:
 1. emprunts des mots à la langue maternelle;
 2. traductions littérales;
 3. mots inventés ou création des néologismes;
 4. emploi de mots vides («truc»)
 5. emploi d'hyponymes¹⁰⁶ («animal» pour «vache»);
 6. paraphrases et circonlocutions («d'une manière fréquente» plutôt que «fréquemment», ou bien «objet pour ouvrir les bouteilles» pour «décapsuler»)
 7. recours systématique à certaines tournures ou structures plutôt qu'à d'autres: dire systématiquement «je dois aller» (formulation que l'on a apprise et dont on est sûr) au lieu du subjonctif «il faut que j'aille»;
 8. communication non verbale: gestes, dessins.

- **Les stratégies de sollicitation** qui font appel à une aide extérieure:
 1. annonce de son identité d'étranger;
 2. demande d'aide à l'interlocuteur ou à une tierce personne;
 3. vérification que l'on a été compris ou que l'on a compris;
 4. recours à des sources d'information (dictionnaires).

- **Les stratégies d'éluage**, moins formelles, concernent le contenu de l'échange et tendent à contourner les risques inhérents à la communication, quitte à les réduire au point d'y renoncer:
 1. modification: renoncer à nuancer sa pensée en ayant recours à des formules ou des expressions dont on est sûr;

¹⁰⁵ Uli Frauenfelder, Rémy Porquier, «*Les voies d'apprentissage en langue étrangère*» dans «*Working Papers on Bilingualism*», Travaux de Recherche sur le bilinguisme n° 17, pp. 37–64.(cité par Michèle Pendants, «*Les activités d'apprentissage en classe de langue*», Paris, Hachette, 1998, Coll. F/ Autoformation p. 26.

¹⁰⁶ Terme dont le sens inclut le sens d'autres termes, dits ses hyponymes: Par exemple, *meuble* est l'hyponyme de *siège*; *mammifère* l'est de *chauve-souris*, ainsi qu'*animal* constitue l'hyponyme de *python*. Donc, on en conclut qu'il s'agit d'une relation hiérarchique entre un terme sous-ordonné (l'hyponyme) et un terme qui lui est générique (l'hyponyme). Bruno Durand, Hélène Houssemaine - Florent, Christine Ouvrard et al., (2002), «*Le Petit Larousse illustré*», Vuief, Paris, p.522.

2. évitement: changer de sujet, passer la parole à quelqu'un d'autre ou lorsque l'on est à l'étranger, préférer se déplacer pour faire une démarche alors que l'on pourrait par exemple téléphoner;
3. abandon de la relation de communication: on renonce, on se tait.

La plus simple parmi ces dernières stratégies de communication est l'évitement. Il s'agit pour l'apprenant débutant d'éviter aussi de dire certaines pensées qu'il aurait volontiers exprimées dans sa langue maternelle, mais qu'il se sent incapable de maîtriser dans la langue seconde.

Une autre stratégie d'éludage, très utilisée consiste à formuler seulement des réponses. Il est rare, dans un échange linguistique entre le débutant et son interlocuteur, que ce soit le débutant qui prenne l'initiative. Très souvent, il ne fait que répondre aux questions qui lui ont été posées et qui lui ont déjà fourni beaucoup de renseignement: les élèves avertis comprennent dès le début que le temps qui convient au verbe dans une réponse est presque toujours le même que le temps de la question. Il y a aussi du vocabulaire utile à répéter.

Une autre possibilité parmi les stratégies d'éludage: l'apprenant peut tout simplement demander de l'aide, soit en faisant répéter, soit en demandant qu'on lui souffle le(s) mot(s) ou les tournures qui lui manquent. Il formulera alors: "*comment dites-vous ..., je ne sais pas comment dire... un peu comme...*" Il peut aussi se faire l'écho de son interlocuteur s'il n'est pas sûr d'avoir bien compris. Cela provoque toujours, comme le commente Françoise Cormon, «une élucidation sous forme de répétition ou de reformulation. Ainsi, nous assisterons à un échange du type :

- _ " À quelle heure prendrez-vous votre petit déjeuner"?
- _ " Petit déjeuner"?
- _ " Oui, à quelle heure le voulez-vous"¹⁰⁷?

Dans la vie courante, et même en classe, la coopération communicative est évidente entre celui qui apprend une langue étrangère et celui qui la possède en tant que langue maternelle. Ne pensons, par exemple, qu'au rôle de la gestuelle, en tant que l'une des stratégies de communication la plus employée, tant dans la sphère de la vie courante, (un étranger cherchant à faire passer son message en L2 à l'aide de la communication non-verbale), que dans le milieu scolaire où la réflexion sur le geste a un impact pédagogique capital non seulement sur la

¹⁰⁷ Idem, Françoise Cormon, op. cit, p. 94.

compréhension du lexique mais aussi sur la correction des productions fautives, en tant que stratégie de correction (exemple: situation dans le temps)

Pour terminer, nous ne devons pas oublier non plus certains exemples parmi les paraphrases de mots inconnus par l'apprenant ("la femme du cheval" à la place de "la jument" ou bien "l'homme qui n'est pas marié" à la place de "célibataire"), les approximations de mots inconnus pour former les hyperonymes ("mammifère" au lieu de "dauphin" ou "baleine"), la création des mots à partir de mots connus ("*plainter" à partir de "plainte" pour "plaindre" ou "*pierrer" à partir de "pierre" pour "lancer une pierre"!¹⁰⁸) et enfin la traduction littérale ("*por lo tanto" au lieu de "sin embargo" en espagnol lors de la traduction de "pourtant" !)

1.2.5. Les surgénéralisations¹⁰⁹ des règles de la L2.

Lors de la progression de l'apprentissage de la L2, nous remarquons l'existence d'erreurs intralinguales¹¹⁰ que J. C. Richards,¹¹¹ par exemple, considère en particulier être le cas des erreurs de surgénéralisation qui consistent, comme nous l'avons précédemment mentionné, à généraliser des faits de la langue-cible.

Pour leur part, Lindsay et Norman appellent **surgénéralisation** «l'utilisation généralisée d'un mot à des situations ayant certaines caractéristiques communes à la bonne mais dont l'emploi reste inadéquat.¹¹²»

Dans ce contexte, J. C. Richards nous offre certaines erreurs typiques de surgénéralisation qui, selon lui, se retrouvent d'ailleurs aussi bien chez les enfants en L1 que

¹⁰⁸ Exemples empruntés à Lamy André, «*Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*», Paris, 1981, BELC, p. 15.

¹⁰⁹ Du point de vue de Klaus Vogel, les **surgénéralisations** «sont des écarts créatifs par rapport à la norme de la langue cible: elles sont révélatrices d'un comportement exploratoire de l'apprenant mettant en œuvre des règles génératives et participent du processus continu de différenciation qui lui permet d'affiner ses connaissances dans la langue étrangère. On peut donc supposer qu'il existe une relation logique entre la structure de la langue et les processus d'acquisition (de la L1 et de la L2). Cette relation explique l'existence de stades d'interlangue intermédiaires à partir desquels l'apprenant génère dans ses productions certaines formes linguistiques (éventuellement fausses) en les déduisant des connaissances (justes ou erronées) qu'il croit avoir de la langue-cible et en les généralisant.» Idem, Klaus Vogel, op. cit. p. 62. L'auteur définit brièvement les **surgénéralisations** comme «les règles hypothétiques élaborées à partir de contenus de la langue étrangère» Ibid, Klaus Vogel, op. cit. p. 132.

¹¹⁰ «Les erreurs **intralinguales** sont inhérentes à la langue étrangère elle-même tandis que les erreurs **interlinguales** vont se produire entre deux ou plusieurs langues.» Klaus Vogel, op. cit., p. 254.

¹¹¹ Jack. C. Richards, «*A non contrastive approach to error analysis*», English Language Teaching, 1971a, Vol. 25, p. 206.

¹¹² P. H. Lindsay, D. A. Norman, «*Human information processing: an introduction to psychology*», New York, Academic Press, 1977, 1980. (Traduction: «*Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie*.» Montréal-Paris, Editions Etudes Vivantes, 1980, pp. 512–513.

chez les adultes en L2: « * on pourra » sur le modèle de «on voudra », «* content / malcontent» sur le modèle de «heureux / malheureux»¹¹³

La combinaison des cinq processus auxquels nous venons de faire référence peut aboutir, selon Selinker, aux «erreurs tenaces ou même pérennes¹¹⁴», mieux connues sous le nom d'«erreurs de fossilisation¹¹⁵» qui apparaissent dans l'interlangue de l'apprenant lors du parcours évolutif d'exploration du système de la nouvelle langue qu'il est en train d'apprendre.

Compte tenu de la fréquence de ces erreurs fossilisées, certains chercheurs se sont penchés sur l'étude de l'évolution de l'interlangue.

1.3. L'évolution de l'interlangue: la fossilisation

Les erreurs de fossilisations ont été définies par Klaus Vogel comme des «formes linguistiques qui ne correspondent ni à la norme de la langue-cible ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, se révèlent extrêmement résistantes à la correction. Elles symbolisent une "rechute" de l'apprenant, qui a régressé à un niveau d'apprentissage antérieur considéré comme acquis.¹¹⁶»

«Les structures d'interlangue fossilisées -précise l'auteur- surviennent notamment quand l'apprenant est confronté à des contenus ou des situations de communication difficiles, quand il a peur ou quand il est extrêmement tendu.¹¹⁷»

Selinker, à son tour, a constaté qu'«au cours du processus d'apprentissage, tous les apprenants ont tendance à fossiliser au moins certaines formes ou certaines parties de leur grammaire: sont fossilisables les éléments, les règles, et les sous-systèmes que les locuteurs d'une L1 donnée tendent à conserver dans leur interlangue, orientée vers une langue cible donnée, quel que soit l'âge de l'apprenant ou les données qu'il reçoit de la langue-cible.¹¹⁸»

¹¹³ Jack. C. Richards, «*Error analysis and second language strategies*», *Language Sciences*, 1971b, Vol. 17, p. 16.

¹¹⁴ Robert Galisson, «*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*», Paris, Clé international, 1980, Coll. Didactique des langues étrangères, p. 63.

¹¹⁵ «Il y a [**erreurs de** **fossilisation** d'une structure quand, malgré leur écart visible par rapport à la norme de la langue cible et en dépit d'éventuels efforts pédagogiques, le locuteur ou l'apprenant ne songe pas ou ne parvient pas à la modifier dans le sens de la langue-cible.» Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 64.

¹¹⁶ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 38.

¹¹⁷ Idem, Klaus Vogel, op. cit., p. 39.

¹¹⁸ Selinker, (1972: 49, 36) cité par Uli Frauenfelder, Colette Noyau, Clive Perdue, Rémy Porquier, «*Connaissance en langue étrangère*», *Langages*, 1980, n° 57, p. 48.

Dans ce contexte, le phénomène de la fossilisation représente pour Selinker la caractéristique principale de l'interlangue compte tenu du phénomène de «la *régression*, [que l'auteur définit, lui-même, comme] la réapparition régulière d'erreurs fossilisées.¹¹⁹»

La considération précédente a été manifestée par Uli Frauenfelder et al. qui considèrent que, regardée de cette façon, la régression pourrait, en effet, représenter une particularité de la langue de l'apprenant. Nonobstant, s'il y a régression dans l'interlangue, elle n'apparaît pas nécessairement par des erreurs. La résurgence d'erreurs elle-même n'est pas forcément un signe de régression car la même erreur observée à deux phrases différentes, peut, la seconde fois, être l'indice d'une nouvelle étape de la langue de l'apprenant dans laquelle « l'erreur » n'a pas la même condition qu'auparavant. Il est donc important de ne pas confondre, une fois de plus, (nous précisons les auteurs ci-dessus), les productions des apprenants et le savoir.

À titre d'exemple de ce type d'erreurs de fossilisation, nous empruntons aussi à Marie-Claude Barbier¹²⁰ l'échantillon d'une lettre,¹²¹ qui lui a été adressée et dont elle s'est servi pour illustrer «les erreurs classiques [parmi lesquelles celles de fossilisation] lorsqu'on fréquente des élèves d'immersion¹²²» qu'elle caractérise de la manière suivante:

- l'emploi uniquement du français par le professeur, à travers lequel l'enfant assimilait éventuellement la deuxième langue (ici la langue française).
- le procédé du professeur avait pour caractère principal de "faire passer le message," de se préoccuper au contenu plus qu'à la forme.
- la méthode était formellement communicative: il fallait comprendre et être compris: elle ne mobilisait quasiment aucun éclaircissement sur le fonctionnement de la L2. Il s'agissait de donner plus d'importance au contenu, à la signification du message, par rapport à la forme, à

¹¹⁹ Idem, Uli Frauenfelder, Colette Noyau, Clive Perdue, Rémy Porquier, op. cit., p. 48.

¹²⁰ Idem, Marie - Claude Barbier, «*Une approche communicative totale: les programmes d'immersion pour anglophones au Canada*», Les langues modernes, 1989, n° 5, p. 110.

¹²¹ Nous proposons dans le volume 2, en annexe n° 1, p. 5, la lettre empruntée à Marie-Claude Barbier d'un jeune canadien (Jason, 16ans) «bon élève de seconde (cours 11)» faisant partie d'une étude menée sur un groupe d'enfants anglophones apprenant le français dans un programme d'immersion au Canada. Marie - Claude Barbier, op. cit., p. 115.

¹²² «En 1965 à Saint-Lambert, banlieue anglophone de Montréal, une expérience linguistique originale a vu le jour. À l'origine de cette initiative, il y a eu un groupe de parents qui croyait à l'importance du bilinguisme pour le Canada et à l'importance d'une bonne connaissance du français pour l'avenir de leurs enfants au Québec. Ils ont obtenu des autorités scolaires la création de classes expérimentales de français, débutant en dernière année de maternelle et plongeant - "immergeant"- le jeune anglophone dans un bain linguistique français. Ainsi sont nés les programmes d'immersion qui allaient connaître, dans un contexte sociologique porteur, un succès remarquable dans le Canada tout entier.» Marie-Claude Barbier, op. cit., p. 110.

la façon de s'exprimer. Les incorrections, les erreurs n'étaient jamais signalées ou reprises explicitement. Tout au plus le professeur remployait sans insistance l'expression correcte.

Ces remarques étant faites, Marie-Claude Barbier a observé que la compétence sociolinguistique des apprenants n'était pas poussée car l'adaptation de la langue aux exigences sociales était assez inadéquate. Elle a même considéré surprenant que, «le plus souvent, les apprenants ne savaient pas faire la distinction entre le "vous" de politesse et le "tu" familier. Ils employaient généralement la forme familière ou mélangeaient les deux formes, même dans des exercices écrits tels que la rédaction de la lettre qu'elle venait de recevoir.¹²³»

Parmi les erreurs relevées, Marie-Claude Barbier a noté:

- «l'emploi prédominant du présent, même là où le futur serait nécessaire: «j'aide», «je gagne» alors qu'il s'agit d'un travail qui n'a pas encore commencé»,
- «les décalques: "a part ça" / apart from this, ou encore "*c'est très chaud" / It is very hot»;
- «les problèmes de genre: «*mon peau», «*la seule bénéfice» ;
- «les accords: «*la terre est très sec», et aussi ...
- «le mélange de tutoiement et de vouvoiement: "on espère que vous les aimerez" mais "une amicale pensée à toi et à ta famille."¹²⁴»

Si nous nous sommes appuyée sur l'exemple ci-dessus c'est pour partager l'opinion de Marie-Claude Barbier qui nous rappelle «combien malgré la spontanéité avec laquelle ces élèves, dès les premières années, tentent de s'exprimer en français, [...] cette aisance à communiquer peut les empêcher d'accroître leurs compétences en grammaire. [C'est la raison pour laquelle], après des années de bilans positifs, on commence à reprocher à l'immersion son coté protégé qui limite la langue seconde à un "dialecte" de salle de classe, qui "fossilise", pourrait-on dire, certaines erreurs grammaticales.¹²⁵»

Finalement M-C. Barbier nous rappelle encore que certains accusent avec virulence, tout en manifestant que:

¹²³ Ibid, Marie-Claude Barbier, op. cit., p. 113.

¹²⁴ Marie-Claude Barbier commente que «sur ce dernier point, on peut rétorquer que le tutoiement est beaucoup plus utilisé au Québec qu'en France et que leurs professeurs les tutoient. Le "vous" est donc une forme dont ils connaissent l'existence mais qu'ils entendent peu. D'autant que joue également la contamination de l'anglais où le "you" unique a tendance à neutraliser l'opposition "tu" / "vous".» Marie-Claude Barbier, op. cit., p. 113.

¹²⁵ Ibid, Marie - Claude Barbier, op. cit., pp. 113-114.

L'incorporation d'un système grammatical incorrect: voilà les conséquences néfastes entraînés par l'application constante, année après année, d'aspects et de tournures grammaticales erronés qui n'ont pas été convenablement ou profitablement rectifiés. De quelle manière l'apprenant saurait-il que la langue qu'il utilise n'est pas correcte si on ne le lui fait pas repérer, ou si, au minimum, on n'essaie pas de remédier à ses erreurs par des exercices oraux adéquats. L'acceptation des erreurs est pratiquement une incitation à en commettre.

Il n'est donc pas surprenant – précise-t-elle encore- d'entendre des élèves du secondaire, même venant d'immersion précoce, continuer à dire "**je suis dix-sept ans*" ou "**je toujours mange à l'école.*"

Il faudrait donc retenir que «pour aussi positif que soit l'apport de cette méthode d'immersion comparé à l'enseignement traditionnel des langues, le contact avec la langue seconde demeure confiné aux murs de la classe ou de l'école où la langue parlée ou écrite débouche sur une "interlangue" comprise de tous les participants, élèves et professeurs, mais qui supprime toute réelle motivation de parler correctement (puisqu'il est possible de communiquer et de se comprendre en parlant incorrectement ou approximativement).¹²⁶»

Nous concluons nos commentaires sur les incorrections fossilisées, non seulement en partageant le point de vue de M-C Barbier qui «émet quelques réserves sur ce type de pédagogie d'immersion [mais aussi tout en considérant], comme certains d'autres, que la fossilisation des erreurs – débouchant sur une sorte d'interlangue – est le prix à payer d'une communication réussie.¹²⁷»

Au sein de ce contexte, D. Gaonac'h nous signale que¹²⁸ «ce phénomène [de fossilisation des compétences de l'apprenant] peut se produire au niveau individuel (l'apprenant cesse d'apprendre), ou au niveau d'un groupe social (formation d'un nouveau dialecte [comme dans le cas précédemment évoqué], ou "pidginisation"¹²⁹»

¹²⁶ Ibid, Marie-Claude Barbier, op. cit., p 114.

¹²⁷ Ibid, Marie-Claude Barbier, op. cit., p 114.

¹²⁸ Ibid, Daniel Gaonac'h, op. cit., p. 127.

¹²⁹ Les **pidgins** «sont des langues dont la grammaire et le lexique sont fortement simplifiées et réduites et qui, contrairement au créole, ne sont pas acquises comme langue maternelle, mais toujours uniquement comme une langue seconde, par des locuteurs de diverses langues de départ, pour servir à communiquer lors des contacts sociaux très délimités.» Cf. Klaus Vogel, op. cit., p. 23. Pour plus d'informations, cf. J. H. Schumann, «*Implications of pidginization ans creolization for the study of adult second language acquisition.*», 1974 dans J. H. Schumann, N. Stenson (Eds.), «*New frontiers in second language learning*», Rowley, Newbury House.

De tels phénomènes sont d'ailleurs considérés – nous précise encore D. Gaonac'h – «comme une des preuves de l'existence de systèmes approximatifs de langue [...] qui ont chacun sa propre cohérence, son autonomie, est régi par des règles, même si ces règles sont parfois très éloignées de celles de la langue-cible.¹³⁰»

Ainsi, pour envisager une étude de l'interlangue (ou la langue de l'apprenant), il nous semble important de ne pas perdre de vue les précisions données par Khnibbeler¹³¹ qui nous rappelle que:

Nonobstant la manière divergente d'aborder le thème selon les différents auteurs et que chaque avis révèle une appréciation personnelle, toutes les conceptions précédemment citées partagent un même point de vue: elles considèrent préalablement l'existence de ce que l'on pourrait appeler la grammaire de l'apprenant.¹³²

Et à ce propos, nous cite, à son tour, Corder que toute personne qui apprend une autre langue, soit de façon non-programmés (informelle), soit dans le contexte d'un enseignement programmé (formel) met en pratique sur le plan cognitif un système de règles¹³³ qu'il met à l'épreuve chaque fois qu'il se détermine à énoncer une pensée ou un sentiment dans la langue étrangère.

Mais afin de fonder notre recherche sous l'optique du concept d'interlangue (ou LA), en tant que fil conducteur au sein de notre travail, il serait important de connaître, tout d'abord les objectifs visés par les recherches sur les interlangues. Nous aborderons ce point dans la seconde partie.

¹³⁰ Cf. Nemser, (1971), (cité par Daniel Gaonac'h., op. cit., p. 127.

¹³¹ Wilhelmus Joseph Marie Knibbeler, «*Le caractère évusif de l'interlangue*» dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier/Erudition, 1979, n° 33, p. 102.

¹³² Parler de la **grammaire de l'apprenant** – nous précise Rémy Porquier – «C'est envisager à la fois la structure des grammaires internes construites par les apprenants et les modalités, le processus, de leur développement. Cette notion, déjà élaborée dans un cadre constructiviste à propos de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, s'est trouvée progressivement introduite, à propos des langues étrangères, à partir des années 1960.» Rémy Porquier, «*Grammaires et grammaticalisation en langue non maternelle*», *Le Français dans Le Monde*, 2000, numéro spécial, p. 72.

¹³³ Comme l'ont signalé Brown et Fraser (1963) : «la meilleure preuve qu'un enfant possède des règles réside dans l'occurrence d'erreurs systématiques dans les productions des jeunes enfants. Erreurs non explicables en terme d'imitation du langage adulte. En effet, si l'enfant s'exprime correctement, il se peut très bien qu'il répète purement et simplement quelque chose qu'il a entendu auparavant. Cette tendance à la simplification (rejet des exceptions) suppose la capacité d'induire des règles caractéristiques que Brown et Frazer rattachent à la perspective chomskyenne sur le langage.» S. Pit Corder, (1967), «*The significance of learners' errors* », *IRAL Vol. IV* (traduction: «*Que signifient les erreurs des apprenants ?*» dans *Langage*, 1980, n° 57, p.11.

Description et explication de l'interlangue d'un point de vue linguistique.

1.4. Objectifs des recherches sur les interlangues.

La réflexion et les travaux empiriques sur les grammaires d'apprenants,¹³⁴ à partir des années 1960, ont marqué une étape de recherche décisive dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et de l'acquisition des langues.

L'analyse et la quête de la compréhension des erreurs et la recherche de leurs causes finissent par s'éloigner de l'analyse des erreurs au sein du cadre de la classe pour se rapprocher du domaine de la recherche où s'inscrivent plus volontiers les travaux sur l'interlangue. Selon Henri Besse et Rémy Porquier, les analyses concernant l'interlangue ont dès lors l'objectif de «décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, [ainsi que] les modalités de leur développement.¹³⁵»

Klaus Vogel, pour sa part, considère que dans l'intention de collaborer au perfectionnement des processus d'apprentissage, le seul but de l'analyse des interlangues n'est que de classer et d'interpréter les mécanismes d'organisation et la manière de comprendre les informations déterminant l'acquisition des L2. Il définit le concept de recherche de l'interlangue:

- comme un concept qui, ayant l'interlangue comme théorie scientifique de base, a un grand pouvoir, non seulement pour analyser et estimer la force et l'influence d'innombrables hypothèses intervenant dans l'acquisition des langues secondes, mais aussi pour aller plus loin que toutes les autres approches¹³⁶ (telles que l'approche dite de «l'analyse des erreurs» développée dans les années 60);

¹³⁴ Comme le précise Rémy Porquier: «parler de grammaires d'apprenants renvoie aussi bien à l'acquisition (non guidée) qu'à l'apprentissage (guidé) et le concept envisage à la fois la structure des grammaires internes construites par les apprenants [ainsi que] les modalités, le processus de leur développement.» Rémy Porquier, «Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle», *Le français dans le monde*, 2000, n° spécial, p. 72.

¹³⁵ Henri Besse, Rémy Porquier, «Grammaires et didactique des langues», Paris, 1984, Crédif, Hatier-Didier coll. L.A.L p. 216.

¹³⁶ Par exemple, l'"hypothèse contrastive" inscrite dans la lignée des théories du behaviorisme et du structuralisme taxonomique, lesquelles, du même coup, en tracent les limites en tant que modèle théorique. Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 16.

- comme un modèle qui peut prendre en compte l'analyse des erreurs permettant surtout de ne pas rester sur une analyse restreinte sur les erreurs isolées mais insérée dans « le contexte linguistique où elle apparaît et expliquer [l'erreur] sans l'isoler.¹³⁷»
- comme une analyse qui ne doit pas uniquement évaluer les formes ou les structures considérées incorrectes par la norme de la langue-cible; mais plutôt comme une analyse qui doit mettre au centre de son objet d'étude toutes les phrases dont l'étudiant se sert pour exprimer une idée en la langue étrangère.

De son côté, Martine Marquilló Larruy présente un point de vue particulier et nous précise que «en cherchant à découvrir les systèmes transitoires des apprenants, on associera les productions normées aux productions déviantes et on observera ainsi l'acquisition de la langue sur le long terme.¹³⁸» Elle cite, en exemple, les migrants comme informateurs privilégiés, se rapportant ainsi au programme européen de recherche (ESF): le **Projet Européen de la Fondation pour la Science** (1981-1988).¹³⁹ Dans cette vaste recherche sur les interlangues, les modalités d'acquisition de la langue du pays d'accueil par des locuteurs migrants ont été observées pendant une durée de trente mois. Quarante études de cas ont permis la comparaison de l'acquisition d'une langue-cible par deux locuteurs de langues sources éloignées (par exemple, apprentissage du français par un locuteur arabophone et par un locuteur hispanophone). Les observations ont porté sur la structuration de l'énoncé (Perdue, 1995), le lexique (Giacobbe, 1992), l'expression de la temporalité (Dietrich, Klein et Noyau, 1995) et la référence spatiale (Carroll et Becker, 1993).

Tous ces travaux ont mis en évidence la spécificité des systèmes intermédiaires (les grammaires transitoires) des apprenants de langue étrangère et ont permis de cerner les traits principaux des interlangues que nous allons préciser ci-dessous.

¹³⁷ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 26.

¹³⁸ Martine Marquilló Larruy, «*L'interprétation de l'erreur*», Clé- International / VUEF 2003, Coll. didactique des langues étrangères, p. 73.

¹³⁹ Projet Européen de la **Fondation pour la Science (ESF)** qui réunit des équipes de cinq pays (Allemagne, Angleterre, France, Pays Bas et Suède). Idem, Martine Marquilló Larruy, op.cit., p.73

1.4.-1. Les traits principaux des interlangues.

Les chercheurs ont défini les caractéristiques des traits principaux des interlangues à travers l'étude des systèmes intermédiaires et de leur développement. Leurs investigations considéraient la langue de l'apprenant non pas comme une version déficitaire de la langue-cible, (selon les erreurs qui l'en différenciaient), mais comme un état momentané dans un parcours d'acquisition, c'est-à-dire, comme une compétence intermédiaire, appelé interlangue. Dans ce contexte, Martine Marquilló Larruy¹⁴⁰ a fait partie des chercheurs qui ont identifié des particularités associées aux traits principaux des interlangues, que nous résumons ci-dessous:

- présence des aspects à la fois répétitifs et variables (compte tenu du système en évolution);
- existence d'un système vulnérable (tant à l'égard de la langue maternelle qu'à celui de la langue étrangère);
- fréquence des phénomènes de simplifications¹⁴¹ et de complexifications¹⁴²
- enregistrement de mouvements de recul (phénomène de régressions) et d'erreurs constantes dans l'apprentissage (phénomène de fossilisations)

Nous allons maintenant reprendre chacun de ces points pour préciser les caractéristiques des interlangues.

1.4.-1.1. La systématique des interlangues.

Tel que Corder l'avait mentionné¹⁴³ et le réitère Klaus Vogel, l'interlangue possède un système de règles structuré, spécifique, modulable selon les nouvelles connaissances acquises. Selon les deux auteurs, la systématique et la variabilité de l'interlangue deviennent un obstacle pour décrire cette notion du point de vue linguistique.

L'interlangue - précise encore Klaus Vogel - n'est pas un duplicata abrégé de la langue étrangère, avec une liste réduite des mots et des phrases idiomatiques. Au contraire, elle est indépendante, possède une origine propre et l'ensemble des réactions habituelles déterminées par des règles entraînant les phrases élaborées dans l'interlangue.

¹⁴⁰ Martine Marquilló Larruy, op. cit., p. 74.

¹⁴¹ La **simplification** étant définie comme «le rejet des exceptions» Ibid, Daniel Gaonac'h, op. cit., p. 114.

¹⁴² cf. par exemple, la surgénéralisation de règles, c'est-à-dire, l'application d'un mécanisme au-delà de son domaine d'application. (Cf. à ce propos le très éclairant article de Rémy Porquier (1977a) Pour une discussion de cette notion, cf. références bibliographiques: De Heredia (1983), Noyau (1984), et Py (1994).

¹⁴³ Cf. Plus haut, p. 41.

À cette opinion, vient se joindre celle de B. Py qui pense que la langue étrangère n'est plus le seul véhicule de manifestation de ce que l'apprenant sait mais elle constitue l'accès aux nouvelles informations qui nourrissent le processus d'apprentissage de l'apprenant.

L'activité mentale se met en marche suivant des règles, permettant à l'individu de bâtir une capacité qui lui est propre et qui, normalement, invite à penser qu'elle peut être identifiée à celle des autochtones mais manifeste cependant des traits particuliers qui lui donnent une existence distinctive:

L'originalité et le caractère systématique de l'interlangue peuvent également être étayés, d'après Klaus Vogel, par les observations suivantes:¹⁴⁴

- Pour expliquer les phénomènes d'évolution et de planification de la langue, l'analyse d'erreurs (écarts linguistiques) et de leurs causes lors de l'acquisition d'une L2 a montré que ceux-ci peuvent non seulement servir de données explicatives de ces phénomènes spécifiques mais qu'ils peuvent être parfaitement interprétés comme étant répétitifs et nés de règles. K. Vogel précise que cette observation est valable pour la corrélation entre le lieu et la catégorie de l'erreur (l'endroit où se produit une difficulté et la résolution donnée par l'apprenant), et spécifiquement pour l'universalisation des caractéristiques intralinguales (surgénéralisation¹⁴⁵)
- Des études morphologiques et syntaxiques effectuées dans le cadre des modèles de séquences d'acquisition¹⁴⁶ (notamment dans le domaine de l'acquisition naturelle d'une L2¹⁴⁷, mettant en évidence des successions naturelles de stades d'apprentissage constantes) ont également confirmé la thèse de la systématité et de l'originalité de l'interlangue. D'autre part – K. Vogel explicite que l'on peut pratiquement parler d'universaux de l'acquisition des L2 à partir des observations de ces successions constantes dans des groupes multinationaux. En outre, la thèse de l'originalité des systèmes interlinguaux est renforcée par le fait que certaines particularités de l'interlangue ne s'expliquent ni par l'influence de la langue étrangère ni par celle de la langue maternelle. Ce sont ces caractéristiques propres à l'interlangue qui ont conduit Selinker (1972) à supposer que l'apprentissage d'une L2 est

¹⁴⁴ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 61- 63.

¹⁴⁵ Pour définition du terme **surgénéralisation**, selon Klaus Vogel, consulter p. 36.

¹⁴⁶ H. C. Dulay, M. K. Burt, «*Natural sequences in child second language acquisition*», 1974, pp. 37–53.

¹⁴⁷ H. Wode, «*Language-acquisitional Universals: A Unified View of Language Acquisition*», Winitz, H.1981, pp. 218–234.

génétiqnement déterminé par une "psychostructure latente,"¹⁴⁸ comparable au Language Acquisition Devise (LAD) pour l'acquisition de la L1.¹⁴⁹

- La constatation, chez les travailleurs immigrés, de la stagnation de l'acquisition de la langue du pays d'accueil, à un certain moment, (souvent très tôt), de sorte que l'interlangue se fossilise à un niveau comparable à celui des pidgins.¹⁵⁰

1.4.-1.2. La variabilité de l'interlangue.

Le terme de variabilité est associé - selon Klaus Vogel - «au développement de l'interlangue toujours au contact d'une langue-cible qui tendrait à se rapprocher continuellement, de plus en plus, des normes de cette langue-cible, du moins dans le cas idéal.¹⁵¹» L'interlangue est dynamique et contient potentiellement aussi bien des énoncés corrects que des énoncés incorrects et sa variabilité est considérée comme une évolution que l'on peut observer à partir de plusieurs points de vue complémentaires.

1.4.-1.2.-1. La variabilité dans le temps.

Pour expliquer l'évolution de l'interlangue, Klaus Vogel nous précise que l'on peut la décrire comme un enchaînement des étapes de l'apprentissage de la langue dans une trajectoire transitionnelle cherchant à être plus près de la langue étrangère.

L'auteur nous rappelle que le fait de s'autocorriger (voire d'hésiter- ajouterons nous - lors de l'expression orale) met en évidence la prise de conscience du caractère variable de l'interlangue par les propres apprenants. Par la même raison, les étudiants sont désireux de vivre des expériences de contact réel, (si possible sur place, dans le pays de la langue étudiée) comme l'un des moyens privilégiés pour tester, et surtout constater, le niveau réel de compétence communicative atteinte qu'ils ont besoin d'autoévaluer, motivés par l'impression personnelle d'instabilité de leurs propres systèmes langagiers.

¹⁴⁸ Construction théorique mentionnée plus haut. Cf. p. 25.

¹⁴⁹ D. McNeill, (1971), « *The Capacity for the Ontogenesis of Grammar* », D. J. Slobin, « *The Ontogenesis of Grammar* », New York, pp. 17-40.

¹⁵⁰ Définition de pidging, plus haut, p. 40. « Tout comme un pidging, l'interlangue fossilisée est un instrument de communication qui se différencie quantitativement, mais pas qualitativement d'une langue naturelle: la différence réside dans le nombre limité des contenus et des intentions de communication exprimés. » Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 64.

¹⁵¹ L'interlangue peut évoluer aussi dans une direction opposée, par suite d'un manque de pratique, pour régresser à un niveau d'apprentissage moins élaboré: ce phénomène est bien connu de tous les apprenants de L2 qui n'utilisent pas assez souvent la langue étrangère. R. D. Lambert/B. F. Freed, « *The loss of Language Skills* », Rowley, 1982, Mass (cités par Klaus Vogel, op. cit. p. 64.)

Quant aux facteurs qui font progresser l'interlangue, le besoin d'économie linguistique des constructions capables d'éprouver des modifications (surtout au besoin de simplification)¹⁵² n'est pas le seul élément qui aide l'évolution de l'interlangue. Il existe aussi d'autres agents stimulateurs tels que les institutions scolaires et le souhait de l'apprenant de détenir un choix plus vaste d'échanges communicatifs (par exemple avec un interlocuteur autochtone). Klaus Vogel cite en exemple des facteurs de progression, le cas de figure de l'enfant qui apprend sa langue maternelle: le décalage entre les connaissances qu'il possède et la nécessité de communication qui provoque, nourrit et fait subsister le développement de plus en plus compliqué de l'interlangue.

1.4.-1.2.-2. La variabilité par rapport aux situations de production.

D'après Klaus Vogel, les facteurs susceptibles d'influencer, d'une manière ou d'une autre, le comportement de l'apprenant dans son interlangue peuvent être par exemple:¹⁵³

- L'échange communicatif dans le milieu scolaire (surveillé) vs conversation spontanée (pas contrôlée);
- L'échange communicatif entre les élèves vs l'échange avec des interlocuteurs autochtones;
- La prise de parole dans la salle de classe vs l'expression libre hors le contexte scolaire;
- L'expression orale vs l'expression écrite;
- Les examens vs l'expression libre;
- La construction de phrases autonomes vs l'élaboration de phrases dirigées ou examens officiels (par exemple: lecture à haute voix);
- Les examens ou exercices à trous / à choix multiples vs examens exigeant la rédaction de phrases ou de textes;
- La description (images, films, etc.) / interview / commentaire / traduction / résumé / compte rendu.

L'auteur mentionne encore différentes enquêtes montrant que l'interlangue varie en fonction des types de tests tout en nous précisant que «les résultats sont particulièrement probants en ce qui concerne les probabilités d'apparition des formes déviantes.»¹⁵⁴ Dans ce contexte, il cite par exemple, une expérience faite par M. Frith en 1982 qui montre que les comptes rendus favorisent davantage la production de structures de la langue-cible que la

¹⁵² Définition du phénomène de **simplification**, cf. p. 44.

¹⁵³ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 67.

¹⁵⁴ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 68.

description d'une image ou le discours libre, qui imposent à l'apprenant de faire plutôt attention au contenu qu'à la forme.¹⁵⁵

Klaus Vogel précise enfin que l'analyse des données d'interlangue doit donc tenir compte de ce que les instruments utilisés pour les recueillir influencent les données elles-mêmes.

1.4.-1.2.-3. La variabilité en fonction de l'apprenant.

On peut également décrire les variations de l'interlangue en fonction de l'apprenant, et ce sous deux angles: soit on surveille un unique et même élève en faisant changer les circonstances de production ou en les gardant inaltérées, soit on garde sous contrôle différents apprenants de la même langue-cible. Dans le premier cas, on sait que le même apprenant contrôle et réactualise ses acquis de manière instable ce qui le pousse à élaborer tant des phrases correctes qu'incorrectes, mettant ainsi en évidence le caractère instable de l'interlangue. Dans le deuxième cas, les différences constatées au niveau des résultats scolaires entre les apprenants d'un même groupe prouvent, encore une fois, l'instabilité de l'interlangue.

Cette variabilité et instabilité à la fois intra- et interindividuelles, sont à mettre en rapport, selon Klaus Vogel, avec les facteurs suivants:¹⁵⁶

- des traits particuliers de la personnalité: sympathie, ouverture ou égocentrisme, blocage, urbanité, âge, finalité, intellect, style d'apprentissage;
- le vécu précédent de l'apprenant dans le domaine de l'apprentissage et de l'échange linguistique;
- le niveau de connaissance et de maîtrise de la langue maternelle et, le cas échéant, d'autres langues étrangères;
- la disponibilité de temps réduit de la part de l'apprenant pour apprendre une langue étrangère en contraste de la durabilité de l'apprentissage de la langue maternelle;
- les défauts au sein de l'enseignement des langues étrangères: grammaire au noyau pédagogique, apparence fictive des échanges linguistiques, absence de véracité, choix inapproprié et mauvaise sélection des contenus des programmes désadaptés aux nécessités et aux dextérités de l'apprenant, carence des pratiques, utilisation réitérée des mêmes méthodes d'apprentissage, l'ignorance des styles d'apprentissage individuels, entre autres.

¹⁵⁵ M. Frith, «*Systematic or chaotic; Update on Interlanguage Research*. G. Nickel / D. Nehls., «*Error analysis, Contrastive Linguistic and Second Language Learning*, Heidelberg, pp. 151 – 167. (cité par Klaus Vogel, op. cit., p. 68.

¹⁵⁶ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p. 69.

1.4.-1.3. L'instabilité de l'interlangue.

L'instabilité de l'interlangue – selon Klaus Vogel - se manifeste dans une série de traits spécifiques tels que le nombre croissant d'erreurs et d'événements perturbateurs qui se matérialisent par d'innombrables vacillations, le rejet des allomorphismes, la diminution du caractère complexe du champ sémantique, le recours aux stratégies de compensation ou d'évitement.¹⁵⁷ La puissante mutation de l'interlangue par rapport à celle qu'éprouve la langue maternelle se comprend, comme on l'a vu précédemment, par le fait que le bagage linguistique acquis par l'apprenant n'est pas suffisamment conforté et maîtrisé. De plus, l'apprenant juge souvent, de manière erronée, que les expressions linguistiques en langue étrangère dont il dispose sont acceptables comme telles pour être utilisées.

Le manque d'automatisme, la nécessité d'élaborer et de tester des hypothèses en situation de communication pour progresser dans l'apprentissage et, bien entendu aussi, ses lacunes, conduisent l'apprenant à mobiliser des stratégies (telles que les stratégies de communication mentionnées pages 33 - 36) destinées à la fois à retrouver des données de son savoir linguistique et à résoudre des problèmes. Comme nous l'avions déjà remarqué ces stratégies interviennent, en règle générale, dès lors que les moyens linguistiques dont il dispose ne suffisent plus à remplir les fonctions demandées par la situation et/ou l'intention communicatives. Ces stratégies de recherche et de résolution de problèmes, se manifestent à différents niveaux, structural ou lexical:

1) Au niveau structural:

- Les stratégies de surgénéralisations. (intra-linguales)

Exemples en contexte (sur l'ordre écrit)	Sur le modèle de:
* J'ai prendu la clé.	Verbes ayant formation de participe passé en «u»
* T' acceptes l'invitation ?	Pronoms (fonction sujet) s'élidant devant voyelle ou «h» muet
* El' a des amis à Rome ?	

¹⁵⁷ Cf. Plus haut, Stratégies de communication, p. 33 – 36.

- Les stratégies de transferts. (interlinguales)

Exemples en contexte	Transferts provenant de la langue espagnole
* je m' ai divorcé hier.	Sur le modèle du verbe pronominal « <i>divorciarse</i> » (divorcer de qqn)
* j'ai une doute	Sur le genre féminin du lexème « <i>duda</i> » (un doute)
* Je me tombe.	Sur le modèle du verbe pronominal « <i>caerse</i> » (tomber)

- Les stratégies basées sur la construction de symétries de forme ou de sens.

Exemples en contexte	Symétries de forme ou de sens	
	Sur le modèle des lexèmes en langue espagnole.	À la place des lexèmes en langue française.
* j'étudie pourtant je vais réussir.	Conjonction adverbiale « <i>por lo tanto</i> »	Conjonction «donc»
* Tu vas à l'école et depuis chez moi ?	Adverbe de temps	
	« <i>después</i> »	«après»
* J'ai sorti tôt puis il va pleuvoir.	Conjonction de cause	
	« <i>pues</i> »	«parce que» ou «car»

- Les stratégies de probabilité qui découlent de la redondance de la langue.

Exemple en contexte	Différentes possibilités de la mise en relation syntaxique lors de:	
	Marque de la valeur au féminin	Marque de la valeur au pluriel
* Sophie est célibataire e .	Adjonction de la marque du morphème de genre féminin « e »	
* Ils son anglais S .		Adjonction du morphème de nombre « s »
* Ma mère parlée e espagnol	Adjonction de la marque du morphème de genre féminin « e »	

2) Au niveau lexical:

- La paraphrase

Exemples en contexte	À la place du mot inconnu:
* j'ai connu la fille de ta tante .	«cousine»
* L'homme qui vend de la viande est étranger.	«boucher»
* L'ourse protège ses petits ours .	«oursons»

- Le recours à des éléments appartenant au même champ sémantique.

Exemples en contexte	À la place du lexème:
* j'ai fini mon travail .	«travail» (n.m)
* Ce chanteur est tombé dans l' oubli .	«oubli» (n.m)
* Il fait un mauvais emploi de son argent.	«emploi» (n.m)

- Le recours à d'autres langues.

Exemple en contexte	Interférence provenant de:	
	Langue espagnole	Langue anglaise
* Je suis dix-sept ans.		To be X years old. (Avoir X ans)
* Je suis bien.	Verbe «estar» (je vais bien, merci.)	
* No , je sui mexican.	Adverbe de négation	

- L'utilisation des règles de formation des mots.

Exemples en contexte	Par dérivation provenant de l'adjonction de:			
	préfixe	À la place de	suffixe	À la place de
* Sa femme est dessin ateur e.			(-ateur) + «e»	trice
* il raconte ses des aventures.	« des- »	« mé(s)-		
* Ma sœur est psychi atree			(-iatre) + «e»	(-iatre)

- La création de néologismes.

Exemples en contexte	Mot utilisé	À la place de:
* Voici le courriel tant attendu !	« courriel »	« courrier électronique »
* Cet ordinateur est vendu avec un logiciel de traitement de texte.	« logiciel »	« software »
* Il est cadreur à la télévision	« cadreur »	« caméraman »

Les modes et la fréquence d'utilisation de ces procédures dépendent des connaissances de l'apprenant: plus son niveau de connaissances est éloigné de celui d'un locuteur natif, plus il devra mobiliser ce type de stratégies.

Pour l'essentiel, ces stratégies interlinguales de recherche et de résolution de problèmes, qui se ramènent finalement à des stratégies de communication en interlangue, assument une double fonction:¹⁵⁸

- 1) Elles gèrent l'activation des connaissances plus ou moins assurées (automatisées / consolidées) et plus ou moins disponibles (plus ou moins faciles à retrouver dans la mémoire), le cas échéant, pour compenser les lacunes de l'apprenant;
- 2) Elles sont le signe que l'apprenant a la volonté de poursuivre la communication et l'apprentissage, qu'il veut utiliser son interlangue pour dépasser la seule fonction d'intercompréhension pour acquérir un éventail plus large des fonctions communicatives et réduire l'ambiguïté (le manque de précision) qui accompagne inévitablement l'utilisation de systèmes linguistiques trop simples.

La bibliographie consultée nous signale encore, parmi ces stratégies de recherche et de résolution de problèmes, certains indices qui dévoilent les manœuvres exploratrices pour tenter de résoudre les difficultés lors du travail de construction des phrases orales: les innombrables

¹⁵⁸ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.70.

vacillations (par exemple les interjections du type "euh !" utilisées pour exprimer le doute, l'hésitation), les abondantes interruptions de la part de l'apprenant même, soit pour devenir spontanément son propre correcteur dans la recherche de l'expression correcte (auto-correcteur), soit pour revenir en arrière sur son propre discours afin d'essayer (d'après lui) d'améliorer son expression orale, soit en répétant un mot ou une phrase exprimée par son interlocuteur.¹⁵⁹ Toutes ces manœuvres lors de la prise de parole deviennent pour l'investigateur l'unique moyen d'accès pour tirer des suppositions probables sur les mécanismes masqués utilisés par l'apprenant lorsqu'il organise sa production langagière.

Ces signaux d'instabilité dans la production linguistique des apprenants ne permettent pas seulement, nous précise encore l'auteur, de se faire une idée définitive sur les carences des connaissances linguistiques et sur les problèmes d'organisation (de structuration des phrases): ils peuvent inférer aussi des difficultés de conceptualisation, des insuffisances de mémoire ainsi qu'une absence de certitude de l'apprenant dans la sphère pratique du langage, c'est-à-dire, des problèmes à concevoir la manière d'exprimer ses idées et à organiser des mécanismes lors des échanges interactifs de l'expression de ses idées.

Finalement on se rend compte que l'instabilité ou la variabilité de l'interlangue est donc présente à tous les niveaux de l'organisation de la production langagière, pouvant entraîner les difficultés suivantes:

- troubler l'apprenant dans la quête d'information ou dans la concrétisation de ses idées;
- inhiber l'apprenant lorsqu'il doit formuler, de manière utile et convenable, une information à cause des carences et des hésitations en rapport avec ses connaissances linguistiques;
- faire douter l'apprenant dans le choix d'organisation et des manœuvres performantes;
- entraver l'investigation concernant le lexique ou les formules indiquant les opérations par lesquelles on rassemble des idées de manière ordonnée pour leur donner une forme organisée et cohérente. Ce qui précède n'étant que la conséquence de la cohabitation compétitive d'au moins deux langues dans la conscience de l'apprenant.

¹⁵⁹ Cf. Plus haut, p. 35, exemple emprunté à Françoise Cormon, op. cit, p. 94.

L'auteur conclut en précisant que «[de plus], il se peut enfin [que] la fatigue ou le manque de concentration rende instable la production langagière [de l'apprenant]»¹⁶⁰

Mais pour rendre compte d'autres phénomènes propres à l'interlangue, le champ de recherche linguistique a eu besoin d'élargir ses perspectives d'investigation afin de découvrir et d'interpréter les facultés mentales intervenant dans l'acquisition des langues maternelles et étrangères. Il se révélait, donc, essentiel de prendre davantage en compte la dimension fonctionnelle (ou instrumentale) de la langue, c'est-à-dire, l'utilisation des signes et les conditions de leur acquisition. Cette nouvelle dimension d'investigation est devenue l'objet de la psycholinguistique,¹⁶¹ laquelle, à travers le temps, a d'abord bâti ses notions sur l'observation presque uniquement sur la façon dont le petit enfant acquiert sa langue maternelle: elle a vérifié ou présumé la présence des mécanismes et des manœuvres dans l'acquisition des langues maternelles qu'elle a, postérieurement, adaptés à l'acquisition des langues secondes.

C'est ainsi que les recherches sur l'interlangue ont été complétées par les travaux menés dans une optique psycholinguistique sur l'apprentissage des langues et nous en ferons une brève présentation dans la partie suivante.

¹⁶⁰ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.72.

¹⁶¹ «La psycholinguistique, ainsi que la recherche sur l'acquisition des langues, qui en est une branche, s'appuie sur des bases empiriques: leur champ ne se constitue que par le relevé et l'analyse de données empiriques, lesquelles sont, elles-mêmes, subordonnées aux interrogations et aux objectifs des divers chercheurs.» Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.95.

L'acquisition de l'interlangue sous l'angle psycholinguistique

15. Hypothèse sur les processus et les stratégies impliqués dans l'acquisition de l'interlangue.

Les hypothèses sur les processus et les stratégies impliqués dans l'acquisition des interlangues diffèrent selon qu'elles se rattachent au courant empiriste ou au courant nativiste, donc également par rapport à la place qu'elles accordent aux aspects cognitifs dans le traitement du langage. Tandis que les premiers considèrent que le langage est acquis et progresse en rapport avec les expériences vécues, les nativistes pensent que les mécanismes d'appropriation des langues sont seulement explicables à partir des facultés génétiques propres à l'individu. Malgré cette divergence, toutes les considérations théoriques partagent néanmoins un même et seul critère: que ce soit le cas de l'enfant qui apprend sa langue maternelle ou de l'apprenant qui apprend une langue étrangère dans un environnement guidé ou pas, l'appropriation et le traitement d'une information sont nécessaires pour que les mécanismes d'acquisition puissent être activés.

Parmi les diverses théories¹⁶² explicatives pour l'acquisition des langues secondes, nous retiendrons que celle qui considère l'acquisition des langues comme processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses inspirée par les raisons évoquées par Klaus Vogel auxquelles nous adhérons et rappelons ci-dessous:¹⁶³

- le domaine d'utilisation le plus pur du modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses est encadré dans la salle de classe: c'est dans cet univers que l'on trouve réunis les éléments idéaux pour programmer et matérialiser la manipulation visée des écarts linguistiques, c'est-à-dire pour rectifier ou notifier une erreur, donc pour faire avancer de manière utile le développement de l'enseignement.
- le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses possède un double avantage: il permet de mieux comprendre les singularités des contextes d'acquisition (acquisition non guidée vs acquisition institutionnelle), ainsi que d'analyser convenablement les mécanismes d'acquisition de la langue étrangère. Il peut être utilisé aussi bien dans des circonstances de compréhension que dans des émissions d'informations linguistiques, dans toutes les manières d'exprimer une idée, soit au niveau de l'expression orale soit à celui de l'expression écrite.

¹⁶² Nous faisons référence aux théories psycholinguistiques telles que: la théorie behavioriste de l'imitation, la théorie du monitor (Krashen), la théorie de MacNamara ainsi qu'au modèle de Slobin, les modèles des stratégies d'acquisition de Bialystok. Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.96 - 109. Pour les détails des théories psycholinguistiques citées, cf. plus loin, p. 129.

¹⁶³ Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.117 - 118.

Grâce à ses fondements portant sur la cognition, ce modèle accorde une influence capitale à la généralisation, en tant que processus mental et stimule à mettre en pratique des paramètres prenant en compte l'apprenant et le principe qui prouve, selon la psychologie cognitive, que l'apprentissage n'est d'une grande efficacité que si l'on assimile ce qui est enseigné: le véritable processus d'acquisition n'est pas complètement accompli jusqu'à ce que les nouvelles informations soient intégrées, de façon réitérée, dans l'univers mental de l'apprenant.

- Les traits essentiels de tous les autres modèles théoriques précédemment signalés sont intégrés dans le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses: il permet d'examiner, de détailler et d'interpréter la totalité du mécanisme d'apprentissage et de le vérifier dans la pratique sans conditionner les recherches au thème concernant le rôle déterminant des mécanismes d'acquisition (universel inné vs influence externe de l'environnement)
- Finalement, tout en partant d'une comparaison élémentaire entre les mécanismes d'acquisition des langues maternelles et étrangères, le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses est suffisamment souple pour prendre en compte la disponibilité d'autres mécanismes et d'autres facultés chez les apprenants adultes (par rapport aux enfants) pour favoriser les mécanismes et l'évolution de l'acquisition. Il n'existe pas non plus aucune entrave dans le contexte de ce modèle pour observer l'effet en quantité et en qualité que les éléments éloignés du langage, tels que les sociaux ou affectifs par exemple, peuvent irréfutablement entraîner sur l'interlangue. En ce qui concerne la prééminence scientifique de ce modèle par rapport aux autres points de vue, elle demeure sous l'aspect que tous les renseignements fournis par les deux langues, visibles au plus profond de l'hypothèse explicative de processus successifs d'élaboration et de vérification d'hypothèses peuvent être mis en pratique tant pour l'emploi que pour l'analyse de l'apprentissage sans avoir besoin de solliciter d'autres processus mentaux.

Toutes ces raisons nous amènent à nous intéresser à ce modèle afin de découvrir en quoi il consiste; qui a été l'instigateur de l'application de cette approche à l'acquisition des langues secondes. Nous envisageons de découvrir non seulement le rôle de repère que représente la langue maternelle dans l'élaboration des hypothèses mais aussi de connaître ce que cette théorie de vérification d'hypothèses implique pour l'acquisition des langues. Celles-ci font partie des questions auxquelles nous tenterons de trouver une réponse en faisant des recherches détaillées au moyen de l'analyse de ce modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses.

15.-1. Le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses comme théorie explicative pour l'acquisition des langues secondes.

Klaus Vogel précise qu'il s'agit d'une manière de concevoir l'acquisition des langues comme un mécanisme de préparation et de contrôle des suppositions que l'apprenant possède sur la construction et l'organisation de la langue étrangère.

Ce modèle explicatif, esquissé d'abord par Chomsky¹⁶⁴ à propos des recherches effectuées sur l'acquisition des langues premières, a été ensuite développé par lui-même¹⁶⁵ ainsi que par d'autres chercheurs¹⁶⁶ et précisé dans ses implications théoriques et son adéquation au problème de l'acquisition des langues. L'idée sous-jacente était essentiellement de prouver l'existence d'une grammaire universelle, et du même coup celle d'un mécanisme biogénétique responsable de l'acquisition des langues. Selon cette théorie, l'enfant est équipé, dès sa naissance, des ressources linguistiques universelles, accompagnées d'un mécanisme de préparation et de contrôle qui lui donnerait la possibilité de comparer, à chaque étape de son apprentissage, les éléments propres à la langue étrangère avec les structures de la grammaire universelle.

Chomsky ne conçoit pas que les suppositions mises à l'épreuve puissent trouver leur source à partir des généralisations entraînées par le contact avec les éléments linguistiques auxquels l'enfant est exposé et privilégie donc de considérer un talent inné comme facteur explicatif pour comprendre, selon lui, qu'un enfant puisse assimiler et contrôler astucieusement sa langue maternelle dans une période si brève.

Mais après la proposition de Corder¹⁶⁷ d'appliquer cette approche à l'acquisition des langues secondes, conçue comme un processus continu d'élaboration et de vérification d'hypothèses successives sur les structures et le lexique de la langue concernée, ce modèle explicatif a été approfondi et précisé pour mieux tenir compte de la spécificité des interlangues.¹⁶⁸ Dans ce contexte, la question de l'existence d'une grammaire universelle innée

¹⁶⁴ Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. 1965.

¹⁶⁵ Noam Chomsky, *Reflexions on language*, Londres, 1976; *Rules and Representations*, Oxford, 1980, *Principles and Parameters in Syntactic theory*, 198. Hornstein. N/Lightfoot.D., *Explanations of Linguistics*, Londres, 32–75.

¹⁶⁶ S. L. Tavakolian, *Language Acquisition and Linguistic Theory*, Cambridge, 1981. D. Lightfoot, *The Language lottery: Toward a Biology of Grammars*, Cambridge, Mass., 1982.

¹⁶⁷ Cf. S. Pit Corder, (1967), *The significance of learners' errors*, IRAL Vol. IV International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, p 161–170.

¹⁶⁸ Cf. Faerch / Kasper 1980, Knapp-Potthoff / Knapp 1982, Faerch / Haastrup / Philippson 1984, Chaudron 1985, Kasper 1986. (cités par Klaus Vogel, op. cit p. 111.

n'est plus aussi cruciale: d'une part parce que l'état du cerveau est déjà propice pour que le transfert des nouvelles connaissances linguistiques se réalisent, et d'autre part parce que l'on suppose que l'apprenant va tirer profit des connaissances qu'il possède de sa langue maternelle pour construire ses conjectures en rapport avec la langue étrangère et qu'il comptera aussi sur sa langue première pour bâtir, au moins, les premières notions de structures et des mots nécessaires à son interlangue. Nonobstant, en proportion avec l'avancement de l'apprentissage, l'influence qu'exerce la langue maternelle sur l'hypothèse (ou la préparation des suppositions sur le fonctionnement de la langue étrangère) va diminuer, au bénéfice des notions de la langue étudiée qui se modèlent davantage en concordance avec les règles de la langue étrangère.

K. Vogel, de la même manière que Corder l'a signalé, insiste sur le fait que chaque fois qu'un apprenant d'une langue étrangère éprouve une insuffisance linguistique pour manifester sa pensée et qu'il est, pour cette raison, forcé d'utiliser des processus de production compensatoires l'aidant à sauvegarder sa communication, il s'appuiera, particulièrement au début de son apprentissage, sur les acquis de sa langue maternelle dont il dispose; dans d'autres mots, les hypothèses faites révèlent, de préférence, un procédé connu sous le nom de "transfert."¹⁶⁹ Néanmoins, au fur et à mesure où le processus d'apprentissage avance, les concepts de la langue étrangère seront mieux assimilés; autrement dit, le processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses décèle davantage le phénomène de généralisation qui a comme objectif principal de tester l'adéquation des normes de la langue étrangère dans une situation donnée.

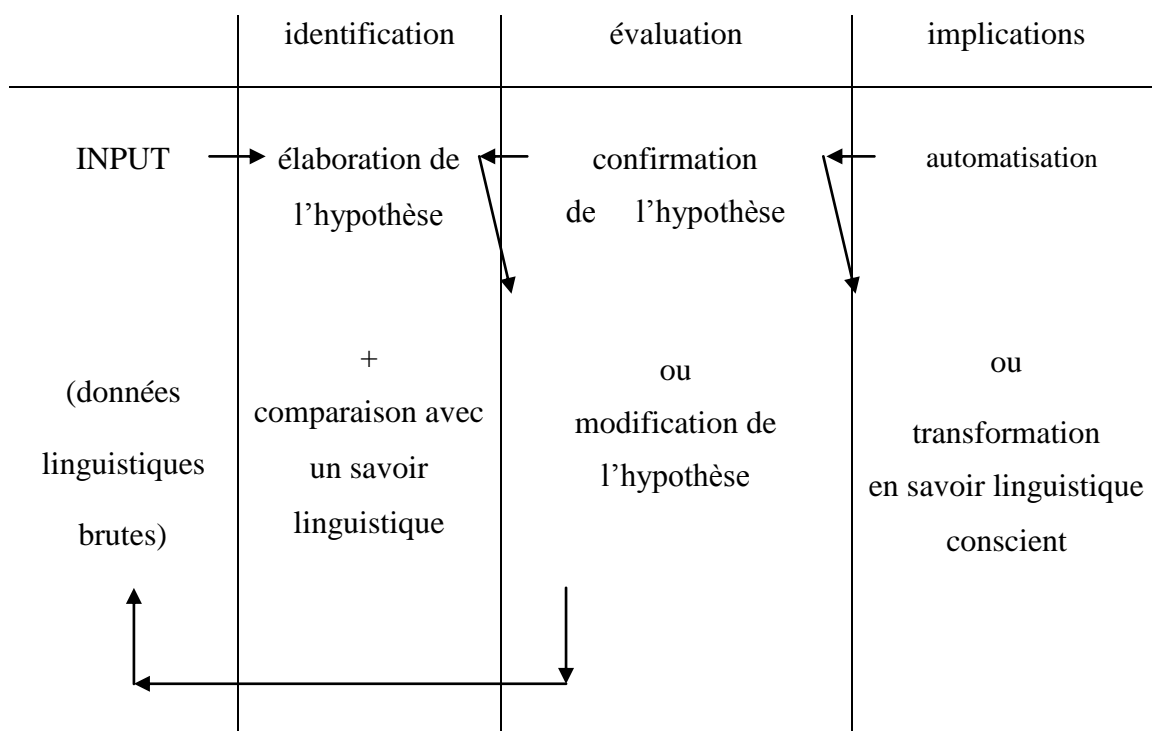
En contexte d'apprentissage d'une langue seconde, l'apport des nouvelles connaissances constituent une option complémentaire pour enrichir la conception des suppositions de l'apprenant: il peut déduire de ces nouvelles informations des cas de figure répétitifs ou réguliers éventuels (à vérifier) de la langue étrangère au moyen des mécanismes «d'inférence¹⁷⁰ réceptives.»

¹⁶⁹ Terme qui a été utilisé au sens historiquement premier du terme, c'est-à-dire comme transposition (juste ou erronée) de L1 vers L2.

¹⁷⁰ L'**inférence** est le processus par lequel on arrive à une conclusion en partant des prémisses. C'est un phénomène essentiel dans la compréhension des textes. L'inférence joue son rôle, par exemple, dans les associations interphrastiques. Le lien entre deux phrases contiguës peut être implicite et laissé à l'interprétation du lecteur. Au contraire, l'inférence peut être guidée par la présence des connecteurs logico-temporels (ainsi, aussi, donc, alors...) qui viennent faciliter l'établissement du lien désiré par l'auteur. L'inférence opère alors entre la mémoire discursive du lecteur nourrie par l'amont du texte et ses connaissances encyclopédiques d'une part et les éléments linguistiques nouveaux apportés par la nouvelle phrase d'autre part. Ce mécanisme de traitement de l'information est décrit par la pragmatique cognitive (dite aussi différentielle) fondée sur la théorie de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson (1986). Jean-Pierre Cuq et al., «*Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde*», Paris, 2003, Clé International, p. 128 – 129.

D'après Klaus Vogel, pour vérifier les hypothèses que l'apprenant élabore, celui-ci compte sur deux procès au bout desquels il doit, en principe, déterminer soit la possibilité d'intégrer les suppositions faites à la grammaire de son interlangue, soit la possibilité de les corriger.

- 1) L'apprenant peut comparer l'offre des informations nouvelles¹⁷¹ (provenant d'un interlocuteur, d'un enseignant, de médias, de textes, de matériel pédagogique etc.) avec les suppositions qu'il a élaborées. Le réseau des démarches engagées dans cette comparaison est résumé dans le tableau que nous avons emprunté à K. Vogel¹⁷², illustré ci-dessous:



Dans ce type de vérification d'hypothèses que Klaus Vogel qualifierait plutôt de *réceptif*, l'apprenant reconnaît avant tout, dans l'offre des nouvelles informations, les éléments de la langue sur lesquels il a fait des hypothèses. Dans la phase suivante, caractérisée par la comparaison des nouvelles informations reçues avec la règle éventuelle qu'il a mise à l'épreuve, issue de ses propres connaissances, l'apprenant juge la pertinence ou non. Si la réponse est judicieuse, la règle testée devient grammaticalement correcte et peut, à partir de maintenant, être classée dans la mémoire à long terme et être transformée en connaissance linguistique

¹⁷¹ «Exposition [ou offre des informations nouvelles] (en anglais **input**) se dit de l'environnement langagier de l'apprenant et se distingue de la saisie (en anglais intake). Ce à quoi l'apprenant est exposé peut être constitué d'interactions en face à face, de discours de tous genres, authentiques ou didactiques, sonores ou écrits, et constitue l'apport des données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent et qui constitue le matériau que traite l'acquisition. Le débat n'est pas clos pour déterminer s'il faut une exposition riche, simplifiée ou adaptée pour favoriser la saisie et l'acquisition.» Idem, Jean- Pierre Cuq et al., op. cit., p. 99.

¹⁷² Ibid, K. Vogel, op. cit p. 113.

consciente. Si la réponse, au contraire, n'est pas pertinente, elle peut stimuler l'apprenant à réorganiser les éléments constituant cette partie des connaissances de la langue étrangère qu'il possède. Mais tout ce processus d'analyse n'est uniquement possible que si l'apport d'autres informations nouvelles offre la possibilité d'examiner et de porter jugement sur l'acceptation de l'éventuelle règle initiale mise à l'épreuve afin de l'améliorer. Dans les circonstances où les suppositions sur le fonctionnement de la langue étrangère ne sont pas certifiées, l'apprenant est amené à superviser, du point de vue cognitif, l'apport des informations nouvelles qui se rapportent à l'éventuelle règle initiale qu'il tente de tester. Il peut employer comme origine de l'apport des informations nouvelles, soit une grammaire, soit un dictionnaire ou n'importe quel autre document pédagogique. Il peut aussi tirer profit de la connaissance approfondie d'un enseignant et de toutes les références d'informations écrites ou orales en langue étrangère avec laquelle il est en contact en dehors de la salle de classe. Pour ce type de confirmation d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère, c'est à l'apprenant seul que revient la décision de juger si l'éventuelle règle initiale mise à l'épreuve est pertinente, s'il peut la garder ou s'il doit la modifier. Dans ce contexte, il est donc envisagé qu'il puisse considérer comme correcte une hypothèse scientifiquement erronée dans l'univers des règles de la langue étrangère.

Comme conséquence de ce qui précède, continue à préciser Klaus Vogel, il est possible que l'on assiste à un événement particulier associé à la langue étrangère et examiné par Larry Selinker en 1972: le phénomène de la fossilisation qui se manifeste lorsque les suppositions sur le fonctionnement de la langue étrangère sont considérées valides et donc rangées dans la mémoire à long terme et peuvent être activées de nouveau à chaque instant.

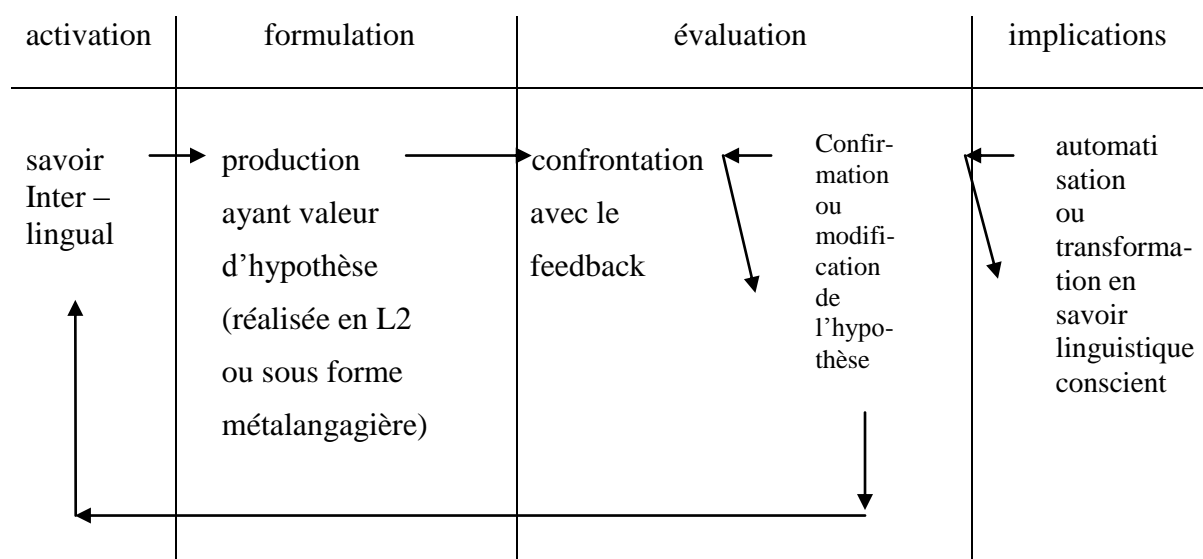
Cette forme réceptive du processus de vérification d'hypothèses (ou des suppositions sur le fonctionnement de la langue étrangère) implique en outre pour l'acquisition des langues:

- une évolution résultant d'une vérification d'hypothèse qui ne peut être déduite qu'à partir de productions de l'apprenant;
- une compréhension de l'offre des informations nouvelles (ou de l'input) comme condition nécessaire, mais non suffisante pour qu'il y ait apprentissage car les fossilisations sont toujours possibles.

La compréhension des apprenants est supérieure à ce qu'ils apprennent et à ce qu'ils expriment car la compréhension de l'offre des nouvelles informations (l'input) ne garantit ni

l'apprentissage de ces informations, ni, par conséquence, la transformation de ces nouvelles notions en connaissances linguistiques acquises et classées dans la mémoire définitive. Le mécanisme d'apprentissage représente uniquement la dernière étape de contrôle de suppositions sur le fonctionnement de la langue étrangère (c'est-à-dire de contrôle d'hypothèses): il est seulement une éventualité, et non la transformation en savoir linguistique conscient. Pour être mis à jour, le mécanisme d'apprentissage a besoin d'autres éléments tels que: l'approbation du bénéfice d'employer tel mot ou telle structure pour s'en servir en cas de besoin de communication, l'envie et la faculté de l'associer aux connaissances de la langue étrangère, l'emploi des mécanismes de mémorisation, la capacité à réaliser des transferts, les finalités de l'apprentissage, la position physiologique ou par rapport à l'entourage en regard à la langue, les raisons motivant l'apprenant, et aussi d'autres éléments associés aux particularités individuelles de chaque apprenant.

- 2) L'apprenant analyse les suppositions qu'il a établies sur la structure de la langue-cible en les comparant à la rétroaction¹⁷³ déclenchée par sa production. Les opérations nécessaires à l'apprenant pour ce type de vérification d'hypothèses peuvent être schématisées ainsi:¹⁷⁴



Dans ce type de vérification d'hypothèses appelé *productif*, l'apprenant va, avant tout, mettre en marche des notions de la langue étrangère qui puissent lui permettre de faire ses

¹⁷³ Traduction de l'anglais **feedback**: «to feed: nourrir et back: en retour (nourrir en retour). Terme qui, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue première ou étrangère, fait référence «aux réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc) des experts (individus – parents- enseignants ou autres – ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. Ces rétroactions verbales semblent faciliter l'acquisition de cette langue.» Jean- Pierre Cuq et al., «*Dictionnaire de Didactique du Français Langue étrangère et seconde*», Paris, 2003, Clé International, p. 216

¹⁷⁴ Schéma emprunté à K. Vogel, op. cit p. 115.

suppositions sur le fonctionnement (tant structural que lexical) de cette langue étrangère qu'il apprend. Il exprime ces suppositions en L2 ou en se servant d'un discours sur les activités de la grammaire ou du langage, afin d'estimer la pertinence de ses suppositions en rapport avec les différentes indications (hochement de tête, sourire, gestes, etc.) émises par son interlocuteur. Si la vérification est correcte, ses suppositions seront validées: elles seront rangées dans la mémoire à long terme pour être activées de nouveau s'il est nécessaire. Si la vérification est incorrecte, le mécanisme de correction devient instable: la difficulté demeure sous la vérification des connaissances et provoquera, à un moment donné, l'expérimentation d'une hypothèse renouvelée (ou d'une autre supposition naissante sur le fonctionnement de cette langue étrangère.)

Ainsi, par rapport à la précédente, cette forme de vérification d'hypothèses comporte l'élément de la rétroaction¹⁷⁵ – dont certaines variables peuvent favoriser ou non, selon les études de Jacques Rodet, l'efficacité de la rétroaction comme support d'apprentissage. Il en distingue trois¹⁷⁶ qui sont reliées aux différents types de contenus véhiculés, aux formulations et aux changements provoqués chez l'apprenant.

Rodet nous fait prendre conscience des conséquences que les différents types de style de commentaires ou de formulations¹⁷⁷ de la rétroaction, suscitent sur l'évolution des changements chez l'apprenant:

1. Les rétroactions positives mettent en évidence ce qui est bien ou offrent un message à connotation positive, ce qui renforce la motivation de l'apprenant, même si ces rétroactions ne fournissent pas de piste d'enrichissement ou de réinvestissement. Par exemple, «Bravo ! Tu es bon !», «C'est beau ! Tu as bien rédigé ton texte!»

¹⁷⁵ La **rétroaction** (ou le **feedback**) selon les travaux de Jacques Rodet, «vient en réponse à un travail de l'apprenant, propose une correction commentée, et a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir.» Jacques Rodet, (2000), «*La rétroaction, support d'apprentissage?*» *Distances*, Vol.4, n°2, p. 49.

¹⁷⁶ Les variables reliées aux types de contenus (cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif)
Les variables reliées aux formulations (positives, négatives et constructives)
Les variables reliées aux changements provoqués chez l'apprenant (évolution progressive, régressive, et neutre.) Idem, Jacques Rodet, op.cit., p. 71.

¹⁷⁷ Des formulations classifiées comme positives, négatives et constructives. Ibid, Jacques Rodet, op.cit., p. 60.

2. Les rétroactions négatives se présentent comme une négation grammaticale ou un message à connotation négative ou péjorative. Par exemple, «Tu peux améliorer ta rédaction. Attention aux fautes.» «Sois plus attentif. Ce n'est pas bien rédigé.»
3. Les rétroactions constructives suscitent l'approfondissement des connaissances, invitent au dialogue et sont souvent sous forme suggestive. Par exemple, «D'éteindre ta radio t'aiderait à être plus concentré sur ta lecture»; «Pourrais-tu approfondir sur ton sujet du rôle de la publicité dans l'enseignement du fle?»

Ainsi, d'après l'analyse de ses propres comportements face aux rétroactions,¹⁷⁸ Rodet explique que l'apprenant va s'approprier et intégrer la rétroaction à son processus d'apprentissage en adoptant différentes stratégies¹⁷⁹ qui, selon le choix de l'apprenant, l'amèneraient aux évolutions diverses,¹⁸⁰ observables par les différents cas de figures ci-dessous:

- soit une évolution progressive ou positive.¹⁸¹
- soit une évolution régressive ou négative du développement des compétences.¹⁸²
- soit une évolution neutre qui indique qu'aucun changement n'est observé.¹⁸³

Les réflexions précédentes permettent de distinguer que le fait de retrouver, dans le cadre de l'apprentissage guidé, la possibilité de corriger, (ou au moins de signaler, de manière directe, que les suppositions faites sur la langue étrangère ne sont pas pertinentes) devient le moyen le plus compétent et enrichissant pour encadrer le mieux l'apprenant, dans une démarche constructiviste, tout au long du parcours d'apprentissage. D'autre part, l'acquisition en milieu

¹⁷⁸ L'auteur fait référence à l'analyse de ses propres comportements (correspondant à cinq travaux écrits) face aux cinq rétroactions de deux tuteurs qui l'ont encadré sur les cours EDU6100 et EDU6113, lors de sa formation pour l'obtention du DESS. Ibid, Jacques Rodet, op.cit., p. 53.

¹⁷⁹ Parmi lesquelles, on retrouve: soit l'ignorance de la remarque (favorisée par une importance accrue accordée à l'autonomie de l'apprenant), la mémorisation (concernant l'absence d'un contenu ignoré lors de l'analyse réalisée par l'apprenant), la récapitulation des connaissances, le déclenchement d'autres activités d'apprentissage, la poursuite du dialogue en direct ou par messagerie électronique, etc.) Ibid, Jacques Rodet, op.cit., pp. 55 - 63.

¹⁸⁰ Ibid, Jacques Rodet, op.cit., p. 60.

¹⁸¹ Exemple: la tutrice nous incite à identifier d'autres méthodes pour aborder le sujet traité tout en exprimant son identification avec notre démarche par un commentaire positif. Ibid, Jacques Rodet, op.cit., p. 58.

¹⁸² Faute d'exemples personnels concrets, l'auteur rappelle que les blocages pouvant être déclenchés par un style négatif de rétroaction peuvent entraîner une répulsion psychologique envers son évaluateur.

¹⁸³ Exemple: à la réaction au commentaire de la tutrice «Vous avez quelques fois oublié de mentionner vos sources...», «nous, [précise Rodet], n'avons pas repéré de quelles sources il était question. Nous n'avons pas demandé, non plus, de précisions. Ceci est révélateur d'une différence d'appréciation qui n'a pas débouché sur une négociation ce qui constitue une occasion manquée.» Ibid, Jacques Rodet, op.cit., p. 58.

scolaire permet, entre autres, d'établir un travail bien plus approfondi sur les aptitudes à acquérir (la compréhension et l'expression orales, la compréhension et l'expression écrites). Il est important de séparer ces aptitudes et notamment de faire une distinction entre l'oral et l'écrit. Ceci est indispensable pour le français car, comme nous l'avons signalé au début,¹⁸⁴ nous avons une représentation de l'oral à travers l'écrit qui ne garde pas une correspondance applicable à un certain nombre de cas (y compris pour certaines formes possessives françaises) auxquelles nous cherchons les instruments pédagogiques compétant pour pallier aux diverses difficultés constatées, (qui englobent, bien entendu, celles associées à l'ordre oral¹⁸⁵ et écrit des déterminants possessifs français.)

En outre, l'acquisition guidée des langues étrangères apparaît comme le terrain d'utilisation le plus naturel d'une activité mentale dont l'apprenant se sert pour préparer et contrôler ses suppositions sur la construction et l'organisation de la langue étrangère, en réalisant une comparaison systématique avec l'offre des nouvelles informations (l'input), tout en les rattachant à ses propres connaissances pour finalement les y associer. La prise en compte de ces derniers arguments, associés aux raisons favorables évoquées plus haut¹⁸⁶ en faveur du modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèse comme théorie explicative pour l'acquisition des langues secondes nous ont amené à retenir et à adopter tous les principes de cette théorie comme référence explicative pour encadrer le présent travail de recherche.

¹⁸⁴ Cf. les critiques essentielles concernant la pratique courante, dans les salles de classe, de l'apprentissage des déterminants possessifs français, p. 8

¹⁸⁵ «L'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition» Jean Peytard, «*Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*», Langue française, 1970, n° 6, p. 37.

¹⁸⁶ Cf. Les raisons avantageuses, invoquées par Klaus Vogel, favorisant le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèse comme théorie explicative pour l'acquisition des langues secondes, p.55.

Conclusion

Ce premier chapitre s'est proposé de définir non seulement le problème que nous tenterons ultérieurement d'analyser, concernant les difficultés et les dysfonctionnements entraînés par l'enseignement et la manipulation des déterminants possessifs français dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère (F.L.E.) mais aussi de délimiter le contexte théorique portant sur les divers concepts et méthodes de la linguistique et de la didactique des langues intéressant le sujet traité. Ce chapitre a aussi donné la justification rigoureuse de nos choix à l'égard des principes moteurs d'un concept clé de la recherche sur l'acquisition des langues, l'interlangue, qui a inspiré nos réflexions par des raisons diverses auxquelles nous avons adhéré et que nous tenterons brièvement de récapituler.

Ce concept des années 70, l'interlangue, est née de la recherche en psycholinguistique à partir de l'analyse des erreurs (hors contexte) des apprenants qui fournirait des informations importantes pour la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue. Mais Selinker, en 1972, a proposé non pas d'analyser les erreurs de façon isolée mais de les intégrer dans un système autonome créé par l'apprenant même au cours de son apprentissage de la langue étrangère. Celle-ci constitue la première raison qui justifie notre choix car les erreurs commencent, désormais, à être analysées dans le contexte¹⁸⁷ où elles ont été produites permettant ainsi de mieux comprendre la ou les raisons de considérer une éléction faite, comme pertinente ou non.

D'autre part, le fait de disposer, sous l'optique de l'interlangue, d'un concept qui conçoit les erreurs produites par un non natif comme des «écarts» par rapport à la norme de la langue cible et non plus comme des erreurs à mésestimer, nous a permis, d'une part, non seulement d'y trouver une nouvelle terminologie didactique renouvelée, (sous le terme d'«écarts»), où les erreurs recevaient désormais une conception positive¹⁸⁸ naissante, mais aussi compris, d'autre

¹⁸⁷ Quant au rôle de l'apport des contextes comme référence nécessaire lors de l'emploi et de l'utilisation des formes possessives en L2, nous pensons, spécifiquement, au phénomène d'homophonie des formes possessives "leur" [lœR] / "leurs"[lœR] / [lœRz] appartenant à la personne 6 en L2 pouvant être déclenché. Sans le secours du contexte, il devient évident que la fonction grammaticale du nombre n'est pas garanti au niveau du déterminant antéposé au nom pouvant donc être interprété indifféremment comme du singulier ou du pluriel : [lœRkaRt(ə) / p stal] leur(s) carte(s) postale(s). Compte tenu de l'intérêt à pallier, entre autres, les difficultés de manipulation et d'utilisation de cette forme possessive plurielle "leurs"[lœR] / [lœRz], il nous a semblé, donc, parfaitement adéquat, d'adopter la proposition faite par Selinker.

¹⁸⁸ Comme mentionné dans l'introduction de ce travail, l'intérêt de nous baser sur la pédagogie d'une pratique innovante où la valoration de l'erreur est indispensable comme l'un des éléments essentiels de la démarche pédagogique, nous a incité à nous appuyer sur la nouvelle optique du rôle réflexif de l'erreur en tant que stratégie pédagogique pour connaître le stade de développement de «la langue de l'apprenant».

part, que ces écarts ne sont pas fortuits. Les productions en L2 ne sont ni une traduction de la L1 ni de la L2; Elles diffèrent de la langue cible suivant des règles systématiques.¹⁸⁹ Il s'agit donc des suppositions (d'hypothèses) avancées par l'apprenant pour résoudre les problèmes qui lui pose la faible connaissance du système linguistique étranger. Ce système cohérent construit par l'apprenant lui-même constitue son interlangue qui suit son programme interne¹⁹⁰ et qui peut être différent du programme proposé par l'enseignant. La réflexion de cette évidence nous a permis aussi de mieux interpréter notre réalité quotidienne dans la salle de classe où l'expérience de tous les jours nous prouve que les élèves apprennent des choses différentes, de façon diverse, selon des rythmes variés. Cette constatation est donc venue nous fournir la réponse à la question que tous les enseignants formulent: comment se fait-il que mes apprenants ne connaissent pas tous, cet aspect sur lequel j'ai tellement insisté?¹⁹¹

Et c'est précisément parce que le concept d'interlangue offre les explications appropriées à l'acquisition des langues comme un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la structure de la langue cible que tout enseignant doit être capable d'avoir une idée de la succession de toutes les étapes que doit franchir un apprenant au moment de son parcours d'apprentissage d'une langue étrangère: à partir du déplacement d'un niveau fondamental des connaissances de la langue étrangère – proche de sa langue maternelle- à un niveau avancé de la langue cible – niveau voisin de la langue d'un natif. En prenant en compte aussi que les suppositions faites par l'apprenant sur l'organisation et le fonctionnement de la langue étudiée s'encadrent sous l'influence d'une comparaison systématique avec les éléments de la langue visée, le concept d'interlangue nous semble être le plus approprié en tant que champ notionnel capital pour établir que les suppositions construites sur la langue étudiée ne sont pas identiques à la langue étrangère puisqu'à côté de cette langue que l'on apprend et d'autres langues étrangères éventuellement apprises, la langue première participe, elle aussi, à la progression de l'interlangue.

¹⁸⁹ Malgré la systématisme de l'interlangue, il ne faut pas oublier son caractère, à la fois, variable, favorisé par la progression normalement attendue de l'apprentissage (c'est-à-dire, hors contexte de la fossilisation où la stagnation de l'interlangue interrompt le développement interlingual). La présence du phénomène de surgénéralisation mis en marche lors de l'activité mentale pour édifier les étapes d'évolution et de planification de la langue étudiée corroborent le caractère systématique ou répétitif de l'interlangue chaque fois que l'apprenant étend les règles concernant la L2 à toutes les hypothèses qu'il se propose de tester au moment de s'exprimer en langue étrangère.

¹⁹⁰ Comme le définit S. P. Corder, le programme interne de l'apprenant n'étant qu'«un processus inconscient de traitement de données, de formation et vérification d'hypothèses, c'est-à-dire un itinéraire naturel d'acquisition des différents aspects de la langue cible» S. Pit Corder, «*Post Scriptum*», dans *Langage* (traduction française), 1980, n° 57, p.40.

¹⁹¹ Tel que le signalait, pour sa part, Corder même: «ce que nous enseignons et ce que l'apprenant acquiert à des fins pratiques sont deux choses différentes. Cette théorie explique un phénomène bien connu des enseignants: leurs élèves paraissent souvent capables d'utiliser correctement leurs connaissances formelles pour des exercices des classes, mais pas pour des activités de production spontanées, en classe ni au dehors.» Idem, S. Pit Corder, op. cit., p.40.

Ces raisons viennent s'enrichir de beaucoup d'autres, faisant que la recherche sur l'interlangue¹⁹² apparaît comme une investigation multidisciplinaire sur la façon d'enseigner et d'apprendre les langues tout en stimulant des aspects qui touchent la complexité pédagogique concernant certaines aptitudes à faire développer, parmi lesquelles nous en rappelons ci-dessous quelques-unes:

- Les différentes composantes de la dite «compétence¹⁹³ de la communication» (langagière mais aussi référentielle, discursive, socioculturelle et stratégique); compétences qui auparavant étaient limitées aux seules compétences langagières (compréhension et expression écrites et orales), ainsi que,
- La pluralité d'approches (en particulier la pragmatique,¹⁹⁴ la grammaire textuelle, et la linguistique de l'énonciation) venue désormais diversifier la description linguistique de référence qui se limitait auparavant aux morphologies verbales et grammaticales et à une description de structures de la phrase.

¹⁹² Malgré les imperfections dont le modèle de Selinker est accusé (cf. p.26) et de «le caractère évasif» que Joseph Marie Knibbeler Wilhelmus confère à la notion d'interlangue (cf. références bibliographiques) en vue d'argumenter, selon lui, la limite d'efficacité de cette hypothèse de recherche sur l'apprentissage des langues, nous venons d'énumérer non seulement les arguments qui constituent, à nos yeux, les raisons fondamentales motivant notre choix théorique mais aussi d'évoquer le modèle constructiviste où l'on assiste «aux bénédictions» de l'erreur pédagogique inséré dans l'hypothèse de l'interlangue.

¹⁹³ Cf. Définition, p. 143.

¹⁹⁴ «La **pragmatique** est à l'origine une partie de la philosophie du langage. On en doit la définition fondatrice au philosophe Charles Morris en 1938: on examine [...] à travers la pragmatique les relations entre les signes et leurs utilisateurs. En 1980, Oswald Ducrot a proposé une approche intégrée (pragmatique intégrée): le traitement de l'énoncé s'opère sur la base d'informations linguistiques et situationnelles. En 1986, Dan Sperber et Deirdre Wilson ont fondé la pragmatique inférentielle en élaborant la théorie de la pertinence pour rendre compte du traitement de toute information: un énoncé pertinent est celui qui produit le maximum d'effets contextuels pour le minimum d'efforts de traitement. Enfin, la décennie 1990 a vu émerger la pragmatique interactionniste, synthèse complexe de courants philosophiques, sociologiques, psychologiques et linguistiques (théorie de l'énonciation, analyse conversationnelle, analyse du discours). On doit à Herbert Paul Grice d'avoir pensé l'articulation de la théorie illocutoire avec la conversation, par les notions d'implicature et de principe, permettant de répondre à des questions du type: comment comprenons-nous autre chose que ce qui est dit littéralement? Comment pouvons-nous signifier autre chose que ce que nous énonçons? Par implicature, H. P. Grice entend tout contenu non littéral, qu'il soit inscrit dans la langue ou dans le contexte. Ces contenus implicites sont interprétés par le biais d'inférences, sur la base d'un principe très général de coopération (que votre contribution corresponde à ce qui est attendu de vous) décliné en quatre maximes:

- quantité (que votre contribution ne contienne ni plus ni moins d'informations qu'il n'est requis): ne pas dire en dix minutes ce qui nécessite dix secondes;
- qualité (n'affirmez que ce que vous croyez être vrai);
- relation (parlez de ce dont il est effectivement question);
- manière (ne soyez ni ambigu ni confus).

[...] L'intériorisation de ces règles facilite l'interprétation: si à la question «Où se trouve l'exercice X ?» je réponds «Vers le milieu du livre», le demandeur doit en déduire que je ne connais pas la page précise, car ma réponse viole la maxime de quantité probablement pour respecter celle de qualité (ne pas transmettre une information erronée). Dans ce domaine de l'implicite, c'est à John R Searle qu'on doit d'avoir développé la notion d'acte de langage indirect». Jean-Pierre Cuq et al, «*Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (ASDIFLE)*», Paris, Clé International, 2003, p. 197-198.

Au-delà de l'horizon de la recherche diversifiée sur la langue de l'apprenant, précédemment décrit, la variété des définitions (mentionnées à la **première partie**¹⁹⁵ du **chapitre 1**) utilisées toutes pour faire référence au phénomène de l'interlangue dans les travaux sur l'acquisition des langues secondes, nous rend compte, à son tour, que cette variété d'appellations reflète la variété des modèles explicatifs¹⁹⁶ qui se sont élaborés, d'après Klaus Vogel, «au gré des différents contextes de recherche, avec des questionnements et des objectifs très divers.¹⁹⁷» Nous avons d'abord abordé la notion d'interlangue de telle sorte qu'elle puisse s'accorder avec les orientations de l'analyse contrastive, c'est-à-dire de telle sorte que cette «*compétence transitoire*» puisse être expliquée uniquement à partir de données propres à la langue source et à la langue-cible. Ensuite le modèle qui se situe dans le concept créé par Selinker a contribué à recentrer l'observation sur les processus d'acquisition, sur la modalité et les déterminants du modèle de cet auteur. Dans ce cadre, nous avons tout d'abord analysé sommairement le rôle qui pourrait être joué par cinq processus psycholinguistiques essentiels qui, selon le cadre de la portée explicative du modèle de Selinker, caractériseraient la formation du système de l'interlangue. Deuxièmement, nous avons fait allusion à la forte tendance du phénomène de la fossilisation, présent dans l'évolution de l'interlangue au cours du processus d'apprentissage.

La **deuxième partie** de notre **chapitre 1** a centré l'attention sur le terrain d'investigation que constitue l'interlangue qui ne peut être maîtrisé sans la coopération de diverses sciences. Parmi elles, la linguistique à l'aide de laquelle nous avons brièvement présenté la spécificité des systèmes intermédiaires (les grammaires transitoires) des apprenants de langue étrangère. Grâce à elle, la réflexion et les travaux empiriques sur les grammaires d'apprenants ont permis de cerner les traits principaux des interlangues tels que la systématisme, la variabilité ainsi que la série de traits spécifiques à travers laquelle se manifeste l'instabilité de l'interlangue.

Ainsi la linguistique a naturellement joué un rôle important dans la description de l'interlangue tout en cherchant les voies d'analyser et de comprendre toutes les tentatives d'expression (satisfaisantes ou pas) dans le processus de communication afin d'en tirer les bénéfices non seulement pour mieux discerner la façon dont on apprend une langue étrangère mais aussi pour améliorer le domaine de l'enseignement/apprentissage à partir des analyses réalisées. Mais cette étude de la langue, (même ayant une position essentielle et indiscutable dans la plupart des références linguistiques contemporaines), s'est brusquement vue décalée par

¹⁹⁵ Cf. Chapitre 1, p. 20.

¹⁹⁶ Nous n'avons fait qu'une sommaire allusion à quelques modèles explicatifs, cf. p. 20–26.

¹⁹⁷ Ibid. K. Vogel, op. cit p. 276.

l'énorme importance accordée à la dimension fonctionnelle ou instrumentale de la langue, c'est à-dire, au besoin d'acquérir une langue pour s'en servir, pour accomplir des tâches, pour agir, pour convaincre. Cette dimension fonctionnelle et pragmatique de l'enseignement de la langue est donc devenue l'un des sujets centraux de la psycholinguistique¹⁹⁸ quand on parle de fonctions¹⁹⁹ de communication à instaurer.

Dans ce contexte, la description et l'explication appropriées des processus de l'interlangue n'étaient pas possible avec les seuls outils offerts par la linguistique qui considérait la langue de l'apprenant comme un système clos qui s'organisait uniquement de l'intérieur. Afin de procéder à un nouveau cadrage descriptif plus compétent, il s'est avéré indispensable que les travaux sur une optique psycholinguistique priment sur ceux qui avaient purement été menés du point de vue linguistique dans l'intention de prendre en compte la psychologie de l'apprenant ainsi que la mise en œuvre de ses capacités pour atteindre les compétences recherchées.

Partant du principe des activités cognitives dans le cadre des phénomènes langagiers, nous avons adopté et accordé une place centrale, au sein du **chapitre 1 (troisième partie)**, à la théorie explicative de l'acquisition des langues secondes basée sur l'un des modèles les plus importants sur l'acquisition des langues secondes qui repose sur l'idée fondamentale que l'acquisition résulte d'un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses, c'est-à-dire que l'apprenant élabore des hypothèses successives sur les structures et le lexique de la langue-cible et les met sans cesse à l'épreuve lorsqu'il comprend ou produit des énoncés dans cette

¹⁹⁸ Klaus Vogel tient à mentionner deux spécificités concernant l'optique psycholinguistique sur l'apprentissage des langues:

- «[elle] ne considère pas la langue comme un système autonome mais englobe l'utilisateur comme composante du système.»
- «La description de la langue comme système autonome est issue pour l'essentiel du courant *structuraliste*. Mais l'élaboration de théories psychologiques sur l'acquisition et l'utilisation des langues étant étroitement dépendante de théories linguistiques, les *générativistes* du courant chomskyen, tout en recadrant la linguistique comme un élément d'une théorie générale du comportement langagier, ont eux aussi affirmé la préséance de la description de la compétence linguistique ou de "l'intuition" du locuteur / du destinataire: le rôle des linguistes est d'élaborer des modèles de compétence, celui de psycholinguistes étant d'expliquer comment fonctionnent ces modèles. En d'autres termes : la linguistique générative substitue à la "langue" autonome le canon de la "compétence", interprétée de telle sorte que la description de la grammaire d'une langue équivaut à la compétence des locuteurs de cette langue. Ce qui revient à dire que ce sont ni plus ni moins les règles formulées par les linguistes qui définissent et déterminent l'utilisation de la langue. Dans cette conception, le recours au concept de "performance" n'intervient que pour expliquer un écart entre la production (l'énoncé) et la structure (la phrase), c'est-à-dire pour justifier les limites et les faiblesses du comportement linguistique par rapport à la description correcte de la grammaire. Ibid. K. Vogel, op. cit p. 93 - 94

¹⁹⁹ L'apprentissage de ces fonctions passe par des activités où la langue est mise en action pour favoriser l'interactivité entre les apprenants, avec le recours au travail par paire ou en groupe, entraînant ainsi des bénéfices connus: les échanges d'apprenants à apprenants permettent d'augmenter le temps de parole et l'autonomie de chacun.

langue. Pour l'interlangue, la question de savoir si l'élaboration et la vérification d'hypothèses présuppose l'existence d'une grammaire universelle innée, qui avait encore un sens dans le contexte de l'acquisition de la langue maternelle, ne se pose plus pour les raisons déjà exposées. (cf. p. 57-58)

Pour ce qui concerne la vérification des hypothèses, nous avons emprunté à Klaus Vogel, la présentation de deux procédés par lesquels l'apprenant cherche à obtenir une certitude sur le statut à accorder aux hypothèses, c'est-à-dire, s'il peut les intégrer à ses connaissances interlinguales [vérification *réceptive* (cf. p. 59)] ou s'il doit au contraire les corriger [vérification *productive* (cf. p. 61)].

Dans le contexte des réflexions précédentes nous allons entreprendre une étude minutieuse²⁰⁰ à travers laquelle nous nous appliquerons à découvrir et à décrire les connaissances et le degré de difficultés des apprenants mexicains lors de la manipulation des déterminants possessifs français ou, si l'on veut, nous tenterons d'explorer l'interlangue de nos étudiants en rapport avec la problématique de l'apprentissage et de l'utilisation des formes possessives françaises.

La question qui nous intéresse dorénavant est de trouver, à l'aide d'une évaluation diagnostique, les difficultés nous permettant d'explorer et de vérifier le degré de répercussion des diverses hypothèses²⁰¹ associées aux dysfonctionnements et aux difficultés lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2. Pour y parvenir, nous retracerons les étapes de l'évaluation diagnostique, prise comme champ d'exploration des acquisitions linguistiques des étudiants mexicains, mis au centre de notre travail de recherche au cœur du chapitre suivant.

²⁰⁰ Une étude qui s'appuie sur deux séries de tests (douze tests écrits et huit tests oraux) très ciblés, conçus pour la phase d'évaluation diagnostique de notre travail de recherche.

²⁰¹ Toutes les hypothèses envisagées, ainsi que leur classement selon la langue analysée, ont été formulées en détail au chapitre 2, p. 76.

CHAPITRE 2

OBSERVATION ET ANALYSE

DES DYSFONCTIONNEMENTS ÉCRITS

DES DÉTERMINANTS POSSESSIFS FRANÇAIS

Introduction

La présente étude²⁰² d'un corpus²⁰³ de productions écrites et orales s'appuie sur une analyse d'erreurs caractéristiques des étudiants²⁰⁴ hispanophones et plus précisément Mexicains, lors de l'apprentissage et de l'usage des déterminants possessifs en français.

Nous appuyant sur la notion d'interlangue,²⁰⁵ nous examinerons la question de savoir s'il est possible de trouver une remédiation à ces difficultés à travers l'analyse des erreurs produites, conçues dans l'optique d'une pédagogie qui intègre les écarts comme des progrès effectués dans le parcours de l'apprentissage.

L'étude a été divisée en 5 parties qui ont trouvé leur origine dans un repérage des difficultés les plus fréquentes au sein d'une communauté scolaire mexicaine en formation linguistique et culturelle dans la Région Bretagne, en France.

La **première partie** décrit la présentation de la recherche et de l'institution d'accueil des apprenants rencontrés. La composition du public ciblé ainsi que le profil linguistique des apprenants sont aussi exposés afin de fournir le contexte dans lequel se sont inscrites l'observation et la recherche des difficultés lors du maniement des déterminants possessifs français. Cette partie initiale comporte aussi les objectifs de l'évaluation diagnostique visant la vérification des hypothèses qui, d'après nous, pourraient se trouver les éléments «collaborateurs» des difficultés et des dysfonctionnements lors de l'utilisation des déterminants possessifs français.

La **deuxième partie** est consacrée au plan général de l'évaluation diagnostique pour déceler les difficultés de manipulation écrites et orales des déterminants possessifs, tout en faisant référence non seulement aux ressemblances et aux différences que présentent les données orales et écrites mais aussi aux différentes phases de la méthode de collectage des données trouvées.

²⁰² Il sera uniquement question, dans cette étude, de l'apprentissage d'une langue 2 en milieu scolaire.

²⁰³ Un **corpus** est un ensemble d'énoncés (écrits ou oraux) d'une langue donnée que l'on recueille afin de constituer une base d'observation permettant l'analyse et la description de la langue en question.

²⁰⁴ Nous avons choisi indistinctement les termes *étudiant(e)(s)* / *apprenant(s)* / *élève(s)* pour faire référence à tout individu placé dans une situation d'apprentissage en milieu scolaire.

²⁰⁵ «Depuis le début des années 70 le terme d'**interlangue** (interlanguage) figure bien dans des études de linguistique appliquée. Bien que pour justifier l'emploi du terme on réfère souvent à Selinker (1972), il avait déjà pourtant employé cette notion dans son article intitulé «*Langage transfer*» paru en 1969. W. Knibbeler, «*Le caractère évasif de l'interlangue*», dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier/Erudition, 1979, n° 33, p. 102.

La **troisième partie** présente la série de tests écrits rédigés pour la phase d'évaluation diagnostique. Nous avons pris soin de décrire les démarches suivies pour l'accomplissement de la tâche demandée lors de chaque activité suggérée. La série de tests écrits citée peut être repérée dans les annexes²⁰⁶ par les numéros d'ordre qui leur sont affectés.

La **quatrième partie** présente les échantillons les plus caractéristiques de productions et d'utilisations écrites erronées des déterminants possessifs français extraits de la série de tests écrits conçus pour l'expérience diagnostique.

La **cinquième partie** propose l'analyse du corpus recueilli consacré aux zones des dysfonctionnements et d'erreurs écrits récurrents relevés lors de la mise en place des tests écrits.

²⁰⁶ Prière de consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

2.1.Présentation de la recherche.

2.2.1. Présentation de l'institution.

Notre phase d'évaluation diagnostique s'est déroulée tout au long de l'année universitaire 2005-2006 à l'Université Rennes 2, et plus précisément au **CIREFE** (**C**entre **I**nternational **R**ennais d'**E**tudes du **F**rançais pour **E**trangers), service de formation linguistique et culturelle des étudiants étrangers du site rennais.

Actuellement plus de soixante nationalités s'y côtoient et bénéficient de l'enseignement du **FLE** (**F**rançais **L**angue **E**trangère).

Sur le plan national, le CIREFE appartient à l'ADCUEFE ²⁰⁷ (Association Des Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour l'Etranger), qui regroupe 25 centres universitaires français pour les étudiants étrangers.

2.1.1.1. Composition du groupe observé.

Nos observations s'inspirent de recherches empiriques auprès d'un groupe de vingt-sept apprenants mexicains en formation linguistique et culturelle au **CIREFE**, dans deux types de parcours différents:

- cours semestriels: 15 à 20 heures pour les étudiants à temps complet, dans la journée;
- soutien linguistique: 4 heures, en général le soir, pour les étudiants déjà inscrits dans une école supérieure ou une université rennaise (notamment les étudiants Mexicains inscrits dans le cadre de la convention internationale d'échange éducatif entre les établissements supérieurs (du Mexique et de la France) pour l'année universitaire 2005-2006.)

²⁰⁷

L'ADCUEFE propose des programmes de FLE pour étudiants et enseignants étrangers. Un des rôles de cette association est de veiller à l'harmonisation des diplômes universitaires préparés par les différents centres universitaires qui s'engagent à reconnaître la validité réciproque. «Les centres ADCUEFE ont signé une charte de qualité par laquelle ils s'engagent, non seulement sur la qualité des cours mais aussi sur une information honnête aux étudiants et sur une aide à l'hébergement.» Cf. Jean-Pierre Quq; Isabelle Gruca, «*Cours de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*», Pug, 2005, p. 30. Consulter aussi <http://www.campus-fle.fr>

Dans cet environnement, nous avons eu la possibilité de mettre en pratique nos tests diagnostiques (écrits et oraux) auprès d'un certain nombre d'apprenants sur les 27 présents pour un séjour annuel au CIREFE, à différents moments répartis comme suit:

- lors du semestre 1: pratique des tests écrits auprès de 14 apprenants sur 27;
- lors du semestre 2: pratique des tests oraux auprès de 13 apprenants sur 27;
- lors de l'année universitaire 2005-2006: pratique des tests écrits et oraux auprès de 13 apprenants sur 27 inscrits.

2.1.1.2. Profil linguistique des apprenants.

Comme tous les étudiants du CIREFE,²⁰⁸ les étudiants mexicains rencontrés lors de la pratique de nos tests diagnostiques, ont réalisé leur inscription à partir des résultats de tests de classement qui déterminent le niveau des cours adapté à chaque étudiant(e) au CIREFE.

Nous avons donc choisi de travailler avec des apprenants de différents niveaux.²⁰⁹

²⁰⁸ Le CIREFE organise ses cours par groupes de niveaux après évaluation des apprenants par des tests linguistiques de placement qui ont lieu au début de chaque semestre pour les nouveaux arrivés à l'institution.

²⁰⁹ Pour une visualisation d'ensemble des différents niveaux pédagogiques dispensés au CIREFE, cf. annexes 1 et 2, p.7 et 8, respectivement, présentés sous forme d'ouvrage complémentaire.

2.1-2.- Objectifs de l'évaluation écrite diagnostique.

Nous avons visé la vérification de diverses hypothèses, formulées depuis le début de notre pratique pédagogique, afin de connaître les répercussions que ces hypothèses pourraient avoir dans les dysfonctionnements et les erreurs lors de l'emploi des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains.

Les différentes hypothèses envisagées ont été classées selon la langue à analyser, tel que nous les présentons ci-dessous:

En langue espagnole ou L1, où nous avons cherché à:

- examiner le rôle qui pourrait être joué par un éventuel degré de méconnaissances de base de l'espagnol et par les entraves²¹⁰ persistantes dans l'apprentissage et l'emploi des déterminants possessifs français;

En langue française ou L2 où nos hypothèses se sont articulées autour de l'intérêt à:

- mesurer la répercussion dans l'apprentissage du français du phénomène d'homophonie des déterminants possessifs espagnols;
- observer la répercussion du phénomène d'homophonie en langue française ou L2;
- connaître le degré de répercussion des phénomènes d'interférence de la langue maternelle ou L1;
- vérifier les hypothèses²¹¹ que l'apprenant se fait lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2.

Dans les deux langues aussi dans le but de vérifier deux aspects essentiels:

- la compréhension du métalangage linguistique employé lors des cours de langue française, et
- le degré d'identification et de compréhension du métalangage, particulièrement celui concernant la relation d'interdépendance exprimée à l'aide des déterminants possessifs.²¹²

Ceci posé, il nous reste à concevoir un plan général d'évaluation dont nous détaillons les deux étapes de la recherche ainsi que la méthode et les collectes des données au sein de la deuxième partie.

²¹⁰ Les difficultés des pratiques de classe favorisant les dysfonctionnements de l'apprentissage. Cf. p. 8.

²¹¹ Les seules hypothèses à tester étant pour l'apprenant, selon Corder, [le recours à la L1] (Cf. p. 28 de ce travail). Ibid, S. Pit Corder, op. cit, p.15. Se reporter à la cinquième partie (**Vérification des hypothèses de l'apprenant lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2**, p. 127 à 132.

²¹² Nous rappelons que la relation d'interdépendance, même si elle peut être «exprimée à l'aide de différents moyens (relatifs, gérondifs, prépositions, etc.)», comme nous le précise Patrick Charaudeau; nous ne l'aborderons qu'à travers la relation entre deux termes: un déterminant possessif et un nom, afin de mettre en évidence toute la série des formes possessives françaises. Cf. pour plus de détails, chapitre 4, p. 224

2.2.- Plan général de l'évaluation diagnostique pour déceler les difficultés de manipulation écrites et orales des déterminants possessifs.

2.2.1. Constitution des deux étapes de la recherche.

L'évaluation diagnostique a été divisée en deux étapes de longueur inégale comportant des tests de nature différente pour vérifier les compétences des apprenants mexicains en matière de reconnaissance des déterminants possessifs du français:

1. une première étape est constituée d'une série de douze tests écrits réunis dans le **chapitre 2** qui vont s'intéresser tant à la langue espagnole qu'à la langue française étant donné notre intérêt à:
 - 1.-a) examiner le degré de connaissance de l'espagnol ou L1 pour mesurer son influence sur le processus d'apprentissage des déterminants possessifs français;
 - 1.-b) vérifier les difficultés (voire les méconnaissances) lors de la reconnaissance et de l'utilisation des formes possessives en langue française ou L2.
2. une deuxième étape composée de huit tests oraux assortis des transcriptions écrites²¹³ qui seront l'objet du **chapitre 3**

Les apprenants ont, ainsi, été invités à participer à des tests (oraux et écrits) diagnostiques de vérification d'hypothèses, ciblés dans les deux ordres linguistiques et comportant des aspects particuliers de type varié, à savoir sur:

- des aspects touchant la nature de l'identité des réponses,
- la rédaction des contenus travaillés,
- la conception des activités proposées,
- la sélection de la langue analysée ainsi que la nature (ou type) d'activités réalisées et
- les classifications des activités présentées.

Les tableaux ci-après synthétisent la variété des aspects précédemment mentionnés tout en les regroupant selon leur analogie et leur dissemblance.

²¹³ Nous souhaitons préciser qu'étant guidée par le nouveau regard de la méthodologie du FLE, nous avons rendu, à notre tour, «la spécificité et l'autonomie à l'**ordre oral** tout en rendant à chaque ordre linguistique (oral et écrit) [leur] spécificité et [leur] autonomie [afin] d'analyser les rapports multiples qu'ils peuvent entretenir entre eux» Henri Boyer, Michèle Butzbach, Michèle Pendanx, «*Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*», Clé international, 1990, p. 125.

Aspects analogues des tests de vérification d'hypothèses

	Série de tests	
	Écrits	Oraux
Particularité des tests	L'anonymat des réponses au sein de toutes les activités proposées.	
Format du contenu des tests	Il existe une certaine ressemblance entre les dimensions et la longueur des activités proposées et la disposition des données au sein de certains tests dans les deux séries.	

Aspects distinctifs des tests de vérification d'hypothèses

	Série de tests	
	Écrits	Oraux
Conception des activités	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deux tests sur 12 rédigés ont été empruntés²¹⁴ (le n°2 et le n°3) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La conception du contenu des tests a été personnelle, inspirée de certaines méthodes²¹⁵ mentionnées un peu plus loin.
Choix de la langue analysée	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Langue espagnole: tests n° 3, 4, 9 et 12. ▪ Langue française: tests n° 1, 2, 6, 7, 8, 10 et 11. ▪ Les deux langues: test n° 5 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seule la langue française a été retenue comme cible tout au long de la pratique des huit tests oraux proposés.
Type d'activité exploratrice	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Une activité de production spontanée (test n° 1) ▪ Des activités dirigées (tests n° 2 au n° 12). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Des activités dirigées (test n° 1 au n° 8).

²¹⁴ Pour le test écrit n°2, cf. Descotes-Genon Christiane; Morsel Marie-Hélène; Richou Claude, «*L'exercisier l'expression française pour le niveau intermédiaire*», PUG, 1992, p. 27. Concernant le n° 3 cf. Bruegel Marie-France; Grelier Mariette, «*Exercices de grammaire espagnole*», éditions Desvignes, 1986, p.53.

²¹⁵ Pour les détails des méthodes, se reporter au 3.3-1.1.2.- Critères de sélection des tests appliqués, p. 152-153.

Aspects distinctifs des tests de vérification d'hypothèses (suite)

	Série de tests	
	Écrits	Oraux
Nature des opérations ²¹⁶ proposées	<p>En L1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Court questionnaire (test n° 3) ▪ Activité de manipulation (test n° 4) ▪ Activités de reconnaissance (test n° 9 et n° 12) <p>En L2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité de production (test n° 1), ▪ Activités de manipulation (tests n° 2, n°7 et n° 8), ▪ Exercices à trous (tests n° 6 et n° 11) ▪ Exercice de repérage et de réorganisation (test n° 10) <p>En L1 et L2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité de reconnaissance (test n° 5) 	<p>En L2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Des activités de discrimination et de compréhension orales (test n° 1 au n° 4) ▪ Des activités de production écrites et orales (test n° 5 au n° 8)

Toutes ces activités, qui ont été développées en fonction de nos objectifs de recherche autour des hypothèses précédemment énoncées, seront, à partir de maintenant, abordées dans les deux étapes de longueur inégale précédemment énoncées :

La présente étape sera attribuée à la série de douze tests écrits conçus tant pour mesurer le degré de connaissance de la langue espagnole ou L1 que pour découvrir les difficultés écrites dans l'utilisation des déterminants possessifs en langue française ou L2.

La prochaine étape sera consacrée à la série de huit tests oraux (accompagnée des transcriptions écrites) proposés pour mesurer l'état de connaissances et de manipulation orales des déterminants possessifs, uniquement en L2.

²¹⁶ Nous avons emprunté les classifications des activités à G. Vigner, «*L'exercice dans la classe de français*» Paris, Hachette, Coll. Pratique pédagogique, 1984, p. 165–169.

2.2.2 Méthode et collecte des données lors de la manipulation des tests écrits.

Les apprenants ont toujours eu un entretien personnalisé qui s'est déroulé en trois phases différentes:

- une première phase consacrée à répondre aux activités proposées lors de chaque test présenté.
- une deuxième phase pour repérer les éventuelles difficultés sous deux modalités: soit par autoévaluation, soit sous notre supervision par des questionnements précis et orientés de notre part. Un temps de réflexion était toujours accordé afin de permettre à l'apprenant d'offrir une explication écrite au sujet de ses observations.
- une troisième phase pour toujours faire expliquer aux apprenants, par écrit, la (ou les) raison(s) du choix erroné des déterminants possessifs français.

2.3.- Contenus et méthodologie des tests écrits.

2.3.1. Tests écrits sur les déterminants possessifs français.

Les dix tests rédigés²¹⁷ pour l'ordre écrit ont été conçus dans la perspective d'un maniement, soit théorique, soit pratique, des déterminants possessifs dans les deux langues analysées ici (l'espagnol ou L1 et le français ou L2). L'objectif principal étant de nous servir de ces tests pour aborder l'analyse d'un problème d'ordre linguistique concernant les systèmes morphologiques de l'espagnol et du français, qui présentent des cas de figure d'homophonie et d'allomorphisme, mais qui diffèrent d'une langue à l'autre.

Dans l'intérêt de tester le niveau de connaissance et de manipulation de la part des apprenants de ces points divergents des langues en question, nous nous sommes servis des tests diagnostiques de vérification hypothèses conçus dans chaque langue étudiée et décrite ci-après:

En langue espagnole ou L1, nous avons voulu vérifier le degré de connaissance tant sur l'utilisation des déterminants possessifs en langue maternelle²¹⁸ que sur certaines connaissances générales, les plus élémentaires, telles que les phénomènes d'homophonie et de polysémie de certains morphèmes monosyllabes²¹⁹ espagnols ainsi que la fonction distinctive du rôle de l'accentuation grammaticale en L1.²²⁰

²¹⁷ À l'exception des tests écrits n° 2 et n° 3 respectivement empruntés.

²¹⁸ Cf. test écrit n° 3 et n° 4, annexes 7 et 8, p. 15 et 16 présentés sous forme d'ouvrage complémentaire.

²¹⁹ Cf. test écrit n° 9, annexe 13, p. 29 et 30.

²²⁰ Cf. test écrit n° 12, annexe 16, p. 34.

En langue française, ou L2, notre attention, encadrée dans l'intérêt d'examiner le niveau général de maîtrise lors de la manipulation variée des déterminants possessifs français,²²¹ a été essentiellement portée sur des phénomènes précis, mais variés, concernant, entre autres, certaines notions précisées ci-dessous:

- Explorer la capacité à modifier les phrases exprimant la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de».²²² Exemple: Les calendriers aztèques de mon frère → ses calendriers aztèques.
- Connaître l'habileté de repérer le phénomène de l'homophonie pour travailler les divers aspects qui en découlent, tels que:
 - la dextérité à reconnaître la catégorie différente d'un mot en L2. Exemple: leur(s) (déterminant possessif) / leur (morphème complémentaire indirect)²²³
 - l'habileté à manipuler correctement le phénomène d'homophonie des déterminants possessifs à la personne 6²²⁴ (concrètement à prendre en compte la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 dans l'ordre écrit). Exemples: leur poncho / leurs ponchos.
 - La possibilité d'observer, soit la prise en compte, soit l'ignorance du phénomène d'allomorphisme caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs en L2. Ex: "son" hamac / "sa" ceinture / "ses" photos souvenirs - "leur" musique de mariachi / "leurs" pyramides de papier mâché.
- Observer s'il existe de probables interférences des déterminants possessifs espagnols sur les formes possessives en L2 au niveau des aspects suivants:

exemples:²²⁵

des interférences d'homophonie: ex: les parents de Christian et Guido → * **ses** parents.

des interférences lexicales: les photos souvenirs de mon frère et moi → * **notres** photos.

des interférences de morphologie (soit de «genre», soit de «nombre», soit de «genre» et de «nombre» en même temps). Ex: * **mon** bague en argent pur de Taxco.

²²¹ Cf. test écrit n° 2, annexe 6, p. 12 à 14 et test écrit n° 7, annexe 11, p. 21 à 24.

²²² Cf. test écrit n° 1, annexe 5, p. 11.

²²³ Cf. test écrit n° 6, annexe 10, p. 19 et 20.

²²⁴ Le phénomène d'homophonie en langue française est illustré au tableau présenté en annexe 27, p. 56.

²²⁵ Cf. test écrit n° 2, annexe 6, p. 12 à 14 et test écrit n° 7, annexe 11, p. 21 à 24.

Concernant spécifiquement les interférences de «genre», nous avons centré l'analyse sur deux cas de figure particuliers:

- sur les formes possessives exigées devant un nom de genre opposé (à celui de la langue maternelle) en L2.
 - sur les formes possessives réclamées devant un nom féminin à initiale vocalique.
- Examiner le maniement des valeurs morphologiques de la personne à partir du repérage des suffixes de flexion des formes verbales au mode impératif ²²⁶ pour choisir les formes possessives en ce qui concerne leur forme de base (racine), dépendante de l'élément de référence (locuteur – personne 4 / interlocuteur – personnes 2 et 5)
 - Évaluer l'état de réflexion qui pourrait être déclenché par les constructions erronées des déterminants possessifs, proposées à être analysées, afin d'observer l'activation du mécanisme d'autocorrection en tant que phase préalable du phénomène de conceptualisation des règles théoriques.
 - Connaître l'état de l'interlangue des apprenants au moment de l'analyse des rapports syntaxiques (marquage discontinu) entre la forme possessive et la base devant laquelle le déterminant possessif est placé. ²²⁷

Quant à l'analyse concernant les deux langues observées (la langue espagnole ou L1 et la langue française ou L2), nous avons voulu regarder avec attention si dans le travail de réflexion de l'apprenant, le métalangage théorique employé est non seulement compréhensible mais surtout pédagogiquement efficace.

Dans l'intérêt d'explorer et d'évaluer le stade de connaissance de la langue maternelle ainsi que le niveau général de maîtrise lors de la manipulation variée des déterminants possessifs en L2, nous allons présenter la distribution des contenus des tests écrits en rapport avec les hypothèses susceptibles d'être vérifiées, tout en précisant les notions spécifiques que nous cherchions à examiner dans chaque langue analysée.

²²⁶ Cf. test écrit n° 8, annexe 12, p. 25 à 28.

²²⁷ Cf. test écrit n° 10, annexe 14, p. 31.

2.3-1.1.- Contenu des tests écrits.

2.3-1.1.1.- Hypothèses à vérifier.

Notre objectif étant d'examiner la nature des difficultés d'utilisation des déterminants possessifs français, constatée chez les apprenants mexicains, les tableaux qui suivent nous offrent le cadre de classification de l'ensemble de tests diagnostiques écrits selon les hypothèses que nous cherchions à vérifier.

En langue espagnole ou L1

Hypothèse à vérifier	notions à examiner		n° de test écrit appliqué	annexe n°	page
Niveau de connaissances de la langue maternelle	Utilisation des déterminants possessifs en L1		n° 3	7	15
			n° 4	8	16
	Connaissances générales en langue espagnole	Phénomènes d'homophonie et de polysémie de certains monosyllabes espagnols	n° 9	13	29-30
La fonction distinctive du rôle de l'accentuation grammaticale en L1		n° 12	16	34	

En langue française ou L2

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test écrit appliqué	annexe n°	page
Niveau général de maîtrise lors de la manipulation variée des déterminants possessifs en L2	Degré d'utilisation spontanée des déterminants possessifs en L2.	n° 1	5	11
	Capacité de remanier les phrases exprimant la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de»			
	Phénomène d'homophonie des déterminants possessifs à la personne 6 (leur/leurs)	n° 6	10	19 - 20
	Les interférences tant d'homophonie, de morphologie que lexicales des déterminants possessifs espagnols sur certaines formes possessives en L2.	n°2	6	12 à 14
		n°7	11	21 à 24
	Repérage des suffixes de flexion des formes verbales au mode impératif pour choisir le déterminant possessif à utiliser.	n°8	12	25 à 28
Vérifier mécanisme d'autocorrection des formes possessives erronées qui conduirait l'apprenant au phénomène de conceptualisation des règles théoriques.	n°10	14	31	
	n°11	15	32 -33	

Dans les deux langues (L1 et L2)

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test écrit appliqué	annexe n°	page
Tester niveau de compréhension du métalangage grammatical	Connaître les habitudes métalinguistiques et la faculté à identifier et à reformuler les termes grammaticaux pour mesurer la compréhension du discours explicatif en classe de langue.	n° 5	9	17 à 18

2.3-1.1.2.- Critères de sélection des tests écrits appliqués.

Les douze tests diagnostiques écrits proposés pour la vérification des hypothèses ont été soumis à trois types de critères de sélection pouvant être répertoriés à l'aide des tableaux suivants:

- Critère n° 1: en fonction de la langue analysée

Langue analysée	Distribution des tests diagnostiques écrits mis en place
Langue espagnole ou L1	Tests écrits n° 3, n° 4, n° 9 et n° 12
Langue française ou L2	Tests écrits n° 1, n° 2, n° 6, n° 7, n° 8, n° 10 et n° 11
Les deux langues L1 et L2	Test écrit n° 5

- Critère n° 2: en fonction des difficultés linguistiques des tests écrits appliqués.

Test écrit n° 3.

Au niveau de connaissances de la langue espagnole ou langue maternelle.

En rapport avec l'utilisation des déterminants possessifs en L1.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
<p>Test écrit n° 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier les connaissances théoriques et pratiques de certains traits spécifiques aux déterminants possessifs en L1, précisés ci-dessous: <ol style="list-style-type: none"> 1. la définition, du point de vue sémantique, des déterminants possessifs espagnols. 2. la fréquence d'emploi des formes possessives espagnoles. 3. la relation syntaxique dénotée par le procédé du marquage discontinu pour la dénotation des valeurs morphologiques (spécifiquement les marques de «genre» et de «nombre») sollicitées lors d'un questionnaire. 4. la place des formes possessives de la série tonique. 5. l'homophonie de «genre» de la forme possessive de la personne 1 espagnole appartenant à la série atone. 6. le phénomène d'allomorphisme caractéristique de la personne 1 appartenant à la série atone. 7. les effets de contexte (l'absence des déterminants possessifs lorsque le lien entre deux éléments est perçu comme évident) où l'espagnol emploie le déterminant défini au lieu du déterminant possessif.

Test écrit n° 4.

Au niveau de connaissances de la langue espagnole ou langue maternelle.

En rapport avec l'utilisation des deux séries de déterminants possessifs en L1.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire analyser plus profondément les deux séries de déterminants possessifs en L1, en amenant les apprenants à aborder les aspects ci-dessous: <ol style="list-style-type: none"> 1. la classification des deux séries possessives (série antéposée et série postposée) pour analyser la morphologie des formes dénotant les valeurs morphologiques (de «genre», de «nombre», et «de genre et de nombre» en même temps) 2. les rapports syntaxiques de toutes les formes des deux séries en L1 pour analyser le phénomène du marquage discontinu. 3. la place des formes possessives de deux séries en L1. 4. l'homophonie de «genre» des formes possessives des personnes 1, 2, 3 et 6 espagnoles appartenant à la série atone. Ex.«mi» <i>dedo</i> – «mi» <i>boca</i> 5. le phénomène d'allomorphisme caractéristique des personnes 1, 2, 3 et 6 appartenant à la série atone. Ex.«tu» <i>dedo</i> – «tu» <i>boca</i> 6. l'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 «su(s) / «suyo(a)(s)» 7. observer les interférences morphologiques (de «genre», de «nombre», et «de genre et de nombre» ensemble) 8. les effets de contexte (l'absence des déterminants possessifs lorsque le lien entre deux éléments est perçu comme évident) où l'espagnol emploie le déterminant défini au lieu du déterminant possessif.

Test écrit n° 9.

Au niveau de connaissances de la langue espagnole ou langue maternelle.

En rapport avec le phénomène d'homophonie (de certains monosyllabes) en L1.

Test	Difficultés linguistiques ciblées												
Test écrit n° 9	<p>1. Faire apparaître les capacités à reconnaître les phénomènes d'homophonie et de polysémie, présents au sein des mots variés en L1.</p> <p>Exemples:</p> <table border="1" data-bbox="466 734 1449 1151"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="466 734 1449 864"> <p style="text-align: center;">monosyllabe "aun" Deux représentations graphiques</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="466 864 941 1043"> <p style="text-align: center;">avec accent graphique aún Cuando pueda sustituirse por «<i>todavía</i>» (adverbio de tiempo)</p> </td> <td data-bbox="941 864 1449 1043"> <p style="text-align: center;">sans accent graphique aun Cuando pueda sustituirse por «<i>hasta</i>» (preposición) o por «<i>También</i>», «<i>inclusive</i>», (adverbios)</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="466 1043 941 1151"> <p style="text-align: center;">Es «aún» más listo que tú (todavía)</p> </td> <td data-bbox="941 1043 1449 1151"> <p style="text-align: center;">Te daría 100 pesos, y «aun» más. (hasta)</p> </td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="466 1196 1449 1599"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="466 1196 1449 1326"> <p style="text-align: center;">Monosyllabe "sí" Deux représentations graphiques</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="466 1326 941 1505"> <p style="text-align: center;">avec accent graphique sí Adverbio que expresa afirmación</p> </td> <td data-bbox="941 1326 1449 1505"> <p style="text-align: center;">sans accent graphique si Conjunción que denota condición, suposición</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="466 1505 941 1599"> <p style="text-align: center;"><i>Iré, «sí»... aunque no lo desee.</i></p> </td> <td data-bbox="941 1505 1449 1599"> <p style="text-align: center;"><i>Esfuézrate, «si» deseas triunfar.</i></p> </td> </tr> </table> <p>2. Réaffirmer l'habileté de reconnaissance de l'homophonie en mentionnant le procédé utilisé lors des choix des mots proposés dans chaque phrase présentée.</p>	<p style="text-align: center;">monosyllabe "aun" Deux représentations graphiques</p>		<p style="text-align: center;">avec accent graphique aún Cuando pueda sustituirse por «<i>todavía</i>» (adverbio de tiempo)</p>	<p style="text-align: center;">sans accent graphique aun Cuando pueda sustituirse por «<i>hasta</i>» (preposición) o por «<i>También</i>», «<i>inclusive</i>», (adverbios)</p>	<p style="text-align: center;">Es «aún» más listo que tú (todavía)</p>	<p style="text-align: center;">Te daría 100 pesos, y «aun» más. (hasta)</p>	<p style="text-align: center;">Monosyllabe "sí" Deux représentations graphiques</p>		<p style="text-align: center;">avec accent graphique sí Adverbio que expresa afirmación</p>	<p style="text-align: center;">sans accent graphique si Conjunción que denota condición, suposición</p>	<p style="text-align: center;"><i>Iré, «sí»... aunque no lo desee.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Esfuézrate, «si» deseas triunfar.</i></p>
	<p style="text-align: center;">monosyllabe "aun" Deux représentations graphiques</p>												
	<p style="text-align: center;">avec accent graphique aún Cuando pueda sustituirse por «<i>todavía</i>» (adverbio de tiempo)</p>	<p style="text-align: center;">sans accent graphique aun Cuando pueda sustituirse por «<i>hasta</i>» (preposición) o por «<i>También</i>», «<i>inclusive</i>», (adverbios)</p>											
	<p style="text-align: center;">Es «aún» más listo que tú (todavía)</p>	<p style="text-align: center;">Te daría 100 pesos, y «aun» más. (hasta)</p>											
	<p style="text-align: center;">Monosyllabe "sí" Deux représentations graphiques</p>												
	<p style="text-align: center;">avec accent graphique sí Adverbio que expresa afirmación</p>	<p style="text-align: center;">sans accent graphique si Conjunción que denota condición, suposición</p>											
	<p style="text-align: center;"><i>Iré, «sí»... aunque no lo desee.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Esfuézrate, «si» deseas triunfar.</i></p>											

Test écrit n° 12.

Au niveau de connaissances de la langue espagnole ou langue maternelle.

En rapport avec le rôle de l'accentuation touchant la fonction distinctive de différentes catégories de morphèmes homonymes: cas de figure des pronoms personnels, des formes possessives, entre autres options présentées en L1.

Test	Difficultés linguistiques ciblées												
<p>Test écrit n° 12</p>	<p>1. Montrer les facultés à découvrir le rôle distinctif de l'accent écrit ainsi que le phénomène d'homophonie de différentes catégories de morphèmes variés. Exemples:</p> <table border="1" data-bbox="464 898 1453 1274"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="464 898 1453 1025"> <p>Monosyllabe "mi" Deux représentations graphiques</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="464 1025 943 1196"> <p>avec accent graphique mí Forme du pronom personnel personne 1 (fonction complément / masculin ou féminin)</p> </td> <td data-bbox="943 1025 1453 1196"> <p>sans accent graphique mi Forme de déterminant possessif personne 1 (série antéposée)</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="464 1196 943 1274"> <p><i>Háblale de «mí» cuando llegue.</i></p> </td> <td data-bbox="943 1196 1453 1274"> <p><i>¿Dónde está «mi» coche?</i></p> </td> </tr> </table> <table border="1" data-bbox="464 1357 1453 1733"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="464 1357 1453 1485"> <p>Monosyllabe "tu" Deux représentations graphiques</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="464 1485 943 1655"> <p>avec accent graphique tú Forme du pronom personnel personne 2 (fonction sujet / masculin ou féminin)</p> </td> <td data-bbox="943 1485 1453 1655"> <p>sans accent graphique tu Forme de déterminant possessif personne 2 (série antéposée)</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="464 1655 943 1733"> <p><i>«Tú» lo has visto hoy ?</i></p> </td> <td data-bbox="943 1655 1453 1733"> <p><i>Enséñame «tu» casa.</i></p> </td> </tr> </table> <p>2. Ratifier la capacité de constatation de l'homophonie en mentionnant la méthode mise en pratique lors des choix des mots utilisés dans chaque phrase formulée.</p>	<p>Monosyllabe "mi" Deux représentations graphiques</p>		<p>avec accent graphique mí Forme du pronom personnel personne 1 (fonction complément / masculin ou féminin)</p>	<p>sans accent graphique mi Forme de déterminant possessif personne 1 (série antéposée)</p>	<p><i>Háblale de «mí» cuando llegue.</i></p>	<p><i>¿Dónde está «mi» coche?</i></p>	<p>Monosyllabe "tu" Deux représentations graphiques</p>		<p>avec accent graphique tú Forme du pronom personnel personne 2 (fonction sujet / masculin ou féminin)</p>	<p>sans accent graphique tu Forme de déterminant possessif personne 2 (série antéposée)</p>	<p><i>«Tú» lo has visto hoy ?</i></p>	<p><i>Enséñame «tu» casa.</i></p>
	<p>Monosyllabe "mi" Deux représentations graphiques</p>												
	<p>avec accent graphique mí Forme du pronom personnel personne 1 (fonction complément / masculin ou féminin)</p>	<p>sans accent graphique mi Forme de déterminant possessif personne 1 (série antéposée)</p>											
	<p><i>Háblale de «mí» cuando llegue.</i></p>	<p><i>¿Dónde está «mi» coche?</i></p>											
	<p>Monosyllabe "tu" Deux représentations graphiques</p>												
	<p>avec accent graphique tú Forme du pronom personnel personne 2 (fonction sujet / masculin ou féminin)</p>	<p>sans accent graphique tu Forme de déterminant possessif personne 2 (série antéposée)</p>											
	<p><i>«Tú» lo has visto hoy ?</i></p>	<p><i>Enséñame «tu» casa.</i></p>											

Test écrit n° 1.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec l'utilisation spontanée des déterminants possessifs en L2.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Vérifier les connaissances pratiques au sujet des déterminants possessifs en L2 lors d'une description familiale, réelle ou imaginaire, dans le but de:<ol style="list-style-type: none">1. explorer le libre usage des formes possessives en L2 au moment d'exprimer le rapport d'appartenance.2. faire remanier les phrases exprimant la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de», afin d'amener l'apprenant à utiliser les déterminants possessifs en L2.3. détecter les probables difficultés d'utilisation des formes possessives dans l'intérêt d'examiner les possibles dysfonctionnements au niveau de:<ul style="list-style-type: none">* la situation d'énonciation (le choix pertinent des formes possessives en L2 en prenant en compte le locuteur, l'interlocuteur et le tiers)* la relation syntaxique dénotée par le procédé du marquage discontinu pour la dénotation des valeurs morphologiques (de «genre», de «nombre») et de «personne»* les phénomènes d'interférence de «genre» de «nombre» et de «personne», sous l'influence de la langue espagnole ou L1.* le phénomène d'homophonie des déterminants possessifs a la personne 6 pour constater s'il existait:* l'effacement (ou non) de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 → «leur(s)» carte(s), au niveau de l'ordre écrit.* l'ignorance du phénomène d'allomorphisme caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs en L2: "son" manteau / "sa" ceinture / "ses" tortillas de maïs bleu - "leur" poncho / "leurs" oiseaux exotiques

Test écrit n° 6.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec le phénomène d'homophonie entre deux catégories de mots en L2, à savoir:

- * les déterminants possessifs à la personne 6: «**leur**» anniversaire / «**leurs**» succès, et
- * le morphème complémentaire indirect: Marc «**leur**» propose de «**leur**» payer le voyage
[...]

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 6	<ol style="list-style-type: none">1. Démontrer la faculté à identifier le phénomène d'homophonie entre les catégories différentes d'un mot en L2, particulièrement entre les déterminants possessifs correspondant à la personne 6 et le morphème complémentaire indirect.2. Observer les conséquences du phénomène d'homophonie visé, afin de tester les dysfonctionnements ci-dessous:<ul style="list-style-type: none">* l'effacement (ou non) de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 au niveau de l'ordre écrit. Ex. «leur(s)» carte(s).* le degré de répercussion de la L1 à travers le phénomène de l'homophonie manifestée aux déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 (su – sus), afin d'évaluer:<ul style="list-style-type: none">- l'ignorance du phénomène d'allomorphisme, caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs en L2: "son" manteau / "sa" ceinture / "ses" tortillas de maïs bleu - "leur" rêve / "leurs" capacités.

Test écrit n° 2.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec le phénomène d'interférences tant d'homophonie, de morphologie (de «genre», de «nombre» et de «personne») que lexicales sous l'influence des déterminants possessifs espagnols sur certaines formes possessives en L2.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 2	<ul style="list-style-type: none">▪ Examiner le degré global d'habileté lors de la manipulation variée des déterminants possessifs en L2 pour apprécier:<ol style="list-style-type: none">1. la sélection de la base (racine) des formes possessives en L2 dans le contexte de la situation d'énonciation en prenant en compte le locuteur, l'interlocuteur et le tiers.2. La portée du phénomène d'interférence (morphologiques et lexicales) sous l'influence de la langue espagnole ou L1.3. le niveau de répercussion du phénomène de l'homophonie existant au sein des déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 lors de l'emploi des formes possessives à la personne 6 en L2, dans le but de prendre en considération:<ul style="list-style-type: none">- l'allomorphisme aux personnes 3 et 6 des déterminants possessifs français.- la prise en compte de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 dans l'ordre écrit.4. les relations syntaxiques établies entre les différentes formes possessives élues en L2 et les bases lexicales, particulièrement au moment de l'utilisation des bases lexicales des noms de genre opposé en L2 au genre des noms en L1.Exemples: bague, horloge, garde-robe, ordinateur, voiture, entre autres.

Test écrit n° 7.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec le phénomène des interférences diversifiées en L2, du type:

- lexicales (au niveau des personnes 4 et 5 en L2)
- d'homophonie (au niveau de la personne 6 en L2)
- de morphologie (de «nombre» de «personne» et de «genre»,) mais en faisant une insistance particulière sur cette dernière, à l'aide du choix des noms désignés par le genre opposé en L2 au genre du nom en L1, tels que «masque en bois», «affiche de Chichen-Itza», «tequila», «assiette en terre cuite», etc.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
<p>Test écrit n° 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prendre en considération les interférences variées, sous l'influence de la langue espagnole ou L1, telles que: <ol style="list-style-type: none"> 1. les interférences lexicales à la personne 4 plurielle: «*notreS cartes» 2. les interférences d'homophonie manifestées aux déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 (<i>su libros – sus libros</i>), afin d'évaluer: <ul style="list-style-type: none"> - l'ignorance du phénomène d'allomorphisme, caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs en L2: "son" guide / "sa" montre/ "ses" pyramides - "leur" musique / "leurs" calendriers aztèques. - l'effacement (ou non) de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 au niveau de l'ordre écrit. Ex. «leur(s)» carte(s). 3. les interférences de morphologie (de «personne», de «genre» et de «nombre») au sein des toutes les formes possessives utilisées. 4. Surveiller avec attention l'utilisation des valeurs morphologiques de «genre», compte tenu de la présence renouvelée des noms de genre opposé en L2, au genre du nom en L1.

Test écrit n° 8.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec la situation d'énonciation pour une manipulation hétérogène des valeurs morphologiques de la «personne» dans un contexte déterminé.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 8	<ol style="list-style-type: none">1. Réaliser une analyse appropriée des valeurs morphologiques de la «personne» pour un choix pertinent des formes possessives en ce qui concerne leur forme de base (racine), dépendante de l'élément de référence, représenté dans ce contexte par les cas de figures ci-dessous:<ul style="list-style-type: none">- le locuteur représenté par la personne 4 «nous», et- les interlocuteurs, désignés par les personnes 2 «tu» et 5 «vous»3. Respecter les rapports syntaxiques à établir entre les formes possessives en L2 et les bases devant lesquelles elles doivent être placées.4. Observer attentivement les interférences diversifiées, susceptibles de se présenter, à savoir:<ul style="list-style-type: none">- les interférences lexicales (caractéristiques des personnes 4 et 5),- les interférences morphologiques de «personne», de «genre» et de «nombre») au sein des toutes les formes possessives employées.

Test écrit n° 10.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec la vérification de l'instabilité et de la variabilité de l'interlangue au niveau de la phase de détection des écarts linguistiques (erreurs) intentionnellement glissés tout au long des phrases présentées.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 10	<ul style="list-style-type: none">▪ Démontrer les facultés à:<ol style="list-style-type: none">1. identifier les écarts linguistiques (in corrections) volontairement intégrés au sein des formes possessives en L2 dans les phrases à reconstituer.2. rectifier les erreurs rencontrées.3. restituer les phrases dans l'ordre correct en rectifiant les formes possessives erronées à l'aide de la prise en compte des rapports syntaxiques relatifs à la dénotation des valeurs morphologiques de «genre», de «nombre» et des valeurs de «genre et nombre» en même temps, au niveau des déterminants possessifs en L2.4. argumenter les corrections effectuées spécifiquement en rapport avec les formes possessives erronées rencontrées.5. évaluer les véritables connaissances théoriques et pratiques permettant aux apprenants de se servir du mécanisme d'autocorrection pour faire émerger le phénomène de conceptualisation des règles théoriques, raisonnées à partir de l'état de leurs interlangues.

Test écrit n° 11.

Au niveau de connaissances de la langue française ou langue étrangère.

En rapport avec la fréquence (réitérative ou non) de certains écarts linguistiques (erreurs) précédemment constatés.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
<p>Test écrit n° 11</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examiner la fréquence des difficultés liées à: <ol style="list-style-type: none"> 1. la manipulation des valeurs morphologiques de la «personne» pour un choix pertinent des formes possessives en ce qui concerne la forme de base (racine) dépendante de l'élément de référence (cadre de la situation d'énonciation) 2. la connaissance des différentes fonctions référentielles des déterminants possessifs en tant que substituts: <ul style="list-style-type: none"> - d'un syntagme complément de nom (introduit par la préposition «<i>de</i>») 3. le repérage de: <ul style="list-style-type: none"> - les morphèmes grammaticaux de flexion («genre», «nombre» et «personne»); - les phénomènes de redondance de certaines valeurs morphématiques sur les deux unités liées: ex: mes boissons. 4. les différents types d'interférences, en particulier les interférences morphologiques: <ul style="list-style-type: none"> - de «genre», - de «nombre», - de «genre et de nombre» en même temps. 5. la fonction référentielle: <ul style="list-style-type: none"> - soit la référence aux protagonistes (cas des pronoms personnels): mon / je, ton / tu, notre(s)/ nous, votre(s)/ vous. - soit la référence à ce qui est en dehors de la situation de communication: exemples: il ou elle/son, ils ou elles / leur(s). 6. les phénomènes d'homophonies touchant le genre: <ul style="list-style-type: none"> - aux formes singulières des personnes 1,2,3 devant initiale vocalique: mon agenda, ton écharpe, son angoisse; - aux formes plurielles des personnes 1,2,3: mes rêves, tes cours, ses bagues; - aux formes singulières des personnes 4 et 5 (notre billet, votre film) et à la forme plurielle de la personne 6 (leur cadeau / leurs tortillas)

Test écrit n° 5.

Au niveau de connaissances des deux langues (langue espagnole ou L1 et langue française ou L2).

En rapport avec la compréhension du métalangage grammatical en L1 et L2.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Examiner: <ol style="list-style-type: none"> 1. la présence supposée d'une éducation grammaticale reçue ou acquise. 2. si l'utilisation du métalangage constitue une difficulté à la compréhension lors de l'apprentissage de la langue étrangère (la langue française).

▪ Critère n° 3: en fonction du type d'activité de manipulation

	Classification des activités selon les langues travaillées.
Type d'activités ²²⁸ de manipulation proposées au sein des tests de vérification d'hypothèses.	<p style="text-align: center;">En langue espagnole ou L1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Court questionnaire (test écrit n° 3) 2. Activité de manipulation (test écrit n° 4) 3. Activités de reconnaissance (tests écrits n° 9 et n°12) <p style="text-align: center;">En langue française ou L2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activité de production (test écrit n° 1) 2. Activités de manipulation (tests écrits n° 2, n° 7 et n° 8) 3. Exercices à trous (tests écrits n° 6 et n° 11) 4. Exercice de repérage d'erreurs et de réorganisation (test écrit n° 10) <p style="text-align: center;">En L1 et L2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activité de reconnaissance (test écrit n° 5)

²²⁸ Nous avons emprunté les classifications des activités à G. Vigner, «*L'exercice dans la classe de français*», Paris, Hachette, Coll. Pratique pédagogique, 1984, p. 165 – 169.

2.3-2.- Description des activités.

Les tableaux qui vont suivre devraient faciliter le regroupement et la synthèse des activités. Chaque test numéroté est accompagné de la mention du choix de la langue analysée (L1 ou L2), lors des références aux activités.

Tests écrits	Activités demandées
Test n° 1 (L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Décrire sa famille (ou une famille imaginaire) en L2.
Test n° 2 (L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Amener à produire des énoncés en L2 à partir d'une situation déterminée.
Test n° 3 (L1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Accepter ou réfuter un certain nombre d'affirmations (quelques-unes inexactes) au sujet des déterminants possessifs en L1 (grammaire langue espagnole).▪ Donner un exemple pour appuyer chaque réponse.
Test n° 4 (L1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Faire produire des énoncés en L1 à partir de l'improvisation et de l'initiative.
Test n° 5 (L1 et L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Identifier un certain nombre de concepts grammaticaux communs aux L1 et L2.▪ En donner une définition succincte avec leurs propres mots.

Tests écrits	Activités demandées
Test n° 6 (L2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compléter un texte susceptible d'homophonie en L2. ▪ Identifier la catégorie des mots homophones utilisés. ▪ Citer des exemples tirés du même texte de base. ▪ Numéroté les différences dans la classification des mots employés. ▪ Donner quatre nouveaux exemples pour justifier les choix effectués lors de la classification de mots réalisée.
Test n° 7 (L2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction de phrases en L2 à partir d'une situation déterminée. ▪ Explication des choix sélectionnés au sujet des déterminants possessifs français. ▪ Justification de ces choix à travers de nouveaux exemples sollicités.
Test n° 8 (L2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compléter un texte à l'aide des déterminants possessifs en L2.
Test n° 9 (L1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisir l'expression ou le mot adéquat pour compléter certaines phrases susceptibles du phénomène d'homophonie en L1. ▪ Identifier la catégorie du mot choisi pour chaque phrase. ▪ Donner la classification de chaque mot ignoré. ▪ Rédiger un exemple pour illustrer le fonctionnement de chaque mot ignoré.
Test n° 10 (L2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstituer dans l'ordre correct les phrases données (en les corrigeant, si nécessaire). ▪ Commenter, si possible, les écarts linguistiques (erreurs).

Tests écrits	Activités demandées
Test n° 11 (L2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compléter des phrases à l'aide des déterminants possessifs en L2. ▪ Expliquer certains choix (en particulier ceux des phrases 4 et 20) où l'étudiant rencontre un mot féminin singulier à initiale vocalique (agenda – adresse) en L2. ▪ Donner deux nouveaux exemples pour illustrer les arguments évoqués précédemment.
Test n° 12 (L1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accentuer graphiquement les mots qui l'exigent en L1. ▪ Souligner les mots accentués. ▪ Expliquer la raison qui impose l'accentuation au sein des mots choisis pour chaque phrase.

2.3-2.1.- Les objectifs visés à travers chaque test écrit présenté.

La finalité principale a été de nous servir de différents objectifs des tests pour examiner une difficulté linguistique essentielle, partagée par les deux langues étudiées²²⁹ mais manifestée de manière inégale: les cas de figure d'homophonie et d'allomorphisme concernant les déterminants possessifs espagnols et français.

Dans ce contexte, un certain nombre de tests conçus pour travailler le phénomène de l'homophonie²³⁰ qui «relève [du domaine] de la morphologie» et qui exige la «substitution et [le] découpage en unités²³¹» comme méthode pour lever l'ambiguïté, nous l'avons travaillé en invitant les apprenants à mentionner, (voire le(s) décrire), le(s) moyen(s) dont ils se sont servis pour arriver à choisir les options correctes exigées dans chaque langue.

La présentation des objectifs des tests est regroupée en fonction de la langue analysée ce qui nous permettra de montrer l'importance du choix des différentes activités au moment de la vérification de telle ou telle hypothèse, issue des conclusions des recherches sur l'interlangue.

²²⁹ La langue espagnole ou L1 et la langue française ou L2.

²³⁰ Pour l'homophonie en L1, cf. test écrit n° 9, p. 29-30 / pour l'homophonie en L2, cf. test écrit n° 6, p.19-20.

²³¹ Idem, Marie-Armelle Camussi-Ni, op. cit., p. 17.

Et comme la formation du système de l'interlangue, selon Selinker, proviendrait de la mise en œuvre d'un certain nombre de processus, parmi lesquels, on rencontre «les transferts d'éléments de la L1», ici la langue espagnole, nous sommes partie de certains objectifs formulés en langue maternelle.

Objectifs ciblés en langue espagnole ou L1

Test écrit n° 3.

Les objectifs ont été centrés sur des concepts (aussi bien généraux²³² que particuliers²³³) concernant le terme de possession en L1 ainsi que sur les relations syntaxiques pour dénoter les valeurs morphologiques (de «genre», de «nombre», et «de genre et de nombre» en même temps). Le phénomène d'homophonie concernant la forme possessive à la personne 1 a été abordé pour déceler la prise de conscience (ou l'ignorance) des apprenants au sujet de la valeur morphologique de genre qui devient agénérique dans la série antéposée en L1.

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 3 (L1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier: <ol style="list-style-type: none"> 1. le concept sémantique des déterminants possessifs espagnols. 2. le niveau de connaissances au sujet de la fréquence d'emploi des formes possessives en français et en espagnol. 3. la compétence des étudiants à respecter le phénomène de redondance qu' impose la manipulation des marques de «genre», de «nombre» et de «personne» sur les deux constituants du syntagme nominal au moment d' employer certaines formes possessives. Ex. <i>El libro «mío» /la goma «tuya»</i> 4. l'homophonie de «genre» de la forme possessive de la personne 1 en langue espagnole quand elle est antéposée. Ex. <i>«Mi» dedo / «Mi» boca</i> 5. l'éventuelle existence des limites d'emploi des déterminants possessifs pour les parties du corps. Ex. <i>Ponte los guantes.</i>

²³² Concepts généraux (applicables aux deux langues analysées): objectifs n° 1, n° 2 et n° 5

²³³ Concepts particuliers (applicables uniquement à la langue espagnole): objectifs n° 3 et n° 4

Test écrit n° 4

Les objectifs rédigés ont poursuivi l'intérêt d'approfondir la recherche des connaissances sur les déterminants possessifs espagnols en accédant maintenant à l'analyse des deux séries possessives en L1 d'une façon exhaustive qui amènerait les apprenants à aborder leurs particularités d'emplois, telles que:

- La morphologie des formes de deux séries possessives (série antéposée et série postposée) pour la dénotation des valeurs morphologiques (de «genre», de «nombre», et «de genre et de nombre» en même temps).
- Les rapports syntaxiques de toutes les formes des deux séries.
- L'absence de la marque de «genre» (ou neutralité des genres) au sein de certaines formes possessives (Personnes 1, 2, 3 et 6 – série antéposée. Ex: «**mi**» libro / «**tu**» coche / «**su**» casa.
- La notion d'allomorphisme de personnes 1, 2, 3 et 6, appartenant à la série antéposée.
Ex. El coche mío = «**mi**» coche / El libro tuyo = «**tu**» libro / La mesa suya (de él, de ella, de ellos, de ellas) = «**su**» mesa.
- Le phénomène d'homophonie
- Les marques de personnes (le locuteur, l'interlocuteur et le tiers)
- L'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 «su(s) / «suyo(a)(s)»

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 4 (L1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Approfondir la recherche de la connaissance de la L1 (la langue espagnole) au sujet de:<ol style="list-style-type: none">1. les différentes variantes d'expression de la possession ou de l'appartenance.2. la classification que fait l'apprenant des déterminants possessifs espagnols.3. les particularités d'emploi des déterminants possessifs en langue espagnole.

Test écrit n° 9,

Les objectifs conçus pour continuer à approfondir la recherche de connaissances de la langue maternelle ou L1 (ici, la langue espagnole), nous l'avons rédigé dans le but de faire travailler les apprenants sur des exemples de monosyllabes qui, hors de tout contexte, sont ambigus et homophones.

Sachant que «chaque élément de la structure d'une langue peut prendre des sens différents selon les contextes ou les situations discursives²³⁴», nous nous sommes servie du «domaine de la sémantique» tel que nous le rappelle Marie-Armelle Camussi-Ni comme étant la méthode utilisée pour «lever l'ambiguïté de la polysémie.» Ainsi, les apprenants étaient sensés choisir les réponses correctes à partir des phrases complètes où ils étaient forcés d'insérer les mots appropriés au contexte.

Le tableau ci-dessous nous résume les objectifs ciblés à atteindre:

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 9 (L1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Faire émerger les connaissances en L1 afin de vérifier la capacité à reconnaître les phénomènes d'homophonie et de polysémie manifestes dans les monosyllabes isolés proposés.▪ Constater les capacités à:<ol style="list-style-type: none">1. reconnaître les catégories des morphèmes présentés en L1.2. justifier cette reconnaissance à travers de nouveaux exemples spontanés sollicités.

²³⁴

Ibid, Marie-Armelle Camussi-Ni, op. cit., p. 17.

Test écrit n° 12,

Les objectifs visés, toujours concentrés sur l'intérêt d'examiner le degré de connaissance de l'espagnol ou L1 pour mesurer son influence sur le processus d'apprentissage des déterminants possessifs français; ont été consacrés au rôle de l'accentuation en espagnol, du point de vue d'une fonction distinctive²³⁵ de différentes catégories de morphèmes homonymes: cas de figure des pronoms personnels, des formes possessives, entre autres options présentées.

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 12 (L1)	<ul style="list-style-type: none">▪ Refaire émerger les connaissances en L1 afin de connaître la compétence des apprenants à identifier la fonction distinctive de l'accent écrit dans:<ol style="list-style-type: none">1. le cas de figure d'homonymie entre monosyllabes.2. les différentes catégories²³⁶ d'homonymes proposés: des pronoms personnels, des déterminants possessifs, etc.)3. le système verbal de l'espagnol.4. la typologie accentuelle en L1: (trois types d'accentuation que connaît l'espagnol)<ul style="list-style-type: none">- les mots oxytons, accentués sur la dernière syllabe;- les mots paroxytons, accentués sur l'avant-dernière syllabe;- les mots proparoxytons, accentués sur l'antépénultième syllabe.

²³⁵ Le rôle de «**fonction distinctive**» de l'accent graphique en langue espagnole a été abondamment illustré à l'aide des trois cas de figure présents en L1. Cf. test écrit n° 12, annexe 55, p. 140–148.

²³⁶ Le terme de **catégorie** désigne une classe dont les membres figurent dans les mêmes environnements syntaxiques et entretiennent entre eux des relations particulières. Ainsi, on dira que les mots *chaise*, *table*, *bibliothèque*, etc., qui peuvent figurer dans le même environnement syntaxique (par exemple, Pierre essuie avec un chiffon la ...), appartiennent à la même **catégorie**. Dans cet emploi le terme de *catégorie* se confond avec celui de classe (Une classe représente un ensemble d'unités linguistiques ayant une ou plusieurs propriétés communes entre elles. Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean Baptiste, Mevel Jean-Pierre, «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse-Bordas/HER, 2001, p.86.

Objectifs ciblés en langue française ou L2

Test écrit n° 1

Il a été inspiré de nos lectures au sujet des activités de production écrite qui, selon Michèle Pédanx, doivent porter une grande partie du travail en production sur «le passage entre ce que nous pourrions appeler les «acquisitions provoquées» (celles des activités dirigées) et les «acquisitions consolidées» (celles qui apparaissent spontanément²³⁷)». Dans cette optique, nous avons adhéré aux considérations précédentes pour ne pas rentrer dans la tendance qu'«on a parfois, (nous rappelle l'auteure citée ci-dessus), à surestimer les activités de réemploi proches de données de départ car on cherche à garantir une expression correcte. Or, on constate souvent que des acquisitions qui semblaient consolidées en situation de réemploi paraissent s'évanouir dès que l'apprenant se trouve en situation d'expression personnelle!»²³⁸

C'est ainsi qu'afin de mesurer les connaissances acquises au sujet des déterminants possessifs en L2, nous sommes partie des objectifs d'évaluation ciblés, tout en précisant les différentes phases abordées:

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 1 (L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ <u>Lors d'une première phase:</u><ol style="list-style-type: none">1. observer le maniement spontané des déterminants possessifs en langue française.2. repérer les difficultés d'emploi des déterminants possessifs français.▪ <u>Lors d'une deuxième phase:</u><ol style="list-style-type: none">3. amener l'apprenant à utiliser les déterminants possessifs français (au cas où le rapport d'appartenance ait été initialement exprimé par un complément de nom introduit par «de» Exemple : Les yeux de Christian sont gris. → Ses yeux sont gris.▪ <u>Lors d'une troisième phase:</u><ol style="list-style-type: none">4. faire relever par l'apprenant lui-même (l') ou (les) erreur(s) commise(s).5. demander une explication de (l') ou (des) erreur(s).

²³⁷ Pour plus de détails, on peut se reporter à l'ouvrage de M. Pédanx, «*Les activités d'apprentissage en classe de langue*», Paris, Hachette, 1998, p. 113.

²³⁸ Idem. M. Pédanx, op.cit., p. 112.

Test écrit n° 6

Ce test a abordé l'organisation du texte et sa cohérence dans le but de vérifier la compréhension des apprenants vis-à-vis de la progression de la rédaction qui implique à la fois l'introduction d'informations nouvelles et le retour ou la reprise d'éléments déjà cités.

La rédaction présentée aux apprenants a accordé une place centrale au phénomène d'homophonie des déterminants possessifs français à la personne 6 et du morphème complémentaire indirect (désormais m.c.i.) en langue française concernant les procédés de substitution des antécédents de diverses natures (spécifiquement ici les substitutions des compléments de noms et des compléments de verbes introduits par des groupes prépositionnels)

Les objectifs ciblés, que nous nous sommes donnés à partir de la compréhension du texte proposé, sont ébauchés dans le tableau suivant:

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 6 (L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Constaté:<ol style="list-style-type: none">1. la capacité à reconnaître la catégorie d'un mot en L2 Exemple: leur(s) (déterminant possessif) / leur (m.c.i.)2. les conséquences des phénomènes de l'homophonie des déterminants possessifs français à la personne 6 et de l'homophonie du morphème complémentaire indirect (m.c.i.) en L2, afin d'évaluer:<ul style="list-style-type: none">- la prise en compte de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 dans l'ordre écrit.3. le degré de répercussion de la L1 à travers le phénomène de l'homophonie manifestée aux déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 (su – sus), afin d'évaluer:<ul style="list-style-type: none">- la prise en compte de l'allomorphisme aux personnes 3 et 6 des déterminants possessifs français.

Test écrit n° 2

Les objectifs de la présente activité ont été privilégiés par l'emploi diversifié des déterminants possessifs en L2 afin de mettre en évidence le critère sélectif des formes possessives lors de la situation d'énonciation (locuteur, interlocuteur et tiers) tout au long du test.

Les interférences tant d'homophonie, de morphologie (de «genre», de «nombre» et de «personne») que lexicales des déterminants possessifs espagnols sur certaines formes possessives en L2 ont été largement recherchés compte tenu de la présence de nombreux noms de genre opposé en L2, proposés pour être manipulés au sein de cette activité.

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 2 (L2)	<ol style="list-style-type: none">1. Observer le niveau général de maîtrise lors de la manipulation variée des déterminants possessifs en L2.2. Analyser les relations syntaxiques établies lors de la manipulation des options variées des noms de genre opposé en L2 au genre du nom de L1. Exemples: ordinateur, garde-robe, bague, horloge, voiture, etc.3. Observer le degré de répercussion du phénomène de l'homophonie présent aux déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 lors de l'emploi des formes possessives à la personne 6 en L2, dans le but de prendre en compte:<ul style="list-style-type: none">- l'allomorphisme aux personnes 3 et 6 des déterminants possessifs français.- la prise en compte de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 dans l'ordre écrit.

Test écrit n° 7

Sachant que la notion de genre fait partie des points qui posent le plus de difficultés aux étudiants, cette notion a été mise au centre du critère de sélection pour une grande partie des noms proposés dans le cadre de ce test.

Ainsi, nous avons sélectionné les noms désignés par le genre opposé en L2 au genre du nom en L1, tels que *assiette en terre cuite*, *tequila*, *affiche de Chichen-Itza*, *masque en bois*, etc, pour faire émerger les objectifs visés qui s'exposent dans le tableau ci-dessous:

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 7 (L2)	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="523 887 1474 1025">1. Amener à réemployer les déterminants possessifs en L2 pour réévaluer les difficultés qui auraient pu déjà être repérées lors du test écrit n° 2 ou bien déceler d'autres dysfonctionnements.<li data-bbox="523 1088 1474 1227">2. Constater les différents types d'interférences, en particulier les interférences morphologiques (de «personne», de «genre» et de «nombre») au sein des formes possessives utilisées.<li data-bbox="523 1308 1474 1447">3. Observer particulièrement la manipulation des valeurs morphologiques de «genre», compte tenu de la présence réitérée des noms de genre opposé en L2 au genre du nom en L1 proposés.<li data-bbox="523 1509 1474 1594">4. Tester la connaissance de certaines règles d'emploi lors du maniement de déterminants possessifs en L2.<li data-bbox="523 1657 1474 1796">5. Vérifier la correspondance entre la théorie et la pratique grâce à l'analyse des exemples spontanés sollicités dans le but de justifier les choix des formes possessives effectuées.<li data-bbox="523 1859 1168 1890">6. Vérifier l'état de l'interlangue des apprenants.

Test écrit n° 8

Les objectifs étant d'amener les apprenants à effectuer le maniement des valeurs morphologiques de la «personne» pour un choix pertinent des formes possessives en ce qui concerne leur forme de base (racine), dépendante de l'élément de référence (dans ce contexte, le locuteur représenté par la personne 4 et les interlocuteurs par les personnes 2 et 5)

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
	racine	
	↓	
Le locuteur – personne 4 (nous)	notre	rythme respiratoire

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
	racine	
	↓	
L'interlocuteur – personne 2 (Tu)	ton	rythme respiratoire
– personne 5 (Vous)	Votre	rythme respiratoire

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 8 (L2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire manier les déterminants possessifs en L2 dans le but d'évaluer les compétences à: <ol style="list-style-type: none"> 1. choisir le déterminant possessif adéquat à partir du repérage des suffixes de flexion des formes verbales au mode impératif (le morphème de personne). 2. respecter les rapports syntaxiques des formes possessives avec les lexèmes donnés dans les phrases à compléter. 3. Constater, encore une fois, les différents types d'interférences morphologiques de «personne», de «genre» et de «nombre» au sein des formes possessives utilisées.

Test écrit n° 10

Les objectifs de ce test se sont inscrits dans le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses que nous avons retenu comme seule théorie explicative pour l'acquisition des langues secondes.

Tout en suivant les suggestions évoquées par Klaus Vogel,²³⁹ nous avons voulu profiter de la présentation des écarts linguistiques (erreurs) intentionnellement glissés pour deux raisons essentielles:

- pour tester le niveau réel de manipulation des déterminants possessifs en L2, et
- pour profiter de cette activité comme faisant partie de nouvelles pratiques innovatrices parmi les tendances actuelles concernant l'évaluation de connaissances.

Nous pensons que les objectifs visés ont pu nous permettre, non seulement de vérifier si les informations ont été véritablement intégrées mais aussi de profiter de cette modalité d'autoévaluation, liée à la fonction formative, pour aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage et le préparer à l'autonomie.

Les objectifs ciblés, étant de connaître l'instabilité et la variabilité de l'interlangue, chez les apprenants, au stade de l'organisation de la production langagière, démontrent la manière dont nous concevons la mise en œuvre de l'autoévaluation pour le point de grammaire traité.

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 10 (L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Observer plusieurs compétences telles que:<ol style="list-style-type: none">1. capacités à repérer les écarts linguistiques intentionnellement glissés (erreurs) au sein de déterminants possessifs en L2.2. facultés de corriger les erreurs repérées.3. dextérité à reconstituer les phrases désordonnées en corrigeant les déterminants possessifs erronés pour l'analyse de rapports syntagmatiques concernant particulièrement la dénotation des valeurs morphologiques de «genre», de «nombre» et des valeurs de «genre et nombre» en même temps.4. compétence à expliquer les écarts linguistiques (erreurs) rencontrés.

²³⁹

Cf. L'acquisition de l'interlangue sous l'angle psycholinguistique, chapitre 1, p. 55 et 56

Test écrit n° 11

Les objectifs ciblés ont repris la manipulation de toute la série des formes possessives afin d'explorer et d'examiner à nouveau les dysfonctionnements les plus fréquents constatés lors des tests pratiques des déterminants possessifs mis en place chez les apprenants hispanophones.

Nous avons essayé, cette fois-ci, d'enrichir le corpus d'analyse non seulement dans l'intention d'avoir un groupement plus vaste d'échantillons représentatifs, mais aussi et surtout pour tenter de vérifier le degré de récurrence de certains écarts linguistiques (erreurs) précédemment constatés.

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 11 (L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Vérifier la fréquence d'erreurs associées à:<ol style="list-style-type: none">1. les phénomènes d'homophonies touchant le genre:<ul style="list-style-type: none">- aux formes singulières des personnes 1,2,3 devant initiale vocalique: mon étude, ton armoire, son affiche;- aux formes plurielles des personnes 1,2,3: mes images, tes livres, ses cartes;- aux formes singulières des personnes 4 et 5 (notre bague, votre hamac) et à la forme plurielle de la personne 6 (leur poncho / leurs tequilas)2. Le repérage de:<ul style="list-style-type: none">- les morphèmes grammaticaux de flexion (genre, nombre et personne);- les phénomènes de redondance de certaines valeurs morphématiques sur les deux unités liées: ex: mes billets.3. La connaissance des différentes fonctions référentielles des déterminants possessifs en tant que substituts:<ul style="list-style-type: none">- d'un syntagme complément de nom (introduit par la préposition «<i>de</i>»)4. la fonction référentielle:<ul style="list-style-type: none">- soit la référence aux protagonistes (cas des pronoms personnels) : mon / je, ton / tu, notre(s) / nous, votre(s)/ vous.- soit la référence à ce qui est en dehors de la situation de communication: exemples: il ou elle/son, ils ou elles / leur(s).5. Les différents types d'interférences, en particulier les interférences morphologiques:<ul style="list-style-type: none">- de «genre»,- de «nombre»,- de «genre et de nombre» en même temps.

Objectifs ciblés dans les deux langues (langue espagnole ou L1 et langue française ou L2)

Test écrit n° 5

Ce test a été consacré à la vérification de connaissances du métalangage car les études sur les deux langues traitées ici (L1 ou langue espagnole et L2 ou langue française), comme toute discipline, posent des problèmes terminologiques. Compte tenu, d'ailleurs, de la variété de définitions que les différents auteurs veulent presque toujours donner aux termes à utiliser et qui rendent l'étude plus complexe, nous avons considéré pertinent de vérifier la connaissance et la compréhension de certains termes courant lors d'entreprendre l'apprentissage d'une autre langue, ici de la langue française.

D'où notre intérêt de prendre en compte s'il existait une conception de la terminologie grammaticale aux yeux des apprenants, afin d'avoir un aperçu du degré (insuffisant ?, peu précis ?, peut-être significatif ?) de la compréhension et de la manipulation de ce métalangage qui les aiderait dans leur réflexion pour leur permettre de construire leurs énoncés et de se servir d'un concept visé.

Le tableau ci-dessous résume brièvement les objectifs recherchés:

Test	Objectifs visés
Test écrit n° 5 (L1 et L2)	<ul style="list-style-type: none">▪ Vérifier:<ol style="list-style-type: none">1. la probable existence d'une formation grammaticale reçue ou acquise.2. si le maniement du métalangage constitue un obstacle à la compréhension lors de l'apprentissage de la langue étrangère.

2.4.- Présentation du corpus écrit recueilli.

À la lumière des douze tests écrits proposés tout au long de l'évaluation diagnostique, nous avons pu recueillir un nombre considérable de dysfonctionnements et d'erreurs écrits variés et récurrents²⁴⁰ que nous reproduisons ci-dessous en respectant leur « agrammaticalité²⁴¹ » dans l'intérêt d'observer et d'analyser les productions erronées chez les apprenants mexicains rencontrés.

2.4.1. Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées²⁴² retenues (les plus systématiques)

2.4.1.1. En langue espagnole ou L1.

1. *Pues a **mi** me parece que es posible combinar mi trabajo con los quehaceres **domesticos**. Para **mi** no es un problema organizar mi actividad profesional con mi vida familiar.* Test écrit n°12 – phrase n° 1
2. *Tu hermano **esta** dispuesto a acompañarte a tu fiesta esta noche. Ve tranquila con **el** que el comprensivo de tu novio no se **enojara**. ¿**Tu** no crees? Si lo hace, ¿es culpa suya!* Test écrit n°12 – phrase n° 2
3. *Cuando pienso lo que **sera** de **mi**, sin estudios profesionales... me dan ganas de llorar y hasta se me entristece el **corazon**. Reconozco que no se escribir bien..., quiero decir, con buena letra; cometo muchas faltas de **gramatica** y hasta de **ortografia**. ¡Oh, si hubiese escuchado los consejos de mi **tia** y de mi **papa**!* Test écrit n°12 – phrase n° 3
4. *¿Crees que se **perdio** tu reloj? Me parece haber escuchado que **tu** lo **habias** dejado en casa de tu prima. Si quieres... la llamo por **telefono**... o prefieres hacerlo **tu**? ¿**Que** opinas?* Test écrit n°12 – phrase n° 4

²⁴⁰ La fréquence d'occurrence de telles erreurs est liée à la fréquence d'emploi des formes possessives utilisées. La présentation de tous les cas de figure cités respecte l'orthographe ainsi que les erreurs des phrases manuscrites recueillies.

²⁴¹ L'**agrammaticalité**: on pourra préciser d'une phrase inacceptable qu'elle est agrammaticale (N. Ruwet). Cité par André Lamy, «Propositions d'outils pour une grammaire du français langue étrangère», Le français dans le monde, 1975, n° 111, p. 8

²⁴² Certaines erreurs entre parenthèse connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche, raison pour laquelle elles ne sont pas abordées bien qu'elles méritent d'être repérées.

5. *Este **camion** es mio; trabajo por mi cuenta y no hay jefe que pueda decirme a **mi** lo que tengo que hacer. ¿**Que**? ... ¿no lo **sabias**? Test écrit n°12 – phrase n° 5*

2.4.1.2. En langue française ou L2.

1. Je me dis qu'après tout, mes enfants vont finalement pouvoir concrétiser leur rêve de découvrir la France et d'améliorer **ses** connaissances sociolinguistiques et culturelles françaises. **ses** capacités d'expression et **ses** compétences vont, sans doute, se voir favorisées en milieu naturel ce qui contribuera à leur apporter une meilleure systématisation et rationalisation de **ses** pratiques langagières. Test écrit n°6 – paragraphe n° 4
2. «À mon avis mes parents sont superbe admirés parce qu'ils ont su élever **ses** 9 enfants très bien. Je dis ça parce que j'ai les meilleurs frères et sœurs du monde» Test écrit n° 1 – production libre.
3. Un cambriolage a été commis chez monsieur et madame de la Motte. Ils sont chez l'assureur pour faire leur déclaration de vol. L'assureur pose des questions:

_ Les aboiements de votre chien ne vous ont pas réveillés ? _ Non, j'avais mis mes boules Quiès parce que mes voisins fêtaient **son** anniversaire de mariage, et ma femme écoutait de la musique avec son baladeur. Test écrit n°2 – question n° 4
4. Au bureau, monsieur de la Motte parle avec un collègue:

Le collègue: _ Qu'est-ce qu'on a volé à tes enfants ?

Monsieur: Ils (les) ont volé **ses** bicyclettes, **ses** baladeurs, **son** train électrique, **son** billard, **son** poney, **sa** planche à voile. Test écrit n°2 – question n° 2
5. Ils passent **sa** journée au café. Test écrit n°10 – phrase n° 14

Lors des dernières vacances d'été, quelques collègues français, mon frère et moi, nous nous sommes mis d'accord pour aller découvrir l'Amérique. [...] De retour en France, nous avons invité nos amis les plus proches pour leur montrer nos souvenirs de rêve [...]. La soirée de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent:

6. À mon frère:

___*Voici **son** ceinture en cuir, **sa** guide touristique de l'Etat d'Oaxaca, **son** tequila, **sa** masque en bois, **son** montre en or. Test écrit n°7 – option «mon frère»

7. À moi:

___*Voici **ma** bijoux en cuivre. Test écrit n°7 – option «moi»

8. À mon frère et à moi:

___*Voici **notres** calendriers aztèques, **notres** pyramides de papier mâché, **notres** images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal,etc), **notres** tortillas²⁴³ de maïs bleu, **notres** photos souvenirs. Test écrit n°7 – option «mon frère et moi»

9. À mes collègues d'étude:

___*Voici **leur** oiseaux exotiques, **leur** bracelets en quartz fumé, **leur** cartes postales de Cancún, et **leur** cassettes vidéo. (Test écrit n°7 – option «colleagues d'étude»

Vacances dans le Loiret

Mes jeunes jumeaux, Christian et Guido Rico, sont invités par mon très cher ami Marc, visiter Orléans.

10. [...]. Comme mes enfants n'ont jamais été en contact avec un pays froid, [...] Marc (les) suggère, donc, d'apporter **leur** vêtements les plus chauds : **leur** manteaux les plus gros, **leur** pull-overs les plus épais, **leur** pantalons en coton, **leur** bottes en caoutchouc et de ne surtout pas oublier **leur** écharpes, de préférence 100 % pure laine, ainsi que **leur** gants de ski qu'il (les) avait déjà envoyés [...] Test écrit n°6 – paragraphe n° 3

²⁴³ Petite crêpe de farine de maïs salée. (Cuisine mexicaine). Bruno Durand, Hélène Houssemaine-Florent, Christine Ouvrard, «*Le Petit Larousse illustré*», Vuief 2001, Paris, p.1017.

11. * Je (les) souhaite la meilleure des expériences tout en gardant l'espoir de (les permettre d'accroître **leur** intérêts par ce beau pays et de (les) déclencher l'envie de le découvrir davantage...voire de (les) évoquer l'idée de l'adopter... pour y passer, peut-être, le reste de **leur** vies. Test écrit n°6 – paragraphe n° 5

Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors de:

Exemple - À mon frère:

12. Cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

.....* Voici **sa** assiette en terre cuite

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

13. Cas de figure 6.- Affiche de Chichen-Itza

.....* Voici **sa** affiche de Chichen-Itza

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Exemple - À moi:

14. Cas de figure 2.- Hamac tissé.

.....* Voici **ma** hamac tissé

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

15. Cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

.....* Voici **mon** bague en argent pur de Taxco

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur deux nouveaux exemples que vous offrirez pour ratifier l'emploi des déterminants utilisés dans chaque cas de figure précédemment traité.

Nouveaux exemples pour « À mon frère»:

16. À la place du cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

.....* Voici **sa** amie Elena

.....

17. À la place du cas de figure 6.- Affiche de Chichen-Itza

.....* Voici **sa** armoire de bois

.....

Nouveaux exemples pour « À moi »

18. À la place du cas de figure 2.- Hamac tissé.

.....* c'est **ma** heure de manger

.....

19. À la place du cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

.....* Voici **mon** voiture de l'an

.....

(Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée.)

2.4.1.3. Dans les deux langues (L1 et L2)

Certains termes techniques associés à une longue tradition de culture grammaticale scolaire lors de l'apprentissage de la grammaire	
1. Accent écrit	2. Complément d'objet indirect (COI)
3. Accent prosodique	4. Déterminant
5. Accent tonique	6. Énonciation
7. Anaphore	8. Morphème complémentaire direct (MCD)
9. Article	10. Morphème complémentaire indirect (MCI)
11. Cataphore	12. Nom
13. Complément d'objet direct (COD)	14. Substantif

2.5.- Analyse du corpus recueilli: dysfonctionnements et erreurs écrits récurrents relevés lors des tests mis en place.

Nous avons voulu nous appuyer sur le corpus recueilli et présenté ci-dessus pour tirer un certain nombre de conclusions concernant la vérification de diverses hypothèses précédemment formulées sur les dysfonctionnements et les erreurs lors du maniement des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains.

L'analyse des données a consisté à répertorier tous les énoncés qui constituaient des contextes où pouvaient être mis en évidence dans les deux langues:

- d'une part, les différentes hypothèses que nous avançons comme des éléments « collaborateurs » aux dysfonctionnements observés,
- d'autre part, les énoncés comportant toutes les occurrences erronées au sujet du maniement de l'expression de la possession à travers les déterminants possessifs français.

On ne manquera pas de remarquer que dans notre énumération, nous avons pris soin de rassembler les phrases regroupant les difficultés de même nature dans la mesure où nous allons les analyser dans le même ordre attribué aux hypothèses.

C'est dans ce contexte général de réflexion que nous centrerons l'analyse sur les échantillons de manipulations et de productions écrites erronées retenues dans les deux langues qui nous occupent, tout d'abord:

En langue espagnole ou L1:

2.5.1. Objectifs de l'analyse du corpus en langue espagnole ou L1

2.5.1.1. Tester le niveau de connaissance de la langue maternelle ou L1.

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées concernés par l'analyse

1. *Pues a **mi** me parece que es posible combinar **mi** trabajo con los quehaceres **domesticos**. Para **mi** no es un problema organizar **mi** actividad profesional con **mi** vida familiar.* Test écrit n°12 – phrase n° 1

2. *Tu hermano **esta** dispuesto a acompañarte a tu fiesta esta noche. Ve tranquila con **el** que el comprensivo de tu novio no se **enojara**. ¿**Tu** no crees? Si lo hace, ¿es culpa suya!* Test écrit n°12 – phrase n° 2

3. *Cuando pienso lo que **sera** de **mi**, sin estudios profesionales... me dan ganas de llorar y hasta se me entristece el **corazon**. Reconozco que no se escribir bien..., quiero decir, con buena letra; cometo muchas faltas de **gramatica** y hasta de **ortografia**. ¡Oh, si hubiese escuchado los consejos de mi **tia** y de mi **papa**!* Test écrit n°12 – phrase n° 3

4. *¿Crees que se **perdio** tu reloj ? Me parece haber escuchado que **tu** lo **habias** dejado en casa de tu prima. Si quieres... la llamo por **telefono**... o prefieres hacerlo **tu**? ¿**Que** opinas?* Test écrit n°12 – phrase n° 4

5. *Este **camion** es mio; trabajo por mi cuenta y no hay jefe que pueda decirme a **mi** lo que tengo que hacer. ¿**Que**? ... ¿ no lo **sabias**?* Test écrit n°12 – phrase n° 5

Par l'intermédiaire des phrases précédemment citées, nous avons cherché à tester la capacité chez les apprenants à reconnaître la **fonction distinctive** de l'accent écrit ou graphique qui, comme nous l'a précisé M. Benaben, «cela signifie que deux mots (parfois plus) parfaitement semblables ne se distinguent que par la place de l'accent écrit.»²⁴⁴

Dans ce contexte, les phrases n° 1., n° 2., n° 3., n° 4., et n°5., constituantes du corpus recueilli, nous ont permis de constater la difficulté de reconnaissance de l'accent écrit en cas d'homonymie entre morphèmes. Une fonction distinctive de l'accent écrit que, comme nous le rappelle M. Benaben, «la langue espagnole utilise aussi dans son système verbal et dans sa typologie accentuelle (trois types d'accentuation)»

Les échantillons de manipulations et de productions écrites erronées, tirés du corpus analysé et cités dans les tableaux ci-après, nous aiderons à mieux illustrer toutes les difficultés éprouvées par les apprenants lors de l'analyse des trois cas de figures associés au rôle de l'accent orthographique ou écrit en L1.

²⁴⁴

Michel Benaben, «*Manuel de linguistique espagnole*», Paris, Ophrys, 1994, p. 22.

La grammaire espagnole nous précise aussi que l'accent écrit sur la voyelle tonique (voyelle la plus fortement prononcée) n'est pas toujours obligatoire à moins que l'accentuation orthographique vienne différencier la nature grammaticale de certains homonymes (sans modifier leur prononciation). Exemples: *Mí, tú, él* - avec accent écrit - (Pronoms personnels) / *Mi, tu* - sans accent écrit - (déterminants possessifs) – *el* - sans accent écrit - (déterminant défini).

Premier cas de figure:

A. Homonymie entre morphèmes:

- différentes catégories d'homonymes proposés: des pronoms personnels, des déterminants possessifs, etc.

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées tirés du test écrit n° 12

Morphème "mi" Deux représentations graphiques	
avec accent <i>mí</i>	sans accent <i>mi</i>
Forme du pronom personnel de personne 1, (masculin ou féminin)	Forme de personne 1 <i>apocopée</i> du déterminant possessif de la série postposée « <i>mío</i> », quand elle est employée antéposée au nom.
Exemples Phrase 1. * [...] <i>a mí me parece que</i> [...]. * <i>Para mí no es un problema organizar</i> [...]	Exemples Phrase 1. - [...] <i>combinar mi trabajo con</i> [...] -* [...] <i>mí actividad profesional con mí vida familiar.</i>
Phrase 3. * <i>Cuando pienso lo que sera de mí, sin estudios profesionales...</i> [...]	Phrase 3. -* [...] <i>si hubiese escuchado los consejos de mí tía y de mí papa!</i>
Phrase 5. * <i>no hay jefe que pueda decirme a mí lo que tengo que hacer.</i>	Phrase 5. -* [...] <i>trabajo por mí cuenta y</i> [...]

Morphème "tu" Deux représentations graphiques	
avec accent <i>tú</i>	sans accent <i>tu</i>
Forme du pronom personnel de personne 2, (masculin ou féminin). Formes de « <i>nominativo</i> ²⁴⁵ » y « <i>vocativo</i> ²⁴⁶ »	Forme de personne 2 <i>apocopée</i> du déterminant possessif de la série postposée « <i>tuyo</i> », quand elle est employée antéposée au nom.
Exemple Phrase 2. - * [...] ¿ Tu no crees? [...]	Exemple Phrase 2. - * Tú hermano esta dispuesto a acompañarte a tu fiesta - * [...] el comprensivo de tú novio [...]
Morphème "que" Deux représentations graphiques	
avec accent	sans accent
Pronom interrogatif: 1.- Employé avec accent prosodique et orthographique.	Conjonction: 1.- Introduce una oración subordinada sustantiva con función de sujeto o complemento directo. Ejemplos: ²⁴⁷ a.-) <i>Quiero que estudies.</i> b.-) <i>Recuerda que eres mortal.</i> c.-) <i>Es imposible que lo olvide.</i> 2.- Conjunción comparativa: Ejemplos: « <i>Más quiero perder la vida que perder la honra</i> » <i>En frases de esta naturaleza, omítese con frecuencia el verbo correspondiente al segundo miembro de la comparación:</i> Ejemplos: a.-)« <i>Mas quiero perder la vida que la honra</i> » b.-)« <i>Pedro es mejor que tú</i> »
Exemple Phrase 4. - * [...] ¿ Que opinas? [...]	Exemple Phrase 4. - * ¿Crees qué se perdió tu reloj ? - * <i>Me parece haber escuchado qué tú [...]</i>

²⁴⁵ *Nominativo*: caso de la declinación que generalmente designa el sujeto del verbo y el atributo, y no lleva preposición. «Diccionario de la lengua española», vigésima segunda edición, Real academia Española, 2001, Editorial Espasa Calpe, S.A, Madrid, abril de 2003, p. 1588.

²⁴⁶ *Vocativo*: caso de la declinación que sirve únicamente para invocar, llamar o nombrar, con más o menos énfasis, a una persona o cosa personificada, y a veces va precedido de las interjecciones ¡ah! u ¡oh! – Idem. (Tomo II, p. 2313)

²⁴⁷ Ibid. (Tomo II, p. 1872)

Deuxième cas de figure:

B. le système verbal de l'espagnol

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées tirés du test écrit n° 12

Base du verbe « <i>estar</i> » "esta" Deux représentations graphiques	
avec accent <i>está</i>	sans accent <i>esta</i>
Forme de l'indicatif présent correspondant à la personne 3 du verbe « <i>estar</i> »	Forme du déterminant démonstratif qui exprime proximité dans l'espace ou dans le temps par rapport à la personne qui parle
Exemple Phrase 2. - * <i>Tu hermano esta dispuesto a acompañarte a tu fiesta está noche. [...]</i>	Exemple Phrase 2. - * <i>Tu hermano esta dispuesto a acompañarte a tu fiesta está noche. [...]</i>

Troisième cas de figure:

C. la typologie accentuelle de l'espagnol (trois types d'accentuation)

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées tirés du test écrit n° 12

types d'accentuation en espagnol		
mots oxytons	mots paroxytons	mots proparoxytons
accentués sur la dernière syllabe	accentués sur l'avant-dernière syllabe	accentués sur l'antépénultième syllabe
Exemples Phrase 3. * <i>corazon</i> Phrase 3. * <i>ortografía</i> Phrase 5. * <i>camion</i>	Exemples Phrase 4. * <i>llámo</i> Phrase 5. * <i>éste</i> Phrase 5. * <i>decírme</i>	Exemples Phrase 1. * <i>domesticos</i> Phrase 3. * <i>gramática</i> Phrase 4. * <i>telefono</i>

2.5.2. Objectifs de l'analyse du corpus en langue française ou L2.

2.5.2.1. Mesurer la répercussion du phénomène d'homophonie des déterminants possessifs espagnols.

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées concernés par l'analyse

1. Je me dis qu'après tout, mes enfants vont finalement pouvoir concrétiser leur rêve de découvrir la France et d'améliorer **ses** connaissances sociolinguistiques et culturelles françaises, **ses** capacités d'expression et **ses** compétences vont, sans doute, se voir favorisées en milieu naturel ce qui contribuera à leur apporter une meilleure systématisation et rationalisation de **ses** pratiques langagières. Test écrit n°6 – paragraphe n° 4
2. «À mon avis mes parents sont superbe admirés parce qu'ils ont su élever **ses** 9 enfants très bien. Je dis ça parce que j'ai les meilleurs frères et sœurs du monde» Test écrit n° 1 – production libre.
3. Un cambriolage a été commis chez monsieur et madame de la Motte. Ils sont chez l'assureur pour faire leur déclaration de vol. L'assureur pose des questions:

_ Les aboiements de votre chien ne vous ont pas réveillés ? _ Non, j'avais mis mes boules Quiès parce que mes voisins fêtaient **son** anniversaire de mariage, et ma femme écoutait de la musique avec son baladeur. Test écrit n°2 – question n° 4
4. Au bureau, monsieur de la Motte parle avec un collègue:

Le collègue: _ Qu'est-ce qu'on a volé à tes enfants ?

Monsieur: Ils (les) ont volé **ses** bicyclettes, **ses** baladeurs, **son** train électrique, **son** billard, **son** poney, **sa** planche à voile. Test écrit n°2 – question n° 2
5. Ils passent **sa** journée au café. Test écrit n°10 – phrase n° 14

Parmi les différents degrés de répercussion de la langue maternelle (LM) sur le développement et la configuration de la grammaire de l'interlangue, nous avons déjà précédemment mentionné le phénomène d'interférence.

Ainsi, lors de l'analyse des conditions d'emploi des formes possessives au sein des phrases 1., 2., 3., 4., et 5., nous assistons à la manifestation du phénomène **interférentiel**²⁴⁸ tel qu'il a été défini par Francis Debyser, ce qui nous confirme deux remarques:

- a. le phénomène d'interférence, tel que définit aussi par Nemser et Slama-Cazacu «se produit entre un système linguistique déjà acquis (la L1) [ici la langue espagnole] et un système provisoire partiel (qui n'est pas le système de la L.E), autrement dit entre ce que l'apprenant connaît déjà de l'une et de l'autre»²⁴⁹
- b. l'affirmation manifestée par Geneviève-Dominique de Salins au sujet des difficultés auxquelles il faut s'attendre lors de l'apprentissage des formes du déterminant possessif chez «les hispanophones [qui] ont beaucoup de problèmes pour différencier les emplois de «ses» cahiers et «leur / leurs» cahier(s).²⁵⁰

Partant de ces évidences, nous constatons que l'interférence phonétique provoquée par l'homophonie espagnole à la personne 3 et à la personne 6 (su – sus) amène les apprenants à faire un mauvais choix du déterminant possessif en L2 comme le démontrent les échantillons cités.

252.2. Connaître le degré de répercussion d'autres phénomènes d'interférence de la langue maternelle ou L1.

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées concernés par l'analyse

Lors des dernières vacances d'été, quelques collègues français, mon frère et moi, nous sommes mis d'accord pour aller découvrir l'Amérique. [...] De retour en France, nous avons invité nos amis les plus proches pour leur montrer nos souvenirs de rêve [...]. La soirée de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent:

²⁴⁸ Considérée comme « [...] l'introduction d'un élément E de la langue maternelle (L1) dans la langue étrangère étudiée (L2) [qui] ne se produit pas arbitrairement. Il y a interférence lorsque l'analogie entre un élément de L2 avec un élément correspondant de L1 entraîne le glissement vers L1 d'un élément concomitant ou suivant. [...] » Francis Debyser, «*La linguistique contrastive et les interférences*», Langue française, 1970, n° 8, p. 35.

²⁴⁹ William Nemser, Tatiana Slama-Cazacu, «*A contribution to contrastive linguistics. (A psycholinguistic approach: contact analysis)*», dans *Revue roumaine de linguistique*, XV, 2, 1970, pp. 101-128.

²⁵⁰ Geneviève-Dominique de Salins, «*Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*», Paris, Les éditions Didier, 1996, p.59.

6. À mon frère:

__*Voici **son** ceinture en cuir, **sa** guide touristique de l'Etat d'Oaxaca, **son** tequila, **sa** masque en bois, **son** montre en or. Test écrit n°7 – option «mon frère»

7. À moi:

__*Voici **ma** bijoux en cuivre. Test écrit n°7 – option «moi»

8. À mon frère et à moi:

__*Voici **notres** calendriers aztèques, **notres** pyramides de papier mâché, **notres** images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal,etc), **notres** tortillas²⁵¹ de maïs bleu, **notres** photos souvenirs. Test écrit n°7 – option «mon frère et moi»

L'analyse des échantillons précédents nous permet d'observer aussi un degré considérable de repercussion d'autres types d'interférences, résumés dans le tableau ci-dessous tout en incluant les exemples qui sont associés aux différents types d'erreurs interférentielles.²⁵²

Différents types d'erreurs interférentielles		
Interférence morphologique de genre	Interférence morphologique de nombre et de genre.	Interférence lexicale.
<u>description</u>	<u>description</u>	<u>description</u>
Attribution du genre du nom de L1 au genre opposé du nom de L2 sous l'influence du genre du nom de la langue maternelle ou L1.	Attribution du genre et du nombre du nom de L1 au genre opposé du nom de L2 sous l'influence du genre et du nombre du nom de la langue maternelle ou L1.	Emploi d'un lexème d'une autre langue (ici, de la langue espagnole)
exemples: phrase 6. * son ceinture en cuir, * sa guide touristique, * son tequila, * sa masque en bois, * son montre en or	exemples: phrase 7. _ *Voici ma bijoux en cuivre.	exemples: phrase 8. - *Voici notres calendriers aztèques, notres pyramides [...], notres images des temples [...], notres tortillas de [...], notres photos souvenirs

²⁵¹ Petite crêpe de farine de maïs salée. (Cuisine mexicaine). Bruno Durand, Hélène Houssemaine-Florent, Christine Ouvrard, «*Le Petit Larousse illustré*», Vuief 2001, Paris, p.1017.

²⁵² Nous avons emprunté le terme à Francis Debyser, op. cit, p. 37.

2523. Observer la répercussion du phénomène d’homophonie des déterminants possessifs en langue française ou L2.

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées concernés par l’analyse

9. À mes collègues d’étude:

—*Voici **leur** oiseaux exotiques, **leur** bracelets en quartz fumé, **leur** cartes postales de Cancún, et **leur** cassettes vidéo. (Test écrit n°7 – option «collègues d’étude»

Vacances dans le Loiret

Mes jeunes jumeaux, Christian et Guido Rico, sont invités par mon très cher ami Marc, visiter Orléans.

10. *[...] Comme mes enfants n’ont jamais été en contact avec un pays froid, [...] Marc (les) suggère, donc, d’apporter **leur** vêtements les plus chauds : **leur** manteaux les plus gros, **leur** pull-overs les plus épais, **leur** pantalons en coton, **leur** bottes en caoutchouc et de ne surtout pas oublier **leur** écharpes, de préférence 100 % pure laine, ainsi que **leur** gants de ski qu’il (les) avait déjà envoyés [...] Test écrit n°6 – paragraphe n° 3

11. *Je (les) souhaite la meilleure des expériences tout en gardant l’espoir de (les) permettre d’accroître **leur** intérêts par ce beau pays et de (les) déclencher l’envie de le découvrir davantage...voire de (les) évoquer l’idée de l’adopter... pour y passer, peut-être, le reste de **leur** vies. Test écrit n°6 – paragraphe n° 5

Tel que nous le rappelle Madeleine Cséscy, il existe des cas de figures où la référence au contexte est impérative pour pouvoir définir si un déterminant nominal va être interprété comme du singulier ou du pluriel à cause du phénomène de l’homophonie. Des exemples comme /o / ou / /, [au(x) voisin(s), leur(s) voisin(s)], nous démontrent que les déterminants précédant les noms deviennent inefficaces sans faire appel au contexte.

Sur ce problème phonétique vient se greffer, dans le cas du déterminant possessif français, des problèmes particuliers dus à l’homophonie des formes possessives appartenant à la personne 6 (leur voisin – leurs voisins).

À la lumière de l'analyse des phrases n° 9., n° 10. et n° 11. du corpus d'erreurs écrites recueilli, nous observons que le phénomène d'effacement de la marque du pluriel, à l'oral, du déterminant possessif appartenant à la personne 6 (leurs) en L2 a enduit les apprenants en erreurs d'effacement de la marque du pluriel à l'écrit pour la forme possessive plurielle (**leurs**). Le tableau ci-dessous nous aide à regrouper les exemples mentionnés dans notre corpus.

Erreurs d'effacement de la marque du pluriel à l'écrit lors de l'utilisation de la forme possessive plurielle (leurs) appartenant à la personne 6 en L2.	
Exemples en contexte	
Phrase 9	* _Voici leur oiseaux exotiques, leur bracelets en quartz fumé, leur cartes postales de Cancun et leur cassettes vidéo.
Phrase 10	*_Marc (les) suggère, donc, d'apporter leur vêtements les plus chauds : leur manteaux les plus gros, leur pull-overs les plus épais, leur pantalons en coton, leur bottes en caoutchouc et de ne surtout pas oublier leur écharpes, de préférence 100 % pure laine, ainsi que leur gants de ski [...]
Phrase 11	*Je (les) souhaite la meilleure des expériences tout en gardant l'espoir de (les) permettre d'accroître leur intérêts par ce beau pays et de (les) déclencher l'envie de le découvrir davantage... voire de (les) évoquer l'idée de l'adopter... pour y passer, peut-être, le reste de leur vies.

2524. Vérification des hypothèses de l'apprenant lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2.

Echantillons de manipulations et de productions écrites erronées concernés par l'analyse

Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors des deux exemples ci-dessous:

Exemple - À mon frère:

12. Cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

.....* Voici **sa** assiette en terre cuite

.....

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

13. Cas de figure 6.- Affiche de Chichen-Itza

.....* Voici **sa** affiche de Chichen-Itza

.....

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Exemple - À moi:

14. Cas de figure 2.- Hamac tissé.

..... * Voici **ma** hamac tissé

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

15. Cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

..... * Voici **mon** bague en argent pur de Taxco

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur deux nouveaux exemples que vous offrirez pour ratifier l'emploi des déterminants utilisés dans chaque cas de figure précédemment traité.

Nouveaux exemples pour « À mon frère »:

16. À la place du cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

..... * Voici **sa** amie Elena

17. À la place du cas de figure 6.- Affiche de Chichen-Itza

..... * Voici **sa** armoire de bois

Nouveaux exemples pour « À moi »

18. À la place du cas de figure 2.- Hamac tissé.

..... * c'est **ma** heure de manger

19. À la place du cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

..... * Voici **mon** voiture de l'an

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Tout en suivant l'une des théories²⁵³ explicatives pour l'acquisition des langues secondes, en particulier celle conçue comme un processus continu d'élaboration et de vérification d'hypothèses successives²⁵⁴ sur les structures et le lexique de la langue concernée, (ici la langue française), nous avons proposé une activité supplémentaire au sein du test écrit n° 7 dans le but de connaître l'explication des choix des déterminants possessifs français utilisés par les apprenants. À travers les explications attendues, nous cherchions à déceler, à analyser, à décrire et à expliquer les particularités et les caractéristiques conformant l'interlangue des apprenants à ce stade de leur apprentissage des formes possessives en L2.

À l'aide des tableaux ci-dessous, nous résumons les explications fournies par les apprenants tout en les associant aux différents paramètres²⁵⁵ sensés être pris en compte lors du maniement de déterminants possessifs en L2 dans les différents cas de figure qui ont été proposés de justifier:

²⁵³

Parmi les autres théories psycholinguistiques explicatives, nous faisons référence à:

- La théorie behavioriste de l'imitation: l'une des théories les plus connues pour expliquer l'acquisition des langues selon laquelle «l'enfant acquiert une langue en reproduisant les énoncés que l'environnement linguistique lui propose. Pour cela, il est indispensable que l'enfant – ou l'apprenant d'une L2 – mémorise des énoncés comme modèles, qu'ils produisent ces énoncés dans des situations analogues et qu'ils confrontent ces productions avec les modèles qu'ils ont en mémoire. Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.96.
- la théorie du monitor (Krashen): Les recherches effectuées sur l'apprentissage naturel des langues secondes procèdent elle aussi selon une démarche comparable à celles des recherches sur l'acquisition des langues premières: à partir d'une analyse de productions d'apprenants de L2, on tente d'abord de déceler des séquences chronologiques d'acquisition pour reconstituer ensuite les processus d'acquisition qui les ont rendues possibles. C'est sur des travaux concernant ce type de séquences – dans le domaine de la morphologie et de la syntaxe – que repose l'évidence empirique du modèle actuellement le plus discuté de la recherche américaine sur l'apprentissage des langues: le modèle du monitor de Krashen. Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.98.
- la théorie de MacNamara: l'auteur part du principe que l'être humain est doté d'une structure cognitive avant même d'avoir été exposé à un contact linguistique, c'est-à-dire qu'il dispose d'*universaux prélinguagiers*. Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.101.
- Le modèle de Slobin: Tout comme MacNamara, Slobin suppose que l'homme est doté de potentialités cognitives déterminées biologiquement, et à ce titre, indépendantes du langage. Ibid, Klaus Vogel, op. cit p.103.

²⁵⁴

Nous faisons référence au modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses, modèle esquissé d'abord par Chomsky et postérieurement proposé par Corder comme approche à l'acquisition des langues. Pour plus de détails, se reporter à la page 57 de notre travail.

²⁵⁵

Nous nous sommes servis de ces paramètres pour déceler l'état de l'interlangue des apprenants rencontrés.

Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors des deux exemples ci-dessous:

Exemple - À mon frère:

12. Cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

.....* Voici **sa** assiette en terre cuite

13. Cas de figure 6.- Affiche de Chichen-Itza

.....* Voici **sa** affiche de Chichen-Itza

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Paramètres sensés être pris en compte lors du maniement des déterminants possessifs en L2	Degré du choix et de la mention des paramètres lors de l'utilisation des formes possessives par les apprenants.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indication sur la personne 	Aucun apprenant n'a pris en compte l'élément de référence (P. 3) afin de justifier le choix de la forme possessive de base «son» <i>assiette</i> / «son» <i>affiche</i> .
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mention de la catégorie de genre 	13/14 apprenants ont fait mention du genre féminin de deux mots: « <i>assiette</i> » et « <i>affiche</i> ».
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mention de la catégorie de nombre 	9/14 apprenants ont fait mention du nombre singulier de deux mots: « <i>assiette</i> » et « <i>affiche</i> ».
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise en compte de la présence d'un mot commençant par une voyelle 	13/14 apprenants en ont fait mention. Cependant, oubli de la neutralité des genres exigeant l'emploi d'une forme possessive masculine.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation du mécanisme de la liaison 	1/14 apprenants y ont fait référence.

Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors des deux exemples ci-dessous:

Exemple - À moi:

14. Cas de figure 2.- Hamac tissé.

.....* Voici **ma** hamac tissé

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Paramètres sensés être pris en compte lors du maniement des déterminants possessifs en L2	Degré du choix et de la mention des ces paramètres lors de l'utilisation des formes possessives par les apprenants.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indication sur la personne 	<p>Aucun apprenant n'a pris en compte l'élément de référence (P. 1) afin de justifier le choix de la forme possessive de base «mon» <i>hamac</i>.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mention de la catégorie de genre 	<p>13/14 apprenants ont fait mention du genre mais 13/14 ont attribué le genre opposé du nom de L1; 1/14 a totalement ignoré le genre (aucune mention)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mention de la catégorie de nombre 	<p>9/14 apprenants ont fait mention du nombre singulier du mot «<i>hamac</i>»</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise en compte de la présence d'un mot commençant par la lettre «h». 	<p>aucun apprenant n'en a pas fait mention.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Appréciation du mécanisme de la liaison 	<p>1/14 apprenants y a fait référence.</p>

Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors des deux exemples ci-dessous:

Exemple - À moi:

15. Cas de figure.- 3²⁵⁶.- Bague en argent pur de Taxco.

.....* Voici **mon** bague en argent pur de Taxco

Test écrit n°7 - activité supplémentaire proposée au sein du test présenté.

Paramètres sensés être pris en compte lors du maniement de déterminants possessifs en L2	Degré du choix et de la mention des paramètres lors de l'utilisation des formes possessives par les apprenants.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indication sur la personne 	<p>1/14 apprenants a bien pris en compte l'élément de référence (P 1) afin de justifier le choix de la forme possessive de base «ma» <i>bague</i>.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mention de la catégorie de genre 	<p>Tous (14/14 apprenants) ont fait mention du genre du mot «<i>bague</i>» en L2 mais en lui attribuant le genre opposé du nom de L1.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mention de la catégorie de nombre 	<p>10/14 apprenants ont fait mention du nombre singulier du mot «<i>bague</i>»</p>

²⁵⁶

Une fois abordé ce dernier cas de figure proposé au test écrit n° 7 (cf. annexe 11, p.23), nous avons analysé les choix opérés et les explications fournies par les apprenants dans le but de vérifier les hypothèses qu'ils s'étaient faites lors de l'utilisation des formes possessives en L2 afin de déterminer les rôles qu'elles jouent dans les dysfonctionnements et les erreurs que nous cherchons à faire diminuer. Pour les résultats de ces analyses, prière de consulter la conclusion du chapitre 2, particulièrement l'univers linguistique accordé aux résultats concernant les zones de difficultés et d'erreurs en langue française ou L2, p. 139.

2.5.3. Objectifs de l'analyse du corpus dans les deux langues (L1 et L2).

2.5.3.1. Vérifier la compréhension linguistique du métalangage employé.

L'analyse de ce test a fait émerger, de façon évidente, les lacunes dans les compétences linguistiques des apprenants que nous pourrions résumer à l'aide des constatations suivantes:

1. repérage linguistique largement centré sur la description grammaticale traditionnellement enseignée. Cette constatation a été faite à propos de certains concepts comme «article» et «substantif» que les apprenants n'ont pas su identifier sous les termes rénovés de «déterminant» et «nom» respectivement;
2. capacité uniquement à identifier (dans le sens de reconnaître l'existence de) certains concepts quoique tous n'ont pas été définis, même pas de manière succincte, de leurs propres mots. Au cas où les apprenants arrivaient à donner une définition de certaines notions grammaticales (sans les décrire de façon détaillée), elle était erronée, comme c'était le cas de certains termes techniques regroupés dans le tableau ci-dessous:

Notions grammaticales proposées à définir	Définitions données par les apprenants
<ul style="list-style-type: none">▪ Article	<ul style="list-style-type: none">- «L'article donne le genre et le nombre aux substantifs»- «Préposition qui offre certaines qualités aux mots tels que genre, nombre, etc»
<ul style="list-style-type: none">▪ Substantif	<ul style="list-style-type: none">- «Tous les couleurs sont substantifs»

3. à la lumière de l'analyse du tableau précédent, le peu de termes linguistiques identifiés devenaient incohérents, et pour beaucoup d'entre eux, que des étiquettes creuses qui fonctionnaient à vide! ce qui montrait une incompréhension des concepts, une impression de flou et d'inutilité qui se mêlait assez souvent.

2.6.- Résultats de l'évaluation écrite diagnostique.

L'analyse des données écrites, dans les deux langues examinées, nous a permis de constater un certain nombre d'observations:

En langue espagnole ou L1

A. En rapport avec l'utilisation des déterminants possessifs espagnols:

- Conception erronée, du point de vue sémantique, de la définition de déterminant possessif.
- Idée fautive concernant la fréquence d'emploi des déterminants possessifs en langue espagnole en comparaison à celle qui se réalise en langue française.
- méconnaissance partagée concernant la possibilité de rencontrer un déterminant possessif de la série tonique accompagné de n'importe quel autre déterminant.
- ignorance généralisée concernant s'il existe des limites d'emploi des déterminants possessifs pour les parties du corps en langue espagnole.

B. Au sujet des connaissances générales associées à:

b.1.- les phénomènes d'homophonie et de polysémie de certains morphèmes espagnols:

- Impossibilité généralisée tant de sélectionner que de classifier les morphèmes et les lexèmes servant à compléter les phrases données.
- Inaptitude à classifier les mots qui n'ont pas été choisis lors de la sélection des réponses adéquates à chaque phrase donnée au sein du test proposé.

b.2.-le rôle de la fonction distinctive de l'accent écrit lors de son utilisation dans les trois cas de figures mentionnés ci-dessous a été, en général, méconnu:

- Homonymie entre morphèmes: les pronoms personnels (*mí, tú*) et les déterminants possessifs (*mi, tu*), parmi d'autres exemples.
- Système verbal: forme de l'indicatif présent du verbe «*estar*» (*está*) et forme du déterminant démonstratif espagnol (*esta*).
- Typologie accentuelle de l'espagnol (trois types d'accentuation): mots oxytons (accentués sur la dernière syllabe), mots paroxytons (accentués sur l'avant-dernière syllabe), et mots proparoxytons (accentués sur l'antépénultième syllabe).

En langue française ou L2

A. Le niveau général de maîtrise lors de la manipulation variée des déterminants possessifs en L2 nous a permis de relever les considérations suivantes:

- Le degré d'utilisation spontanée des déterminants possessifs en L2 montre plutôt une forte tendance à être remplacé par l'expression de la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de», comme le démontre cette construction: «Les yeux de X sont petits»
- Remarquable difficulté associée à des problèmes syntaxiques dénotée par l'ignorance du marquage discontinu pour la dénotation des valeurs morphologiques (parfois du «genre», parfois du «nombre» ou bien par l'ignorance de la dénotation des deux valeurs en même temps) à établir entre les deux unités nominales (le déterminant possessif et le nom)
- Présence réitérée des interférences morphologiques de genre (sous l'influence du genre du nom de la langue espagnole ou L1)
- Manifestation régulière du phénomène d'analogie attestée par l'intégration de certains fragments de la série des pronoms disjoints (moi, soi) dans la série des déterminants possessifs français. Exemple: *«Moi mère est mexicain.»
- Prise en compte erronée de la marque morphématique du genre féminin à partir d'une suffixation arbitraire mais associée, sous le phénomène de généralisation, aux suffixes de dérivation (er/ère), entraînant des difficultés telles que * « ma caractère est bon»
- Evidentes et systématiques manipulations erronées, non seulement des formes possessives françaises, mais aussi au niveau de l'unité verbale²⁵⁷ (concernant les morphèmes de flexion (nombre, temps, personne) au moment de remanier les phrases exprimant la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de»

B. Quant au phénomène d'homophonie des déterminants possessifs à la personne 6 (leur/leurs), nous avons pu apprécier les constatations ci-dessous:

- L'effacement de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 "leurs" au niveau de l'ordre écrit, mettant en évidence une incorrecte manipulation de la valeur du nombre.

²⁵⁷ Nous faisons la mention de ce type d'erreur connaissant une autre source, même si ces erreurs ne concernent pas la présente recherche, car nous considérons qu'elles méritent d'être repérées.

- l'ignorance du phénomène d'allomorphisme caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs en L2: "son" chapeau / "sa" tequila / "ses" tortillas de maïs bleu - "leur" poncho / "leurs" cartes postales de Cancún.
- C.** En rapport avec les interférences tant d'homophonie, de morphologie que lexicales des déterminants possessifs espagnols sur certaines formes possessives en L2.
- Présence de l'erreur assez répétitive (voire systématique) déclenchée par le degré de répercussion du phénomène de l'homophonie présent aux déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 (*su-sus*), utilisés lors de l'emploi de la personne 6 en L2.
 - Nombreuses interférences morphologiques de genre, de nombre, de genre et de nombre à l'unisson, ainsi que lexicales, étant, ces dernières, au niveau des formes possessives plurielles appartenant aux personnes 4 et 5 en L2.
- D.** Au sujet du repérage des suffixes de flexion des formes verbales au mode impératif pour choisir le déterminant possessif à utiliser, l'analyse nous a dévoilé des difficultés variées:
- Maniement insatisfaisant (prédominant) des valeurs morphologiques de la «personne» manifesté par l'incompétence pour un choix pertinent de la plupart des formes possessives en ce qui concerne leur forme de base (racine), dépendante de l'élément de référence (dans ce contexte, locuteur (dans le cadre de la personne 4) et interlocuteur (tant à la personne 2 qu'à la personne 5))
- E.** Vérifier la capacité de réflexion des erreurs concernant les déterminants possessifs pour observer l'activation du mécanisme d'autocorrection qui conduirait l'apprenant au phénomène de conceptualisation des règles théoriques.
- Persistance des interférences morphologiques précédemment mentionnées avec une prééminence des difficultés des interférences de «genre» lors de la sélection des formes possessives convenables, exigées surtout devant deux cas de figure particuliers:
 - Soit devant un nom du genre opposé (à celui de la langue maternelle) en L2.
 - Soit devant un nom féminin à initiale vocalique.
 - Persévérance des dysfonctionnements concernant les phénomènes de redondance de certaines valeurs morphématiques sur les deux unités liées: le déterminant possessif et le nom.

Dans les deux langues (L1 et L2)

A. La vérification de la compréhension linguistique du métalangage employé a permis de faire émerger les considérations signalées plus bas:

- Reconnaissance (uniquement dans le sens de reconnaître l'existence) des notions grammaticales faisant partie de la grammaire traditionnelle sans pouvoir ni les identifier ni les reconnaître sous la terminologie actuelle. Citons, par exemple, des termes tels que «articles» face au terme «déterminants» ou «substantifs» vis-à-vis «noms».
- Incapacité de donner une définition, de leurs propres mots, même de certaines notions courantes lorsqu'ils commencent l'apprentissage d'une langue. Dans l'éventualité de trouver des reformulations, celles-ci étaient très succinctes, en général, incohérentes et incorrectes. Exemple: «substantifs» → définition de l'apprenant: *"tous les couleurs sont substantifs."

2.6.1.- Conclusion de l'évaluation écrite diagnostique.

Les résultats de l'analyse des données écrites ont permis de constater, comme étant affirmatives, les différentes hypothèses émises, considérées comme les principales raisons qui entraînent les difficultés et les dysfonctionnements lors de l'utilisation des déterminants possessifs en langue française.

Au sein du contexte précédent, la variété des activités proposées de tests écrits a subi un choix précis en fonction de la langue analysée,²⁵⁸ qui s'est justifié lors de la distribution des contenus en accord avec les hypothèses envisagées à être vérifiées.

La description des activités variées, mises en pratique, nous offre un aperçu général des tâches demandées durant l'étude d'exploration minutieusement effectuée.

²⁵⁸

Pour une visualisation d'ensemble du choix de la langue analysée, cf. annexe n° 3, p. 9: «Sommaire du choix de la langue analysée lors de la rédaction des tests écrits».

Conclusion

L'aboutissement de ce chapitre nous a permis la vérification de diverses hypothèses formulées au début de ce chapitre.²⁵⁹

Nous rappelons que ces différentes hypothèses envisagées (dans le but de connaître l'influence qu'elles pourraient avoir dans les dysfonctionnements et les erreurs lors de l'emploi des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains), ont été classées selon les intérêts d'observation des deux langues étudiées. Ainsi, tout en parcourant cette même distribution, la constitution du corpus et nos analyses ont suivi, à leur tour, cette même classification que nous allons reprendre pour résumer, ci-dessous, les résultats tirés de notre corpus de dysfonctionnements et d'erreurs écrits, tout d'abord:

- En langue espagnole ou L1

À la lumière des observations des tests écrits n° 3, n° 4, n° 9 et n° 12, proposés pour la recherche de connaissances sur la langue maternelle ou L1 (ici la langue espagnole), l'analyse nous rend compte de:

1. du degré de méconnaissance (au sujet des déterminants possessifs en langue espagnole) manifestée par:
 - a. l'identification restrictive des capacités sémantiques des déterminants possessifs à exprimer uniquement une relation de propriété.
 - b. la considération d'une fréquence plus systématique de l'emploi du possessif en langue espagnole qu'en langue française oubliant ainsi le «phénomène d'économie linguistique²⁶⁰» des formes possessives espagnoles.
 - c. l'impossibilité de donner des exemples de la neutralité de genre des déterminants possessifs de la série antéposée correspondants aux personnes 1, 2, 3 et 6.

²⁵⁹ Pour une visualisation complète des différentes hypothèses envisagées, se reporter à la p.76.

²⁶⁰ Michel Benaben nous rappelle que ce phénomène est évident lorsque «l'espagnol n'emploie pas de possessif chaque fois que le contexte apporte suffisamment d'information sur la personne en cause. Ainsi, la présence d'un pronom réfléchi évite à l'espagnol d'employer un possessif, l'article *el* suffit largement. Dans "*se quitó el sombrero*," *se* renvoie déjà à la personne 3. Un énoncé tel que: "*se quitó su sombrero*," serait bien trop rédundant» (cas d'omission des déterminants possessifs) Ibid. M Benaben, op. cit., p. 91.

- d. l'incapacité à donner une réponse au sujet de la possibilité ou de l'impossibilité d'utiliser un déterminant possessif appartenant à la série tonique, accompagné de n'importe quel autre déterminant.
 - e. l'incompétence à reconnaître les phénomènes de polysémie et d'homophonie de certains morphèmes monosyllabes espagnols proposés au sein du test écrit n° 9.
 - f. la difficulté à reconnaître le rôle de fonction distinctive de l'accent graphique ou écrit en L1 dans les trois cas de figure proposés, à savoir:
 1. dans les cas d'homonymie entre morphèmes monosyllabes;
 2. dans le système verbal espagnol, ainsi que,
 3. dans les trois types d'accentuation que connaît la langue espagnole.
 - g. Le manque d'explications pour argumenter, soit les réponses affirmatives, soit les objections concernant certaines questions formulées au sein de certains tests (cf. test écrit n° 3- réponse II-6, test écrit n° 4- réponse 2.2 et test écrit n° 9- réponse C)
- En langue française ou L2

Les zones de difficultés et d'erreurs résumées ci-dessous, sont observables au sein des phrases dressées sur la liste conformant le corpus recueilli des dysfonctionnements et d'erreurs écrits récurrents relevés lors des tests écrits de vérification d'hypothèses mis en place.

1. Evidentes manifestations d'interférences de la L1, entraînées par des raisons variées telles que:
 - a. l'homophonie des déterminants possessifs espagnols à la personne 3 et 6 (su – sus), lors de l'emploi des formes possessives en L2 appartenant à la personne 6 (leur – leurs).
 - b. les interférences de la L1 de nature variée, telles que:
 - b.1- les interférences morphologiques de genre;
 - b.2- les interférences morphologiques (simultanées) de genre et de nombre;
 - b.3- les interférences lexicales.

2. L'effacement de la marque du pluriel à l'écrit lors de l'utilisation de la forme possessive plurielle appartenant à la personne 6 (leurs) provoqué par:
 - a. l'homophonie des déterminants possessifs français appartenant à la personne 6 ("leur" sauce pimentée / "leurs" pyramides) en L2 (effacement de la marque du pluriel à l'oral)

3. Les paramètres analysés, à travers les réponses données lors de la justification des déterminants possessifs utilisés en L2, nous ont permis de déceler l'état de l'interlangue manifestant des critères d'argumentation des choix opérés peu pris en compte (voire, parfois, oubliés ou ignorés), parmi lesquels nous pouvons citer:
 - a. l'absence d'indication sur la personne qui possède un (ou des) objet(s);
 - b. la non prise en compte des mots commençant par un h «aspiré»
 - c. l'ignorance du phénomène de la liaison²⁶¹ (en tant que mécanisme existant dans la langue française ou L2)

- Dans les deux langues (L1 et L2)

Il semble également clair, tout au moins le voyons-nous ainsi, à la lueur du test diagnostique écrit n° 5, que les capacités métalinguistiques des apprenants font émerger les difficultés que nous avons déjà mentionnées et rappelons ci-dessous:

- a. La prééminence d'une identification linguistique (au cas éventuel où elle arrive à se présenter) centrée sur la description grammaticale traditionnelle.

- b. l'identification de certains concepts se borne à la reconnaissance (uniquement dans le sens d'existence) des termes dans le métalangage grammatical scolaire mais complètement dépourvue d'une redéfinition des propres mots des apprenants.

²⁶¹ Nous laisserons l'analyse de l'univers phonétique pour le chapitre 3 (cf. p. 146) consacré à la vérification des hypothèses qui pourraient entraîner des difficultés et des dysfonctionnements oraux lors de la manipulation orale des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains.

- c. l'apparition, au cas de s'en présenter, d'éventuelles reformulations de certains concepts manquant de précisions, voire de netteté, ce qui démontrait l'inconfort linguistique (voire l'évidente confusion) envers le métalangage concerné.

Les conclusions précédentes ont bien mis en évidence la nature et les différents types de dysfonctionnements et d'erreurs écrits que rencontrent les apprenants hispanophones lors de la manipulation écrite des déterminants possessifs, tant en langue espagnole ou L1 qu'en langue française ou L2.

Mais, tout en adhérant à l'optique de M. Jean Peytard, nous considérons aussi que, pour que l'analyse soit aussi rigoureuse et précise que possible, il ne faut pas oublier que «le maniement de la langue écrite doit trouver son point de départ dans l'usage de la langue orale²⁶²». C'est la raison pour laquelle, comme nous l'avions déjà mentionné,²⁶³ tout en étant guidée par le nouveau regard de la méthodologie du FLE,²⁶⁴ nous avons rendu à notre tour, la spécificité et l'autonomie à l'**ordre oral**²⁶⁵ dans le but de poursuivre également des recherches empiriques des productions et d'utilisations orales des déterminants possessifs en L2 auprès de la même communauté d'apprenants mexicains présentée au début de ce chapitre.²⁶⁶

Nous allons donc entreprendre, tout au long du chapitre suivant, l'observation et l'analyse des dysfonctionnements oraux lors du maniement phonétique des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains situés au coeur de notre recherche.

²⁶² Jean Peytard, «*Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*», Langue française, 1970, n° 6, p. 35.

²⁶³ Cf. 2.2.1.- Constitution des deux étapes de la recherche, p. 77.

²⁶⁴ «Les rapports entre l'écrit et l'oral ont très largement évolué au cours de l'histoire de la méthodologie du FLE, on ne parle plus ni de les opposer, ni de prioriser ou valoriser l'un par rapport à l'autre ou encore de faire de l'un le support ou le complément de l'autre. Il s'agit plutôt de rendre à chacun sa spécificité et son autonomie et d'analyser les rapports multiples qu'ils peuvent entretenir entre eux» Henri Boyer, Michèle Butzbach, Michèle Pendants, «*Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*», Clé international, 1990, p. 125.

²⁶⁵ «L'ordre oral est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et qui est susceptible d'audition» Idem, Jean Paytard, op. cit., p.37.

²⁶⁶ Cf. p. 74 – 75 de ce travail.

CHAPITRE 3

OBSERVATION ET ANALYSE DES DYSFONCTIONNEMENTS DE L'EMPLOI DES DÉTERMINANTS POSSESSIFS FRANÇAIS À L'ORAL

Introduction

La conception et la mise en place d'une véritable compétence²⁶⁷ de communication telles que l'envisagent les récentes orientations méthodologiques nous ont amenée à nous interroger non seulement sur les difficultés que pose l'acquisition d'un nouveau système phonologique mais aussi sur les répercussions de ces difficultés sur l'apprentissage, la compréhension, la production et la manipulation orales des déterminants possessifs français chez les apprenants mexicains, situés au centre de notre recherche.²⁶⁸

Guidée par ces objectifs, nous avons accordé une place centrale à l'observation de la compétence phonétique liée particulièrement aux formes possessives françaises dans la communauté d'apprenants rencontrés dans le but de recueillir un matériau d'observation²⁶⁹ à partir duquel nous avons constitué un corpus d'erreurs phonétique dans la production orale des déterminants possessifs du français.

L'étude, ainsi conçue, a été divisée en 5 parties.

La **première partie** décrit sommairement la présentation de la recherche ainsi que les objectifs de l'évaluation orale diagnostique visant la vérification des hypothèses qui, d'après nous, pourraient se trouver les éléments «collaborateurs» des difficultés et des dysfonctionnements observés.

La **deuxième partie** est consacrée au plan général de l'évaluation orale diagnostique tout en prenant en compte les étapes de la recherche ainsi que la méthode et collecte des données.

²⁶⁷ Ce terme de **compétence** recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale: compétence linguistique, communicative et socioculturelle. Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, à adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. Par ailleurs, on parle aussi, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires (accomplir intentionnellement un acte en énonçant) et discursives des pratiques et des genres: approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple.

Si la langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistiques et communicatives seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. Jean-Pierre Cuq et al, «*Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (ASDIFLE)*», Paris, Clé International, 2003, p. 48.

²⁶⁸ Se reporter à la **Composition du groupe observé**, p.74 pour les détails au sujet du public ciblé.

²⁶⁹ Les exemples (sur la compréhension, la production et la manipulation orales des déterminants possessifs en langue française ou L2 retenus dans cette étude) sont les échantillons uniquement recueillis du milieu scolaire.

La **troisième partie** fait référence au contenu et à la méthodologie des tests oraux conçus pour une recherche empirique en vue de l'élaboration d'un corpus de dysfonctionnements et d'erreurs récurrents lors de l'utilisation des déterminants possessifs français dans l'**ordre oral**.²⁷⁰

La **quatrième partie** présente les échantillons de discriminations auditives²⁷¹ de phonèmes susceptibles d'être confondus (voire non identifiés), de productions et de manipulations orales erronées retenues (les plus systématiques) des déterminants possessifs français qui font partie de la série de tests oraux conçus pour l'expérience diagnostique.

La **cinquième partie** propose l'analyse du corpus oral consacré aux zones des dysfonctionnements et d'erreurs récurrents lors de la mise en place des tests oraux.

²⁷⁰ Terme emprunté à Jean Peytard et défini à la p. 141. Ibid, Jean Peytard, op. cit., p. 37.

²⁷¹ Terme défini à la p. 147.

3.1.- Présentation de la recherche orale.

Le présent chapitre analysera les liens multiples qu'entretiennent l'écrit et l'oral où «les rapports entre les phones et graphèmes ne sont pas toujours biunivoques.²⁷²» Notre but étant d'explorer à quelle étape se situe l'élève dans son apprentissage vis-à-vis de la correspondance son-graphie des déterminants possessifs en L2 (ici la langue française), ainsi que vis-à-vis de l'acquisition du système phonique concernant spécifiquement la manipulation des formes possessives en français.

Les exemples ci-dessous, que nous empruntons à Jean Dubois de sa «*Grammaire structurale du français*» lorsqu'il conduit l'analyse simultanée des «deux codes: oral et écrit,²⁷³» nous rappellent que l'apprenant se trouve sollicité en permanence soit par le code oral, soit par le code écrit, tel que le démontre l'exemple suivant lors de la distribution de:

a. les marques du nombre au sein de deux codes (écrit et oral)²⁷⁴

code écrit	code oral								
Leurs livres étaient ouverts	[lœR livR etɛ uvɛR]								
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 20px;">+</td> <td style="text-align: center; width: 20px;">+</td> <td style="text-align: center; width: 20px;">+</td> <td style="text-align: center; width: 20px;">+</td> </tr> </table>	+	+	+	+	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 20px;">-</td> <td style="text-align: center; width: 20px;">-</td> <td style="text-align: center; width: 20px;">-</td> <td style="text-align: center; width: 20px;">-</td> </tr> </table>	-	-	-	-
+	+	+	+						
-	-	-	-						

Nous constatons que le nombre de marques varie de zéro (code oral) à 4 (code écrit) «ce qui met en évidence la dyssymétrie des deux systèmes.²⁷⁵» Prenant en considération que l'apprenant doit s'adapter à cette situation qui lui pose des difficultés, nous avons conçu une série de tests variés qui s'inspirent des principes de la «méthodologie de l'enseignement de la prononciation²⁷⁶» pour explorer certaines hypothèses, considérées comme «collaboratrices» des dysfonctionnements et que nous esquissons dans les lignes qui suivent.

²⁷² Citation empruntée à Cécile Champagne-Muzar, Johanne S. Bourdages, Claude Germain, «*Le point sur la phonétique*», Clé International, 1998, Coll. Didactique des langues étrangères, p.51.

²⁷³ Nous gardons la terminologie de "code" employée par Jean Dubois, «*Grammaire structurale du français nom et pronom*», Paris, 1965, Larousse, coll. Langue et langage, p. 20.

²⁷⁴ Nous empruntons la terminologie, (en plus du format de distribution de marques, pour l'analyse de l'exemple cité), à Jean Peytard & E. Génouvrier. Tout comme eux, «nous indiquons par le signe + la présence de la marque du nombre (ici le pluriel), par le signe – son absence.» Jean Peytard & E. Génouvrier, «*Linguistique et enseignement du français*», Paris, 1971, Larousse, p. 19.

²⁷⁵ Idem, Jean Dubois, op. cit., p.21.

²⁷⁶ À ce sujet, Monique Callamand nous rappelle que «[...] la composante phonique participe au montage d'une compétence linguistique d'une manière qui est loin d'être marginale. Il faut, en conséquence, [...] conjuguer les efforts au plan du décodage (écoute des messages oraux et entraînement à la compréhension) et au plan de la production (amélioration de la qualité sonore des messages produits).», Monique Callamand, «*Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*», Paris, 1981, Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères, p. 4.

3.1.1. Objectifs de l'évaluation orale diagnostique:

Tout comme pour le chapitre précédent, nous avons visé la vérification de diverses hypothèses considérées comme les probables éléments déclencheurs des fréquentes erreurs phonétiques lors de la manipulation des déterminants possessifs français.

Afin d'examiner les différentes hypothèses envisagées comme «perturbatrices» au sein de l'ordre oral, elles ont été classées selon les intérêts d'observation phonétique mentionnés ci-dessous, ciblés uniquement en langue française ou L2 dans l'objectif de:

- observer les conséquences du rapprochement des sons de certains phonèmes que les élèves sont portés à confondre.
- connaître le degré d'identification auditive, soit de la présence, soit de l'absence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises, en distribution variée.
- vérifier les productions orales lors de la manipulation de toutes les formes possessives en langue française.

Les raisons pour lesquelles l'évaluation diagnostique n'a pas été réalisée sur la manipulation orale des déterminants possessifs espagnols seront exposées lors du développement des critères de sélection des tests oraux appliqués,²⁷⁷ proposés pour cette étape orale diagnostique en langue française ou L2.

²⁷⁷ Cf. Critères de sélection des tests oraux appliqués, p.151.

32.- Plan général de l'évaluation orale diagnostique.

32.1. Méthode et collecte des données.

Selon les types de tests oraux réalisés, les apprenants ont toujours eu un entretien qui s'est déroulé en deux phases.

Lors de la première phase:

Les apprenants étaient invités à répondre aux activités proposées lors des tests de discrimination ²⁷⁸ et de compréhension auditives.

Lors de la deuxième phase:

Ils enregistraient leurs productions orales à l'aide des transcriptions écrites présentées sous forme de phrases lacunaires (préalablement complétées sous notre supervision, dépourvus de tout ouvrage de consultation, le jour même de l'entretien).

Les séances pratiques ont pu se dérouler:

- soit en groupe pour l'écoute des tests déjà enregistrés par un francophone,
- soit de façon individuelle pour l'enregistrement de leurs activités de production et de manipulation de toutes les formes possessives françaises.

²⁷⁸

La **discrimination auditive** est «la possibilité pour l'oreille de faire la différence entre deux sons qui semblent identiques» Elisabeth Guimbretière, «*Phonétique et enseignement de l'oral*», Paris, 1994, Hatier / Didier, Coll. Didactique du français, p. 76.

3.3.- Contenus et méthodologie des tests oraux.

3.3.1 Tests oraux sur les déterminants possessifs français.

Nous fondant sur les travaux d'Elisabeth Guimbretière (qui considère que «le système que l'élève se construit est en perpétuel changement et [que] l'enseignant doit savoir à tout moment à quelle étape se situe l'élève dans l'acquisition du système phonique²⁷⁹»), nous avons conçu un groupe de huit tests oraux qui ont pour objectif de mettre en évidence:

- la proximité de certains phonèmes que les apprenants ont tendance à mélanger pour leur faire découvrir les différences auditives (reconnaissance, compréhension) et articulatoires (production)
- l'identification de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises, en distribution variée: par exemple, devant les mots masculins ou féminins; singuliers ou pluriels (à initiale vocalique ou consonantique (n'importe quelle consonne, ou un h «muet» ou «aspiré»)
- la distinction des mots à initiale consonantique avec h « aspiré » en cas d'absence du mécanisme de la liaison.
- l'identification auditive ainsi que le maniement phonétique des déterminants possessifs uniquement en langue française à travers des activités variées conduisant l'apprenant à une pratique réflexive, basée sur un nombre de fréquence d'occurrence des formes possessives diversifiées.

Dans l'intérêt d'examiner et d'estimer le niveau de reconnaissance auditive et de maîtrise des déterminants possessifs en L2,²⁸⁰ nous allons présenter la distribution des contenus de huit tests oraux. Les notions à examiner seront associées aux hypothèses susceptibles d'être vérifiées, tout en précisant les contenus spécifiques que nous cherchions à étudier en langue française ou L2, étant la seule langue analysée dans cette partie de la recherche.

²⁷⁹ Idem, Elisabeth Guimbretière, op.cit., p. 18.

²⁸⁰ Nous cherchons à vérifier la maîtrise des formes possessives lors de la manipulation variée et de la production orale de tous les déterminants possessifs en langue française.

3.3-1.1.- Contenu des tests oraux.²⁸¹

3.3-1.1.1.- Hypothèses à vérifier.

Les tableaux ci-dessous présentent la distribution de l'ensemble de tests oraux selon les hypothèses que nous cherchions à vérifier comme moyen d'explorer, d'une manière plus détaillée, le stade de connaissance orale des apprenants mexicains lors de la manipulation et de la production des déterminants possessifs français.

En langue française ou L2

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test oral appliqué	annexe n°	page
Phénomène d'interférence de la langue maternelle	Discrimination phonétique, compréhension et reconnaissance des phonèmes consonantiques [b] / [v] dans les cas de figure ci-dessous: <ul style="list-style-type: none">▪ soit en position initiale▪ soit en position intervocalique	n° 1	18	37-38

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test oral appliqué	annexe n°	page
Connaissances spécifiques associées aux déterminants possessifs en L2	Compréhension et discrimination phonétique des voyelles [e] / [œ] en distribution graphique variée: <ul style="list-style-type: none">▪ soit graphies «er», «é», «ez», «es»▪ soit graphies «euf», «eul(e)», «eur»	n° 2	19	39-40

²⁸¹

Pour le sommaire des activités demandées lors des tests oraux, se reporter aux annexes sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse, p. 36.

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test oral appliqué	annexe n°	page					
Connaissances spécifiques associées aux déterminants possessifs en L2 (suite)	Discrimination phonétique et compréhension auditive des phonèmes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ [s] en distribution graphique variée: ss, c, s, st, str, rs; ▪ [z] en distribution graphique: s et z. 	n° 3	20	41-42					
	Repérage de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison au sein des formes possessives porteuses de consonnes: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Graphies de consonnes de liaison</th> <th>Réalisation phonétique</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>n</td> <td>[n]</td> </tr> <tr> <td>S</td> <td>[z]</td> </tr> </tbody> </table>	Graphies de consonnes de liaison	Réalisation phonétique	n	[n]	S	[z]	n° 4	21
Graphies de consonnes de liaison	Réalisation phonétique								
n	[n]								
S	[z]								

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test écrit appliqué	annexe n°	page
Niveau général de maîtrise lors de la manipulation et de la production orales variées des déterminants possessifs en L2	Manipulation des formes possessives en L2 à travers des activités diverses: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compléter de petits textes sous forme de phrases lacunaires dont les lacunes correspondaient aux différentes formes possessives et à des occurrences d'emplois variées. ▪ Enregistrer sur dictaphone les textes complétés par écrit. 	n° 5	22	47-48
		n° 6	23	49-51
		n° 7	24	52
		n° 8	25	53-54

3.3-1.1.2.- Critères de sélection des tests oraux appliqués.

De même que pour les douze tests écrits, les huit tests oraux proposés pour la vérification des hypothèses ont été, eux aussi, soumis aux trois mêmes types de critères de sélection pouvant être répartis comme suit:

- Critère n° 1: en fonction des caractéristiques phonétiques du français.

Le maniement phonétique des déterminants possessifs a été uniquement ciblé en langue française en fonction de l'intérêt à:

- 1.- centrer uniquement l'attention et sur la compréhension et discrimination auditives et sur la production de toutes les formes possessives françaises que nous cherchions à analyser.
- 2.- réaliser une observation approfondie des difficultés, à l'ordre oral, associées aux déterminants possessifs français dans le but de vérifier si ces difficultés sont probablement induites par:
 - a. les différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1, ici la langue espagnole.
 - b. le phénomène du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives.
 - c. les dysfonctionnements provoqués par un phénomène caractéristique de la langue étrangère ou L2, ici la langue française, à savoir:
 - c.1.- l'écart entre graphie et phonie.

- Critère n° 2: en fonction des difficultés linguistiques présentes dans les tests proposés.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Tests oraux n°1 n°2 n° 3	Discrimination ²⁸² et compréhension auditives de certains phonèmes dont le but de vérifier si «l'élève sait reconnaître [certains] phonèmes de la langue étudiée et sait les distinguer des phonèmes les plus proches ²⁸³ »

²⁸² La **discrimination** phonétique a été centrée sur les consonnes [b] / [v] (test oral n° 1), [s] / [z] (test oral n° 3) ainsi que pour les voyelles [e] / [œ] (test oral n° 2). Cf. annexe n° 17, p.36 pour les détails.

²⁸³ Michel García, «La fabrication d'un test de reconnaissance de phonèmes en espagnol.», Les Langues Modernes, 1973, n° 3, p.329.

Nous précisons que ce qui nous intéresse au sein des tests oraux n°1, n°2 et n°3, ce n'est pas la réalisation d'un phonème – qui peut, à la limite, changer d'un individu à l'autre-, d'un élément phonétique,²⁸⁴ mais plutôt «la reconnaissance d'un élément phonologique²⁸⁵ qui, en s'opposant à d'autres éléments de même nature, donne un sens particulier au mot auquel il appartient.²⁸⁶»

Ces trois premiers tests oraux ont emprunté beaucoup de leurs traits aux méthodes citées ci-dessous:

1. à «la méthode des oppositions phonologiques²⁸⁷» que, comme nous le rappelle Elisabeth Guimbretière; «[...] les méthodologues ont proposé [pour étudier] les phonèmes par opposition de type binaire en les faisant répéter sous forme de paires minimales.²⁸⁸»

²⁸⁴ «La **phonétique** désigne, en opposition à la phonologie, l'étude de la substance physique (ou phonétique acoustique qui étudie la transmission du message par l'onde sonore et la façon dont il vient frapper l'oreille de l'auditeur) et physiologique (ou phonétique articulatoire qui étudie les mouvements des organes phonateurs lors de l'émission du message) de l'expression linguistique: «ce qui caractérise particulièrement la phonétique, c'est qu'en est tout à fait exclu tout rapport entre le complexe phonique étudié et sa signification linguistique... La phonétique peut donc être définie comme: la science de la face matérielle des sons du langage humain» (N. Troubetskoï). Idem, Jean Dubois et al., op. cit., p.361.

²⁸⁵ «La **phonologie** est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. Elle s'organise, elle-même, en deux champs d'investigation:

- la phonématique: étudie les unités distinctives minimales ou phonèmes en nombre limité dans chaque langue, les traits distinctifs ou traits pertinents qui s'opposent entre eux les phonèmes d'une même langue, les règles qui président à l'agencement des phonèmes dans la chaîne parlée.
- la prosodie: étudie les traits suprasegmentaux, c'est-à-dire les éléments phoniques qui accompagnent la transmission du message et qui ont aussi une fonction distinctive: l'accent, le ton, l'intonation.» Ibid, Jean Dubois et al., op. cit, p.362.

²⁸⁶ «Exemple: si au lieu de dire "*La pala pesa mucho.*", l'on s'avise de dire: "*La paja pesa mucho.*", on aboutira à une phrase différente quant au sens de la première. C'est qu'il existe une opposition entre les phonèmes /l/ et /x/. [...] Ce qui devra être traité, c'est donc la faculté qu'à l'élève de reconnaître les oppositions entre les phonèmes, condition *sine qua non* pour la compréhension orale effective d'une langue.» Idem, Michel García, op. cit, p.329.

²⁸⁷ «Si en français nous pouvons définir un phonème / p /, comme bilabiale, sourd, non nasal, c'est parce que / p / est bilabial, sourd, non nasal, par exemple; en tant que «non nasal», il est sourd, non nasal, par exemple; bilabial », il s'oppose à / f /, «labiodental », il est sourd, non nasal, par exemple; / main ; en tant que « bilabial », il s'oppose à / f /, «labiodental », il est sourd, non nasal, par exemple; / faim, à / t /, «apical », il est sourd, non nasal, par exemple; / thym, etc. L'analyse en traits pertinents des phonèmes consonantiques nous permet de dégager des séries: sourde, sonore, nasale, non nasale, et des ordres: bilabial, labiodental, apical, palatal, etc. Les voyelles se définissent par d'autres traits pertinents, tels que ouverture, arrondissement, d'avant ou d'arrière, etc. et l'on présente en général, voyelles et consonnes sur des tableaux séparés. Le contraste entre voyelles et consonnes, dans la chaîne parlée, contribue à assurer la clarté des messages linguistiques. Explication empruntée à Jeanne Martinet, «*Essai d'analyse fonctionnelle des panneaux de signalisation routière*» dans «*De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*», Puf, 1972, Coll. Sup, p. 106 - 107.

²⁸⁸ «[...] selon les conceptions de Bloomfield, Jakobson et Halle qui classaient les phonèmes en fonction de leurs traits distinctifs» [au sein de cette méthode]. Ibid, Elisabeth Guimbretière, op. cit., p. 47.

C'est ainsi que nous avons été inspirée par la même «méthode des oppositions phonologiques», mais pour donner la priorité à la discrimination auditive envisagée comme moyen de tester la reconnaissance et la compréhension distinctives des phonèmes mis au centre de notre recherche: [b] / [v], [e] / [œ] et [s] / [z], présents dans différentes formes possessives françaises.

2. à la méthode « Plaisir des sons: enseignement des sons du français²⁸⁹ », de laquelle nous nous sommes inspirée pour la conception, spécifiquement, des activités I et IV lors des trois premiers tests oraux rédigés.

Il nous paraît important de préciser que lors de la conception de ces trois tests initiaux de l'étape orale, nous avons suivi aussi un des principes méthodologique formulé par Elisabeth Guimbretière,²⁹⁰ décrit ci-dessous:

«L'exercice auditif doit faciliter à l'apprenant le développement de manœuvres pour différencier en vue d'un traitement séparé (des éléments) les uns des autres en les identifiant comme distincts.» Lorsqu'il s'agit d'établir une discrimination sur des phonèmes ou suite de phonèmes, la compréhension des mots par les apprenants devient peu importante, - nous précise l'auteure, - la finalité étant l'identification d'abord de deux sons qui semblent analogues et après la découverte des phonèmes inconnus.

Ce qui est essentiel aussi, [continue à nous préciser l'auteure], dans une phase initiale et pour ce genre d'exercices, c'est que l'on ne doit pas combiner deux attitudes ni chercher à favoriser conjointement deux habiletés.

Compte tenu de ce principe méthodologique, nous n'avons pas demandé aux apprenants de réaliser aucune intervention langagière spontanée afin d'éviter un jugement de l'expression orale par l'apprenant lui même ou par la communauté d'apprenants et d'empêcher, par la même raison, un détournement de l'attention sur une finalité définie.

²⁸⁹ Massia Kaneman-Pougatch et Elisabeth Pedoya-Guimbretiere, «*Plaisir des sons: enseignement des sons du français. Cahier de l'élève.*», Paris, Hatier/Hatier, 1990, p. 49 et 51.

²⁹⁰ Ibid, Elisabeth Guimbretière, op.cit., p. 76.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
<p>Test oral n°4</p>	<p>Connaître les compétences des apprenants vis-à-vis le mécanisme de la présence et de l'absence de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises, spécifiquement de certaines formes telles que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les formes du singulier appartenant: <ol style="list-style-type: none"> 1. à la personne 1 [m -n], 2. à la personne 2 [t -n] ▪ toutes les formes du pluriel devant les mots masculins ou féminins à initiale vocalique ou h «muet»: <ol style="list-style-type: none"> 1. ([me-z], [te-z], [se-z], [no-z], [vo-z], [lœR-z])

Tests	Difficultés linguistiques ciblées
<p>Tests oraux n°5 n°6 n° 7 n°8</p>	<p>Manipulation orale des déterminants possessifs en L2 accompagnée d'une transcription écrite (présentée sous forme de phrases lacunaires correspondant aux différentes formes possessives étudiées) dans tous les tests réalisés.</p> <p>Objectifs explicites</p> <p>Disposer, à travers l'activité écrite, d'un moyen d'analyser la corrélation complexe entre l'ordre oral et l'ordre écrit ainsi que d'obtenir la possibilité de vérification de la compréhension des règles d'usage des déterminants possessifs français par leur application pratique.</p>

- Critère n° 3: en fonction du type d'activité de manipulation.

	Classification des activités selon la langue travaillée.
Type d'activité de manipulation proposée.	<p style="text-align: center;">En langue française ou L2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activités variées, pouvant être classifiées comme indiqué ci-dessous: <ul style="list-style-type: none"> - activités de discrimination phonétique, - activités de compréhension, - activités de reconnaissance de phonèmes variés. (Cf. tests oraux n°1, n°2 et n°3) ▪ Pratique de repérage concernant le mécanisme de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives (Cf. test oral n° 4) ▪ Court questionnaire théorique: <ul style="list-style-type: none"> - test oral n° 4 - test oral n°6 (Cf.activité supplémentaire) ▪ Activités de manipulation orale (Cf. tests oraux n°5, n°6, n°7 et n°8) ▪ Exercices à trous (Cf. tests oraux n°1, n°2, n°3, n°5, n7 et n°8)

3.3-2.- Description des activités.

Dans les tableaux ci-dessous nous résumons les différentes activités que nous analyserons plus en détail un peu plus loin.

Tests oraux	Activités demandées																														
Test n° 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discrimination phonétique: distinction [b] / [v] des graphies: <ol style="list-style-type: none"> a. «B» et «V» en position initiale; b. «b» et «v» en position intervocalique. 																														
Test n° 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discrimination phonétique: distinction [e] / [œ] des graphies: <table border="1" data-bbox="608 1025 1380 1330" style="margin: 10px auto;"> <thead> <tr> <th>Graphies</th> <th>Exemples</th> <th>Réalisation phonétique</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>«er »</td> <td>visiter, aller, souper.</td> <td>[vizite], [ale], [supe]</td> </tr> <tr> <td>« é »</td> <td>été, (je suis) allé(e).</td> <td>[ete], [ʒə sʁi], [ale]</td> </tr> <tr> <td>«é(e)s »</td> <td>musées, publiés</td> <td>[myze], [pyblie]</td> </tr> <tr> <td>« ez »</td> <td>chez</td> <td>[ʒe]</td> </tr> <tr> <td>« es »</td> <td>les, des, ces</td> <td>[le], [de], [se]</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="608 1368 1380 1648" style="margin: 10px auto;"> <thead> <tr> <th>Graphies</th> <th>Exemples</th> <th>Réalisation phonétique</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>« euf »</td> <td>neuf</td> <td>[nœf]</td> </tr> <tr> <td>« eul »</td> <td>seul(e)(s), seulement</td> <td>[sœl], [sœlmã]</td> </tr> <tr> <td>« eur »</td> <td>fleur, douceur, leur</td> <td>[flœR], [dusœR], [lœR]</td> </tr> </tbody> </table> 	Graphies	Exemples	Réalisation phonétique	«er »	visiter, aller, souper.	[vizite], [ale], [supe]	« é »	été, (je suis) allé(e).	[ete], [ʒə sʁi], [ale]	«é(e)s »	musées, publiés	[myze], [pyblie]	« ez »	chez	[ʒe]	« es »	les, des, ces	[le], [de], [se]	Graphies	Exemples	Réalisation phonétique	« euf »	neuf	[nœf]	« eul »	seul(e)(s), seulement	[sœl], [sœlmã]	« eur »	fleur, douceur, leur	[flœR], [dusœR], [lœR]
Graphies	Exemples	Réalisation phonétique																													
«er »	visiter, aller, souper.	[vizite], [ale], [supe]																													
« é »	été, (je suis) allé(e).	[ete], [ʒə sʁi], [ale]																													
«é(e)s »	musées, publiés	[myze], [pyblie]																													
« ez »	chez	[ʒe]																													
« es »	les, des, ces	[le], [de], [se]																													
Graphies	Exemples	Réalisation phonétique																													
« euf »	neuf	[nœf]																													
« eul »	seul(e)(s), seulement	[sœl], [sœlmã]																													
« eur »	fleur, douceur, leur	[flœR], [dusœR], [lœR]																													
Test n° 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discrimination phonétique: distinction [s] / [z]: <ol style="list-style-type: none"> c. de la consonne [s] en distribution graphiques: ss, c, s, st, str, rs; d. de la consonne [z] en distribution graphiques: s et z. 																														

Tests oraux	Activités demandées															
Test n° 4	<ul style="list-style-type: none"> Repérage de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison, seulement au sein de certaines formes possessives françaises où l'on retrouve les réalisations phonétiques des consonnes de liaison [z] / [n] 															
Test n° 5	<ul style="list-style-type: none"> Maniement de déterminants possessifs en langue française aux quatre personnes suivantes: <table border="1" data-bbox="708 712 1206 1061"> <thead> <tr> <th colspan="2">personnes</th> <th>occurrences</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>«je» [ʒə]</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>«il/elle» [il] / [ɛl]</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>«nous» [nu]</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>«ils/elles» [il] / [ɛl]</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	personnes		occurrences	1	«je» [ʒə]	7	3	«il/elle» [il] / [ɛl]	7	4	«nous» [nu]	10	6	«ils/elles» [il] / [ɛl]	8
personnes		occurrences														
1	«je» [ʒə]	7														
3	«il/elle» [il] / [ɛl]	7														
4	«nous» [nu]	10														
6	«ils/elles» [il] / [ɛl]	8														
Test n° 6	<ul style="list-style-type: none"> Maniement de déterminants possessifs en langue française aux quatre personnes suivantes: <table border="1" data-bbox="708 1330 1206 1680"> <thead> <tr> <th colspan="2">personnes</th> <th>occurrences</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>«je» [ʒə]</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>«il/elle» [il] / [ɛl]</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>«nous» [nu]</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>«ils/elles» [il] / [ɛl]</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="715 1720 1283 1751"><u>Particularité lors de l'activité supplémentaire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Énoncer les paramètres théoriques mis en place pour effectuer les choix des formes possessives françaises employées. 	personnes		occurrences	1	«je» [ʒə]	7	3	«il/elle» [il] / [ɛl]	7	4	«nous» [nu]	7	6	«ils/elles» [il] / [ɛl]	7
personnes		occurrences														
1	«je» [ʒə]	7														
3	«il/elle» [il] / [ɛl]	7														
4	«nous» [nu]	7														
6	«ils/elles» [il] / [ɛl]	7														

Tests oraux	Activités demandées										
Test n° 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maniement des déterminants possessifs français aux trois personnes suivantes: <table border="1" data-bbox="638 546 1187 931"> <thead> <tr> <th data-bbox="644 546 979 600">personnes</th> <th data-bbox="979 546 1181 600">occurrences</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="644 600 979 680">3 «il/elle» [il] / [ɛl]</td> <td data-bbox="979 600 1181 680">1</td> </tr> <tr> <td data-bbox="644 680 979 819">5 «vous» [vu]</td> <td data-bbox="979 680 1181 819">Prédominante (22 au total)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="644 819 979 931">6 «ils/elles» [il] / [ɛl]</td> <td data-bbox="979 819 1181 931">1</td> </tr> </tbody> </table>	personnes	occurrences	3 «il/elle» [il] / [ɛl]	1	5 «vous» [vu]	Prédominante (22 au total)	6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	1		
personnes	occurrences										
3 «il/elle» [il] / [ɛl]	1										
5 «vous» [vu]	Prédominante (22 au total)										
6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	1										
Test n° 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maniement des déterminants possessifs français aux quatre personnes ci-dessous: <table border="1" data-bbox="651 1330 1174 1787"> <thead> <tr> <th data-bbox="657 1330 951 1384">personnes</th> <th data-bbox="951 1330 1168 1384">occurrences</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="657 1384 951 1464">1 «je» [ʒə]</td> <td data-bbox="951 1384 1168 1464">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="657 1464 951 1603">2 «tu» [ty]</td> <td data-bbox="951 1464 1168 1603">Prédominante (21 au total)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="657 1603 951 1684">3 «il/elle» [il] / [ɛl]</td> <td data-bbox="951 1603 1168 1684">2</td> </tr> <tr> <td data-bbox="657 1684 951 1787">6 «ils/elles» [il] / [ɛl]</td> <td data-bbox="951 1684 1168 1787">4</td> </tr> </tbody> </table>	personnes	occurrences	1 «je» [ʒə]	3	2 «tu» [ty]	Prédominante (21 au total)	3 «il/elle» [il] / [ɛl]	2	6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	4
personnes	occurrences										
1 «je» [ʒə]	3										
2 «tu» [ty]	Prédominante (21 au total)										
3 «il/elle» [il] / [ɛl]	2										
6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	4										

3.3-2.1.- Les objectifs visés à travers chaque test oral présenté.

La visée essentielle des huit tests oraux a été de vérifier les éventuelles difficultés (tant acoustiques qu'articulatoires) que les apprenants pourraient éprouver au moment de la manipulation orale des déterminants possessifs en L2. Notre observation a porté sur les points suivants:

1. les oppositions entre certains phonèmes qui pourraient faire problème pour un locuteur hispanophone. Les cas les plus intéressants ont porté sur les oppositions qui ont fait intervenir des phonèmes exclusifs de la langue française tels que les paires phonétiques suivantes:

1.1.- (Phonèmes [v] / [b]) - test oral n° 1

1.2.- (Phonèmes [œ] / [e]) - test oral n° 2

1.3.- (Phonèmes [z] / [s]) - test oral n° 3

2. l'identification de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises, en distribution variée: devant des mots masculins ou féminins; singuliers ou pluriels (à initiale vocalique ou consonantique (soit n'importe quelle consonne, soit un /h/ «muet» ou un /h/ «aspiré») comme en témoigne le test conçu et mentionné ci-dessous:

▪ Réalisations phonétiques [n] et [z] - test oral n° 4

3. les habitudes de prononciation lors du maniement des formes possessives en langue française, vérifiées grâce aux quatre tests suivants:

Test n°	Formes possessives correspondant aux personnes
Tests oraux n° 5 n° 6	p.1 ----- [ʒə] p.3 ----- [il] / [εl] p.4 ----- [nu] p.6 ----- [il] / [εl]
Test oral n° 7	p.3 ----- [il] / [εl] p.5 ----- [vu] p.6 ----- [il] / [εl]

Test n°	Formes possessives correspondant aux personnes
Test oral n° 8	p.1 ----- [ʒə] p.2 ----- [ty] p.3 ----- [il] / [εl] p.6 ----- [il] / [εl]

Nous explorerons en détail, dans les lignes qui suivent, les objectifs visés à chaque test oral proposé lors de deux phases²⁹¹ attribuées à la vérification des hypothèses précédemment formulées.

Test oral n° 1

En raison de l'absence de traits distinctifs²⁹² phonologique entre les deux phonèmes [b] / [v] chez les locuteurs en langue espagnole,²⁹³ qui ne connaissent que des bilabiales pour ces deux consonnes espagnoles, nous avons considéré nécessaire, voire obligatoire, pour l'apprentissage optimal des déterminants possessifs français, d'insister sur la reconnaissance auditive de la distinction et la compréhension de cette paire minimale en langue française, afin de surmonter les difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français à la personne 5 "votre" [vɔʁ(ə)] / "vos" [vo]).

Nous adhérons aux modèles théoriques phonologiques du «crible phonologique»²⁹⁴ L'apprenant étranger, perçoit les sons d'une langue étrangère à travers la grille phonologique de sa langue maternelle. Autrement dit, il ne distingue pas deux sons qui dans sa langue ne sont pas en situation d'opposition distinctive pertinente. Au pire, il les confond même à l'audition, et dans la plupart des cas, il les confond lorsqu'il les produit, ce qui pose un problème qui peut aller non seulement jusqu'à entraver gravement la communication mais aussi à mettre l'apprenant en situation de discrimination.

²⁹¹ Pour les détails de phases accordées aux tests oraux, se reporter à la p. 147.

²⁹² La référence à la notion de **traits distinctifs** ou **attributs caractéristiques** est un des fondements de la phonologie (Troubetzkoy, 1949; Jakobson et Halle, 1956), et constitue une des voies de recherche dans le domaine de l'intelligence artificielle appliquée à la reconnaissance des formes (Rumelhart, 1977; Lindsay et Norman, 1977). Daniel Gaonac'h, «*Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*», 1992, Paris, Didier/Hatier, coll. LAL p. 61

²⁹³ Deux exemples empruntés à M. Benaben mettent en évidence le point d'articulation (ou lieu d'articulation) de la consonne /v/ en langue espagnole, caractérisée comme consonne bilabiale (les deux lèvres sont en contact) Exemples empruntés: «*convidar*» [cõnbidar] (sic) et «*en vano*» [embano]. M. Benaben, «*Manuel de linguistique espagnole*» Paris, Ophrys, 1994, p. 13 -14.

²⁹⁴ Comme nous le précise Troubetzkoy, la notion de "**crible phonologique**" où système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle «perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère. Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seulement restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de la langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "**crible phonologique**" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et d'incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "**crible phonologique**" de sa propre langue.» Explication empruntée à Nikolai Sergueïevitch Troubetzkoy, «*Principes de phonologie*», Klincksieck, Paris, 1986, p. 54.

C'est la raison pour laquelle nous avons réfléchi à la discrimination phonologique [b] / [v] dans les deux ordres linguistiques (l'ordre oral et l'ordre écrit) même si le test a essentiellement été conçu pour un large travail de compréhension orale comme activité de vérification des acquisitions.

Nous nous sommes servis des objectifs mentionnés dans le tableau ci-dessous afin d'arriver à l'un des buts essentiels mis au centre de notre recherche:

1. Tester la correspondance qui pourrait exister entre une identification appropriée du phonème [v] et une production correcte (tant écrite qu'orale) des formes (singulière "votre" [vɔ̃tR(ə)] et plurielle "vos"[vo]) des déterminants possessifs appartenant à la personne 5 en L2.

Test oral	Objectifs visés
Test oral n° 1	<p><u>Activité I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Constater la faculté à reconnaître et à comprendre les différentes phrases ciblées sur les deux phonèmes prédominants distinctifs ([b] / [v] en L2: <ul style="list-style-type: none"> - tant en position initiale que - en position intervocalique. <p><u>Activité II</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier les connaissances théoriques de l'apprenant. <p><u>Activité III</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approfondir le degré de manipulation distinctive des phonèmes [b] / [v] lors du maniement de la langue française même si les trois exemples demandés ne peuvent nous offrir qu'un «léger» aperçu de la manipulation recherchée. <p><u>Activité IV</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier dans la pratique la véritable capacité de distinction des deux phonèmes travaillés ([b] / [v]) lors de l'activité de remplissage des énoncés lacunaires à compléter. ▪ Repérer les éventuelles difficultés orthographiques²⁹⁵ lors de la manipulation écrite distinctive des phonèmes [b] / [v].

²⁹⁵

Nina Catach, «L'orthographe», Paris, Puf, «Que sais-je ?», n°685, p 14.

Test oral n° 2

Les deux raisons justifiant la conception des objectifs de ce test peuvent être évoquées par:

1. l'intérêt de faire travailler les apprenants sur un phonème absent dans leur système phonologique en langue maternelle, c'est-à-dire sur le phonème [œ] présent dans les formes possessives (singulière "leur" [lœR] et plurielle "leurs" [lœR] / [lœR-z]) appartenant à la personne 6 en L2.
2. l'intention de profiter de la présence du phonème [e] (non seulement dans le système phonologique espagnol mais aussi dans les formes possessives plurielles correspondantes aux personnes 1, 2 et 3 des déterminants possessifs français)

Ainsi, lors de la conception de ce test, nous nous sommes encore appuyée sur «la méthode des oppositions phonologiques²⁹⁶» pour poursuivre la mise en pratique des stratégies visant la discrimination ou la reconnaissance des phonèmes ([œ] / [e]) à l'aide des différentes phrases ciblées sur ces deux phonèmes prédominants distinctifs en L2.

Le choix du contenu s'est fondé sur les commentaires d'Elisabeth Guimbretière qui nous évoquait des raisons que nous rappelons ci-dessous:

- a. [...], face à une possibilité de confrontation des particularités différentes des sons d'une langue à l'autre, il est nécessaire d'autoriser un aperçu intégral des sons d'une langue dans le but d'examiner les phonèmes qui lui sont caractéristiques (par exemple, - nous précise l'auteure ci-dessus - «si je confronte le système vocalique de l'espagnol à celui du français, je prends très vite conscience des lacunes du premier, 5 phonèmes vocaliques au lieu de 16²⁹⁷»)
- b. l'intérêt de travailler sur les analogies concernant le phonème [e] au sein d'un cours de phonétique pour avertir les obstacles dans l'enseignement du système acoustique.

²⁹⁶ Idem, Elisabeth Guimbretière, op. cit., p. 47.

²⁹⁷ Ibid, Elisabeth Guimbretière, op.cit., p. 17.

Suite à de nombreuses difficultés (soit de reconnaissance, soit de production) des deux phonèmes [e] / [œ] chez les apprenants mexicains, nous avons considéré pertinent de chercher à découvrir les raisons qui déclenchent les difficultés pour une bonne appropriation de certaines formes possessives du pluriel en français telles que:

Formes possessives du pluriel en L2	personnes correspondantes
«mes» [me]	p.1 ----- [ʒə]
«tes» [te]	p.2 ----- [ty]
«ses» [se]	p.3 ----- [il] / [ɛl]
«leurs » [lœR]	p. 6 ----- [il] / [ɛl]

Partant de cet horizon, nous nous sommes donné des objectifs variés que nous exposons dans le tableau suivant:

Test oral	Objectifs																																				
Test oral n° 2	<p><u>Activité I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Constater la faculté à reconnaître et à comprendre les différentes phrases ciblées sur les deux phonèmes prédominants distinctifs ([e] / [œ]) en L2. On observera, dans le tableau à droite, les distributions graphiques variées des phonèmes travaillés: <table border="1"> <thead> <tr> <th>graphies</th> <th>phonème travaillé</th> <th>exemples</th> <th>phrases de référence n°</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">«er»</td> <td rowspan="3">[e]</td> <td>visiter</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>aller</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>souper</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">«é»</td> <td rowspan="2">[e]</td> <td>(cet) été</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>(la) télévision</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">«é(e)s»</td> <td rowspan="3">[e]</td> <td>(dès) musées</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>(je suis) allé(e)</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>(nous avons été) invités</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>«ez»</td> <td>[e]</td> <td>chez Bénédicte</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">«es»</td> <td rowspan="2">[e]</td> <td>des (musées)</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>les (policiers)</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	graphies	phonème travaillé	exemples	phrases de référence n°	«er»	[e]	visiter	1	aller	6	souper	7	«é»	[e]	(cet) été	1	(la) télévision	4	«é(e)s»	[e]	(dès) musées	1	(je suis) allé(e)	1	(nous avons été) invités	7	«ez»	[e]	chez Bénédicte	4	«es»	[e]	des (musées)	1	les (policiers)	8
graphies	phonème travaillé	exemples	phrases de référence n°																																		
«er»	[e]	visiter	1																																		
		aller	6																																		
		souper	7																																		
«é»	[e]	(cet) été	1																																		
		(la) télévision	4																																		
«é(e)s»	[e]	(dès) musées	1																																		
		(je suis) allé(e)	1																																		
		(nous avons été) invités	7																																		
«ez»	[e]	chez Bénédicte	4																																		
«es»	[e]	des (musées)	1																																		
		les (policiers)	8																																		

Test oral	Objectifs				
Test oral n° 2 (suite)	graphies	phonème travaillé	exemples	Phrases de référence n°	
	« euf »	[œ]	neuf (ans)	6	
	« eul »	[œ]	seul(e)	6	
	« eur »	[œ]	moteur (du) tracteur (de l') agriculteur	2	
			des fleurs à [...] professeur [...]	3	
			facteur (vient) [...] de bonne heure et de bonne humeur	5	
			[...] peur (d'aller seule chez le) coiffeur	6	
	<u>Activité II</u>				
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier les connaissances théoriques disponibles chez l'apprenant. 				
	<u>Activité III</u>				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approfondir le degré de manipulation distinctive des phonèmes [e] / [œ] lors du maniement de la langue française même si les trois exemples demandés ne peuvent nous offrir qu'un «léger» aperçu de la manipulation recherchée. 					
<u>Activité IV</u>					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier dans la pratique la véritable capacité de distinction des deux phonèmes travaillés ([e] / [œ]) lors de l'activité de remplissage des énoncés lacunaires à compléter. 					
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les éventuelles difficultés orthographiques²⁹⁸ lors de la manipulation écrite distinctive des phonèmes [e] / [œ], entraînée par la variation phonologique. 					

²⁹⁸

Idem, Nina Catach, op. cit., p 14.

Test oral n° 3

Notre intérêt de travailler sur l'opposition phonétique [s] / [z] est soulevé, encore une fois, par les difficultés considérables auxquelles fait face l'apprenant mexicain qui «croit qu'il ne dispose pas du son [z] dans sa langue maternelle.²⁹⁹»

Nous retenons deux raisons à la nécessité d'insister sur la reconnaissance auditive de cette opposition qui a une grande rentabilité en français parce qu'elle permet:

- la distinction d'un grand nombre de mots du lexique (exemples: dessert/désert, poisson/poison, visser/viser, etc);
- l'apprentissage des déterminants possessifs en L2 (particulièrement au moment de la découverte du mécanisme de la liaison),

Nous nous sommes donnée comme objectif essentiel de tester la capacité des apprenants à reconnaître la présence des phonèmes [s] / [z] en langue française, tout en prenant soin de leur faire travailler les distributions graphique variées des deux consonnes dans les cas de figure suivants:

Pour la consonne [s]

Distribution consonantique	phonème travaillé	exemples	phrases de référence n°
«SS»	[s]	Tu gliss S eras	2
		stress S ée	5
		chass S eurs	6
«C»	[s]	Ces (chaussures)	2
«S»	[s]	Souvent	5
		Soleil	7
		Sur	8
«st»	[s]	Stéphanie	5

Pour la consonne [z]

distribution consonantique	phonème travaillé	exemples	phrases de référence n°
«S»	[z]	Joseph, extase, coiffeuse	1
		Les yeux, Blaise	4
		Les animaux	7
«Z »	[z]	Zazie	4
		Zoo, (les animaux) se lézardent [...]	7
		Zoé, zoologie	8

²⁹⁹

Isabelle Duceux et Nicolas Jiménez, dans «L'emploi de la phonétique espagnole dans l'enseignement de la phonétique française», Chemins actuels, 1999, n° 57, p. 35, nous apprennent qu'« à la très possible réponse de « non » donnée à la question: «est-ce que nous avons en espagnol le son [z] de "les amis" ? on peut invoquer les exemples suivants:

1.- "desde" 2.- "los demás". 3.- "unos barrios malos"

C'est à partir de ces exemples que les auteurs démontrent que le son [z] est présent dans n'importe quel mot ou groupe de mots espagnols où un /s/ précède une consonne sonore.

Pour un aperçu de la distribution graphique majoritairement diversifiée des phonèmes [s] / [z] mis en place pour le travail de discrimination phonétique lors de l'activité I, nous allons, donc, examiner attentivement, sous formes de tableaux synoptiques, les deux sons dans l'ordre indiqué ci-dessous:

Premièrement, le phonème [s] représenté par des graphies variées (**ss, c, s, st, str, rs**) dans les différentes distributions des phrases n° 2, n° 3, n° 5 et n° 6 citées ci-dessous:

Phrase n° 2

Tu glisseras assez facilement avec ces chaussures à semelles si lisses.
(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 2 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution intervocalique	
ss	[s]	gl <u>is</u> seras	[glisəRa]
		as <u>se</u> z	[ase]
		ch <u>au</u> ssure	[ʃosyR]
		l <u>is</u> ses	[lis]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution	
		Initiale	médiale
C + e	[s] + [e]	<u>ce</u> s	[se]
C + i	[s] + [i]		f <u>ac</u> ilement [fasilmã]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Initiale + n'importe quelle voyelle	
s	[s]	<u>s</u> emelles <u>si</u>	[s(ə)mɛl] [si]

Phrase n° 3

Serge a poussé un soupir de soulagement en se débarrassant de pareilles impressions.
(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 3 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Initiale + n'importe quelle voyelle	
s	[s]	<u>S</u> erge	[sɛRʒ]
		<u>s</u> oupir	[supiR]
		<u>s</u> oulagement	[sulazmã]
		<u>se</u>	[s(ə)]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution intervocalique	
ss	[s]	pou <u>ss</u> é	[puse]
		déba <u>rs</u> ant	[debaRasã]
		im <u>pr</u> ess	presjõ]

Phrase 5

Stéphanie est souvent stressée pendant les séminaires à l'université.

(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 5 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution dans le groupe consonantique [st] initiale
st	[st]	<u>St</u> éphanie [stefani]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Initiale + n'importe quelle voyelle
s	[s]	<u>s</u> ouvent [suvã] <u>s</u> éminaires [seminεR]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution dans le groupe consonantique [str] initiale
str	[str]	<u>st</u> ressée [stResε]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution dans le groupe consonantique [rs]
rs	[s]	un <u>iv</u> ersité [ynivεRsite]

Phrase n° 6

Les chasseurs ont pour mission de chasser sans se lasser.

(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 6 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution intervocalique
ss	[s]	ch <u>as</u> seurs [ʃasøR] miss <u>io</u> n [misjõ] ch <u>as</u> ser [ʃase] lass <u>er</u> [lase]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Initiale + n'importe quelle voyelle
s	[s]	<u>s</u> ans [sã] <u>s</u> e [s(ə)]

Deuxièmement, les distributions graphiques (s, z), du son [z], au sein des phrases n° 1, n° 4, n° 7 et n° 8 présentées ci-dessous:

Phrase n° 1

Joseph est tombé en extase devant Isabelle, la coiffeuse.

(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 1 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution de la consonne « S » entre voyelles orales
s	[z]	Jo <u>s</u> eph [ʒozef] Ext <u>s</u> e [ekstaz] Is <u>s</u> abelle [izabel] Coiff <u>z</u> euse [kwaføz]

Phrase n° 4

Les yeux de Zazie ont croisé ceux de Blaise.

(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 4 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Finale absolue (s de liaison)
s	[z]	Les yeux [le -z - jø]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Initiale et médiale
z	[z]	Zazie [zazi]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution S entre voyelles orales
s	[z]	Croisé [kRwaze] Blaise [blez]

Phrase n° 7

Au zoo, les animaux d'Asie lézardent au soleil pour se reposer.

(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 7 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution	
		Initiale	médiale
z	[z]	zoo [zoo]	lézardent [lezaRd]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Finale absolue (s de liaison)
s	[z]	les animaux [le -z - animo]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution S entre voyelles orales
s	[z]	Asie [azi] reposer [R(ə)poze]

Phrase n° 8

Zoé a analysé une thèse sur la zoologie.

(Test oral n° 3 – Activité I – phrase n° 8 – annexe 58 - p. 154)

Graphie	Timbre	Exemple de distribution Initiale et médiale
z	[z]	Zoé [zoe] zoologie [zoolozi]

Graphie	Timbre	Exemple de distribution S entre voyelles orales
s	[z]	analysé [analize] thèse [tez]

Enfin, les objectifs généraux ciblés, guidant le test oral n° 3 appliqué, sont résumés en détail dans le tableau suivant:

Test oral	Objectifs visés
Test oral n° 3	<p><u>Activité I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier la capacité à reconnaître et à comprendre les différentes phrases ciblées sur les deux phonèmes prédominants distinctifs ([s] / [z] en L2 en distribution graphique variées (détaillée dans les tableaux précédents) <p><u>Activité II</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier les connaissances théoriques disponibles chez l'apprenant. <p><u>Activité III</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approfondir le degré de manipulation distinctive des phonèmes [s] / [z] lors du maniement de la langue française même si les trois exemples demandés ne peuvent nous offrir qu'un « léger » aperçu de la manipulation recherchée. <p><u>Activité IV</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vérifier dans la pratique la véritable capacité de distinction des deux phonèmes travaillés ([s] / [z]) lors de l'activité de remplissage des énoncés lacunaires à compléter. ▪ Repérer les éventuelles difficultés orthographiques³⁰⁰ lors de la manipulation écrite distinctive des phonèmes [e] / [œ], entraînée par la variation phonologique.

³⁰⁰ Ibid, Nina Catach, op. cit., p 14.

Test oral n° 4

Parmi les difficultés que pose l'acquisition d'un nouveau système phonologique, il ne faut pas mésestimer les difficultés engendrées par le «mécanisme de la liaison» auquel tout apprenant hispanophone est confronté dans l'apprentissage de la langue française.

Afin de vérifier les capacités à reconnaître la présence ou l'absence du phénomène de la liaison au sein des formes possessives concernées en L2, nous nous sommes servie de ce test qui propose deux activités pratiques (n° I et n° IV) et trois activités théoriques (n° II, n° III et n° IV).

Nous avons choisi de faire travailler les apprenants sur les formes possessives en français dont les graphies des consonnes de liaison «n» et «s» deviennent [n] et [z] devant les mots masculins ou féminins commençant par voyelles ou h «muet», apparaissant dans des phrases variées mentionnées ci-dessous:

Lors de l'activité I³⁰¹

1. Les formes possessives du singulier correspondant à:
 - a. la personne 1 (mon [m -n] - phrase n° 4)
 - b. la personne 2 (ton [t -n] - phrase n° 7)
2. les formes possessives du pluriel correspondant à:
 - a. la personne 3 (ses [se-z] - phrase 8),
 - b. la personne 4 (nos [no-z] - phrase n° 2),
 - c. la personne 5 (vos [vo-z] - phrase n° 3),
 - d. la personne 6 (leurs [lœR-z] - phrase n° 5)

Le travail sur le repérage de l'absence du mécanisme de la liaison au sein des déterminants possessifs en français, a pris en compte les personnes appartenant à:

3. Les formes possessives du pluriel³⁰² correspondant à:
 - a. la personne 2 (tes [te] - phrase 1)
 - b. la personne 4 (nos [no] - phrase 6)

³⁰¹ Pour les détails lors de l'analyse de cette activité, on peut se reporter aux annexes sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. (Particulièrement au test oral n° 4, annexe 59, p. 156)

³⁰² Les formes possessives plurielles correspondant aux personnes 2 et 4 devant des mots masculins ou féminins pluriels à initiale consonantique variée (soit toute autre consonne différente de h «muet», soit un «h» aspiré)

Afin d'anticiper sur de futurs exercices de remédiation des difficultés de liaison, nous avons mis en place une activité nous permettant de mesurer l'apprentissage antérieur, tout particulièrement:

- sur la réelle capacité pratique de reconnaissance (soit de la présence soit de l'absence) du phénomène de liaison au sein des déterminants possessifs français,
- sur le niveau de connaissance théorique disponible chez les apprenants.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons confronté l'apprenant aux différents cas de figure des formes possessives françaises dans le but de l'obliger à identifier les déterminants possessifs dans deux phénomènes particuliers:

- En cas de présence du mécanisme de la liaison s'établissant en présence de deux consonnes graphiques précises, signalées ci-dessous:
 - a. une consonne graphique «n» en position finale du déterminant possessif français qui indique la nasalité de la voyelle qui le précède et qui, dans les cas des mots postposés masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet), assure la liaison, des formes possessives singulières indiquées dans le tableau ci-dessous:

formes possessives françaises du singulier avec consonne de liaison [n]		personnes correspondantes
graphie	phonie	
«mon»	[m -n]	p.1 ----- [ʒə]
«ton»	[t -n]	p.2 ----- [ty]
«son»	[s -n]	p.3 ----- [il] / [el]

- b. une consonne graphique «s» en position finale des déterminants possessifs pluriels français qui n'est pas prononcée dans le déterminant isolé mais qui, devant un mot à initiale vocalique ou consonantique (cas du «h» (muet) peut ou doit être prononcée comme élément de liaison. Le tableau ci-dessous nous rappelle toutes les formes possessives concernées par le phénomène en question.

formes possessives françaises du pluriel avec consonne de liaison [z]		personnes correspondantes
graphie	phonie	
«mes»	[me-z]	p.1 ----- [ʒə]
«tes»	[te-z]	p.2 ----- [ty]
«ses»	[se-z]	p.3 ----- [il] / [ɛl]
«nos»	[no-z]	p.4 ----- [nu]
«vos»	[vo-z]	p.5 ----- [vu]
«leurs »	[lœR-z]	p.6 ----- [il] / [ɛl]

- En cas d'absence du mécanisme de la liaison se manifestant en présence des mots (postposés à toutes les formes possessives françaises) à initiale consonantique (soit tout autre consonne différente de h «muet», soit un «h» (aspiré).

C'est ce contexte qui a justifié la variété des activités pour atteindre les divers objectifs proposés au sein du test oral n° 4 que nous examinons en détail dans les lignes qui suivent.

Lors de l'activité I

- Constaté la faculté à identifier soit la présence, soit l'absence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises, en distribution variée, illustrée dans les tableaux I et II ci-après:

Tableau I
Présence du mécanisme de la liaison

formes possessives		graphies de conson- nes de liaison	réalisations phonétiques	exemples entendus		
s i n g u l i è r e s	p l u r i è l l e s			phrase n°	mots à initiales	
		vocaliques	consonantiques h «muet»			
mon [mõ-n]		n	[n]	4	mon ∪éducation [m nedykasjõ]	mon ∪ hospitalité [m nɔspitalite]
ton [tõ-n]		n	[n]	7	ton ∪envie [t nãvi]	ton ∪habileté [t nabilte]
	ses [se-z]	s	[z]	8	ses ∪expériences [se-zɛksperjãs]	ses ∪heures [se-zœR]
	nos [no-z]	s	[z]	2	nos ∪achats [nozaʃa]	nos ∪habitudes [nozabityd]
	vos [vo-z]	s	[z]	3	vos ∪angoisses [vozãgwas]	vos ∪hésitations [vozezitasjõ]
	Leurs [lœR-z]	s	[z]	5	Leurs ∪intérêts - teRɛ]	Leurs ∪histoires [lœR-zistwaR]

Tableau II
Absence du mécanisme de la liaison

formes possessives		graphies de consonnes finales muettes	réalisations phonétiques	phrase n°	exemples entendus	
s i n g u l i è r e s	p l u r i è l l e s				mots à initiales consonantiques	
	tes [te]	s	[te]	1	tes / harpes [te'aRpə]	consonnes variées
	nos [no]	s	[no]	6		nos / passeports [nopasp R]

Lors de l'activité II

- Vérifier les connaissances théoriques, y comprises, celles pour arriver à justifier, soit la présence soit l'absence du phénomène de la liaison au sein des déterminants possessifs français.)

Lors de l'activité III

- Approfondir le degré de connaissances théoriques du mécanisme de la liaison au-delà de la manipulation des formes possessives françaises.

³⁰³ Le «h» aspiré initial est noté [ʰ] en phonétique. Josette Rey-Debove, M M. H. Cottez, A. Rey, «*Dictionnaire Petit Robert*», Paris-Mesnil, Firmin-Didot S.A., 1975, p. 819.

Lors de l'activité IV

- Tester le degré de maîtrise des connaissances du mécanisme de la liaison, tout en cherchant à faire préciser à l'apprenant des spécificités particulières³⁰⁴ sur le phénomène. Exemples: les différentes sortes de liaisons et leur valeur normative du point de vue d'un modèle normatif.

Lors de l'activité V

- Vérifier dans la pratique la véritable capacité de repérage du mécanisme de la liaison exclusivement au sein des déterminants possessifs français à partir de l'écoute des phrases écrites, enregistrées par un francophone.

Quant aux tests oraux n°5, n°6, n°7 et n°8, constituant la deuxième phase diagnostique de cette étape orale de la recherche, nous rappelons qu'ils ont été proposés pour une manipulation orale, accompagnée des transcriptions écrites dans toutes les activités proposées, des déterminants possessifs correspondant à des personnes variées en L2. Ces tests ont servi à vérifier les deux points suivants:

- l'intérêt de disposer, à travers l'activité écrite, d'un moyen de vérification «des connaissances des règles par leur mise en pratique³⁰⁵»
- la perspective de faire travailler les apprenants sur «les correspondances sons- graphies³⁰⁶»

Ainsi que nous le rappellent E. Galazzi-Matasci et E. Pedoya, même si ce panorama d'exercices sur les correspondances sons-graphies ne peut, bien entendu, à lui seul, corriger les déformations au niveau de la production orale, au moins, l'observation de l'existence des graphies hétérogènes pour des oppositions phonologiques que les apprenants ont le penchant à associer, éveille chez ces derniers la nécessité d'une distinction indispensable, ces oppositions garantissant une fonction morphosyntaxique primordiale au discernement du message.

³⁰⁴ Se reporter aux annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse (particulièrement au test oral n°4, annexe n° 59 p. 156-159.

³⁰⁵ Ibid, G. Vigner, op. cit, p.174.

³⁰⁶ Enrica Galazzi - Matasci et Elisabeth Pedoya, «*Et la pédagogie de la prononciation*», Le Français dans le Monde, 1983, n°180, p. 43.

Cette option - continuent à nous commenter les auteurs ci-dessus – offre une opportunité additionnelle de traiter l’ordre écrit tout en facilitant aux apprenants la possibilité de se charger de leur propre apprentissage, d’approfondir l’observation et la compréhension sur les difficultés de corrélations sons-graphies de même que sur l’hétérogénéité des systèmes phonologiques tant de la langue maternelle que de la langue à l’étude.

Au-delà de deux premiers buts précédemment mentionnés, le fait d’avoir observé une manipulation orale enregistrée³⁰⁷ s’est avérée utile. Cet exercice nous a permis de vérifier:

- les circonstances de la production orale (correcte ou incorrecte) lors de la manipulation des formes possessives variées à chaque test travaillé.
- l’évaluation du degré de correspondance entre les connaissances théoriques et l’activité orale pratique, particulièrement au sujet du phénomène de la présence ou de l’absence du mécanisme de la liaison lors de l’utilisation des déterminants possessifs en L2.
- la disponibilité d’un moyen de déceler, au cas des difficultés orales, la (ou les) probables sources de difficultés dans l’intention de connaître ce qui devra être enseigné et mis en pratique pour y remédier.
- l’occasion, finalement, d’avoir un aperçu de l’éventuelle faculté à s’autocorriger afin de tester, le cas échéant, la possibilité d’utiliser ou de remployer les connaissances déjà acquises sur lesquelles l’apprenant s’appuie pour entreprendre l’activité de correction, le faisant devenir ainsi autonome au moment de prendre en charge son apprentissage.

L’extension et les applications de l’ensemble de tous ces objectifs ont été mises en place au moment de la conception des quatre derniers tests oraux (n°5, n°6, n°7 et n°8) sélectionnés auxquels nous allons consacrer les lignes qui suivent.

³⁰⁷ Nous faisons référence aux enregistrements de la part des apprenants des tests oraux n° 5, n° 6, n° 7 et n°8 présentés pour la manipulation orale des déterminants possessifs en L2, accompagnée des transcriptions écrites fournies sous forme de phrases lacunaires dans les activités proposées.

Test oral n° 5

Les objectifs ont été centrés sur la manipulation des formes possessives françaises indiquées ci-dessous dans le but de découvrir et d'analyser non seulement le niveau général de maîtrise mais aussi la production articulatoire des déterminants possessifs sélectionnés.

formes possessives correspondant à:		
Personne 1	«je»	[ʒə]
Personne 3	«il/elle»	[il] / [ɛl]
Personne 4	«nous»	[nu]
Personne 6	«ils / elles»	[il] / [ɛl]

Pour la manipulation des formes possessives précédemment mentionnées, nous avons proposé aux apprenants des activités dont la progression s'est effectuée en trois temps:

Dans un premier temps:

- l'apprenant était invité à lire un petit texte comme une forme de contextualisation qui l'amènerait à la perception de la situation décrite (ici, renseignements à propos des services financiers français)

Dans un deuxième temps:

- l'apprenant devait compléter quatre petits textes, présentés sous forme des phrases lacunaires dans lesquelles les lacunes correspondaient aux différentes formes possessives appartenant aux personnes à l'étude (précédemment mentionnées et dont les occurrences d'emploi sont détaillés dans le tableau ci-bas)

personnes	occurrences des formes possessives correspondant aux personnes mentionnées
p.1 «je» [ʒə]	7
p.3 «il/elle» [il] / [ɛl]	7
p.4 «nous» [nu]	10
p.6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	8

La tâche de l'apprenant consistait à trouver les formes possessives appropriées qui ne pouvaient servir qu'à reprendre (rôle de reprise) ce dont il était question dans le contexte initial.

Dans un troisième temps:

- l'apprenant enregistrait sur dictaphone les quatre petits textes après avoir fini de les compléter par écrit, dépourvu de tout ouvrage de consultation, toujours sous notre supervision, le jour même de l'entretien.

Test oral n° 6

La reprise du travail de manipulation des mêmes formes possessives que celles du test précédent, s'est inscrite dans une visée intentionnelle de faire réutiliser les mêmes déterminants possessifs pour:

- a. vérifier à nouveau les capacités réelles d'utilisation (correctes ou incorrectes) des formes possessives correspondant aux personnes visées dans ce test;
- b. tenter de constater les éventuelles capacités à s'autocorriger lors de l'enregistrement sur dictaphone.
- c. tester les connaissances théoriques servant de base aux apprenants pour les choix des formes possessives sélectionnées.

Dans cette optique, le déroulement de l'organisation interne du test oral n° 6 a repris le maniement des formes possessives aux quatre personnes indiquées dans le tableau suivant quoiqu'au nombre d'occurrences différentes du test précédent.

personnes	occurrences des formes possessives correspondant aux personnes mentionnées
p.1 «je» [ʒə]	7
p.3 «il/elle» [il] / [ɛl]	7
p.4 «nous» [nu]	7
p.6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	7

La progression des activités proposées s’est maintenant effectuée en quatre temps incluant une activité supplémentaire demandant aux apprenants de préciser:

- une explication susceptible de rendre compte de leurs choix des formes possessives françaises.

Test oral n° 6 – activité supplémentaire ³⁰⁸			
Exemples		cas de figure	
n° 1	aux trois amies mexicaines	2	bracelets en quartz fumé.
n° 2	à mon cousin	5	masque en bois.
n° 3	à moi	3	bague en argent pur de Taxco
n° 4	à mon cousin et à moi	3	images des temples funéraires.

Notons que, sous une analyse plus fine, nous avons cherché aussi à pousser plus loin nos observations dans l’intention de:

- amener à réemployer les déterminants possessifs en L2 pour réévaluer les difficultés qui auraient déjà pu être repérées lors des tests écrits n° 2 et n° 7 ou bien déceler d’autres dysfonctionnements.
- constater les différents types d’interférences, en particulier les interférences morphologiques (de «personne», de «genre» et de «nombre») au sein des formes possessives utilisées.
- vérifier la correspondance entre la théorie et la pratique grâce à l’analyse des exemples spontanés sollicités.

³⁰⁸

Pour les détails de l’activité supplémentaire se reporter aux annexes présentées sous forme d’ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse (particulièrement au test oral n° 6, annexe n° 61, p. 164-165.

Test oral n° 7

La procédure adoptée dans ce test est conforme à celle des tests précédents, notamment par l'application du principe de répétition dans la progression des activités qui s'est effectuée en trois temps:

Dans un premier temps:

- la lecture d'un petit texte introductif intitulé: «découverte d'un des moyens de transport français: le TGV»

Dans un deuxième temps:

- l'étudiant devait compléter un petit texte, encore une fois présenté sous forme des phrases lacunaires dans lesquelles les lacunes correspondaient aux différentes formes possessives appartenant aux personnes mentionnées dans le tableau ci-dessous.

Pour une vision plus complète de la fréquence d'emploi des différentes formes des déterminants possessifs utilisés, nous avons inclus, dans le tableau qui suit, le nombre d'occurrences des formes possessives susceptibles d'être utilisées tout au long du petit texte travaillé.

Présence des pronoms personnels correspondant à:	Occurrences des formes possessives utilisées
Personne 3 «il/elle» [il] / [ɛl]	1 fois
Personne 5 «vous» [vu]	Prédominante (22 au total)
Personne 6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	1 fois

Dans un troisième temps:

- l'apprenant enregistrait sur dictaphone le petit texte, une fois complété par écrit, dépourvu de tout ouvrage de consultation, toujours sous notre supervision, le même jour de l'entretien.

Nous attirons l'attention sur le fait que - malgré l'analogie déjà décrite de la procédure et de la progression adoptées, - la sélection des contenus diffère des tests précédents sur les points suivants:

- le nombre de fréquences d'occurrence (22 au total) des formes possessives (singulier "votre" [vɔ̃tʀ(ə)] / pluriel "vos" [vo]) des déterminants possessifs appartenant à la personne 5 en L2 est prédominant.
- l'insertion, d'au moins une seule fois, d'autres formes possessives (celles correspondantes aux personnes 3 et 6) a été motivée par l'intérêt d'évaluer, lors de la pratique réflexive des apprenants, les réelles capacités d'analyse dont disposent les étudiants au moment de faire les choix des déterminants possessifs à employer.

Test oral n° 8

Le dernier des tests oraux s'est efforcé de «rompre avec une certaine orthodoxie pédagogique³⁰⁹» qui a pour habitude de présenter «des activités se développant dans le cadre de la phrase, considérée comme unité maximale de travail.³¹⁰»

Ainsi, tout en ayant l'objectif de donner «un nouveau cadre de travail pratique³¹¹» pour la manipulation des déterminants possessifs en L2, nous avons choisi de proposer un dialogue informel: via un chat sur un salon internet.

Dans ce contexte, l'apprenant a été contraint d'aborder, tout au long de l'échange verbal, les différentes fonctions des déterminants possessifs en tant que:

- substituts des syntagmes compléments de nom (introduits par la préposition «de³¹²»)

Dans le texte lignes n°	Compléments de nom	Formes possessives (substitutives des compléments de nom) correspondantes à :
19	[...] diffusion (des renseignements) [...]	personne 6 : [...] leur diffusion [...]
22	[...] montant (du billet) [...]	personne 3 : [...] son montant [...]
25	[...] remboursement (du billet) [...]	personne 3 : [...] son remboursement [...]

³⁰⁹ Ibid, G. Vigner, op. cit, p.106.

³¹⁰ Ibid, G. Vigner, op. cit, p.106.

³¹¹ Nous nous joignons au critère manifesté par Gerard Vigner qui nous précise que «parler de "nouveaux exercices " [...] désigne un ensemble de réalisations, qui ont commencé à se faire jour dans le début des années 70 et qui selon des modalités diverses se sont efforcés de rompre avec une certaine orthodoxie pédagogique [...]»,Ibid, G. Vigner, op. cit, p.106.

³¹² Pour un aperçu complet de tous les autres cas de figures des déterminants possessifs en tant que substituts des syntagmes compléments de nom, on se reportera aux annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse (particulièrement au test oral n° 8, annexe n° 63, p. 171-172.

b. fonctions référentielles liées aux partenaires de l'énonciation:³¹³

b.1.- Soit la référence au locuteur ou énonciateur (celui qui énonce le discours)

Dans le texte lignes n°	présence des pronoms personnels correspondants à la personne 1	Formes possessives à choisir par référence au locuteur
1	[...] échanger billet réservé au cas où je [...]	[...] échanger mon billet [...]
20	[...] et si j' arrive à [...] annuler voyage que je vais faire [...]	[...] annuler mon voyage [...]
36	[...] j' espère que tu as bien pris note de tous les conseils que je t'ai donnés [...]	[...] j'espère que tu as bien pris note de tous mes conseils [...]

b.2.- Soit la référence à l'allocutaire³¹⁴ (celui à qui le discours est adressé)

Dans le texte lignes n°	présence des pronoms personnels correspondants à la personne 2	Formes possessives à choisir par référence à l'allocutaire
3	[...] tu disposes de plusieurs possibilités pour échanger le billet que tu as réservé [...]	[...] tu disposes de plusieurs possibilités pour échanger ton billet réservé [...]
6	[...] tu peux faire la démarche dont tu as besoin [...]	[...] tu peux faire ta démarche [...]
8	Le montant des frais que tu as fait est invariable [...]	Le montant de tes frais est Invariable car [...]

La démarche adoptée dans la progression des activités précédemment décrites s'est aussi effectuée en trois temps, dans l'ordre précisé ci-dessous:

³¹³ L'**énonciation** c'est ce fonctionnement particulier d'un énoncé dans lequel s'inscrit le sujet de l'énonciation (Je, ici, maintenant) qu'étudie Jakobson. «Je» ne peut être défini qu'en termes de «locution», non en termes d'objet comme l'est un sujet nominal. «Je» signifie «la personne qui énonce la présente instance de discours contenant «Je». E. Benveniste., «*La nature des pronoms*» dans «*Problèmes de linguistique générale*», Paris, Gallimard, 1966, p 252.

³¹⁴ Pour d'autres cas de figure des déterminants possessifs invoquant l'allocutaire, on se reportera aux annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse (particulièrement au test oral n° 8, annexe n° 63, p. 171-172.

Dans un premier temps:

- l'apprenant a été invité à lire le dialogue proposé, intitulé: «À la recherche de renseignements.»

Dans un deuxième temps:

- l'étudiant devait compléter le petit dialogue, encore une fois présenté sous forme des phrases lacunaires dans lequel les lacunes correspondaient aux différentes formes possessives appartenant aux personnes mentionnées dans le tableau ci-dessous.

De même que lors de la description du test précédent, nous avons, encore une fois, inclus dans le tableau qui suit, le nombre d'occurrences des différentes formes possessives susceptibles d'être utilisées tout au long du dialogue proposé.

Présence des pronoms personnels correspondants à:	Occurrences des formes possessives utilisées
Personne 1 «je» [ʒə]	3 fois
Personne 2 «tu» [ty]	Prédominante (21 au total)
Personne 3 «il/elle» [il] / [ɛl]	2 fois
Personne 6 «ils/elles» [il] / [ɛl]	4 fois

Dans un troisième temps:

- l'apprenant enregistrait sur dictaphone le petit dialogue, une fois complété par écrit, dépourvu de tout ouvrage de consultation, toujours sous notre supervision, le jour même de l'entretien.

Nous voudrions souligner que malgré l'analogie déjà décrite de la procédure et de la progression adoptée, la sélection des contenus diffère aussi sur les points suivants:

- le nombre de fréquences d'occurrence (21 au total) des formes possessives (du singulier "ton" [t] / "ta" [ta] et du pluriel "tes" [te]) des déterminants possessifs appartenant à la personne 2 en L2 est prédominant.
- l'insertion, d'au moins six fois, d'autres formes possessives (celles correspondantes aux personnes 3 et 6) a, encore une fois, été motivée par le même intérêt d'évaluer, lors de la pratique réflexive des apprenants, les réelles capacités d'analyse dont disposent les étudiants au moment de faire les choix des déterminants possessifs à employer.

De même que pour la partie des tests écrits, tous les tests oraux que nous venons de décrire nous ont semblé indispensables dans la mesure où, en soulignant l'importance de la langue comme instrument de communication, tant la perception que la production des phonèmes de la langue étrangère (ici la langue française) des apprenants mexicains rencontrés deviennent essentielles pour cette minutieuse étude.

Cette exigence dans nos tests oraux diagnostiques est aussi largement justifiée du moment où l'on sait que, dès son plus jeune âge, l'être humain a, parmi ses comportements, la faculté d'analyser le système phonologique de sa langue maternelle à l'aide du crible phonologique de sa L1 et que ce procédé d'analyse se met en œuvre de manière instinctive et irréfléchi. Compte tenu aussi que tout auditeur se sert, d'une manière involontaire, du crible de sa propre langue maternelle chaque fois qu'il entend parler une langue étrangère pour analyser tout ce qu'il entend, même si le crible phonologique de sa L1 ne convient pas pour la langue étrangère entendue, nous avons considéré prioritaire de nous servir de ces huit tests oraux pour faire émerger tant les difficultés (voire les lacunes) acoustiques et phonétiques que les erreurs et les incompréhensions des apprenants susceptibles d'être déclanchées par le phénomène décrit.³¹⁵

En quête de ces informations, les huit tests oraux proposés ont cherché à mettre en lumière non seulement les connaissances phonétiques du point de vue théoriques mais aussi pratiques au sujet de l'emploi des déterminants possessifs en L2 sans perdre de vue les objectifs qui ont été ciblés lors de chaque test appliqué.

³¹⁵ Des incompréhensions entraînées, entre autres, par deux des difficultés auxquelles fait face l'apprenant mexicain, à savoir:

- l'absence distinctive phonologique entre les deux phonèmes [b] / [v] en langue espagnole. Cf. p. 160.
- l'ignorance de l'existence du phonème [z] dans sa langue maternelle. Cf. p. 165.

3.4.- Présentation du corpus oral.

3.4-1.- Échantillons de manipulations et de productions orales erronées retenues des déterminants possessifs en L2.

Le corpus oral que nous présentons ci-dessous a été constitué à partir des huit tests oraux spécifiquement conçus pour vérifier les éventuelles difficultés (acoustiques et articulatoires les plus systématiques) que les apprenants pourraient éprouver à différents moments de leur apprentissage des déterminants possessifs français.

Tout en suivant les différentes phases des activités proposées et précédemment décrites au sein des huit tests oraux, nous avons structuré et transcrit phonétiquement le corpus oral en trois grandes parties. Nous résumons le code de transcription que nous avons adopté dans le tableau ci-dessous

Structure du corpus oral	Types de tests proposés		Connotations graphiques lors de la transcription phonétique	Exemples de transcription phonétique
Partie I	Discrimination auditive de certaines paires de phonèmes concernant certaines formes possessives en L2		Phonèmes appréhendés: soulignés et en gras. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ceux correctement placés gardent une taille normale. ▪ Ceux mal placés connaissent une taille plus grande afin de les faire remarquer. 	[<u>v</u>] / [<u>b</u>] [œ] / [e] [z] / [s]
Partie II	Mécanisme de liaison des formes possessives en distribution variée	Indiquer la présence du phénomène de la liaison	Présence inaperçue connotée phonétiquement à l'aide d'un caractère typographique en gras et souligné.	[puR/ m / spitalite /e / m / edukasjō]
		Indiquer l'absence du phénomène de la liaison	Repérage «fautif» indiqué par l'enchaînement de la consonne finale d'un déterminant possessif devant un mot commençant par h « aspiré »	[nozjeRarfi] [voztalt(ə)]
Partie III	Vérification des productions orales lors du maniement de toutes les formes possessives en L2.		La transcription phonétique respecte toutes les erreurs de prononciation y compris celles qui connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche mais qui méritent d'être signalées.	[(...)bRi3it / pe / pR fite /de / sa / k tateRme (...)]

C'est dans ce contexte que nous avons regroupé les difficultés et les erreurs orales que nous illustrerons à l'aide des exemples significatifs.

3.4.1.1.- Discrimination auditive de certaines paires de phonèmes

- phonèmes [v] / [b]

1. * [lə / **b**ebe / **v**wa / lə / **v** l / də / lɛ / e /ã / **b**ɛRs / / pø / syR / sō / **v**a**b**waR]
*Le **b**é**b**é **b**oit le **b**ol de lait et en **v**erse un peu sur son **b**avoir.*
 Test oral n° 1 – activité proposée n° IV – phrase a
2. * [lete / dɛRnje / nuzavõ / / **v**i**b**uak / l R / d(ə) / n tR(ə) / **b**wajaze / ã / **v**abiɛR / a**b**ã / d(ə) / nu / rãdR(ə) / a / **v**Ratisla**b**a / ã / slovaki]
*L'été dernier, nous avons fait un **b**ivouac lors de notre **v**oyage en **B**avière, **a**vant de nous rendre à **B**ratislava en Slova**v**aque.*
 Test oral n° 1 – activité proposée n° IV – phrase d
3. * [BeRtRã / a / fɛ / pRœ**b** / d(ə) / **v**Ra**b**uR / ãnesejã / d(ə) / so**b**e / lə / ʃeval / ãbur**v**e / dã / la / **b**az]
***B**ertrand a fait **p**reu**v**e de **b**ravoure en essayant de sau**v**er le chev**a**l embour**b**é dans la **v**ase.*
 Test oral n° 1 – activité proposée n° IV – phrase e

- phonèmes [œ] / [e]

1. * [lɛ / maR]Ø / o / flɛR / d(ə) / mœpeljɛ / sôt RganizØ / puR / rægRupeR / lez RticyltɛR / ãturØ / d(ə) / tut / se / kulɛR]
*Les **m**archés aux **f**leurs de Montpellier sont organisés pour regrouper les horticulteurs, entourés de toutes ces couleurs.*
 Test oral n° 2 – activité proposée n° IV – phrase b
2. * [sãtaRtiste / otɛR / kœpozitɛR / e / ʃãtɛR / õ / manifestØ / ã / dusɛR / tu / lɛR malɛR / dœklan]Ø / tevjuvɛR]
*Cent artistes (**a**uteurs, **c**ompositeurs et **c**hanteurs) ont manifesté, en dou**c**eur, tout leur mal**h**eur déclanché par les interviewers.*
 Test oral n° 2 – activité proposée n° IV – phrase c
3. * [le / mejɛR / k nɛsɛR / paRmi /lez pservatɛR / e / le / zuɛR / etɛ / le / direktɛR / dezãtrenɛR / d(ə) / futbolɛR]
*Les meille**u**rs **c**onnaiss**u**rs parmi les observat**u**rs et les jou**u**rs étaient les direct**u**rs des entraîn**u**rs des footballe**u**rs.*
 Test oral n° 2 – activité proposée n° IV – phrase d

- phonèmes [z] / [s]

1. * [lesjø / d(ə) / sasi / õ / kwase / sø / d(ə) / bləs]
Les yeux de Zazie ont croisé ceux de Blaise.
Test oral n° 3 – activité proposée n° I – phrase 4
2. * [osoo /lesanimο / dasi / s(ə) / leʒaRd / o / s lɛj / puR / s(ə) / Rəpose]
Au zoo, les animaux d'Asie lézardent au soleil pour se reposer.
Test oral n° 3 – activité proposée n° I – phrase 7
3. * [Soe / a / analise / yn / tɛs / syR / la / s 1 ʒi]
Zoé a analysé une thèse sur la zoologie.
Test oral n° 3 – activité proposée n° I – phrase 8

3.4.1.2.- Mécanisme de liaison au sein de certaines formes possessives françaises.

- Présence du mécanisme de la liaison.
1. * [puR/ m ʃ spitalite /e/ m ʃ edukasjõ / dã / se/ nuvo / pɛi / m ʃ apartemã / e / m ʃ universite / dwav / se / tRuv / de / lotRe]
Pour mon hospitalité et mon éducation dans ce nouveau pays, mon appartement et mon université doivent se trouver tout près l'un de l'autre.
Test oral n° 4 – activité proposée n° I – phrase n° 4
 2. * [t ʃ depãdãs /e/ t ʃ ekonomi / fytyR / depãdRõ /de/ t ʃ abilete / e /de /t ʃ ãvi / de / bjã / te / foRme / puR / t / aveniR]
Ton indépendance et ton économie future dépendront de ton habileté et de ton envie de bien te former pour ton avenir.
Test oral n° 4 – activité proposée n° I – phrase n° 7
 3. * [se ʃ eksperiãs / suR / le / tem / se ʃ œR / d(ə) / ReʃeR]õ si / kõ / se ʃ aRgymã /puR/ k ʃ kR(ə) / se ʃ eksaminatœR / õtete / laRʒõmã / apResje]
Ses expériences sur le thème, ses heures de recherche ainsi que ses arguments pour convaincre ses examinateurs ont été largement appréciés.
Test oral n° 4 – activité proposée n° I – phrase n° 8
- Absence du mécanisme de la liaison
1. * [ma / sœR / e / mwa / nuzavõ / fete / nozanivɛRʒeR / noz gmãtasjõ / d(ə) / salɛR / e / nozʒeRar]i / pRofɛsj nɛl / ãture / d(ə) / nozakœjã / k lɛg / d(ə) / byRo]
Ma sœur et moi, nous avons fêté nos anniversaires, nos augmentations de salaires et nos hiérarchies professionnelles entourées de nos accueillants collègues de bureau.
Test oral n° 4 – activité proposée n° V – phrase e
 2. * [l R / d(ə) / vo/ deplasmã /ã / tgv /nublie / pa / d(ə) / t(ə)niR / k t / d(ə) / voz - RɛR / d(ə) / dekalaz / puR / vozale / e / vo / R(ə)tuR / a / letRãʒe / e / syRtu / puR / vozalt(ə) / fikse]
Lors de vos déplacements en TGV, n'oubliez pas de tenir compte de vos horaires de décalage pour vos allées et vos retours à l'étranger et surtout pour vos haltes fixées.
Test oral n° 4 – activité proposée n° V – phrase f

3. * [lœR / / e / lœR / ami / d(ə) / zeneRasjō / lœRōtofɛR / lœR / eksplisit/ Rep s]
Leurs anciens voisins et leurs amis de génération leur ont offert leurs explicites réponses.
 Test oral n° 4 – activité proposée n° V – phrase h

3.4.1.3.- Vérification des productions orales lors du maniement de toutes les formes possessives en langue française.

Différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1.

- Interférences morphologiques de genre.

1. * [a / pariba / zelen Rme /]ã / de / pR fite /de /ma / k t / kuRã / ã / fRãs / (...) de / ma /]ekje / (...)]
À Paribas, j'ai l'énorme chance de profiter de mon compte courant en France, [...], de mon chéquier, [...]
 Test oral n° 5 – activité proposée au 1^{er} petit texte lacunaire présenté
2. * [bwasi / sa / gid / tuRistik / de / letadeoaksaka / (...) / sa / maskãbwa / e / sō / mōtRã R]
Voici son guide touristique de l'État d'Oaxaca, sa masque en bois et sa montre en or.
 Test oral n° 6 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 3: exemple 2 «a mon cousin»

- Interférences lexicales.

1. * [la / k mãde / de / n tRe /]ekje / la / k sultasj / du / solde / de / n tRe k deRnjeR / peRasj / efektue / e / de / n tRe / retRe]
[...] la commande de nos chéquiers, la consultation du solde de nos cinq dernières opérations effectuées et de nos retraits [...]
 Test oral n° 5 – activité proposée au 4^{ème} petit texte lacunaire présenté

- Interférence consonantique au sein des formes possessives "votre" [vɔ̃tR(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z]) appartenant à la personne 5 en L2.

1. * [a / bu / muniR / de / bo / titRe / de / tRãsp R / le / plu / to / p sible / abã / b tRe / depaR]
À vous munir de vos titres de transport le plus tôt possible avant votre départ.
 Test oral n° 7 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 5: phrase n° 2 du texte à trous.
2. * [ke / bu / debe / efektue / la / reserbasjō / de / b tRe / plas / asis / ã / ajetã / b tRe / bijɛ / de / tR]
Que vous devez effectuer la réservation de votre« place assise», en achetant votre billet de train.
 Test oral n° 7 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 5: phrase n° 3.1.- du texte à trous.
3. * [ke / tu / bo / bagaz / dwaø / k p Rte / de / manjeR / bisible / unetiket / abek / b si / kabek / bo / k Rd ne]
Que tous vos bagages doivent comporter, de manière visible, une étiquette avec vos noms et prénoms ainsi qu'avec vos coordonnées.
 Test oral n° 7 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 5: phrase n° 3.7.- du texte à trous.

- Interférence vocalique au sein des formes possessives "leur" [ləR] / "leurs" [ləR] / [ləRz] appartenant à la personne 6 en L2.
1. * [bwaSi / leR / debaRdeR / bRode / leR / bRasle / ã / kuaRøS / fumø / leR / pøø]o / leR / poRtekle / tipik / leR / søbReRo / meksikã / leR / kaRte / postal / de / ãsi / ke / leR / kaset / bideo]
Voici leurs débardeurs brodés, leurs bracelets en quartz fumé, leur poncho, leur porte-clés typiques, leur sombrero mexicain, leurs cartes postales de Cancún ainsi que leurs cassettes vidéo.
Test oral n° 6 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 6: exemple 1 «aux trois amies mexicaines»)
 2. * [le / tgb / ne / aksesible / ko / bwajaeR / muni / de / leR / bije / kōp ste]
Que le TGV n'est accessible qu'aux voyageurs munis de leurs billets compostés.
Test oral n° 7 – texte proposé: «Découverte d'un des moyens de transport français: le TGV» - ligne 9.
 3. * [(...) o / ka / u / te / titRe / de / tRãsp R / ð / ete / Regle / paR /]ek / o / ke / leR / m tã / swa / superjer / o / egala / sã / sãkãte / ero / regle / ãespes / tu / biRemã / bãkeR]
[...] au cas où tes titres de transport ont été réglés par chèque ou que leur montant soit supérieur ou égal à 150€ réglés en espèce, tu bénéficieras d'un virement bancaire pour tous leurs remboursements.
Test oral n° 8 – dialogue proposé: «À la recherche de renseignements» - lignes citées: dès 26 à 28.

Phénomène qui semble particulier à la langue française ou L2:

- l'écart entre graphie et phonie.

1. * [l R / d(ə) / me / vReb / vakanzavRib / ʒe / ete / bERvalize puR / mətR / mal / gaRe / syR / l(ə) / bul(ə)vaR]
Lors de mes brèves vacances à Brive, j'ai été verbalisé pour m'être mal garé sur le boulevard.
Test oral n° 1 – activité proposée n° IV – phrase h
2. * [a / la / kERmez / d(ə) / meleZ / la / mazetãlieZ]
À la Kerme^{ss}e de Mele^{ss}e, la mass^e est en lie^{ss}e.
Test oral n° 3 – activité proposée n° IV – phrase a
3. * [la / pREzazistøRa / a / lazãble / de / dezinatøR / az sje / d(ə) / buRgãbRez]
La pre^{ss}e a^{ss}ist^{er}a à l'^{ass}embl^{er}ée des des^{ss}inateurs a^{ss}ociés de Bour^g-en-Bre^{ss}e.
Test oral n° 3 – activité proposée n° IV – phrase c

3.5.- Observation du corpus oral: difficultés et erreurs orales récurrentes relevées lors des tests mis en place.

3.5-1.- Objectifs de l'analyse des données orales en langue française ou L2.

L'élaboration du corpus oral recueilli nous a amené à constater les nombreux obstacles qui accompagnent l'état de connaissances et de manipulations orales des déterminants possessifs en langue française ou L2 chez les apprenants mexicains rencontrés.

Les objectifs de l'analyse des données orales ont été ciblés, dans une optique réflexive, sur l'observation détaillée du répertoire des difficultés et des erreurs (sonores comme articulatoires) les plus systématiques rencontrés, dans le but de chercher un moyen de pallier les différentes entraves révélées et analysées ci-dessous:

3.5.1.1.- La discrimination auditive de certaines paires de phonèmes susceptibles d'être confondus (voire non identifiés) présents dans quelques formes possessives françaises.

- phonèmes [v] / [b]

Les résultats du travail réalisé sur la discrimination auditive des phonèmes [v] / [b] nous ont permis de constater que les apprenants arrivent à confondre, à certains moments, la prononciation distinctive correcte des deux phonèmes [v] / [b].

La difficulté réside, comme nous le rappelle Françoise Cormon, dans la perception des sons qui diffère selon les langues. Il faudrait donc «modifier les habitudes perceptives des apprenants pour les rendre sensibles à cette différence»³¹⁶ tout en prenant en compte aussi que la perception des sons de la parole précède la production.

En raison, donc, de l'absence distinctive phonologique entre les deux phonèmes [v] / [b] chez les locuteurs hispanophones qui ne connaissent que des bilabiales pour cette paire minimale,³¹⁷ ils doivent modifier les habitudes acoustiques dont ils sont inconscients dans leur langue maternelle afin exclure les limitations et les confusions qu'ils éprouvent lors d'un test de discrimination phonétique, tels que les démontrent les exemples regroupés dans les tableaux suivants:

³¹⁶ Françoise Cormon, «Enseignement des langues. Théories et exercices pratiques», Lyon, Chroniques sociales, 1992, Coll. Synthèse, p. 17.

³¹⁷ Contrairement à ce qui se passe pour les deux consonnes [v] / [b] espagnoles caractérisées par le point d'articulation (ou lieu d'articulation) bilabiales (les deux lèvres sont en contact), ces mêmes consonnes en langue française ont un point d'articulation différent l'un de l'autre: [v] caractérisée comme labiodentale (les dents supérieures sont en contact avec la lèvre inférieure) tandis que [b] est distinguée, de même qu'en langue espagnole comme bilabiale.

Consonne		Distribution consonantique	Exemples de départ	Echantillons erronés retenus	Référence tirée du corpus oral
Représentation graphique	Représentation phonétique		Transcription phonétique	Transcription phonétique	Phrase n° / page
« V »	[v]	Position initiale	[vɛRs]	* [bɛRs]	1/p.186
			[vwajazɛ]	* [bwajazɛ]	2/p.186
			[vaz]	* [baz]	3/p.186
		Position intervocalique	[bavwaR]	* [vabwaR]	1/p.186
			[avã]	* [abã]	2/p.186
			[pRœv]	* [pRœb]	3/p.186
L'astérisque (*) placé devant la transcription phonétique des échantillons fautifs indique la discrimination phonétique erronée ([b] à la place de [v]).					

Consonne		Distribution consonantique	Exemples de départ	Echantillons erronés retenus	Référence tirée du corpus oral
Représentation graphique	Représentation phonétique		Transcription phonétique	Transcription phonétique	Phrase n° / page
« b »	[b]	Position initiale	[bwa]	* [Vwa]	1/p.186
			[b l]	* [V l]	
			[bavwaR]	* [VabwaR]	
		Position intervocalique	[bivuak]	* [Vibuak]	2/p.186
			[baviɛR]	* [VabiɛR]	
			[bRatislava]	* [VRatislaba]	
Position intervocalique	[bRavuR]	* [VRabuR]	3/p.186		
	[ãbur b e]	* [ãbur V e]			
L'astérisque (*) placé devant la transcription phonétique des échantillons fautifs indique la discrimination phonétique erronée ([v] à la place de [b]).					

La deuxième paire de phonèmes proposée visant l'activité de discrimination auditive ou de reconnaissance a pris en compte le phonème [œ] absent dans le système phonologique espagnol mais bien présent dans les formes possessives (singulière [lœR] – (plurielles [lœR] - [lœRz]) appartenant à la personne 6 en langue française, ainsi que le phonème [e] présent non seulement dans le système phonique espagnol mais aussi dans les formes possessives plurielles [me] [te] [se] appartenant aux personnes 1, 2, 3 des déterminants possessifs français.

▪ phonèmes [œ] / [e]

La transcription phonétique réalisée de certaines phrases proposées au test oral n° 2 (activité IV qui demandaient aux apprenants de remplacer les blancs par les lettres des sons entendus) nous a aidés à tirer plusieurs conclusions:

1. Evidente difficulté à représenter graphiquement le son [œ] par la combinaison vocalique «eu», en utilisant à la place la lettre «e» (sans accent) toutes les fois qu'il était nécessaire dans les mots soigneusement choisis comportant le son [œ] regroupés dans le tableau ci – dessous:

Référence tirée du corpus oral Phrase n°/page	Exemples proposés	Graphie incorrecte utilisée par les apprenants «e» (sans accent écrit)	Transcription phonétique respectant les erreurs retenues
1/p.186	fleur	* fler	* [flɛR]
	horticulteur	* horticulter	* [ɔRticyltɛR]
	couleur	* couler	* [kulɛR]
2/p.186	auteur	* auter	* [otɛR]
	compositeur	* composer	* [kɔpozitɛR]
	chanteur	* chanter	* [ʃãtɛR]
	douceur	* doucer	* [dusɛR]
	leur	* ler	* [lɛR]
	malheur	* malher	* [malɛR]
3/p.186	meilleurs	* meillers	* [mejɛR]
	connaisseurs	* connaisers	* [kɔnesɛR]
	observateurs	* observaters	* [pservatɛR]
	joueurs	* jouers	* [ʒuɛR]
	directeurs	* directers	* [direktɛR]
	entraîneurs	* entrainers	* [ãtrenɛR]
	footballeurs	* footballers	* [futbolɛR]

L'astérisque (*) placé devant la transcription phonétique des échantillons erronés retenus indique la graphie erronée «e» (sans accent aigu) (fautivement transcrite [ɛ]) à la place de la combinaison vocalique correcte «eu» (son correct [œ])

2. Ratification de la difficulté associée à la reconnaissance du rôle distinctif de l'accent écrit.³¹⁸
 Certains lexèmes de la phrase 1 et 2, tirés du corpus oral et cités dans le tableau ci-dessous, nous aiderons à démontrer les différents moments où l'accent écrit avait un rôle distinctif au sein de mots mentionnés en L2.

Référence tirée du corpus oral Phrase n°/page	Exemples proposés du départ	Graphie incorrecte utilisée par les apprenants «e» (sans accent aigu)	Transcription phonétique respectant les erreurs graphiques
1/p.186	march_s	* marches	* [maR]ø]
	organis__s	* organise	* [ɔRganizø]
	entour__s	* entoures	* [ãturø]
2/p.186	manifest_	*manifeste	*[manifestø]
	d_clanch__s	* declenche	* [døklan]ø]
L'astérisque (*) placé devant la transcription phonétique des échantillons erronés retenus indique la graphie erronée «e» (sans accent aigu) (devenant fautivement [ø]) à la place de la voyelle correcte «é» (accent aigu) (son correct [e])			

La dernière paire de phonèmes proposés pour l'activité de discrimination phonétique en français a été constituée par la paire de phonèmes ci-dessous:

- phonèmes [z] / [s]

Compte tenu de l'attribution sonore prédominante [s], fautivement attribuée par les apprenants aux trois phrases transcrites phonétiquement, nous vérifions les difficultés réelles que les élèves rencontrent lors de la discrimination du son [z] en distribution graphique variées dans les différents cas de figure travaillés et que nous rappelons sommairement à l'aide du tableau ci-dessous:

³¹⁸ Lors de l'analyse du corpus écrit recueilli pour tester le niveau de connaissance de la langue maternelle ou L1), au sein du chapitre 2, nous avons déjà mis en évidence, (particulièrement p. 118-122) les difficultés de reconnaissance de l'accent écrit en cas d'homonymie entre morphèmes monosyllabes en langue espagnole.

Consonne		Distribution consonantique	Exemples de départ	Echantillons erronés retenus	Référence tirée du corpus oral
Représentation graphique	Représentation phonétique		Transcription phonétique	Transcription phonétique	Phrase n°/page
« S »	[Z]	Lors du phénomène de liaison	[lezjø]	*[lesjø]	1/p.187
			[lezanimo]	* [lesanimo]	2/p.187
		Position intervocalique	[kRwaze] [blez]	* [kRwase] * [bles]	1/p.187
			[azi] [Rəpoze]	*[asi] *[Rəpose]	2/p.187
			[analyze] [tez]	*[analyse] *[tes]	3/p.187

Consonne		Distribution consonantique	Exemples de départ	Echantillons erronés retenus	Référence tirée du corpus oral
Représentation graphique	Représentation phonétique		transcription phonétique	transcription phonétique	Phrase n°/page
« Z »	[Z]	Position initiale	[zazi]	* [sasi]	1/p.187
			[Zoo]	* [soo]	2/p.187
			[Zoe] [zɔkɔzi]	* [Soe] * [s ɪ zi]	3/p.187
		Position intervocalique	[zazi]	* [Sasi]	1/p.187
			[lezaRd]	* [lesaRd]	2/p.187

L'astérisque (*) placé devant la transcription phonétique des échantillons fautifs indique la discrimination phonétique erronée [s] à la place du son correct [z]

Une difficulté qui pose des problèmes autant pour les locuteurs que pour les auditeurs car nous connaissons bien les problèmes phonétiques gênant la communication du moment où c'est difficile de savoir si le locuteur veut dire: «il faut visser» ou «il faut viser» ?

Il ne sera pas surprenant non plus que la non reconnaissance de ces deux phonèmes [z] / [s] entraîne une autre erreur très fréquente associée au processus mentionné ci-dessous:

3.5.1.2.- Mécanisme de liaison au sein de certaines formes possessives françaises:

- La présence du mécanisme de la liaison

Echantillons de manipulations et de productions orales analysées

1. * [puR/ m ʃ spitalite /e / m ʃ edukasjõ / dã / se/ nuvo / pei / m ʃ apartemã / e / m ʃ universite / dwav / se / tRuv / de / lotRe]
Pour mon hospitalité et mon éducation dans ce nouveau pays, mon appartement et mon université doivent se trouver tout près l'un de l'autre.
 Test oral n° 4 – activité proposée n° I – phrase n° 4

2. * [t ʃ depãdãs /e/ t ʃ ekonomi / fytyR / depãdRõ /de/ t ʃ abilete / e /de /t ʃãyi / de / bjã / te / foRme / puR / t / aveniR]
Ton indépendance et ton économie future dépendront de ton habileté et de ton envie de bien te former pour ton avenir.
 Test oral n° 4 – activité proposée n° I – phrase n° 7

3. * [se ʃ eksperiãs / suR / le / tem / se ʃ œR / d(ə) / ReʃeR]ə si / kə / se ʃ aRgymã /puR/ k kR(ə) / se ʃ eksaminatœR / õtete / laRzəmã / apResje]
Ses expériences sur le thème, ses heures de recherche ainsi que ses arguments pour convaincre ses examinateurs ont été largement appréciés.
 Test oral n° 4 – activité proposée n° I – phrase n° 8

Tout en nous appuyant sur les exemples fautifs cités dans le corpus oral présenté, nous constatons les difficultés à reconnaître la présence du mécanisme de la liaison dans les cas suivants:

- les formes possessives du singulier appartenant aux personnes 1, 2 ([m -n], [t -n]), où la consonne graphique «n» en position finale des déterminants possessifs est antéposée aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet))

Déterminants possessifs pluriels établissant le mécanisme de la liaison en présence de:	Exemples de départ	Echantillons erronés obtenus	Référence tirée du corpus oral
▪ la consonne graphique «n» en position finale	transcriptions phonétiques	transcriptions phonétiques	Phrase n°/page
personne 1 [m -n]	[m n spitalite] [m n edukasjõ] [m n apartemã] [m n universite]	* [m / spitalite] * [m / edukasjõ] * [m / apartemã] * [m / universite]	1/p.195
personne 2 [t -n]	[t n depãdãs] [t n ekonomi] [t n abilete] [t n ãvi] [t n aveniR]	* [t / depãdãs] * [t / ekonomi] * [t / abilete] * [t / ãvi] * [t / aveniR]	2/p.195
Remarque: lors de la transcription phonétique, le mécanisme de la liaison a été signalé:			
correctement		incorrectement	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ à l'aide de la consonne [n] mis en gras et en taille augmentée. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ à l'aide d'un astérisque (*) placé devant les transcriptions phonétiques des échantillons fautifs ainsi que d'un caractère typographique noté (/) utilisé comme élément de séparation pour signaler l'absence fautive de liaison, réalisée par les apprenants. 	

- a. la forme possessive du pluriel appartenant à la personne 3 [se-z] où la consonne graphique «s» en position finale³¹⁹ du déterminant possessif est aussi antéposée aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet))

Déterminant possessif pluriel établissant le mécanisme de la liaison en présence de:	Exemples de départ	Echantillons erronés obtenus	Référence tirée du corpus oral
<ul style="list-style-type: none"> la consonne graphique «s» en position finale 	transcriptions phonétiques	transcriptions phonétiques	Phrase n°/page
<p>personne 3 [se-z]</p>	<p>[sezeksperiã]</p> <p>[sezœR]</p> <p>[sezaRgymã]</p> <p>[sezeksaminatœR]</p>	<p>* [se / eksperiã]</p> <p> / œR]</p> <p> / aRgymã]</p> <p>* œR]</p>	3/p.195
Remarque: lors de la transcription phonétique, le mécanisme de la liaison a été signalé:			
correctement		incorrectement	
<ul style="list-style-type: none"> à l'aide de la consonne [z] mis en gras et en taille augmentée. 		<ul style="list-style-type: none"> à l'aide d'un astérisque (*) placé devant les transcriptions phonétiques des échantillons fautifs ainsi que d'un caractère typographique noté (/) utilisé comme élément de séparation pour signaler l'absence fautive de liaison réalisée par les apprenants. 	

³¹⁹ Consonne «s» qui, comme nous le rappelons, n'est pas prononcée dans le déterminant possessif isolé mais qui, dans le cas des formes possessives plurielles antéposées à un mot masculin ou féminin à initiale vocalique ou consonantique (cas du «h» (muet)) peut ou doit être prononcée comme élément de liaison.

Cette difficulté associée à la non perception du phénomène de la liaison, analysée au cœur de notre recherche uniquement dans une optique liée aux déterminants possessifs en L2, constitue, elle aussi, une erreur très fréquente dans d'autres univers grammaticaux, tel que nous le rappelle Madeleine Csécsy lorsqu'elle fait allusion à la fonction grammaticale du nombre:

«assurée dans bien des cas des formes verbales de la 3^{ème} personne comme /ilzekut/ [...], [qui devient] un pluriel incontestable [...] grâce a la consonne intercalaire /z/ [...] qui l'oppose respectivement au singulier /ilekut/ [...]»³²⁰

Mais c'est peut-être l'existence du phénomène inverse lié à l'absence du mécanisme de la liaison qui fait le mieux apparaître l'itinéraire inverse que doit parcourir l'apprenant lors de l'apprentissage de certaines formes possessives en L2 que nous allons aborder ci-dessous.

- L'absence du mécanisme de la liaison

Echantillons de manipulations et de productions orales analysées

1. * [ma / sœR / e / mwa / nuzavõ / fete / nozanivεRεR / noz gmãtasjõ / d(ə) / salεR / e / nozjeRarji / pRofεsj nεl / ãture / d(ə) / nozakœjã / k lεg / d(ə) / byRo]
Ma sœur et moi, nous avons fêté nos anniversaires, nos augmentations de salaires et nos hiérarchies professionnelles entourées de nos accueillants collègues de bureau.
Test oral n° 4 – activité proposée n° V – phrase e
2. * [l R / d(ə) / vo/ deplasmã /ã / tgv /nublie / pa / d(ə) / t(ə)niR / k t / d(ə) / voz - RεR / d(ə) / dekalaz / puR / vozale / e / vo / R(ə)tuR / a / letRãze / e / syRtu / puR / vozalt(ə) / fikse]
Lors de vos déplacements en TGV, n'oubliez pas de tenir compte de vos horaires de décalage pour vos allées et vos retours à l'étranger et surtout pour vos haltes fixées.
Test oral n° 4 – activité proposée n° V – phrase f
3. * [lœR / e / lœR / ami / d(ə) / zeneRasjõ / lœRõtofεR / lœR / eksplisit/ Rep s]
Leurs anciens voisins et leurs amis de génération leur ont offert leurs explicites réponses.
Test oral n° 4 – activité proposée n° V – phrase h

L'analyse des exemples 1 et 2 nous démontre que les apprenants mexicains ont également de la peine à repérer le rôle du h «aspiré» qui interdit le phénomène de liaison entre un déterminant possessif porteur d'une consonne graphique «n» ou «s» antéposé à tout mot à initiale consonantique «h», classé «aspiré».

³²⁰ «[...] marque grammaticale de pluriel assurée, non pas par les désinences verbales écrites inaudibles mais par le phénomène de liaison de la réalité orale.» Madeleine Csécsy, «Grammaire française et enseignement du français aux étrangers», Langue française, 1970, n° 8, p.102.

Le tableau ci-dessous récapitule les exemples travaillés ainsi que les erreurs révélées lors des activités proposées.

Exemples corrects proposés		Echantillons erronés obtenus	Référence tirée du corpus oral
graphiques	phonétiques	transcriptions phonétiques	Phrase n°/page
<ul style="list-style-type: none"> nos / hiérarchies professionnelles 	[no / jeRarʃi / pRofɛsj nɛl]	* [no Z jeRarʃi / pRofɛsj nɛl]	1/p.198
<ul style="list-style-type: none"> vos / haltes fixées 	[vo / alt(ə) / fikse]	* [vo Z alt(ə) / fikse]]	2/p.198
Remarque: lors de la transcription phonétique, l'absence du mécanisme de la liaison a été indiqué:			
correctement lors des exemples		incorrectement lors des exemples	
graphiques	phonétiques	phonétiques	
<ul style="list-style-type: none"> à l'aide du caractère typographique noté (/) utilisé comme élément de séparation pour signaler l'absence correcte du mécanisme de la liaison. 		<ul style="list-style-type: none"> à l'aide d'un astérisque (*) placé devant les transcriptions phonétiques des échantillons fautifs ainsi que de la consonne [Z] (mise en gras et en taille augmentée) pour signaler la présence fautive du mécanisme de la liaison indiquée par les apprenants. 	

Quant à la phrase 3, nous remarquons que les apprenants n'ont pas pris en compte la consonne finale «s» du déterminant possessif [lœRz] appartenant à la personne 6 (*Leurs anciens voisins et leurs amis de génération leur ont offert leurs explicites réponses.*) servant à marquer la fonction grammaticale de nombre, à laquelle a fait allusion Madeleine Csécsy, précédemment citée.

Le tableau qui suit regroupe les énoncés de départ ainsi que la transcription phonétique des échantillons fautifs recueillis.

Enoncés de départ		Échantillons erronés obtenus	Référence tirée du corpus oral
graphiques	phonétiques	transcription phonétique	Phrase n°/page
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leurs uanciens voisins ▪ leurs uamis de génération ▪ leurs uexplicites réponses. 	<p>[lœRZ]</p> <p>[lœRZami d(ə) / zeneRasjõ]</p> <p>[lœRZeksplisit / Rep s]</p>	<p>* [lœR /]</p> <p>* [lœR / ami / d(ə) / zeneRasjõ]</p> <p>* [lœR / eksplisit / Rep s]</p>	3/p.198
<p>Remarque: lors de la transcription phonétique, l'absence du mécanisme de la liaison a été indiqué:</p>			
correctement lors des exemples		incorrectement lors des exemples	
graphiques	phonétiques	phonétiques	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ À l'aide du caractère typographique noté (u) utilisé comme élément de liaison pour signaler la présence correcte du mécanisme de la liaison entre le déterminant possessif et le nom à initiale vocalique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À l'aide de la consonne [Z] (mise en gras et en taille augmentée) pour signaler la présence correcte du mécanisme de la liaison censée être identifiée par les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ À l'aide d'un astérisque (*) placé devant les transcriptions phonétiques des échantillons fautifs ainsi que du caractère typographique noté (/) utilisé comme élément de séparation pour signaler l'absence fautive du mécanisme de la liaison indiquée par les étudiants. 	

Nous rappelons que, jusqu'ici, l'analyse a été centrée sur l'activité d'écoute comme moyen de vérification des stratégies de repérage à l'aide de l'activité de discrimination phonétique ou de reconnaissance visée:

- sur certains phonèmes présentés à l'aide des phrases variées,
- sur le phénomène de la liaison (sa présence ou son absence)

À partir de maintenant, tous les exemples qui seront cités pour continuer l'analyse des erreurs rencontrées nous permettront d'aborder les aspects mentionnés plus bas:

3.5-1.3.- Vérification des productions orales erronées de toutes les formes possessives françaises.

Échantillons de productions et de manipulations orales analysées

Différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1.

- Interférences morphologiques de genre.
 1. * [a / pariba / zelen Rme /]ã / de / pR fite /de /ma / k t / kuRã / ã / fRã / (...) de / ma /]ekje / (...)]
À Paribas, j'ai l'énorme chance de profiter de mon compte courant en France, [...], de mon chéquier, [...]
 Test oral n° 5 – activité proposée au 1^{er} petit texte lacunaire présenté
 2. * [bwasi / sa / gid / tuRistik / de / letadeoaksaka / (...) / sa / maskãbwa / e / sã / môtRã R]
Voici son guide touristique de l'État d'Oaxaca, sa masque en bois et sa montre en or.
 Test oral n° 6 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 3: exemple 2 «a mon cousin»
- Interférences lexicales.
 1. * [la / k mãde / de / n tRe /]ekje / la / k sultasj / du / solde / de / n tRe k deRnjeR / peRasj / efektue / e / de / n tRe / retRe]
[...] la commande de nos chéquiers, la consultation du solde de nos cinq dernières opérations effectuées et de nos retraits [...]
 Test oral n° 5 – activité proposée au 4^{ème} petit texte lacunaire présenté

À la lumière des exemples mentionnés ci-dessus, nous pouvons, encore une fois, constater les différents types d'interférence de la langue maternelle ou L1 mis en évidence lors du travail de remplissage des petits textes présentés.

Nous proposons dans les deux tableaux ci-contre les exemples erronés (tant graphiques que phonétiques) illustrant les différents types d'interférences remarquées qui peuvent être classifiées comme suit:

- Interférences morphologiques de genre:³²¹

Exemples des interférences morphologiques de genre			
Échantillons erronés obtenus		Phonétique (transcription correcte)	Référence tirée du corpus oral phrase n°/page
Graphique	Phonétique (transcription incorrecte) ³²²		
* À PARIBAS , j'ai l'énorme chance de profiter de ma compte courant en France, [...], de ma chéquier, [...]	* [a / pariba / zelen Rme / ʃãs / de / pR fite / de / ma / k t / kuRã / ã / fRãs / (...) de / ma / ʃekje / (...)]	[a / pariba / zelen Rm(ə) / ʃãs / d(ə) / pR fite / d(ə) / m / k t / kuRã / ã / fRãs / (...) d(ə) / m / ʃekje / (...)]	1/p.201
* Voici.. [...], son guide touristique de l'Etat d'Oaxaca, [...],..... son masque en bois, [...],..... sa montre en Or.	* [b wasi / sa / gid / tuRistik / de / letadeoaksaka / (...) / sa / maskãbwa / e / sõ / mõtRã R]	[vwasi / s / gid / tuRistik / d(ə) / letadoaksaka / (...) / s / maskãbwa / e / sa / mõtRã R]	2/p.201
<p>Remarque: lors des échantillons erronés obtenus (identifiés à l'aide d'un astérisque (*), les interférences morphologiques ont été indiquées:</p> <p>À l'aide du déterminant possessif erroné (souligné, mis en gras et en taille augmentée) utilisé comme élément indicateur pour signaler les interférences morphologiques systématiques lors des productions graphiques et orales des apprenants.</p>			

³²¹ Nous rappelons que cette interférence se caractérise par l'attribution du genre du nom de L1 au genre opposé du nom de L2 sous l'influence du genre du nom de la langue maternelle ou L1.

³²² La transcription phonétique respecte toutes les erreurs de prononciation y comprises celles qui connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche mais qui méritent d'être repérées, au moins en les soulignant.

Les exemples erronés cités dans le tableau qui suit représentent un autre type d'interférence de la langue maternelle ou L1.

- Interférences lexicales:³²³

Exemple d'interférence lexicale			
Échantillons erronés obtenus		Phonétique (transcription correcte)	Référence tirée du corpus oral phrase n°/page
Graphique	Phonétique (transcription incorrecte) ³²⁴		
* [...], la commande de notres chéquiers, la consultation du solde de notres cinq dernières opérations effectuées et de notres retraits [...]	* [la / k māde / de / n tRe / ʃekje / la / k sultasj / du /solde / de / n tRe k / deRnje R / peRasj / efektue / e / de / n tRe / retRe]	[la / k māđ / d(ə) / n tR(ə) / ʃekje / la / k syltasj / dy / sold / d(ə) / n tR(ə) / s / dɛRnje / peRasj / efɛktye / e / d(ə) / n tR(ə) / r(ə)tRɛ]	1/p.201
<p>Remarque: lors des échantillons erronés retenus (identifiés à l'aide d'un astérisque (*), les interférences morphologiques ont été signalées:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ À l'aide du déterminant possessif erroné (souligné, mis en gras et en taille augmentée) utilisé comme élément indicateur pour signaler les interférences morphologiques systématiques lors des productions graphiques et orales des apprenants. 			

³²³ À ne pas oublier que cette interférence se caractérise par l'emploi d'un lexème d'une autre langue (ici, de la langue espagnole)

³²⁴ De même que la transcription phonétique précédente, celle-ci respecte toutes les erreurs de prononciation y comprises celles qui connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche mais qui méritent d'être repérées, au moins en les soulignant.

D'autres erreurs d'interférence assez fréquentes, lors des productions et des manipulations orales des déterminants possessifs en L2 ont été entraînées par un autre phénomène signalé ci-dessous:

- Interférence consonantique au sein des formes possessives "votre" [vɔ̃tR(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z]) appartenant à la personne 5 en L2.

Echantillons de manipulations et de productions orales analysées

1. * [a / bu / muniR / de / bo / titRe / de / tRãsp R / le / plu / to / p sible / abã / b tRe / depaR]
À vous munir de vos titres de transport le plus tôt possible avant votre départ.
 Test oral n° 7 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 5: phrase n° 2 du texte à trous.

2. * [ke / bu / debe / efektue / la / reserbasjõ / de / b tRe / plas / asis / ã / ajetã / b tRe / bije / de / tR]
Que vous devez effectuer la réservation de votre« place assise», en achetant votre billet de train.
 Test oral n° 7 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 5: phrase n° 3.1.- du texte à trous.

3. * [ke / tu / bo / bagaz / dwaø / k p Rte / de / manjeR / bisible / unetiket / abek / b si / kabek / bo / k Rd ne]
Que tous vos bagages doivent comporter, de manière visible, une étiquette avec vos noms et prénoms ainsi qu'avec vos coordonnées.
 Test oral n° 7 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 5: phrase n° 3.7.- du texte à trous.

Nous pensons que la difficulté à bien prononcer le son [v] en français, lors de la production et de la manipulation orales de la personne 5 du déterminant possessif, n'est qu'une conséquence logique de l'interférence consonantique qui résulte de la non-pertinence distinctive phonologique entre les deux phonèmes [v] / [b]. Il s'agit manifestement de l'opposition "labiodentale / bilabiale," absente chez les locuteurs hispanophones³²⁵ qui tendent à remplacer phonétiquement le son labiodental de la consonne [v] par le son bilabial de la consonne [b], tels que le démontrent les trois exemples repris du corpus oral et résumés dans les deux tableaux qui suivent:

³²⁵

Remarque déjà faite lors de l'analyse de la discrimination des phonèmes [v] / [b], p. 190.

Énoncés de départ		Échantillons erronés obtenus	Référence tirée du corpus oral Phrase n°/page
graphiques	phonétiques	transcription phonétique	
<ul style="list-style-type: none"> À vous munir de vos titres de transport le plus tôt possible avant votre départ. 	[a / vu / myniR / d(ə) / vo / titR(ə) / d(ə) / tRãsp R / l(ə) / ply / to / p sibl(ə) / avã / v tR(ə) / depaR]	* [a / bu / muniR / de bo / titRe / de / tRãsp R / le / plu / to / p sible / abã / b tRe / depaR]	1/p.204
<ul style="list-style-type: none"> Que vous devez effectuer la réservation de votre «place assise», en achetant votre billet de train. 	k(ə)/vudəvezefektye/ la / rezervasjõ / d(ə) / v tR(ə) / plasasiz / ãna[(ə)tã / v]	* [ke / bu / debe / efektue / la / reserbasjõ / de / b tRe / plas / asis / ã / a[etã / b tRe / bije / de]	2/p.204
<ul style="list-style-type: none"> Que tous vos bagages doivent comporter, de manière visible, une étiquette avec vos noms et prénoms ainsi qu'avec vos coordonnées. 	[k(ə) / tu / vo / bagaz / dwav / k p Rte / d(ə) / manjeR / vizibl(ə) / ynetiket / avək / vo / nõ / e / pRenõ / si / kavək / vo / k Rd ne]	[ke / tu / bo / bagaz / dwaø / k p Rte / de / manjeR / bisible / unetiket / abək / bo / nõ / e / pRenõ / si / kabək / bo / k Rd ne]	3/p.204
<p>Remarque:</p> <ul style="list-style-type: none"> la transcription phonétique des échantillons erronés retenus (identifiés à l'aide d'un astérisque (*)), respecte toutes les erreurs de prononciation y comprises celles qui connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche mais qui méritent d'être signalées. 			

La dernière des erreurs interférentielles³²⁶ assez systématique lors des productions et des manipulations orales des déterminants possessifs en L2 est celle entraînée par une autre manifestation d'interférence signalée ci-dessous:

- Interférence vocalique au sein des formes possessives "leur" [lœR] / "leurs"[lœR] / [lœRz] appartenant à la personne 6 en L2.

Echantillons de manipulations et de productions orales analysées

1. * [bwasi / leR / debaRdeR / bRode / leR / bRasle / ã / kuaRøs / fumø / leR / pøø]o / leR / poRtekle / tipik / leR / sōbReRo / meksikã / leR / kaRte / postal / de / ãsi / ke / leR / kaset / bideo]
Voici leurs débardeurs brodés, leurs bracelets en quartz fumé, leur poncho, leur porte-clés typiques, leur sombrero mexicain, leurs cartes postales de Cancún ainsi que leurs cassettes vidéo.
 Test oral n° 6 – activité proposée pour maniement des déterminants possessifs à la personne 6: exemple 1 «aux trois amies mexicaines»)

2. * [le / tgb / ne / aksesible / ko / bwajaeR / muni / de / leR / bije / kōp ste]
Que le TGV n'est accessible qu'aux voyageurs munis de leurs billets compostés.
 Test oral n° 7 – texte proposé: «Découverte d'un des moyens de transport français: le TGV» - ligne 9.

3. * [(...) o / ka / u / te / titRe / de / tRãsp R / õ / ete / Regle / paR /]ek / o / ke / leR / m tã / swa / superjer / o / egala / sã / sãkãte / ero / regle / ãespes / tu / biRemã / bãkeR]
[...] au cas où tes titres de transport ont été réglés par chèque ou que leur montant soit supérieur ou égal à 150€ réglés en espèce, tu bénéficieras d'un virement bancaire pour tous leurs remboursements.
 Test oral n° 8 – dialogue proposé: «À la recherche de renseignements» - lignes citées: dès 26 à 28.

La très haute fréquence d'erreurs liée à la difficulté phonétique de bien prononcer ces formes possessives en langue française s'explique par l'absence du phonème [œ] dans le système des sons vocaliques espagnols. Ceci conduit les apprenants hispanophones à remplacer le son [œ] par [e], voyelle existante dans leur langue maternelle, et à prononcer [leR] à la place de [lœR] / [lœRz] comme en témoignent les exemples contenus dans le tableau ci-dessous.

³²⁶ Nous rappelons que nous empruntons le terme à Francis Debyser, «*La linguistique contrastive et les interférences*», Langue française, 1970, n° 8, p. 37.

Enoncés de départ		Echantillons erronés obtenus	Référence tirée du corpus oral
graphiques	phonétiques	transcription phonétique	Phrase n°/page
<p>_Voici leurs débardeur brodés, leurs bracelets en quartz fumé, leur poncho, leur porte-clé typique, leur sombrero mexicain, leurs cartes postales de Cancún ainsi que leurs cassettes vidéo</p>	<p>[vwasi / lœR/debaRdœr/ bR de / lœR / bRasle / ã / kwaRts / fyne / lœR / p tʃo / lœR / p Rtækle / tipik / lœR / sõbReRo / meksik / lœR / kaRt(ə) / p stal / d(ə) / si / k(ə) / lœR / kaset / video]</p>	<p>* [bwasi/ leR/debaRdeR/ bRode / leR / bRasle / ã/kuaRø̃s / fumø/ leR/ põø̃o / leR/ poRtekle/ tipik / leR / sõbReRo / meksikã/ leR / kaRte / postal / de / ãsi / ke / leR / kaset / bideo]</p>	1/p.206
<p>Le TGV n'est accessible qu'aux voyageurs munis de leurs billets compostés.</p>	<p>[lə / tgv / nɛtaksesibl(ə) / ko / vwajazœr / myni / d(ə)/lœR/ bije /kõp ste]</p>	<p>* [le / tgb /ne / aksesible / ko / bwajæR /muni / de / leR / bije/ kõp ste]</p>	2/p.206
<p>(...) au cas où tes titres de transport ont été réglés par chèque ou que leur montant soit supérieur ou égal à 150€ réglés en espèce, tu bénéficieras d'un virement bancaire (...)</p>	<p>[(...) o / ka / u / te / itR(ə)/ d(ə) / tRãsp R / õtete / Regle / paR / ʃek / u / k(ə) / lœR / m tã / swa / syperjœr / u / egala / sã / kãt / øro / regle / ãespæ / viRmã / bãkœr]</p>	<p>* [(...) o / ka / u / te / titRe / de / tRãsp R / õ / ete / Regle / paR / ʃek / o / ke / leR / m tã / swa / superjer / o / egala / sã / sãkãte / ero / regle / ãespes / tu / beneficjera / / biRemã / bãkœR]</p>	3/p.206
<p>Remarque:</p> <ul style="list-style-type: none"> la transcription phonétique des échantillons erronés retenus (identifié à l'aide d'un astérisque (*)), respecte toutes les erreurs de prononciation y comprises celles qui connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche mais qui méritent d'être repérées, au moins en les soulignant. 			

Nous avons associé la dernière erreur observée à un phénomène qui semble particulier à la langue française ou L2:

- L'écart entre graphie et phonie.

Exemples de manipulations et de productions orales analysées

1. * [l R/ d(ə) / me / vRɛb / vakanzavRib / ʒɛ /ete /bɛRvalize puR /mɛtR /mal / gaRe /syR/ l(ə) / bul(ə)vaR]
*Lors de mes brèyes yacances à Brive, j'ai été verbalisé pour m'être mal garé sur le boulevard.
Test oral n° 1 – activité proposée n° IV – phrase h*
2. * [a / la / kɛRmez / d(ə) / melez / la / mazetãliez]
*À la Kermesse de Melesse, la masse est en liesse.
Test oral n° 3 – activité proposée n° IV – phrase a*
3. * [la / pRɛzazistəRa / a / lazãble / de / dezinatœR / az sje / d(ə) / buRgãbRez]
*La presse assistera à l'asssemblée des dessinateurs associés de Bourg-en-Bresse.
Test oral n° 3 – activité proposée n° IV – phrase c*

Si l'on prend en compte les exemples erronés cités, deux remarques essentielles s'imposent:

- a. On constate une évidente substitution erronée des phonèmes [v] / [b], fréquemment employés l'un à la place de l'autre, entraînant une incompatibilité entre les sons et les graphies correspondantes des phonèmes mentionnés. Cette erreur nous amène à nous rendre compte non seulement de l'incapacité de reconnaissance auditive mais aussi de la méconnaissance de l'existence «des graphies différentes pour des oppositions phonologiques [...] assurant une fonction morphosyntaxique indispensable à la compréhension du message³²⁷»

Une deuxième remarque assez fréquente chez les étudiants hispanophones démontre que:

- b. les élèves rencontrent de difficultés évidentes lors de la transcription graphique du phonème [s], représenté graphiquement, de manière erronée, par consonne simple «s».

Les deux tableaux ci-dessous, reprenant les exemples du corpus oral présenté, montrent les erreurs décrites, détectées comme systématiquement prédominantes.

³²⁷ Ibid, Enrica Galazzi-Matasci et Elisabeth Pedoya, op. cit, p. 43.

Exemples d'erreurs de non correspondance son - graphie son correcte (phonème [v]) - graphie erronée * «b»			
Echantillons erronés obtenus		Phonétique (transcription correcte)	Référence tirée du corpus oral phrase n°/page
Graphique	Phonétique (transcription incorrecte)		
* Lors de mes v rè b es vacances à v ri b e, j'ai été b ervalisé pour m'être mal garé sur le boulevard.	* [l R/ d(ə) / me / v R ɛ b / vakanzav R ib / ʒɛ / ete / b ɛR v alize puR / mɛtR / mal / gaRe / syR / l(ə) / bu l (ə)v a R]	[l R/ d(ə) / me / bRɛv / vakanzabRiv / ʒɛ / ete / vɛRbalize / puR / mɛtR / mal / gaRe / syR / l(ə) / bu l (ə)v a R]	1/p.208
<p>Remarque:</p> <ul style="list-style-type: none"> lors des échantillons erronés retenus (identifiés à l'aide d'un astérisque (*), les erreurs graphiques et phonétiques ont été notées à l'aide des consonnes graphiques «v» / «b» et des sons correspondants (soulignés, mis en gras et en taille augmentée) utilisés comme élément indicateur pour signaler les erreurs commises ainsi que la non correspondance son – graphie utilisée lors des productions graphiques 			

Exemples d'erreurs de discordance son - graphie son correcte (phonème [s]) - graphie erronée * «z»			
Echantillons erronés obtenus		Phonétique (transcription correcte)	Référence tirée du corpus oral phrase n°/page
Graphique	Phonétique (transcription incorrecte)		
* À la Kermese de Melese, la mase est en liese.	* [a / la / kɛRme Z / d(ə) / mele Z / la / ma Z etâlie Z]	[a / la / kɛRmes / d(ə) / meles / la / masetâlies]	2/p.208
* La prese asistera à l'assemblée des desinateurs associés de Bourg-en-Brese.	* [la / pRɛ Z a Z istəRa / a / la Z âble / de / de Z inatœR / a Z sje / d(ə) / buRgâbRe Z]	[la / pRɛsasistəRa / a / lasâble / de / desinatœR / as sje / d(ə) / buRgâbRes]	3/p.208
<p>Remarque: lors des échantillons erronés retenus (identifiés à l'aide d'un astérisque (*), les erreurs graphiques et phonétiques ont été notées:</p> <ul style="list-style-type: none"> À l'aide de la consonne graphique «s» et du son [z] (soulignés, mis en gras et en taille augmentée) utilisés comme élément indicateur pour signaler les erreurs commises ainsi que la non correspondance son – graphie utilisée lors des productions graphiques des apprenants. 			

3.6.- Résultats de l'évaluation orale diagnostique.

L'analyse des données orales nous a permis d'apprécier un certain nombre de considérations:

A. En rapport avec la compréhension et la discrimination auditives des phonèmes [v] / [b], [œ] / [e] et [z] / [s], présents dans quelques formes possessives françaises.

- Des perturbations sévères empêchant, d'une part, une correcte reconnaissance des phonèmes ([v] / [b], [œ] / [e] et [z] / [s]) avec une évidente confusion des sons des consonnes et des voyelles à l'étude ce qui manifeste d'autre part, une indiscutable incapacité à constater l'opposition distinctive de chaque paire de phonème exploré.
- Des transcriptions écrites incorrectes du son [œ], manifestées par l'utilisation de la lettre «e» (sans accent) commutant la combinaison vocalique correcte «eu».

B. En rapport avec la reconnaissance auditive des phénomènes liés au mécanisme de la liaison:

- concernant l'observation de la présence de la liaison.

b.1.- Ignorance du phénomène de la liaison se manifestant au sein des formes possessives ci-dessous:

- des formes possessives du singulier correspondant aux personnes 1, 2, 3 ([m -n], [t -n], [s -n]), antéposées aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (précisément h (muet))
- des formes possessives du pluriel correspondant aux six personnes grammaticales: [me-z], [te-z], [se-z], [no-z], [vo-z], [lœR-z], antéposée aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet))

- concernant l'absence du phénomène de la liaison:

b.2.- difficultés de repérage pour avertir la non présence du phénomène de liaison entre une forme possessive porteuse d'une consonne graphique «n» ou «s» utilisée devant n'importe quel mot à initiale consonantique «h», classifié «aspiré».

C. Différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1 (ici la langue espagnole):

Des interférences variées pouvant être classées comme indiquées ci-dessous:

- interférences morphologiques de genre;
- interférences lexicales;
- interférence consonantique au sein des formes possessives "votre" [vɔʁ(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z]) appartenant à la personne 5 en langue française.
- interférence vocalique au sein des formes possessives "leur" [lœʁ] / "leurs" [lœʁ] / [lœʁz] appartenant à la personne 6 en langue française.
- interférences graphiques des phonèmes [v] / [b], [œ] / [e] et [z] / [s], présent dans certaines formes possessives étudiées.
- Interférences phoniques au niveau des phonèmes précédemment mentionnés.

D. Écart entre graphie et phonie

Des interférences graphiques manifestées à travers les cas de figure suivants:

- une alternance graphique assez systématiquement incorrecte des phonèmes [v] / [b], [œ] / [e] et [z] / [s], fréquemment employés les uns à la place des autres, entraînant une inadéquation son/graphie des phonèmes mentionnés.
- Des dysfonctionnements réitérés associés à la transcription graphique du phonème [s], représenté graphiquement, de manière erronée, par consonne simple «s».
- Des obstacles incessants pour reconnaître l'utilité de l'accent écrit (accent aigu) en langue française.
- Ignorance systématique, au niveau de l'ordre écrit, de la marque de pluriel (consonne graphique «s») en position finale de toutes les formes possessives plurielles mes, tes, ses, nos, vos, leurs, qui connaissent l'absence de variation phonétique [meø], [teø], [seø], [noø], [voø], [lœʁø] au niveau de l'ordre oral.

3.6.1.- Conclusion de l'évaluation orale diagnostique.

L'aboutissement des tests oraux a démontré, à son tour, que les hypothèses que nous cherchions à explorer ont été vérifiées comme étant à la base des principaux dysfonctionnements lors de l'utilisation des déterminants possessifs au niveau de l'ordre oral.

Afin d'avoir un aperçu global et plus détaillé des diverses conclusions tirées, nous résumons les différentes phases d'observation et d'analyse parcourues.

Conclusion

Au terme de l'analyse des échantillons erronés obtenus lors des activités de discrimination phonétique ainsi que de celles de productions et d'utilisations orales des déterminants possessifs en langue française, nous avons pu vérifier les différentes hypothèses formulées au début du présent chapitre, envisagées comme «perturbatrices» au sein de l'ordre oral.

Ainsi, au regard des zones d'erreurs (tant auditives que phonétiques) rencontrées, nous avons tiré les diverses conclusions numérotées ci-dessous:

1. concernant la compréhension et discrimination auditives des trois paires de phonèmes ([v] / [b] - [œ] / [e] - [z] / [s]) travaillés sous forme de paires minimales qui nous ont amené à constater:
 - de grandes difficultés non seulement pour une reconnaissance de l'opposition distinctive et pour une identification appropriée des sons mais aussi une remarquable confusion des phonèmes à l'intérieur des trois paires de sons travaillés.
 - des représentations graphiques erronées du son [œ], écrit, de façon erronée, par la lettre «e» (sans accent) utilisée à la place de la combinaison vocalique correcte écrite «eu».
 - des difficultés réitérées à reconnaître le rôle distinctif de l'accent écrit (accent aigu) en langue française.
2. concernant l'identification auditive des phénomènes liés au mécanisme de la liaison:
 - 2.a.- en rapport avec la présence du phénomène de la liaison:
 - incapacité à identifier le phénomène de la liaison s'établissant en présence de:
 - les formes possessives du singulier appartenant aux personnes 1, 2, 3 ([m -n], [t -n], [s -n]), antéposées aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet))
 - les formes possessives du pluriel appartenant aux six personnes grammaticales: [me-z], [te-z], [se-z], [no-z], [vo-z], [lœR-z], antéposée aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet))

2.b.- en rapport avec l'absence du phénomène de la liaison:

- des difficultés à repérer le rôle du h «aspilé» qui interdit le phénomène de liaison entre un déterminant possessif porteur d'une consonne graphique «n» ou «s» antéposé à tout mot à initiale consonantique «h», classé «aspilé».

Dans la deuxième phase de l'étape orale de la recherche, nous rappelons que nos observations ont été centrées sur:

- les productions et les manipulations orales erronées de toutes les formes possessives du français, d'où nous avons tiré les conclusions suivantes:

1. présence de différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1 classifiées en tant que:

- interférences morphologiques de genre;
- interférences lexicales;
- interférence consonantique au sein des formes possessives "votre" [vɔ̃tR(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z]) appartenant à la personne 5 en L2.
- interférence vocalique au sein des formes possessives "leur" [lœR] / "leurs" [lœR] / [lœRz] appartenant à la personne 6 en L2.

2. existence des difficultés en rapport avec l'écart entre graphie et phonie.

2.a.- évidente méconnaissance de la double réalisation (écrite/orale) de la L2, ce qui entraîne de grosses difficultés non seulement lors de la production écrite et orale comme les démontrent les exemples déjà cités dans le corpus mais aussi lors de la discrimination auditive des exemples empruntés ci-dessous:

- soit dans le cas de figure des mots³²⁸ où «l'on opposera les consonnes sourdes aux consonnes sonores,³²⁹» tel que:

³²⁸ Nous empruntons l'exemple à Jean Peytard & E. Génouvrier, «*Linguistique et enseignement du français*», Paris, Larousse, 1971, p. 41.

³²⁹ Si lors de l'émission d'une consonne, les cordes vocales entrent en activité, la consonne est dite **sonore**; sinon, elle est **sourde**.» Définition empruntée à Jean Peytard & E. Génouvrier, op. cit., p. 41.

consonnes	
sourde	sonore correspondante
[s] (rosse)	[z] (rose)
[s] (poisson)	[z] (poison)

2.b.- soit dans le cas de figure des terminaisons écrites inaudibles où «la fonction grammaticale du nombre n'est pas exprimée dans des formes verbales [à l'ordre oral] comme /ilparl/, /ilparlé/, /ilparlørø/, ou /parløtil/, /parlètil/, etc. qui, sans le secours du contexte, peuvent être interprétées indifféremment comme du singulier ou du pluriel (il parle – ils parlent, il parlait – ils parlaient – il parlerait – ils parleraient, parle-t-il ou parlent-ils, etc.³³⁰)

Toutes ces difficultés soulevées par l'écart entre graphie et phonie ne sont, d'après nous, qu'une conséquence logique de l'incapacité de reconnaissance et de production distinctives des consonnes définies comme labiodental [v] / bilabial [b] et sonore [z] / sourde [s] qui amène les apprenants aux interférences de nature différente. Une réflexion méticuleuse nous dévoile les différentes raisons à l'origine des deux types d'interférences.

- les interférences phoniques sont associées aux phonèmes [b] et [s] de l'espagnol car ils ne produisent que le son bilabial du phonème [b] et le son sourd du phonème [s] présents dans leur langue maternelle.³³¹
- les interférences graphiques sont liées aux représentations orthographiques également erronées de quatre sons qu'ils représentent de manière fautive tout en suivant l'influence de l'espagnol qui utilise:

³³⁰ Citation et exemples empruntés à Madeleine Csécsy, op. cit., p.101.

³³¹ À ne pas oublier que l'apprenant hispanophone «croit qu'il ne dispose pas du son [z] dans sa langue maternelle» tel que le démontrent les exemples cités (cf. p. 165) et empruntés à Isabelle Duceux et Nicolas Jiménez, op. cit. p. 35.

- les deux graphies «**v**» ou «**b**» indistinctement pour le son [b] labiodental, le seul présent dans le système phonétique espagnol;
- la graphie «**s**» (uniquement simple (un seul «s»)) pour le son [s]³³² qui, comme l'attestent les exemples déjà cités et empruntés³³³ à Duceux & Jiménez, peut apparaître dans certains mots où la distribution graphique de la consonne «s» précède une consonne sonore, acquérant, à ce moment là, la prononciation du son [z] même si la langue espagnole méconnaît ou n'admet pas comme valable la distinction des phonèmes [s] / [z].

À partir des observations précédentes qui mettent en évidence les nombreuses difficultés des apprenants lors des productions et d'utilisations orales des déterminants possessifs en L2, nous avons pu vérifier et constater:

1. les problèmes ponctuels de déformations de prononciation,
2. le degré de répercussion des interférences linguistiques se produisant par les raisons suivantes:
 - 2.1.- le contact avec la langue maternelle ou L1 (ici la langue espagnole);
 - 2.2.- la carence des habitudes articulatoires que nécessite le système phonologique français (cas de la distinction phonologique entre les paires de phonèmes [v] / [b], [z] / [s]) ainsi que par,
 - 2.3.- l'absence du phonème [œ] dans le système des sons vocaliques de l'espagnol.

Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas de vouloir, à tout prix, obtenir une opposition «capricieuse» telle que, par exemple, [e] / [ɛ] «car il existe en France une latitude de réalisation assez vaste³³⁴», comme nous le rappellent Galazzi-Matasci & Pedoya mais d'éliminer les déformations de prononciation susceptibles d'entraver la communication et de gêner la

³³² Nous nous abstenons de faire allusion aux graphies «z» et «c» (suivi des voyelles «e», «i») qui correspondent aussi au son [s] en espagnol car ces consonnes graphiques ne concernent pas notre recherche.

³³³ On consultera la p.165 où les exemples empruntés aux auteurs cités démontrent l'existence du son [z], présent dans n'importe quel mot ou groupe de mots espagnols où un /s/ précède une consonne sonore. Cf. Isabelle Duceux et Nicolas Jiménez, op. cit. p. 35.

³³⁴ Citation empruntée à Enrica Galazzi-Matasci et Elisabeth Pedoya, op. cit, p. 42.

compréhension orale lors de l'apprentissage des déterminants possessifs français, particulièrement au moment de l'acquisition de certaines formes possessives telles que:

- les formes appartenant à la personne 5 en L2: "votre" [vɔ̃tR(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z] porteuses du phonème [v] (labiodental);
- les formes appartenant à la personne 6 en L2: "leur" [lœR] / "leurs" [lœR] / [lœRz] porteuses du phonème [œ] souvent confondu et ramené au phonème [e] par la plupart des hispanophones.

Finalement, faire travailler les apprenants pour qu'ils arrivent à distinguer les consonnes [z] (sonore) / [s] (sourde) afin d'éviter la confusion qui peut gêner la compréhension lors de la production des phénomènes de liaison au moment de la manipulation de:

- toutes les formes possessives du pluriel appartenant aux six personnes grammaticales: [me-z], [te-z], [se-z], [no-z], [vo-z], [lœR-z], antéposée aux noms masculins ou féminins à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h (muet))

Nous ajouterons que l'absence de variation à l'oral de toutes ces formes possessives du pluriel [me∅], [te∅], [se∅], [no∅], [vo∅], [lœR∅], antéposées aux noms masculins ou féminins à initiale consonantique (autre que h muet), correspondent à des marques différentes à l'écrit, où elles comportent l'adjonction de la consonne graphique «s» en position finale des déterminants.

Compte tenu de «ces divergences et des dissymétries absolues³³⁵» entre l'oral et sa représentation écrite, nous assistons à un nombre, sans cesse grandissant au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage, d'erreurs orthographiques chez les apprenants hispanophones qui manifestent une forte tendance à omettre la consonne graphique «s» lors de la manipulation de toutes les formes possessives du pluriel en langue française.

³³⁵

Nous avons emprunté cette terminologie à Jean Peytard & E. Génouvrier, op. cit., p. 27.

CHAPITRE 4

STRATÉGIES DE REMÉDIATION ET PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES

Introduction

Dans l'intérêt de fournir aux élèves des outils conceptuels nécessaires à la construction du savoir durable et cumulatif associé au point de grammaire traité (les déterminants possessifs français), nous sommes partie dans ce chapitre 4 d'un travail d'analyse détaillée lors de la présentation de toutes les formes possessives du français. Nous avons adopté une nouvelle optique, qui rompt avec les méthodes habituelles puisqu'il s'agit de rendre les apprenants conscients des différences d'organisation et d'utilisation de la réalité linguistique concernant l'expression de la possession à l'aide des déterminants possessifs en langue française ou L2

Dans le but de mieux reconstituer notre travail pédagogique dans ses différentes étapes, nous allons délimiter les diverses parties composant ce chapitre 4 qui intègre la démarche mise en place pour pallier la haute fréquence de difficultés testées³³⁶ au moment de l'utilisation des déterminants possessifs en français durant la phase d'évaluation diagnostique.³³⁷

Le chapitre 4 s'organise comme suit:

La **première partie** est consacrée à la présentation de l'établissement d'accueil des apprenants rencontrés lors de la phase d'application des stratégies de remédiation et précise la composition du groupe de travail, la situation linguistique des apprenants ainsi que les différentes étapes des séquences des stratégies de remédiation mises en place.

La **deuxième partie** est consacrée non seulement à la présentation des activités conformant la phase 3 de vérification de l'activité réflexive des apprenants mais aussi à la méthode d'analyse mise en pratique lors de l'exploration des résultats obtenus. Le dernier point de cette deuxième partie a été centré sur l'analyse des résultats obtenus et illustrée à partir de quelques échantillons authentiques recueillis.

La **troisième partie** fait référence aux perspectives didactiques proposées pour réduire les dysfonctionnements et les erreurs lors de l'apprentissage et/ou de l'utilisation des déterminants possessifs en langue française.

³³⁶ Le nombre considérable de dysfonctionnements et d'erreurs recueillis est présenté en respectant la nature différente des tests proposés, tel qu'il est précisé ci-dessous:

- Au chapitre 2: échantillons de manipulations et de productions écrites erronées retenues des déterminants possessifs en L1 et L2, p. 113-117.
- Au chapitre 3: échantillons oraux erronés retenus des déterminants possessifs en L2, p. 185-189.

³³⁷ Pour une vision intégrale de l'évaluation diagnostique, se reporter au chapitre 2: *plan général de l'évaluation diagnostique pour déceler les difficultés de manipulation écrites et orales des déterminants possessifs* (Constitution des deux étapes de la recherche), p. 77.

4.1.- Présentation du groupe de travail et des stratégies de remédiation.

4.1.1.- Présentation de l'établissement d'accueil des apprenants rencontrés.

La phase d'application des stratégies de remédiation s'est déroulée tout au long de l'année universitaire 2006-2007 à l'École Nationale Préparatoire (désormais ENP) n° 6 «Antonio Caso», l'un des neuf centres³³⁸ consacrés à la formation éducative au niveau bachelier, qui se situe dans le Sud de la ville de Mexico.

Sur le plan national, l'ENP n° 6 «Antonio Caso» appartient à l'Université Nationale Autonome du Mexique³³⁹ (UNAM) qui regroupe non seulement les neuf centres appartenant à l'École Nationale Préparatoire (ENP), mais aussi les cinq écoles³⁴⁰ appartenant au Collège de Sciences et Humanités (désormais CCH). L'École Nationale Préparatoire, comme partie intégrante du système éducatif mexicain et du cycle au niveau bachelier de l'UNAM, a l'obligation de répondre, de manière satisfaisante, aux défis et aux exigences de l'Université et de l'ensemble de la société afin de continuer à être le modèle éducatif du système bachelier mexicain. De son côté, le système d'enseignement du CCH offre une éducation active et, dans une large mesure, autodidactique puisque l'apprenant y participe de façon décisive et engagée tout au long du processus de sa formation académique.

³³⁸ L'École Nationale Préparatoire, comme partie intégrante du système éducatif mexicain et du cycle au niveau bachelier de l'UNAM, regroupe les neuf centres ci-dessous:

- École Nationale Préparatoire n° 1 «Gabino Barrera»
- École Nationale Préparatoire n° 2 «Erasmus Castellanos Quinto»
- École Nationale Préparatoire n° 3 «Justo Sierra»
- École Nationale Préparatoire n° 4 «Vidal Castañeda y Nájera»
- École Nationale Préparatoire n° 5 «José Vasconcelos»
- École Nationale Préparatoire n° 6 «Antonio Caso»
- École Nationale Préparatoire n° 7 «Ezequiel A. Chávez»
- École Nationale Préparatoire n° 8 «Miguel E. Schulz»
- École Nationale Préparatoire n° 9 «Pedro de Alba»

³³⁹ L'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) est l'institution publique la plus importante au Mexique, regroupant environ 500.000 étudiants. C'est un organisme décentralisé de l'Etat, doté d'une capacité juridique autonome, qui a pour objectif:

- a. de dispenser l'éducation supérieure pour former des professionnels, des chercheurs, des professeurs universitaires et des techniciens compétents pour rendre service à la société;
- b. d'organiser et de réaliser des recherches, principalement au sujet des conditions et des problèmes nationaux ainsi que,
- c. d'élargir, dans une étendue, la plus vaste possible, les bienfaits de la culture.

³⁴⁰ Les cinq écoles appartenant au Collège de Sciences et Humanités (CCH) où l'éducation moyenne supérieure est dispensée sous une modalité de six semestres dans tous les centres, sont intégrées par:

- Collège de Sciences et Humanités (CCH) «Centre Azcapozalco»
- Collège de Sciences et Humanités (CCH) «Centre Naucalpan»
- Collège de Sciences et Humanités (CCH) «Centre Oriente»
- Collège de Sciences et Humanités (CCH) «Centre Sur»
- Collège de Sciences et Humanités (CCH) «Centre Vallejo»

4.1-1.1.- Composition du groupe de travail.

Nous avons mis en pratique les différentes stratégies de remédiation³⁴¹ auprès d'un groupe de trente et un étudiants mexicains adolescents, inscrits en quatrième année d'études de langue française, niveau dispensé à l'École Nationale Préparatoire n° 6 «Antonio Caso.»

L'emploi du temps attribué à la formation académique demandée par leur niveau d'études en cours, et préalablement établie par l'institution éducative, a été organisé sous forme de cours régulier de cinquante minutes, trois fois par semaine, (environ quatre-vingts heures par année), assuré par une seule enseignante, autre que moi-même.

Pour prendre contact avec le groupe d'étudiants, nous nous sommes mise d'accord avec la professeure chargée de dispenser le cours régulier, afin de disposer d'une heure par semaine, tout au long de l'année universitaire 2006 – 2007, pour mettre en place les diverses stratégies de remédiation et vérifier les résultats (favorable ou non) des stratégies de correction employées pour pallier la haute fréquence d'erreurs lors de l'utilisation des formes possessives en français.

4.1-1.2.- Situation linguistique des apprenants.

Du point de vue linguistique, le niveau pédagogique des étudiants mexicains rencontrés correspondrait, selon le «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues» au «niveau introductif ou A1.³⁴²»

Nous tenons à préciser que, malgré le niveau linguistique précédemment indiqué, le groupe était assez hétérogène au moment de la mise en pratique des quatre compétences linguistiques.

³⁴¹ L'itinéraire des contenus parcourus lors du travail de remédiation aux difficultés rencontrées est présenté en détails un peu plus loin:

- Lors de la phase 1: travail de remédiation associé à l'utilisation des déterminants possessifs en L1, consulter p. 222.
- lors de la phase 2: travail de remédiation associé à l'utilisation des déterminants possessifs en L2, consulter p. 245.

³⁴² Pour une visualisation d'ensemble des compétences acquises au niveau introductif ou A1, prière de consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse, particulièrement annexe 1, «Niveaux pédagogiques dispensés au CIREFE», p. 7.

4.1-1.3.- Différentes étapes des séquences de travail des stratégies de remédiation.

La distribution des séquences de travail de remédiation et de vérification pratique des activités mises en place a connu trois phases d'environ deux mois et demis chacune, réparties comme indiquées ci-dessous:

- Lors de la «phase 1»: mise en place du travail théorique³⁴³ sur L1 (ici la langue espagnole)

- Lors de la «phase 2»: mise en place du travail théorique³⁴⁴ sur L2 (ici la langue française)

- Lors de la «phase 3»: pratique des mêmes tests écrits et oraux, préalablement conçus et décrits³⁴⁵ pour la phase diagnostique. L'objectif étant, cette fois-ci, de faire réutiliser les mêmes activités exploratrices initiales dans le but de vérifier soit l'éventuelle efficacité, soit l'inadéquation des stratégies de remédiation aux dysfonctionnements et aux erreurs constatées.

³⁴³ Phase 1: travail de remédiation associé à l'utilisation des déterminants possessifs en L1, consulter p. 222.

³⁴⁴ Phase 2: travail de remédiation associé à l'utilisation des déterminants possessifs en L2, consulter p. 245.

³⁴⁵ Description des activités demandées lors des tests écrits, cf. chapitre 2, p. 98 à 100.
Description des activités demandées lors des tests oraux, cf. chapitre 3, p. 156 à 158.

Suite aux observations recueillies lors de l'évaluation écrite diagnostique³⁴⁶ en rapport avec le degré de connaissance théoriques et pratiques sur l'emploi des déterminants possessifs en langue espagnole, nous avons mis en place, comme l'une des premières activités de remédiation, la révision des connaissances sur la langue maternelle ou L1 (ici la langue espagnole)

Nous retraçons ci-dessous l'organisation des contenus parcourus pour le travail de remédiation aux difficultés associées à l'utilisation des déterminants possessifs espagnols:

Phase 1: Analyse du fonctionnement des déterminants possessifs en langue espagnole ou L1

- **Les déterminants du nom.**

Nous avons présenté aux apprenants, lors de la révision de la catégorie des déterminants³⁴⁷ nominaux, un corpus³⁴⁸ dans lequel ceux-ci étaient surlignés en gras pour leur permettre de juger de leur diversité et leur faire prendre conscience de leur hétérogénéité en L1. Ainsi, ils ont pu découvrir les deux groupes de déterminants nominaux³⁴⁹ en langue espagnole même si notre réflexion n'a retenu que l'analyse particulière sur les formes des déterminants possessifs, (mis au centre de notre travail de remédiation) dont nous aborderons les différents points ci-dessous:

³⁴⁶ Nous rappelons que plusieurs tests écrits ont été proposés dans la perspective d'un maniement soit théorique, sur les connaissances de base de la langue maternelle (tests écrits n° 9 et n° 12), soit pratiques, sur la manipulation des déterminants possessifs en langue espagnole (tests écrits n° 3, n° 4) Pour la totalité des activités demandées se reporter au chapitre 2, *Description des activités* demandées à chaque test écrit proposé, p. 98 à 100.

³⁴⁷ Nous avons tout d'abord abordé les valeurs particulières des déterminants tout en considérant qu'ils ont une double fonction: d'une part, ils actualisent le nom devant lequel ils se trouvent, c'est-à-dire qu'ils inscrivent celui-ci dans un contexte de discours particulier, d'autre part, et simultanément puisque cette actualisation dépend elle-même de la situation d'énonciation, ils révèlent *quel* est le *point de vue* du sujet parlant quant à sa relation vis-à-vis de son interlocuteur.

³⁴⁸ Nous inspirant de la démarche proposée par M. Cl. Le Bot, «*Cours S.U.E.D mention FLE*», 2000 – 2001, p. 25, nous la lui empruntons dans le but de faire découvrir aux apprenants la question de l'identification des déterminants nominaux espagnols dans le contexte de leur diversité. Cf. annexe 28, p. 58.

³⁴⁹ Pour une visualisation d'ensemble des deux groupes de déterminants nominaux (actualisateurs et quantificateurs) en langue espagnole, empruntés à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Armand Colin, Coll. Cursus *Langues, 2005, p. 130 -151. cf. annexe n°29, p. 59.

- **La définition de déterminant possessif:**

- **du point de vue sémantique:**

D'après la «Grammaire explicative de l'espagnol», «le terme de possession appliqué à cette catégorie, peut laisser croire que toute relation établie entre deux termes par l'intermédiaire d'un possessif donne à l'un de ces termes le privilège de posséder l'autre.³⁵⁰» Les exemples ci-dessous sont la preuve évidente de cette erreur si répandue:³⁵¹!

- a. «*Aquí tienes tu retrato*» (= le portrait qui te représente);
- b. «*Mira su regalo*» (= le cadeau qu'il m'a fait);
- c. «*Su llamada telefónica nos ha extrañado a todos*» (= le fait qu'il ait téléphoné);

«En fait, les possessifs servent à exprimer une relation d'interdépendance entre deux termes (qui représentent des êtres humains ou non humains), puisque chacun de ceux-ci est dépendant de l'autre; pour simplifier nous appellerons cette relation: relation de dépendance qui peut être exprimée à l'aide de divers moyens grammaticaux (pronoms relatifs, adjectifs, prépositions) et que quant aux «possessifs, eux, font dépendre un terme que nous appellerons élément dépendant d'un autre terme que nous appellerons élément de référence. Ce dernier est toujours humain, s'il s'agit du locuteur ou de l'interlocuteur, et humain ou non humain s'il s'agit d'un tiers. Quant à l'élément dépendant, il peut être humain ou non humain.³⁵²»

C'est ensuite le contexte et la situation d'emploi qui spécifieront divers types de relation.

- **du point de vue grammatical:**

Les possessifs peuvent jouer un rôle de déterminant du nom (on les appelle traditionnellement des «adjectifs³⁵³ possessifs»), ou un rôle de substitution d'un fragment d'énoncé qui se compose d'un adjectif possessif et du nom qu'il détermine (on les appelle traditionnellement «pronoms possessifs»). Exemples: *Éste es mi sombrero y éste es el tuyo* (= *tu sombrero*)

³⁵⁰ B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, «Grammaire explicative de l'espagnol», Armand Colin, Coll. Cursus Langues, 2005, p. 137.

³⁵¹ Exemples empruntés à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137.

³⁵² Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137.

³⁵³ Roberte Tomassone nous a déjà précisé que: «le terme de déterminant est le plus adapté – et de préférer aux désignations traditionnelles d'"adjectifs possessifs" [...], celui de «déterminant possessif» [...]» Pour les détails de la citation, se reporter à l'introduction de notre travail, p. 8 - 9.

En langue espagnole, les possessifs se répartissent en deux séries de formes sur lesquelles nous allons nous pencher tout au long du point suivant en vue d'aborder les différents aspects pris en compte au moment de la présentation de chacune des séries en L1 ainsi que les particularités de leur présentation morphologique selon leur distribution.

- **Les formes des déterminants possessifs espagnols.**

Compte tenu de l'évidente méconnaissance de la classification des formes des déterminants possessifs³⁵⁴ en langue espagnole chez les apprenants rencontrés, nous leur avons présenté en détail les deux séries³⁵⁵ établies dans le cadre de la «Grammaire explicative de l'espagnol» qui nous précise que:

«Les formes du possessif dépendent à la fois de l'élément de référence (locuteur, interlocuteur ou tiers) pour ce qui concerne la forme de base, et de l'élément dépendant pour ce qui concerne le genre et le nombre.³⁵⁶»

Dans cette optique, nous avons entrepris une analyse basée sur deux procédés³⁵⁷ bien définis lors de la présentation des formes possessives, à savoir:

- l'analyse en termes de variante combinatoire³⁵⁸ et

³⁵⁴ La recherche sur le niveau de connaissances au sujet de la classification des formes de deux séries possessives en L1 s'est poursuivie lors de la présentation du test écrit n° 4, explicité au chapitre 2, spécifiquement au moment d'avoir abordé l'explication de la progression du test écrit n° 4, p. 87.

³⁵⁵ Pour une visualisation d'ensemble des deux séries (écrites et orales) des déterminants possessifs en L1 empruntées à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 138, cf. annexe n° 30, p. 60, présentée sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

³⁵⁶ Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137.

³⁵⁷ Nous avons emprunté ces deux façons distinctes d'analyse morphématique à Philippe Monneret, «*Exercices de linguistique*», Coll. Premier cycle, Puf, 1999, p. 108.

³⁵⁸ La notion de **variante combinatoire** est attribuée à deux sons qui ont une fonction identique, qui réalisent un même phonème sans entraîner une opposition phonologique permettant d'opposer des signifiants comme (pañó vs bañó). La «*Grammaire explicative de l'espagnol*» nous offre deux exemples qui illustrent la notion de variante combinatoire entre le b occlusif et le ʙ fricatif: (un **bu**en chico / una **bu**ena chica). On voit qu'il n'existe aucune opposition distinctive: le [ʙ] s'est simplement fricatif en position intervocalique. En outre, qu'en position intervocalique, un b ne sera jamais occlusif. Inversement, à l'initial ou après une consonne nasale, un b ne sera jamais fricatif. Les sons [b / ʙ] ont donc une fonction identique. Ils réalisent un même phonème /b/. On dira qu'ils sont des **variantes combinatoires, disposées en distribution complémentaire** (Là où l'on a [b], on ne peut pas avoir [ʙ], et inversement), expressions d'un même phonème. Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 26. Pour sa part, M. Cl. Le Bot nous rappelle que «[...] d'un point de vue méthodologique, la prise en compte de la distribution complémentaire permet de démontrer l'existence des formes allomorphes dans la langue. L'analyse consiste à vérifier que la variation de forme que l'on observe –ici /dis/ /di/, allomorphes de la marque du morphème « dix », par exemple – tient au contexte phonétique dans laquelle elle s'inscrit, mais ne constitue pas un autre élément de la langue. Autrement dit, cela permet de constater que la variation est tributaire de la présence d'une suite consonantique ou vocalique et que [di] et [diz] ne sont pas les marques de deux valeurs différentes, mais constituent deux formes allomorphes de la même marque- dans ce cas le déterminant numéral dix. La distribution est dite «complémentaire», dans la mesure où les deux formes n'entrent jamais en concurrence et ne font donc jamais l'objet d'un choix» M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 28.

359 La **segmentation** est une procédure consistant à segmenter l'énoncé, c'est-à-dire à le diviser en unités discrètes dont chacune représentera un morphème. Chaque morphème sera segmenté en unités constituantes, les phonèmes. La segmentation est indissociable de l'opération d'identification des unités discrètes (V. Commutation); elle précise la classification des unités selon les rapports paradigmatiques et syntagmatiques qu'elles entretiennent entre elles. Dubois Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean Baptiste, Mevel Jean-Pierre, «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse-Bordas/HER, 2001, 417 p.

360 Ce sont des éléments qui s'organisent en deux sous catégories:

Les morphèmes dits «**grammaticaux**» ou «**grammèmes**», qu'on appelle aussi morphèmes de flexion, (genre, nombre, temps, mode, personne etc.) jouent un rôle très important dans les constructions syntaxiques puisqu'ils interviennent dans tout ce que l'on appelle communément les phénomènes d'accord.

Les morphèmes dits «**lexicaux**» qui interviennent dans les phénomènes de dérivation (soit par préfixation, soit par suffixation)

Les morphèmes sont des éléments en nombre réduit et se substituent au sein des listes fermées, limitées. Définition empruntée au cours de *Description Linguistique du Français* – Document n° 1 de Marie Armelle CAMUSSI-NI, p.10.

361 1.- La **commutation** est une épreuve (test) qui doit montrer si la substitution d'un élément à un autre dans le plan de l'expression, en un rang déterminé (phonème, morphème, syntagme), entraîne une différence dans le plan du contenu ou, inversement, si le remplacement d'un élément par un autre dans le plan du contenu se manifeste par une différence dans le plan de l'expression. Par exemple, dans la paire minimale *mal/pal*, on substituera à /m/ le phonème /k/ écrit *c* et on constatera qu'il y a une nouvelle paire minimale (comportant deux termes ayant un sens) : *cal/pal*. L'épreuve de commutation a ainsi dégagé une unité de la structure phonologique de la langue: /m/.

La **commutation** est une procédure linguistique qui se substitue à l'analyse des distributions mais ne modifie pas le principe de l'analyse.

La **commutation** est donc l'opération par laquelle le linguiste vérifie l'identité paradigmatique de deux formes de la langue. Cette identité paradigmatique doit être distinguée de l'identité formelle ou sémantique; elle se définit simplement par l'aptitude à entrer dans les mêmes constructions. Ainsi, la non-identité sémantique de *table* et *chaise* n'empêche pas la commutation: *La table est verte / La chaise est verte*. La non-identité formelle de *pomme de terre* et de *carotte* n'empêche pas la commutation : *La pomme de terre est un légume / La carotte est un légume*.

Le test de **commutation** demande que soient définis des critères pertinents: *chaise* et *table* commutent dans le paradigme du mobilier, non dans celui des sièges. Il reste que la description sémantique du français doit aussi rendre compte de l'acceptabilité de l'énoncé *s'asseoir sur la table*: la commutation *chaise / table* reste ici possible, malgré le sémantisme propre à *table*.

Le test de **commutation**, inauguré dans la perspective de l'analyse en constituants immédiats (un élément ou groupes d'éléments est dit *constituant* s'il commute avec d'autres éléments ou groupes d'éléments de la langue), est exploité plus largement par la grammaire moderne: dans la description linguistique utilisant l'intuition linguistique du locuteur natif, on se sert de la commutation pour vérifier l'ensemble des contraintes séquentielles.

2.- Dans les situations où un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux langues, on dit qu'il y a **commutation** si l'emploi de ces langues est alterné: certains immigrés, par la commutation, réservent la langue maternelle à un usage familial et utilisent la langue d'adoption à l'extérieur, notamment dans la vie professionnelle. Dubois Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean Baptiste, Mevel Jean-Pierre, «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse-Bordas/HER, 2001, p.97 – 98.

* * *

Pour sa part, M. Benaben nous rappelle que: «le critère déterminant en phonologie pour savoir si un son est utile ou non dans la communication linguistique est sa capacité à générer des messages différents. Si l'on compare les variétés du **r** du français et celles de l'espagnol on peut dire qu'il existe un seul **r** en langue française car le fait de rouler les **r** ne permet pas d'obtenir des mots de sens différents: le mot *carré* prononcé avec un **r** roulé n'est pas différent du point de vue du sens de *carré* prononcé avec un **r** non roulé. En revanche, en espagnol on peut poser l'existence de deux **r** car ils permettent d'opposer de très nombreux mots en substituant simplement un **r** simple par un **r** multiple (procédé de la commutation): *caro ≠ carro* ; *quería ≠ querría* ; *encerar ≠ encerrar* ; *pera ≠ perra* ; *perito ≠ perrito* etc. Ibid, M. Benaben, op. cit, p.6.

Nous avons mis en pratique ces deux procédés pour la description des deux séries de formes des déterminants possessifs espagnols (série atone et série tonique) du point de vue des valeurs morphologiques. Notre attention a été initialement portée sur:

- **La présentation des formes de la série atone³⁶² (ou série antéposée)**

Cas de figure n° 1: Mi (forme du singulier – personne 1), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemple en espagnol

a.- **Mi** padre habla español.

traduction en français

Mon père parle espagnol.

Les deux procédés mentionnés plus haut servant d'analyse pour cette forme possessive, à travers:

- ✓ Soit l'analyse en terme de variante combinatoire: déterminant possessif apocopé appartenant à la série atone en espagnol → variante combinatoire de *mío / mía* = déterminant possessif singulier appartenant à la série tonique en espagnol.
- ✓ Soit l'analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Mi = Deux morphèmes:

m-: morphème grammatical (désormais m.g) de personne (dét. poss.) (P1)

-i : morphème agénérique apocopé de la série atone.

Commutations justifiant cette segmentation: **m – i**

Pour prouver m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – i		
m – e (Morphème complémentaire direct – P1)	<i>Tú me miras.</i>	Tu me regardes.
m – e (Pronom réfléchi – P1)	<i>Yo me levanto.</i>	Je me lève.

³⁶²

Nous ne citons dans le corps du travail que la description, du point de vue des valeurs morphologiques du cas de figure de la personne 1 (formes: du singulier (*mi*) et du pluriel (*mis*)) appartenant à la série atone. Pour une vision d'ensemble du corpus d'exemples des déterminants possessifs (série atone) en langue espagnole, cf. annexe 31, page 61. Quant aux détails de l'analyse du corpus concernant les autres formes possessives appartenant à la série atone en langue espagnole, cf. annexe 32, p. 62 à 70, présentée aussi sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

Pour prouver -i: morphème agénérique apocopé de la série atone.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – í		
m - ío (Dét. Poss. Masc. sing. (série tonique))	<i>Un primo mío regresa hoy.</i>	Un de mes cousins rentre aujourd’hui
m - ía (Dét. poss. Masc. sing. (série tonique))	<i>Una prima mía es francesa.</i>	Une de mes cousines est française.

Cas de figure n° 2: Mis (forme du pluriel – personne 1) illustré dans l’exemple ci-dessous:

Exemple en espagnol

traduction en français

b.- **Mis** llaves están perdidas.

Mes clés sont perdues.

Cette forme possessive est analysée par:

- ✓ Soit par l’analyse en terme de variante combinatoire: déterminant possessif apocopé appartenant à la série atone en espagnol → variante combinatoire de míos/mías = déterminant possessif pluriel appartenant à la série tonique en espagnol.
- ✓ Soit par l’analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Mis = Trois morphèmes:

- m-** : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)
- i** : morphème agénérique apocopé de la série atone.
- s** : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **m – i – S**

Pour prouver m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – i		
m – e (MCI – P1)	<i>Tú me hablas</i>	Tu me parles.
m – e (Pronom réfléchi – P1)	<i>Yo me peino</i>	Je me peigne.

Pour prouver -i: morphème agénérique apocopé de la série atone.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – í	<i>Mi amigo / mi amiga</i>	Mon ami / mon amie
m - ío ³⁶³ (Dét. poss. masc. sing. (série tonique))	<i>Un amigo mío se casa.</i>	Un de mes amis se marie.
m - ía (Dét. poss. masc. sing. (série tonique))	<i>Una amiga mía va a Paris.</i>	Une de mes amies va à Paris.

Pour prouver -s: morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – í - s		
m – ío- s (Dét. poss. masc. pluriel (série tonique))	<i>Los guantes míos son feos</i>	Mes gants sont laids.
m – ía- s (Dét. poss. fém. pluriel (série tonique))	<i>Las fotos mías están extraviadas</i>	Mes photos se sont égarées.

Après avoir présenté toutes les autres formes possessives de la série atone,³⁶⁴ nous avons centré l'attention des apprenants sur l'introduction d'une autre série de formes possessives en L1:

- La présentation des formes de la série tonique³⁶⁵ (ou série postposée)

Cas de figure n° 1: Mío (forme masc. du singulier – personne 1) illustrés dans l'exemple ci-dessous:

Exemple en espagnol

traduction en français

a.- *El padre mío habla español.*

Le père (à moi) parle espagnol.

³⁶³ Parmi les adjectifs de possession (pouvant être paraphrasés par «que possède, a, porte N (substantif), par exemple: *barbudo* «que lleva barba»), le suffixe *-ío/a* est classé parmi la série des suffixes non productifs ou marginaux, ayant un sens possessif dans «*sombrío*» Ignacio Bosque y Violeta del Monte, «*Gramática descriptiva de la lengua española*», volumen III (*entre la oración y el discurso – morfología*), Espasa Calpe, Madrid, Coll. Nebrija y Bello, 1999, p.4631.

³⁶⁴ Nous rappelons que pour les détails de l'analyse du corpus concernant toutes les autres formes possessives appartenant à la série atone en langue espagnole, on se reportera à l'annexe n° 32, p. 62 à 70.

³⁶⁵ Faute de place, nous ne citons dans le corps du travail que la description, du point de vue des valeurs morphologiques du cas de figure de la personne 1 (formes: masculine du singulier (*mío*) et féminine du pluriel (*mías*) appartenant à la série tonique. Pour une vision d'ensemble du corpus d'exemples des déterminants possessifs (série tonique) en langue espagnole, cf. annexe 33, p. 71. Quant aux détails de l'analyse du corpus concernant toutes les autres formes possessives appartenant à la série tonique en langue espagnole, on se reportera à l'annexe n° 34, p. 72 à 80.

Cette forme possessive est analysée par:

- ✓ Soit par l'analyse en terme de variante combinatoire de *mía* = déterminant possessif féminin singulier appartenant à la série tonique en espagnol.
- ✓ Soit par l'analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Mio = Deux morphèmes:

m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)

-io : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation:

Pour prouver m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – ío		
m – e (MCD – P1)	<i>Juan me mira</i>	Jean me regarde
m – í (MCI précédé d'une préposition)	<i>Juan cree en mí</i>	Jean croît en moi.

Pour prouver -io : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m - ío		
t - ío (nom de genre masculin en L1)	<i>Mi tío regresa temprano</i>	Mon oncle rentre tôt
fr - ío (adjectif de genre masculin en L1)	<i>Me gusta el té frío</i>	J'aime le thé froid.

Cas de figure n° 2: Mías (forme féminine du pluriel – personne 1: illustrés dans l'exemple ci-dessous:

Exemple en espagnol

traduction en français

b.- *Las llaves **mías** están perdidas.*

Les clés (à moi) sont perdues.

Cette forme possessive est analysée par:

- ✓ Soit par l'analyse en terme de variante combinatoire de *míos* = déterminant possessif masculin pluriel appartenant à la série tonique en espagnol.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Mías = Trois morphèmes:

m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)

-ia : morphème grammatical de genre féminin en espagnol.

-s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation:

Pour prouver m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1S)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – ía- s		
m – e (MCI en espagnol)	<i>Elsa me muestra su casa.</i>	Elsa me montre (sa/leur) maison.
m – í (MCI précédé d'une préposition)	<i>Eva trajo flores para mí.</i>	Eva a apporté des fleurs pour moi.

Pour prouver -ia : morphème grammatical de genre féminin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m - ía		
t - ía (m. g. de genre féminin en L1)	<i>Su tía es francesa.</i>	Sa tante est française.
sombr- ía (m. g. de genre féminin en L1)	<i>Tu casa es muy sombría.</i>	Ta maison est très sombre.

Pour prouver -s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
m – ía - s		
t – u –ya - s (Dét. poss. fem. pluriel - série tonique)	<i>Ayer hablé con las hermanas tuyas.</i>	Hier, j'ai parlé avec tes sœurs.
s – u –ya - s (Dét. poss. fem.pluriel - série tonique)	<i>Conocimos a las hijas suyas.</i>	Nous avons connu (ses/leurs) filles

- **Aspects pris en compte lors de la présentation de deux séries possessives en L1:**

La présentation de chaque série a mis l'accent sur les points suivants:

- **La situation d'énonciation**³⁶⁶ «qui implique un locuteur, un interlocuteur (ou allocutaire) et la personne ou chose dont on parle, appelée «tiers».³⁶⁷ Dans cette optique, M. Benaben nous explique que: "*tu libro*" pourrait être glosé par moi locuteur, je dis que cet objet est en rapport avec toi (allocutaire)³⁶⁸»

- **Les traits spécifiques à chaque série possessive en L1.**

- À la série atone (ou série antéposée):

«Le rôle des possessifs antéposés consiste à actualiser et à annoncer le substantif, élément de base du syntagme nominal, celui que l'on attend et qui apporte information principale. Ils jouent donc un rôle de simple déterminant.³⁶⁹»

- À la série tonique (ou série postposée):

«Les possessifs dits toniques sont plus indépendants par rapport au substantif. Postposés, ils fonctionnent un peu comme des adjectifs qualificatifs, c'est-à-dire qu'ils complètent le sens du substantif en lui apportant une précision supplémentaire (le rang personnel), ils ont un rôle discriminant, particularisant.³⁷⁰»

Exemple:

Dans "*un libro excelente* et *un libro mío*," les adjectifs *excelente* et *mío* permettent de sélectionner une propriété parmi toutes les propriétés attribuables au substantif *libro*.³⁷¹»

Pour leur part, B. Pottier, B. Darbord et P. Charaudeau nous signalent «les effets de contexte lors de l'alternance forme tonique/forme atone» en nous précisant que la forme tonique est employée généralement dans les cas suivants:

³⁶⁶ Notion qui sera développée plus en détail un peu plus loin. Cf. p. 237 - Présence de la **marque de «personne»** dans les déterminants possessifs espagnols.

³⁶⁷ B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Armand Colin, Coll. Cursus Langues, 2005, p. 117.

³⁶⁸ Ibid, M. Benaben, op. cit, p.88.

³⁶⁹ Ibid, M. Benaben, op. cit, p.91.

³⁷⁰ Ibid, M. Benaben, op. cit, p.91-92.

³⁷¹ Exemple emprunté à M. Benaben, op. cit, p.92.

- Soit pour insister sur la relation de dépendance et augmenter ainsi l'effet de subjectivité.

Exemples: *Mi amor / amor mío.*

Mi tesoro / tesoro mío.

Salvador es mi amigo / Salvador es amigo mío.

- Soit pour opérer une sélection dans un ensemble:

Exemples: *Salvador es uno de mis amigos / es un amigo mío.*

Pregúntaselo a cualquiera de tus colegas / a cualquier colega tuyo.

Muchos (varios/pocos / cuatro) de sus colaboradores se han jubilado / muchos (varios/pocos / cuatro) colaboradores suyos se han jubilado)³⁷²»

Remarque:

Lorsque les formes toniques de la troisième personne se trouvent dans un contexte ambigu³⁷³ qui ne permet pas de savoir quel est l'élément de référence, on préférera les constructions avec préposition (*de usted, de él/ella/ellos/ellas*):

Ha venido un empleado suyo (¿de él? ¿de ella? ¿de usted?)

Compte tenu de ces précisions, nous nous sommes donc arrêtée sur:

- **Les conditions d'emploi des deux séries des déterminants possessifs en L1:**

- Les possessifs de la série atone ou antéposée:

Ainsi que M. Benaben nous le précise: «la présence d'un *adjectif personnel* devant un substantif exclut normalement l'article "el" (redondance).» Les syntagmes du type *el mi libro* (possibles en vieil espagnol) n'existent plus aujourd'hui sauf à l'état d'archaïsme persistant dans l'oraison dominicale (*Santificado sea el tu nombre*) et dans certains dialectes du nord-ouest de l'Espagne (Santander, Asturies, León, Zamora). Il est possible d'utiliser l'article "el" et le possessif à la condition de postposer ce dernier: *el libro mío*. Dans ce cas, le possessif ne joue plus le rôle d'actualisateur déjà occupé par l'article, mais celui d'un adjectif qualificatif.³⁷⁴

³⁷² Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 141.

³⁷³ La notion de l'ambiguïté des formes possessives appartenant aux personnes 3 et 6 en langue espagnole: l'ambiguïté de «su(s)», «suyo(a)(s)» sera traitée plus en détail un peu plus loin, p. 241.

³⁷⁴ Ibid, M. Benaben, op. cit, p.88. Nous rappelons que les termes «*Adjectifs personnels*» sont proposés par l'auteur.

- Les possessifs de la série tonique ou postposée:

Ils sont destinés grâce à leur forme plus soutenue à des emplois expressifs (emphatiques, affectifs, etc) C'est le cas, par exemple, des énoncés exclamatifs, lyriques: "¡Dios mío; "!" "la patria mía." Par ailleurs, l'autonomie dont jouissent les formes toniques par rapport au substantif, permet des effets de mises en relief comme dans l'exemple:³⁷⁵ "Tuya será la culpa si después sucede algo" (J. Goytisolo), exemple dans lequel l'adjectif personnel anticipe sur le substantif.

Certaines circonstances de discours entraînent obligatoirement la postposition du possessif. C'est le cas du vocatif, mode de l'interpellation: "Hijo mío"; "Muy señor mío" / "nuestro" (formules de politesse dans les lettres commerciales) Le vocatif sur le plan nominal est semblable à l'impératif sur le plan verbal. Tous deux signifient une adresse très directe à l'allocutaire et provoquent la postposition de tous les éléments qui pourraient se placer devant le substantif ou le verbe. La postposition du possessif est donc à mettre en parallèle avec l'enclise³⁷⁶ du pronom personnel complément. Exemples: "Hermano mío" / "Dame ese libro."

Ces précisions faites, nous avons amené les apprenants à prendre en compte d'autres aspects importants, associés à:

- **La morphologie³⁷⁷ des déterminants possessifs espagnols.**

- Présence de **la marque de «genre»** dans les déterminants possessifs en L1.

Pour travailler sur la révision de ces notions, nous nous sommes appuyées sur les contenus déjà abordés au chapitre 2, lors de la présentation des objectifs visés à travers chaque test écrit présenté. Le tableau ci-dessous rappelle la distribution des notions abordées:

³⁷⁵ Exemple cité par J. Coste et A. Redondo, dans «*Syntaxe de l'espagnol moderne*», Paris, S.E.D.E.S, 1965, p. 245.

³⁷⁶ L'**enclise** désigne le phénomène grammatical par lequel une particule dite enclitique (c'est-à-dire un morphème grammatical non accentué) forme avec le mot qui précède une seule unité accentuelle. Ainsi la particule latine que («et») est adjointe à un mot pour le coordonner au précédent: Dei hominesque («les Dieux et les hommes») Dubois Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean Baptiste, Mevel Jean-Pierre, «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse – Bordas /HER, 2001, p. 179.

³⁷⁷ **Morphologie**: c'est la partie de la linguistique qui décrit et justifie la forme des mots «autour d'un lexème (ou base) où peuvent s'agglomérer un ou plusieurs préfixes, un ou plusieurs suffixes». Marie Armelle CAMUSSI-NI, cours de <*Description Linguistique du français*> – Document n° 1, p. 9.

Aspects traités	Ordre de classement	
	Tests de référence	page
Valeurs morphologiques des marques de «genre» , de «nombre» et de «personne»	Test écrit n° 3	101
	Test écrit n° 4	102

Lors de la révision de **la notion de marque de «genre»**, nous avons cherché à bien faire remarquer aux apprenants certaines différences entre les deux séries, résumées ci-dessous:

La série antéposée:

La plupart des formes antéposées actuelles (personnes 1, 2, 3 et 6) sont agénériques,³⁷⁸ tel que nous l'avons déjà signalé au chapitre 2. Mais, en vue d'une explication maintenant plus complète, nous avons fait allusion à «l'ancienne langue [espagnole] qui possédait les formes de masculin *mío, to, so* (correspondant au français mon, ton, son) et *mía /mie / mi; tua / tue / tu; sua / sue / su* pour le féminin (fr. ma / ta / sa). *To padre // mie* ou *mi madre*. Ce système a été simplifié et finalement ce sont les formes *mi / tu / su* (anciens féminins sentis comme agénériques) qui ont été retenues pour les deux genres: *mi madre / mi padre*. La notion de genre a donc disparue peut-être parce que la fonction d'actualisateur du possessif antéposé étant de mettre d'abord un substantif en relation avec une personne, l'information générique sur le substantif n'était pas indispensable.³⁷⁹ »

La série postposée:

La langue espagnole marque le genre (et le nombre) dans toutes les formes possessives. Tel que nous l'explique M. Benaben: «ce phénomène d'accord systématique est en rapport avec la fonction du possessif en position postposée (ou dissociée). En effet, il ne joue plus le rôle d'un simple actualisateur mais celui d'un adjectif qualifiant le substantif. "*Un libro tuyo*" est comparable à "*un libro divertido*". Il en va de même pour "*este libro es divertido*" et "*este libro es tuyo*".³⁸⁰ »

³⁷⁸ C'est-à-dire des formes qui ne distinguent pas les genres. Ibid, M. Benaben, op. cit, p.89.

³⁷⁹ "Le possessifs assignant un objet B à une personne A, n'évoque au fond qu'une relation et peut donc se passer de la distinction générique." B. Darbord, B. Pottier, «*La langue espagnole. Éléments de grammaire historique*», Nathan, 1994, p. 118-119.

"Cette absence de variation de genre va dans le sens d'une plus grande intégration des adjectifs concernés: ne subsiste que le rapport personnel à l'exclusion de l'information de genre." J. Schmidely, «*La personne grammaticale et la langue espagnole*», Paris, Éditions hispaniques, 1983, p. 81.

³⁸⁰ Ibid, M. Benaben, op. cit, p.90. Les mots soulignés ainsi que la terminologie traditionnelle sont utilisés par l'auteur.

- Présence de **la marque de «nombre»** dans les déterminants possessifs en L1

La notion de marque de nombre se manifeste à toutes les formes possessives du pluriel, à toutes les personnes dans les deux séries (atone ou antéposée) et (tonique ou postposée) en présence d'un élément dépendant pluriel (masculin ou féminin) en langue espagnole.

- Absence de **la marque de «genre» (ou neutralité des genres)** de certaines formes possessives au sein de la série atone (ou série antéposée) en L1.

Lors de la révision de la notion de neutralité des genres, nous nous sommes appuyée sur le tableau illustré en annexe 26, tout en faisant allusion à l'une des différentes modalités de la marque,³⁸¹ à savoir, à:

- **La notion d'allomorphisme:**

Le phénomène d'allomorphisme affecte particulièrement certaines formes des déterminants possessifs (à l'exception des formes possessives correspondant aux personnes 4 et 5) illustrées au tableau³⁸² qui manifeste la neutralisation des genres du GN (singuliers ou pluriels) au sein de certaines formes de la série antéposée. Ainsi, les apprenants ont noté que les formes *(mi) / (mis)*, *(tu) / (tus)*, *(su) / (sus)* sont les formes apocopées de *mío(a) / mía(a)s*, *tuyo(a)/tuya(a)s*, *suyo(a)/suya(a)s* respectivement et qui sont utilisées quand ces formes sont antéposées au nom, comme dans les exemples:³⁸³ «*El libro mío = Mi libro, El coche tuyo = Tu coche, La casa suya = Su casa (de él, de ella, de ellos, de ellas).*»

³⁸¹ «Tout au long du travail de description de la langue, la marque renvoie au fait que tout élément de la langue est «marqué», c'est-à-dire qu'il est identifiable par une séquence phonologique qui permet de le repérer. Ainsi, si je prononce l'énoncé suivant: [nukupR] (nous couperons), vous «comprenez» que l'action ainsi désignée est présentée dans l'avenir et non dans le passé. Si tel est le cas, c'est que cette séquence en porte la trace, **la marque**. En l'occurrence, dans cet énoncé, ce qui marque le «futur», c'est la seule séquence:/R/. On dira que la marque du morphème futur est /R/ en ce qu'elle s'oppose à la marque du morphème imparfait /j/ [nukupj] (nous coupions). Citation empruntée à M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 12. Le cours de référence nous rappelle que la grammaire distingue cinq cas différents de formes (= figures) que la notion de marque peut prendre:

- L'allomorphisme.
- L'homophonie.
- L'amalgame.
- L'absence significative.
- Le marquage discontinu.

³⁸² Prière de consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse, particulièrement annexe 26, «Présentation des déterminants possessifs en L1», p. 55.

³⁸³ Exemples empruntés à Diccionario enciclopédico «*El pequeño LAROUSSE ilustrado*» 2002. p. 666, 938, 1006.

- Absence de **la marque de «genre»** de l'«élément de référence»³⁸⁴ (du locuteur, de l'interlocuteur et d'un tiers)» dans les formes possessives des deux séries en L1.

Compte tenu de la fréquence avec laquelle les apprenants posent la question au sujet de la manipulation des marques de genre de l'«élément de référence» lors de l'utilisation des formes possessives du français (la plupart des fois, comme réflexion déclenchée après l'étude de la langue anglaise), nous avons considéré pertinent la révision de ces mêmes notions en langue maternelle dans la recherche d'un futur effet bienfaisant sur l'apprentissage et/ou la révision de cet aspect en langue française ou L2.

Exemples	Série atone ou antéposée	Série tonique ou postposée
en L1	<p>1. <i>Nosotras, (Julia y yo), hablamos de nuestro problema.</i> (élément référence) (dét. pos.) (élément dépendant)</p> <p>3. <i>Ustedes, (Juan Pablo y Christian), no vendan vuestra casa.</i> (élément référence) (dét. pos) (élément dépendant)</p>	<p>2.- <i>Juana, el pantalón tuyo es nuevo ?</i> (élément référence) (élément) (dét.pos) dépendant)</p> <p>4.- <i>Ellos, prestan las bicicletas tuyas a sus amigos.</i> (élément référence) (élément dépendant) (dét. pos)</p>
traduction en L2	<p>1. Nous, (Julie et moi), nous parlons de notre problème.</p> <p>3. Vous, (Jean Paul et Christian), ne vendez pas votre maison.</p>	<p>2. Jeanne, le pantalon (à toi) est neuf ?</p> <p>4. Ils prêtent les vélos (à eux) à leurs amis.</p>

³⁸⁴ Terminologie empruntée à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137. Nous rappellerons que ces auteurs nous précisent que l'«élément de référence» est toujours humain, s'il s'agit du locuteur ou de l'interlocuteur, et humain ou non humain s'il s'agit d'un tiers [...]

À l'aide des exemples du tableau précédent,³⁸⁵ les apprenants ont largement constaté que la «relation de dépendance³⁸⁶» (exprimée spécifiquement ici à l'aide des déterminants possessifs) ne prend pas en compte l'information au sujet des marques de genre de l'«élément de référence» lors de l'utilisation des formes possessives des deux séries en L1

Il est évident que les formes des déterminants possessifs de deux séries en L1, illustrées dans le tableau précédent, portent (toutes) les marques de genre et (seulement le cas de figure de l'exemple 4 – série postposée du tableau) la marque de nombre (de l'élément dépendant) auquel les déterminants possessifs se rapportent.

Présence de la **marque de «personne»**³⁸⁷ dans les déterminants possessifs espagnols.

Afin de remédier aux difficultés en L2, associées au paramètre de la marque de «personne», (sensé être pris en compte lors du maniement des déterminants possessifs), nous avons travaillé sur deux notions importantes:

Première notion: la distinction de deux sous-systèmes associés à la catégorie de personne que nous avons emprunté à la «Grammaire explicative de l'espagnol³⁸⁸» et citons ci-dessous:

«Du point de vue sémantique, la personne est une catégorie conceptuelle³⁸⁹ composée des êtres (humains et non humains) qui participent à **l'acte de communication**: la personne qui parle (ou écrit), également appelée «locuteur» et, la personne à qui l'on s'adresse, également appelée

³⁸⁵ Les exemples ont été empruntés à J.P. Duviols, G.Vincent, «*Grammaire alphabétique de l'espagnol*», Paris Bordas, 1993, p. 128. Δ! Remarque importante: La traduction en L2 (ici la langue française) des déterminants possessifs toniques de la langue espagnole *mío, tuyo, suyo*, etc employés avec le verbe être (*ser*), proposée par cette grammaire, traduisent le français *à moi, à toi, à lui*. Exemples: 1.- *Este lápiz es tuyo* (Ce crayon est **à toi**); 2.- *Estos libros son nuestros* (Ces livres sont **à nous**). Cependant, il faut tenir compte des observations faites par M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32, qui nous signale que:

«Les déterminants possessifs sont souvent glosés en termes d'"appartenance" entre un "possesseur" et "ce qui est possédé." Pour l'illustrer, les grammaires proposent des manipulations d'énoncés qui posent des équivalences du type: à moi = mon ou le X de = son X: **le chapeau de Pierre, c'est son chapeau.**»

«Il est important de faire remarquer deux choses [nous précise encore M. Cl. Le Bot]: d'une part, il s'agit là de diverses façons sémantiques de désigner l'appartenance: les schémas syntaxiques des phrases ne sont pas les mêmes. D'autre part, il faut noter que ce raisonnement est plus facile à tenir avec mon/ton/notre/votre qu'avec son/leur qui sont fondamentalement ambigus» Dans le but d'illustrer l'ambiguïté des formes possessives 3 et 6, nous avons profité du tableau de la p. 236 (emprunté à la grammaire déjà citée), spécifiquement de la phrase n° 4.

³⁸⁶ Terminologie empruntée à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137.

³⁸⁷ Pour une révision du degré du choix et de la mention du paramètre de la **marque de «personne»** lors de l'utilisation des formes possessives en L2 par les apprenants, cf. chapitre 2, p. 130, 131 et 132 – tableaux regroupant les paramètres sensés être pris en compte lors du maniement des déterminants possessifs en L2.

³⁸⁸ Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 117.

³⁸⁹ Au sujet de la valeur sémantique conceptuelle de certaines formes possessives, se reporter à la p. 241: l'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 en L1: «*su(s)*», «*suyo(a)(s)*».

«interlocuteur», «allocutaire» ou «destinateur», et la personne ou la chose dont on parle (également appelée «tiers»³⁹⁰).

On voit donc que, en grammaire, «le terme de "personne" est quelque peu ambigu. Tantôt il désigne une personne grammaticale (première, deuxième, troisième), quelle que soit sa nature sémantique, tantôt il désigne les personnes qui communiquent. C'est pourquoi il convient, contrairement à la tradition, de distinguer ces deux sous-systèmes: celui qui concerne la manière de représenter les partenaires de la communication (locuteur et interlocuteur désignés par je et tu), et celui qui concerne la manière de représenter les autres protagonistes, ceux dont il est question (le «tiers», désigné par il). Aussi oppose-t-on parfois un système de «la personne» à un système de la «non-personne»³⁹¹»

Deuxième notion: prise en compte, du point de vue grammatical, du double rôle que jouent les pronoms personnels et que "*la grammaire explicative de l'espagnol*" nous définit en termes de «support de prédication, et en cela ils ont une fonction de sujet du verbe, de désignation ou de reprise des protagonistes de la communication, et en cela ils ont une fonction de complément»³⁹²»

Il nous a semblé pertinent de faire remarquer aux étudiants deux aspects importants en rapport avec les pronoms personnels:

Tout d'abord, morphologiquement, nous avons insisté sur l'emploi «du système des pronoms personnels qui est quelque peu différent de celui du français»³⁹³ tel que B. Darbord, B. Pottier, P. Charaudeau nous l'illustrent à l'aide de deux tableaux³⁹⁴, en nous précisant que: «l'emploi des pronoms sujets (*yo, tú, él*, etc.) n'est pas le même [qu'en langue française], puisque c'est seulement la désinence du verbe [espagnol] qui joue le rôle de marqueur de la personne, et que les formes pronominales ne sont employées qu'avec une intention particulière (généralement d'insistance ou d'explicitation.»³⁹⁵»

³⁹⁰ Définition de «**acte de communication**» empruntée à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 117.

³⁹¹ On se reportera à deux ouvrages: J. Schmidely «*La Personne grammaticale et la langue espagnole*», Paris, éditions hispaniques, 1983 et E. Benveniste, «*Problèmes de linguistique générale*» I, Paris, Gallimard, 1966 (en particulier, le chapitre V «L'homme dans la langue», p. 223-285)

³⁹² Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 117- 118.

³⁹³ On consultera: J-C Chevalier, «*Du système pronominal en espagnol et en français*», Travaux de linguistique et de littérature, XX, I, Strasbourg, 1982, pp. 283-323. S'inspirant d'abord de la réflexion de Gérard Moignet (*Le Pronom personnel français. Essai de psycho-systématique historique*, Paris, 1965). L'auteur décrit bien le caractère des pronoms français, *je, tu, Il*, purement existentiels (saisi dans leur relation avec le verbe). Etude citée par B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p.118.

³⁹⁴ Cf. Formes des pronoms personnels espagnols et des désinences verbales jouant le rôle de marqueurs de la personne. Annexe 35, p. 81, présentée sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

³⁹⁵ Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 118.

Deuxièmement, nous avons repris l'idée de comparer les deux séries des déterminants possessifs (série atone et série tonique) à la série des pronoms personnels espagnols dans l'intention de rappeler aux apprenants les exemples évidents qui supportent la remarque faite par B. Darbord, B. Pottier, P. Charaudeau, qui nous précisent que «plutôt que d'adjectifs possessifs, nombre de linguistes parlent d'adjectifs personnels.³⁹⁶» Cette affirmation a été, à son tour ratifiée, par M. Benaben qui nous réitère que les consonnes initiales des déterminants possessifs sont en corrélation étroite avec chacune des formes des pronoms personnels espagnols.

C'était dans ce contexte que notre travail sur la notion de marque de «personne» dans toutes les formes possessives (au sein des deux séries des déterminants possessifs en langue espagnole) a été basé sur la notion d'énonciation, abordée sous l'angle de deux optiques principales qui se joignent sous les concepts suivants:

- l'optique présentée par la «*Grammaire explicative de l'espagnol*» à laquelle nous avons emprunté la présentation des formes possessives espagnoles sous forme de tableau en suivant la distinction du système de «la personne» et de la «non-personne³⁹⁷»
- l'optique présentée par le «*Cours S.U.E.D mention FLE*³⁹⁸», particulièrement important lors de l'analyse du point de vue sémantique des formes possessives, tel que nous le rappelle M.C. Le Bot:

«En effet, certains [déterminants possessifs] (personnes 1-2-4-5) font partie des embrayeurs liés à la catégorie de la personne. [...] De ce fait, l'entité qu'ils déterminent a pour référence les partenaires de l'énonciation, (encore appelés "protagonistes"): le locuteur ou énonciateur (celui qui énonce le discours) et l'allocutaire (celui à qui ce discours est adressé).³⁹⁹»

³⁹⁶ B. Darbord, B. Pottier, P. Charaudeau, op. cit., p. 137. Pour l'usage de cette terminologie, on se reportera à deux ouvrages: M. Benaben, «*Manuel de linguistique espagnole*» Paris, Ophrys, 1994 et J. Schmydely «*La personne grammaticale et la langue espagnole*», Paris, éditions hispaniques, 1983.

³⁹⁷ Cf. tableau des déterminants possessifs en langue espagnole. Annexe 30, p. 60, présentée sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

³⁹⁸ M. Cl. Le Bot, «*Cours S.U.E.D mention FLE*», 2000 – 2001.

³⁹⁹ Citation empruntée à M. Cl. Le Bot, op. cit., p. 31. D'autres exemples (empruntés aussi p. 32 du même ouvrage de référence) se proposent à l'annexe 36, p. 82 des annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire pour illustrer le fonctionnement de certaines formes possessives en tant qu'embrayeurs liés à la catégorie de la personne.

Il a été indispensable, lors de la présentation des formes possessives correspondant à la personne 3 (*Su / (suy(o)(a)) / sus (suy(o)(a)(s))*) et à la personne 6 (*Su / (suy(o)(a)) / sus / (suy(o)(a)(s))*) appartenant aux deux séries des déterminants possessifs espagnols, de faire remarquer que «ces deux personnes ne sont pas des embrayeurs, [comme nous l'avions précédemment mentionné] car elles «ne réfèrent pas à l'un ou l'autre des protagonistes de l'interlocution.⁴⁰⁰»

Les nombreuses lacunes récurrentes constatées dans les performances linguistiques des apprenants, nous ont amenée à accorder une grande importance aux déterminants possessifs mentionnés ci-dessous:

- Les cas de figure des formes possessives correspondant aux personnes 3 et 6 en L1.

Notre travail de réflexion s'est effectué à l'aide du tableau ci-dessous qui nous met en évidence, selon B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau le système de la "personne" ou la "chose" à laquelle on fait référence (dont il est question (le «tiers», désigné par il).

Déterminant. possessif en L1 correspondant à		Entité déterminée	Déterminant qui désigne
	série antéposée	série postposée	
Personne 3	Su / sus	Suyo(a)(s)	Une réalité ⁴⁰¹ extérieure à l'allocutaire et au locuteur
Personne 6	Su / sus	Suyo(a)(s)	
			Même remarque que précédemment

N'étant donc pas des embrayeurs, les personnes 3 et 6 des déterminants possessifs espagnols, nous avons été amenées à aborder un autre phénomène d'un haut degré de répercussion négative lors de l'apprentissage et de la manipulation grammaticale de ces formes possessives, à savoir:

⁴⁰⁰ Citation empruntée à M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32.

⁴⁰¹ Précision faite par M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32, qui nous signale que «lorsqu'on parle ici de réalité extérieure, il faut faire une différence entre norme et usage. Normativement, le possessif doit exclusivement déterminer des entités qui réfèrent à des êtres animés, mais l'usage transgresse de plus en plus cette règle. Des énoncés du type: c'est sa couleur que j'aime (en parlant d'une voiture ou d'un pull) ou bien: si ce film a du succès, c'est que son scénario est très solide, sont loin d'être exceptionnels à l'écrit et très fréquents à l'oral.»

- L'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 en L1: «su(s)», «suyo(a)(s)»

Dans leur «Grammaire de l'espagnol courant», Dolorès Ligatto et Béatrice Salazar précisent que: «Le déterminant «su» étant le même pour la personne 2 du respect usted, [la personne 3 *él/ella*, la personne 5 *ustedes* et pour la personne 6 *ellos/ellas*], son emploi peut entraîner de l'ambiguïté dans certains contextes. Ainsi, *su casa* peut être compris comme (sa maison), (leur maison), (votre maison)⁴⁰²»

Afin de donner des moyens susceptibles d'aider les apprenants à enlever la fréquente ambiguïté des formes possessives correspondant à la personne 3 et 6 en L1, nous leur avons fait remarquer les possibilités de recourir à diverses options, telles que:

- l'introduction d'éléments verbaux: noms propres, pronoms ou des gestes dans la conversation permettant de soulever cette ambiguïté.⁴⁰³
- le recours à l'observation de l'une des valeurs des formes possessives espagnoles (particulièrement l'emploi anaphorique⁴⁰⁴ des déterminants possessifs) que nous développerons, plus en détail, un peu plus loin.⁴⁰⁵
- **Valeurs des formes possessives espagnoles.**

- Valeurs sémantiques:

D'après la «Grammaire explicative de l'espagnol», les déterminants possessifs peuvent faire émerger diverses catégories de dépendance selon le type de relation qui s'établit entre les deux éléments. Celle-ci peut correspondre à une relation de type avoir (relation d'appartenance) ou de type faire (relation d'actance)⁴⁰⁶

⁴⁰² Commentaires et exemples empruntés à Dolorès Ligatto, Béatrice Salazar, «Grammaire de l'espagnol courant», Paris, Masson, coll. «Español moderno», 1993, p.87.

⁴⁰³ Se reporter à l'annexe 37, p. 83- 84, présentée sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse, pour connaître les diverses tournures susceptibles d'enlever l'ambiguïté de la personne 3 et 6 des déterminants possessifs en langue espagnole.

⁴⁰⁴ «L'**anaphore** reprend dans l'énoncé un élément déjà exprimé ou connu. Le pronom de troisième personne est donc anaphorique». Définition tirée de B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 285. Nous rappelons que le pronom appartenant à la personne 6, lui aussi, il remplit la même fonction anaphorique.

⁴⁰⁵ Cf. Emploi anaphorique des formes possessives correspondant aux personnes 3 et 6 en L1, p. 244.

⁴⁰⁶ Les **actants** sont les êtres ou les choses qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de la façon la plus passive, participent au procès. Ainsi dans la phrase: *Alfred donne le livre à Charles (...)* Charles, et même le livre, bien que n'agissant pas par eux-mêmes, n'en sont pas moins des actants au même titre qu'Alfred (...). Les **actants** sont toujours des noms ou des équivalents des noms. Pour les détails concernant la **relation** appelée «d'actance», se reporter à l'annexe 46, p. 110.

Relation de type avoir

Plusieurs liens peuvent exister selon la nature sémantique des éléments mis en dépendance:

- Lien de nature: l'élément dépendant est une partie de l'élément de référence:

Yo no sé lo que tiene tus ojos.

Mis piernas me duelen.

La asociación declara que sus miembros deben respetar el reglamento interno.

Esta mesa me gusta mucho. Sobre todo la forma de sus patas.

- Lien d'appropriation: l'élément dépendant, toujours non humain, est rattaché à l'élément de référence de manière stable:

No confundamos. Este es mi libro, éste es el suyo.

Los niños comerán en su mesa.

Por la mañana me gusta desayunar leyendo mi periódico.

- Lien social: l'élément dépendant, toujours humain, est rattaché à l'élément de référence de manière stable:

Mi hijo sabe como debe hablar a sus padres.

Su empleado es más eficiente que mi colaborador.

Nuestros ciudadanos sabrán elegir a la hora de la verdad.

- Lien d'affect: l'élément dépendant représente une caractéristique plus ou moins abstraite qui affecte de façon positive ou négative l'élément de référence:

Su tristeza me llegó al alma.

Hay que saber dominar nuestras pasiones.

Su herida curará pronto.

Relation de type faire

Elle se caractérise par une action qui est présentée de façon nominalisée, et qui concerne soit l'agent⁴⁰⁷, soit le patient:

- La relation concerne l'agent:

Sus viajes le permiten salirse de su ambiente profesional.

Tu llegada nos ha salvado.

- La relation concerne le patient:

Su expulsión provocó una manifestación de toda la plantilla.

- Effets de contexte:

La «Grammaire explicative de l'espagnol» nous rappelle que, parmi les divers effets de contexte nous pourrions mentionner:

- L'alternance forme tonique/ forme atone⁴⁰⁸

⁴⁰⁷ «Les termes que la linguistique descriptive appelle les noms d'**agent** (mots suffixés en -eur), les noms d'instruments (mots suffixés en -oir, -euse), les noms de personnes exerçant une activité (mots suffixés en -iste, -ier, -ant) sont issus du syntagme verbal, comme les nominalisations, mais la procédure est celle de l'adjectivisation.» Jean Dubois, «Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations», Larousse, Paris, 1969, p. 138.

⁴⁰⁸ Notion déjà traitée au moment d'aborder *Les traits spécifiques à chaque série possessive en LI*, p. 231-232

- Le cas d'omission des déterminants possessifs:

Lorsque le lien entre les deux éléments est perçu comme évident, l'espagnol emploie l'article défini au lieu du déterminant possessif.

- Dans un contexte descriptif:
En su viaje había perdido el abrigo, el sombrero y el paraguas.
(«il avait perdu **son** manteau, **son** chapeau et **son** parapluie»).
- Llegó y dejó la maleta en el umbral de casa.*
(«il laissa **sa** valise»).
- Avec un verbe à la forme réfléchie:
Se quitó la corbata y se desabrochó la camisa
(«il ôta **sa** cravate et déboutonna **sa** chemise»).
- ¡Carajo! ¡Si te tomaste el aguardiente de un solo trago!*
Par contraste avec cet emploi, la présence du possessif insistera sur la stabilité du lien:
Se tomó el café de la mañana / Se tomó su café de la mañana

- Les différents cas de renvoi des déterminants possessifs espagnols:

Les déterminants possessifs peuvent dénoter trois emplois bien distincts: un **emploi déictique**, en tant qu'"embrayeur"⁴⁰⁹ lié à la catégorie de personne, donc en relation avec la situation de communication:⁴¹⁰

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la présentation des formes possessives espagnoles sous forme de tableaux suivant la distinction du système de «la personne» et de la «non-personne⁴¹¹» nous démontre que seuls les «éléments de référence» (appartenant aux formes possessives correspondant aux locuteurs⁴¹² et à l'allocutaire⁴¹³) sont susceptibles d'être associés à l'acte de communication, à l'échange, au dialogue. «Dans l'énonciation (c'est-à-dire, dans l'acte d'énoncer), le locuteur et le destinataire sont par définition des êtres doués de la parole, c'est-à-dire, des animés humains susceptibles de «dire» et de «comprendre».⁴¹⁴

⁴⁰⁹ Se reporter à la *Présence de la marque de «personne» dans les déterminants possessifs espagnols*, p. 237 – 240, où la notion d'"embrayeur" a été abordée.

⁴¹⁰ La **situation de communication** est une situation particulière où se réalise l'acte d'énonciation (c'est-à-dire l'acte d'énoncer: du latin *enuntiare*, «faire savoir»; exprimer en termes nets, sous une forme arrêtée (ce que l'on a à dire) (Petit Robert). Cette définition met en évidence les deux composantes du verbe énoncer: d'une part, il signifie dire, d'autre part, il implique que ce dire s'adresse à quelqu'un. L'énonciation est donc l'acte d'énoncer qui est caractérisé par:

- ses participants (le locuteur et le destinataire);
- un lieu et un moment qui constituent le cadre spatio-temporel de l'énonciation;
- un environnement particulier. Roberte Tomassone, «*Pour enseigner la grammaire*», Paris, Editions Delagrave, Coll. Pédagogie, 1996, p. 20 - 21.

⁴¹¹ Cf. tableaux des déterminants possessifs en langue espagnole, empruntés à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit., p.138. (La transcription phonétique étant notre modeste apport.). Annexe 30, p. 60, présentée sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

⁴¹² (Personnes 1 et 4, identifiables que si l'on sait qui parle (ou écrit))

⁴¹³ (Personnes 2 et 5, à qui un message est adressé)

⁴¹⁴ Roberte Tomassone, op. cit., p. 25.

Dans ce cadre, Dolorès Ligatto et Béatrice Salazar nous présentent des exemples⁴¹⁵ où les formes possessives en L1 «servent à désigner l'agent⁴¹⁶ dans une relation déictique:»

Exemples	Formes possessives de la série atone (ou antéposée)
en L1	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Tus primeros pasos (los primeros pasos que diste tú)</i> 2. <i>Mi primera impresión (la primera impresión que yo tuve)</i>
Traduction en L2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tes premiers pas (les premiers pas que tu as faits) 2. Ma première impression (la première impression que j'ai eue)

Un **emploi anaphorique**⁴¹⁷ concernant les formes correspondant à la personne 3 et 6 des déterminants possessifs espagnols, précédemment classifiés comme non embrayeurs, c'est-à-dire, sans aucun lien avec la situation de communication.

Exemples	Formes possessives de la série atone (ou antéposée)
en L1	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Este libro parece moderno pero no lo es, conocemos su primera edición que data de 1930. (la primera edición del libro que hemos mencionado)</i> 2. <i>Las raciones tenían pequeños paquetes. En su interior había carne.</i>
traduction en L2	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Ce livre semble moderne mais il ne l'est pas: nous en connaissons la première édition, qui date de 1930.) 2. (Les rations comportaient de petits paquets: dedans il y avait de la viande)

Finalement, J. Coste et A Redondo dans leur «*Syntaxe de l'espagnol moderne*» présentent un autre cas de renvoi des déterminants possessifs espagnols, associé à l'emploi ci-dessous:

⁴¹⁵ Dolorès Ligatto, Béatrice Salazar, op. cit., p.86.

⁴¹⁶ L'énonciation, en tant que «acte d'énoncer» implique quelqu'un qui accomplit cet acte: un **agent**: c'est l'énonciateur (nom formé sur le même verbe énoncer à l'aide du suffixe (t)eur qui sert à former des noms d'agent). Comme cet acte est un acte de «parole», on désigne aussi cet agent, couramment, par le terme de locuteur. Roberte Tomassone, op. cit., p. 20.

⁴¹⁷ Exemples (empruntés à Dolorès Ligatto et Béatrice Salazar, op. cit., p.87) qui dénotent une relation «qui renvoie à ce qui précède» Définition d'**anaphore** plus détaillée à la p. 241.

- Un **emploi cataphorique**⁴¹⁸ où le déterminant possessif anticipe sur le substantif, comme dans l'exemple ci-dessous:⁴¹⁹

Exemple	Forme possessive de la série tonique (ou postposée)
en L1	1. <i>Tuya será la culpa si después sucede algo.</i> (J. Goytisolo)
traduction en L2	1. Ce sera la faute à toi s'il arrive quelque chose plus tard. (traduction personnelle)

Dans le but de mener le même travail de réflexion détaillé, cette fois-ci sur le français, nous allons aborder, à partir d'ici, les démarches mises en place pendant la phase consacrée aux stratégies de remédiation concernant la langue française.

Phase 2: Analyse du fonctionnement des déterminants possessifs en langue française.

➤ Les déterminants du nom

Tout en suivant la même procédure utilisée lors de la révision de la catégorie des déterminants⁴²⁰ nominaux en langue espagnole, nous avons présenté aux apprenants un corpus pour permettre aux apprenants de prendre conscience de l'hétérogénéité et de la diversité des déterminants nominaux en langue française.

Compte tenu de l'intérêt de nos objectifs, notre réflexion n'a retenu que l'analyse particulière sur les formes des déterminants possessifs en L2, (mis au centre de notre travail de remédiation) dont nous aborderons les différents points traités ci-dessous: tout d'abord,

⁴¹⁸ **Cataphorique:** élément annonçant dans l'énoncé un contenu à venir. Un pronom interrogatif est cataphorique: "*¿Quién lo conoce? _ Juan*". B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 285.

⁴¹⁹ Exemple emprunté à J. Coste et A. Redondo, «*Syntaxe de l'espagnol moderne*» Paris, S.E.D.E.S., p. 245.

⁴²⁰ Tout comme en langue espagnole, nous avons tout d'abord fait une présentation très vaste de la catégorie des déterminants nominaux en langue française même si notre réflexion n'a retenu que l'analyse particulière sur les formes des déterminants possessifs français.

➤ La définition de déterminant possessif:

- du point de vue sémantique:

Roberte Tomassone nous précise que: «il faut remarquer que le terme de «possessif» que l'on emploie traditionnellement pour le désigner est fort peu adéquat: il équivaut en fait à un déterminant «personnel»: Si *mon* livre peut être interprété comme le livre que *je possède*, que dire de *ma maladie* ou de *ma tante* ? Un groupe nominal comportant un déterminant possessif est un groupe dans lequel le nom est identifiable grâce à un complément indiquant la personne, et donc naturellement précédé de l'article défini identifiant: *ma* tante est "la tante *de moi*", *leurs* souvenirs sont "les souvenirs *d'eux*"⁴²¹»

- du point de vue grammatical:

De même qu'en langue espagnole, les possessifs peuvent jouer un rôle de déterminant du nom, ou un rôle de substitution d'un fragment d'énoncé qui se compose d'un déterminant possessif et du nom qu'il détermine (on les appelle traditionnellement «pronoms possessifs»). Exemples: celui-ci est *mon* chapeau et celui-là est *le tien* (= ton chapeau).

Malgré les diverses façons sémantiques de désigner l'appartenance, nous rappelons que notre travail s'est centré sur les déterminants possessifs français sur lesquels nous allons nous pencher tout au long du point suivant en vue d'aborder les différents aspects pris en compte au moment d'entreprendre le travail de remédiation concernant l'utilisation des formes possessives en français tout en précisant les aspects abordés lors de leur présentation morphologique.

➤ Les formes des déterminants possessifs français.

Nous avons commencé le travail de remédiation par la présentation des formes correspondant aux déterminants possessifs en L2⁴²² en nous appuyant sur la même référence citée lors de la présentation des formes possessives espagnoles.⁴²³

Dans cette optique, nous avons aussi entrepris la même analyse basée sur les deux procédés déjà définis lors de la présentation des formes possessives en L1, à savoir:

⁴²¹ Roberte Tomassone, op. cit., p. 217.

⁴²² Pour une visualisation d'ensemble des formes (écrites et orales) des déterminants possessifs français, cf. annexe n° 27, p. 56, présentée sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. Quant à la présentation des formes possessives en L2 sous l'optique de l'énonciation, cf. p. 254: tableaux sur les formes possessives (appartenant aux personnes 1, 2, 4 et 5), faisant partie des embrayeurs liés à la catégorie de personne.

⁴²³ «Les formes du possessif dépendent à la fois de l'élément de référence (locuteur, interlocuteur ou tiers) pour ce qui concerne la forme de base (racine), et de l'élément dépendant pour ce qui concerne le genre et le nombre» Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137.

- l'analyse en terme de variante combinatoire et
- l'analyse basée sur le procédé de segmentation en morphèmes grâce à la commutation.

Nous avons mis en pratique ces deux procédés pour la description des formes des déterminants possessifs français du point de vue des valeurs morphologiques tel que nous les décrivons ci-dessous:

- Présentation des formes possessives du français.⁴²⁴

Cas de figure n° 1: mon (forme du singulier – personne 1), illustré dans l'exemple ci-dessous:

a.- **Mon** père parle espagnol.

Cette forme peut être analysée de deux façons distinctes:

✓ Analyse en terme de variante combinatoire: déterminant possessif en français (P1) → variante combinatoire de *ton / son* devant deux cas de figures spécifiques: soit d'un nom masculin singulier (à initiale vocalique ou consonantique), soit devant un nom féminin (à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h "muet"))

✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Mon = Deux morphèmes:

m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)

-on : morphème grammatical vocalique de genre masculin en français.

Commutations justifiant cette segmentation: **m – on**

Pour prouver m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)	
Procédé de substitution	Exemple en français
m – on	
m – e (Morphème complémentaire direct – pronom personnel P1)	Jean-Pierre me gronde
m –oi (Pronom personnel disjoint – P1)	Florian parle avec moi

⁴²⁴ Nous ne citons dans le corps du travail que la description, du point de vue des valeurs morphologiques, des cas de figure de la personne 1 (formes: masculine du singulier (mon) et du pluriel (mes) ainsi que de la personne 2 (forme féminine du singulier (ta)) Pour une vision d'ensemble du corpus d'exemples des déterminants possessifs en langue française, cf. annexe 40, p. 87. Quant aux détails de l'analyse du corpus concernant les autres formes possessives en langue française, cf. annexe 41, p. 88 à 96, présentée aussi sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

Pour prouver -on : morphème grammatical vocalique de genre masculin en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
m – on	
t – on	Joseph a perdu ton stylo
s – on	Le directeur a appelé son père

Cas de figure n° 2: mes (forme du pluriel – personne 1), illustré dans l'exemple ci-dessous:

b.- **Mes** clés sont perdues.

Cette forme peut être analysée de deux façons distinctes:

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire: déterminant possessif en français (P1) → variante combinatoire de *tes / ses* devant nom masculin ou féminin pluriel
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Mes = Deux morphèmes:

m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)

-es : morphème grammatical vocalique de nombre pluriel en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **m – es**

Pour prouver m- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P1)	
Procédé de substitution	Exemple en français
m – es	
m – e (Morphème complémentaire indirect – pronom personnel P1)	Christian me cache la vérité
m –oi (Pronom personnel disjoint – P1)	Il se moque de moi

Pour prouver -es : morphème grammatical vocalique de nombre pluriel en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
m – es	
l – es	Les années passent trop vite
d – es	Il y a des étudiants dans le couloir
t – es	Paul apporte tes cahiers
s – es	Jean-Claude relit ses propres phrases
c – es	Ces garçons habitent en banlieue

Cas de figure n° 3: ta (forme du singulier – personne 2), illustré dans l'exemple ci-dessous:

c.- **Ta** maison est grande.

Cette forme peut être analysée de deux façons distinctes:

✓ Analyse en terme de variante combinatoire: déterminant possessif en français (P2) → variante combinatoire de *ma / sa* devant deux cas de figures spécifiques: soit d'un nom masculin singulier (à initiale vocalique ou consonantique), soit devant un nom féminin (à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h "muet"))

✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes:

Ta = Deux morphèmes:

t- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2S)

-a : morphème grammatical vocalique de genre féminin en français.

Commutations justifiant cette segmentation: **t – a**

Pour prouver t- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)	
Procédé de substitution	Exemple en français
t – a	
t – e (Morphème complémentaire direct – pronom personnel P2)	Jeanne te ment
t –oi (Pronom personnel disjoint – P2)	Fanny pense à toi

Pour prouver -a : morphème grammatical vocalique de genre féminin en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
t – a	
l – a	La gare est loin d'ici
m – a	Il connaît ma décision
s – a	Paul promène sa fille dans le parc

- Aspects pris en compte lors de la présentation des formes possessives en L2:

La présentation des déterminants possessifs français a aussi tout bien considéré les mêmes aspects abordés lors de la présentation des formes possessives en L1 et que nous rappelons ci-dessous:

- la situation d'énonciation.⁴²⁵
- les traits spécifiques aux formes possessives en L2.

Compte tenu des difficultés et d'erreurs orales les plus systématiques précédemment présentés⁴²⁶, nous avons centré notre travail de remédiation sur les différents phonèmes consonantiques et vocaliques qui entraînent des traits pertinents ou distinctifs dans le cadre du système de la langue française⁴²⁷ au sein des déterminants possessifs en L2:

- Au sein des consonnes telles que:

- La consonne V, graphiquement représentée **V** qui diffère dans les deux langues au niveau phonétique⁴²⁸
- La consonne S, graphiquement représentée **S** dans certaines distributions possibles ainsi que la graphie **SS** en position intervocalique.

De ce fait, l'apprenant hispanophone a été confronté aux phonèmes [v] / [b], [s] / [z] dans le but de:

- a) nous assurer de pallier la sempiternelle erreur du type [votr] / [botr] avec les dangereuses conséquences graphiques que ce phénomène risque d'entraîner et ainsi arriver à instaurer une correcte correspondance entre le phonème [v] et la production adéquate des formes (du singulier "votre" [vɔ̃tR(ə)] et du pluriel "vos" [vo] / [vo-z])
- b) nous consacrer à un travail plus intense dans le but d'atteindre une meilleure pratique du phénomène du mécanisme de la liaison⁴²⁹ en finale absolue (cas des déterminants possessifs français à toutes les personnes (1, 2, 3, 4, 5, 6 formes du pluriel) au moment de la rencontre de la forme du déterminant possessif et de la base du nom (ou son préfixe) à initiale vocalique ou consonantique (h «muet»).

⁴²⁵ Se reporter à la p. 231 où la description de la situation d'énonciation a été détaillée.

⁴²⁶ Se reporter au corpus oral recueilli présenté au chapitre 3, p. 185-189.

⁴²⁷ Nos travaux, limités par le temps, n'ont pas pu aborder que les zones de difficultés phonétiques difficiles qui posent des problèmes lors de l'apprentissage des déterminants possessifs français.

⁴²⁸ Il suffit de nous rappeler qu'il existe un point d'articulation bien distinct: en espagnol: / v / [b/ β] est bilabiale (les deux lèvres sont en contact). En français: / v / - [v] est labiodentale (rapprochement ou contact de la lèvre inférieure et des incisives supérieures). A ce sujet, Robert Omnès nous rappelle que «chaque phonème peut être étudié en fonction de:

- Son **mode d'articulation** (ex.consonnes fricatives, affriquées);

- Son **point d'articulation** (c'est-à-dire la région de la cavité buccale où le son est produit)» Robert Omnès, «Phonétique, phonologie, orthographe et prononciation de l'espagnol», éditions Nathan, 1995, p. 18 - 19.

⁴²⁹ Le travail d'identification de la présence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises, en distribution variée a été présenté au chapitre 3, (Contenu et méthodologie des tests oraux, p. 148). Pour les objectifs spécifiques concernant le test oral n° 4, consacré à la reconnaissance de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison, se reporter p. 170 à 175.

- Au sein des voyelles telles que:

- La voyelle **E**⁴³⁰ inaccentuée orthographiquement **E** (*caduc* ou encore appelé **E muet**), en finale de forme possessive (au sein des personnes 4 «notre» et 5 «votre», toujours représentée par la même graphie **E**). Bien entendu, nous faisons référence à la valeur de [ə] prononcée qui pose des grosses difficultés vis-à-vis de la perception, de l'identification et naturellement de la reproduction de ce phonème [ə], absent du système phonétique de la langue espagnole.
- Les voyelles [œ] représentées presque toujours de la même manière graphique **EU** (leur timbre ouvert [œ] et fermé [ø] dépendant essentiellement de leur distribution⁴³¹), absentes aussi de la structure sonore du système phonétique de la langue espagnole.

• Les conditions d'emploi des déterminants possessifs en L2:

Les déterminants possessifs, « (classés parmi les déterminants spécifiques⁴³²) sont proclitiques. Ils se placent toujours avant le substantif et, n'ayant pas d'accent propre, ils constituent avec lui ou avec le groupe "*adjectif épithète + substantif*" une véritable unité phonétique» (signalée par ◡) : Exemples:⁴³³

- | | | | |
|----|-----------|---|-----------------|
| 1. | mon ami | / | mon cher ami |
| | ◡ | | ◡ |
| 2. | cet arbre | / | ce grand arbre |
| | ◡ | | ◡ |
| 3. | un enfant | / | un petit enfant |
| | ◡ | | ◡ |

«Ils ne peuvent pas se combiner entre eux. Leurs déterminations sont exclusives. On ne cumule pas *mon* et *le* (ou *un*), *mon* et *ce*, *ce* et *le* (ou *un*)»⁴³⁴

«Ils ne sont pas susceptibles d'être employés en fonction d'attribut»⁴³⁵

⁴³⁰ La graphie **E** est susceptible de diverses prononciations: [ɛ] dans *lecteur*, [e] dans *effraction* ou *vade-mecum*, [a] dans *ardemment*; en combinaison avec d'autres graphies, elle figure, par exemple [ɛ] dans *reine*, [a] dans *enlever*, [œ] dans *immeuble*, [ø] dans *amoureux*. Elle a cependant, très souvent, la valeur de [ə] caduc ou muet. Léon Warnant, «*Orthographe, et prononciation en français*», Duculot s.a., Belgique, 1996, p. 21-22.

⁴³¹ Compte tenu de notre objet étude: Les erreurs récurrentes lors de l'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones, le timbre qui concerne particulièrement notre recherche c'est le timbre "eu" ouvert [œ] présent au sein des formes possessives "leur" [lœR] / "leurs" [lœRz] appartenant à la personne 6 en L2.

⁴³² «Les déterminants du substantif se répartissent en deux classes:

- **Les déterminants spécifiques**, à savoir *les adjectifs possessifs*, les adjectifs démonstratifs et les articles.
- **Les déterminants complémentaires**: les adjectifs numéraux, les adjectifs indéfinis, les adjectifs interrogatifs et exclamatifs» Classification empruntée à Jacqueline Pinchon, R. L. Wagner, «*Grammaire du français classique et moderne*», Paris, Hachette, 1973, p. 44.

⁴³³ Exemples empruntés aussi à Jacqueline Pinchon, R. L. Wagner, op. cit, p. 44.

⁴³⁴ Ibid, Jacqueline Pinchon, R. L. Wagner, op. cit, p. 45.

⁴³⁵ Ibid, Jacqueline Pinchon, R. L. Wagner, op. cit, p. 45.

Ces précisions faites, nous avons amené les apprenants à prendre en compte d'autres aspects importants associés aux déterminants possessifs et mentionnés ci-dessous:

- **La morphologie des déterminants possessifs français.**

- Présence de **la marque de «genre»** dans les déterminants possessifs en L2.

Pour pallier les difficultés associées aux dysfonctionnements avec la notation de **la marque de «genre»**, nous avons fait remarquer aux apprenants l'importance d'avoir présent à l'esprit différents aspects décisifs pour une manipulation correcte, pertinente des formes possessives, à savoir:

- qu'une même réalité non sexuée peut être désignée par un mot au genre masculin en français, tandis qu'une autre langue peut désigner cette même réalité par un mot au genre féminin, donc par un genre grammatical opposé.

Cette précision a été fortement mise en valeur tout au long du travail de remédiation compte tenu de la difficulté que ce point représente pour les apprenants et plus particulièrement pour les hispanophones.

Il est évident qu'un mauvais choix de la notion du genre des noms en langue française entraînera forcément des erreurs lors de la sélection des différents déterminants (particulièrement ici du déterminant possessif à élire), tel qu'il a été démontré au sein du test écrit n° 7.⁴³⁶

Une fois la bonne identification de la notion du genre effectuée, nous avons insisté sur l'importance des notions suivantes:

- La prise en compte des variantes combinatoires des formes des déterminants possessifs en tant que choix obligatoire quand la base d'un nom féminin (ou son préfixe) commence par une voyelle ou un h « muet ». La prise en compte de ce phénomène qui nous a naturellement amenée à faire référence à:

- l'absence de **la marque de «genre» (ou neutralité des genres)** de certaines formes possessives en L2, mise en évidence au sein de plusieurs cas de figure cités ci-dessous:⁴³⁷

⁴³⁶ Se reporter au chapitre 2, (Critères de sélection des tests écrits appliqués), spécifiquement au test écrit n° 7, p. 93. En raison de la haute fréquence d'erreurs lors de la manipulation de la marque de genre, conçue comme signe du processus continu d'élaboration et de vérification d'hypothèses successives au sein de notre recherche, nous avons considéré pertinent de faire manipuler les formes possessives en L2 dans un contexte où les noms sélectionnés désignaient la réalité par le genre grammatical opposé (à l'espagnol) en langue française. Pour une visualisation complète du test écrit n° 7, consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse, (particulièrement annexe n° 11, p. 21-24).

⁴³⁷ Les 3 cas de figure ont été empruntés à Marie-Armelle Camussi-ni, «Analyse des textes et des discours – Document n° 1», 2002/2003, p. 14.

Cas de figure n° 1 «(au singulier), devant initial vocalique: mon/ton / son **abri** ; mon / ton / son **habitude**» ce qui nous a amenée à aborder **la notion d'allomorphisme** qui affecte particulièrement les formes des déterminants possessifs que l'on vient de mentionner.

Cas de figure n° 2: « (au pluriel) personnes 1, 2, 3: mes, tes, ses : mes fleurs / mes vélos.

Cas de figure n° 3: « (au singulier et pluriel) personnes 4, 5, 6: notre / votre / leur vélo / voiture.

Les trois cas de figure illustrant «le phénomène d'homophonie»⁴³⁸ touchant le genre aux formes possessives mentionnées.

- Présence de la **marque de «nombre»** dans les déterminants possessifs en L2

La notion de marque de nombre se manifeste à toutes les formes possessives plurielles, à toutes les personnes.

- Absence de la **marque de «genre»** de l'«**élément de référence:**⁴³⁹ (du locuteur, de l'interlocuteur et d'un tiers)» dans les formes possessives en L2.

La révision de la notion des marques de genre de l'«élément de référence» lors de l'utilisation des formes possessives françaises a été aussi abordée, afin d'éviter, dans la mesure du possible, des difficultés, la plupart du temps, comme conséquence de l'apprentissage de la langue anglaise.

Les trois exemples ci-dessous⁴⁴⁰ mettent en évidence l'absence de la **marque de «genre»** de l'«**élément de référence»** au sein des formes possessives en L2.

Élément de référence **forme possessive en L2.**

↓

↓

Exemples: **Martin**, est-ce que **ta** villa est à louer ?

La marquise m'a dit que **son** château avait brûlé.

Le pharmacien a vendu **sa** propriété.

⁴³⁸

Marie-Armelle Camussi-ni, «Analyse des textes et des discours – Document n° 1», 2002/2003, p. 14.

⁴³⁹

Terminologie empruntée à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 137.

⁴⁴⁰

Exemples empruntés à Geneviève-Dominique de Salins, «Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE», Paris, Les éditions Didier, 1996, p. 55.

- Présence de la **marque de «personne»** dans les déterminants possessifs français.

Après la distinction de deux sous-systèmes associés à la catégorie de personne et de l'analyse du double rôle que jouent les pronoms personnels⁴⁴¹, notre travail sur la notion de marque de «personne» dans toutes les formes possessives françaises a été réalisé sous le même cadre utilisé lors de la présentation des déterminants possessifs en L1, c'est-à-dire, il a été basé sur la notion d'énonciation, abordée sous l'angle des deux mêmes optiques principales présentées plus haut, à savoir:

- la distinction du système de «la personne» et de la «non-personne» et
- l'analyse du point de vue sémantique des formes possessives (personnes 1.2.4.5) faisant partie des embrayeurs liés à la catégorie de la personne. [...] tel que les exemples⁴⁴² illustrés dans les tableaux ci-dessous nous le démontrent:

Déterminant. possessif correspondant à	Entité déterminée	Identification de l'entité par référence:
Personne 1 : Mon /ma/ mes	voiture(s)	au locuteur ou énonciateur
Personne 4 : Notre / nos		à un groupe incluant le locuteur

Déterminant. possessif correspondant à	Entité déterminée	Identification de l'entité par référence :
Personne 2 : Ton /ta/ tes	voiture(s)	à allocutaire
Personne 5 : Votre / vos		à un groupe incluant l'allocutaire mais excluant le locuteur

Une remarque incontournable, au moment d'aborder l'analyse de la personne 5 (votre / vos), a été faite au sujet de «l'utilisation sociolinguistique du «vous» qui peut référer à une seule personne et qui sert de marque de politesse.⁴⁴³

De même qu'en langue espagnole, il a été aussi indispensable, lors de la présentation des formes possessives françaises correspondant à la personne 3 (son / (sa / ses) et à la personne 6 (leur / leurs), de faire remarquer que «ces deux personnes ne sont pas des embrayeurs, [comme

⁴⁴¹ Se reporter p. 238 – 239 pour les détails au sujet du double rôle que jouent les pronoms personnels.

⁴⁴² Exemples empruntés aussi à M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32.

⁴⁴³ Citation empruntée à M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32.

nous l'avons précédemment mentionné] car elles «ne réfèrent pas à l'un ou l'autre des protagonistes de l'interlocution.⁴⁴⁴»

C'est la raison pour laquelle nous avons, encore une fois, accordé une importance accrue à la présentation de ces deux formes possessives qui ont, elles aussi, connu le même traitement que celui donné aux mêmes formes en langue espagnole et que nous rappellerons dans les lignes qui suivent.

- Les cas de figure des formes possessives correspondant aux personnes 3 et 6 en L2.

En nous appuyant sur le même tableau présenté dans la phase 1, (maintenant traduit et adapté à la L2), notre travail de réflexion a toujours suivi B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau pour faire remarquer aux apprenants «le système de la personne ou la chose dont on parle, désignée par *il*»⁴⁴⁵

Déterminant. possessif en L2 correspondant à		Entité déterminée	Déterminant qui désigne
	Forme du singulier	Forme du Pluriel	Une réalité ⁴⁴⁶ extérieure à l'allocutaire et au locuteur
Personne 3	Son / sa	ses	
Personne 6	leur	leurs	Même remarque que précédemment

Ainsi, à l'aide de l'exemple ci-dessous, illustrant l'utilisation des formes possessives précédentes, nous avons invité les apprenants à réfléchir sur la valeur sémantique contextuelle de ces formes dans le but d'aborder l'aspect qui fait allusion à l'ambiguïté des déterminants possessifs 3 et 6.

⁴⁴⁴ Citation empruntée à M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32.

⁴⁴⁵ Ibid, B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 117.

⁴⁴⁶ Précision faite par M. Cl. Le Bot qui nous signale que «lorsqu'on parle ici de réalité extérieure, il faut faire une différence entre norme et usage. Normativement, le possessif doit exclusivement déterminer des entités qui réfèrent à des êtres animés, mais l'usage transgresse de plus en plus cette règle. Des énoncés du type: c'est sa couleur que j'aime (en parlant d'une voiture ou d'un pull) ou bien: si ce film a du succès, c'est que son scénario est très solide, sont loin d'être exceptionnels à l'écrit et très fréquents à l'oral.» M. Cl. Le Bot, op. cit, p. 32,

- l'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 en L2: «son, sa, ses / leur, leurs»⁴⁴⁷

Tel que Dominique de Salins nous le précise dans sa "*Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du fle*:" «certaines ambiguïtés sont possibles quand il s'agit de **son, sa, ses**». Afin d'illustrer les ambiguïtés référentielles, nous prendrons en considération les exemples suivants:

- a. Il garde ses billets dans sa poche.
- b. Les voyageurs surveillent leurs bagages dans les gares.

En principe les deux phrases sont claires si l'on considère que:

- en phrase a: il (1) garde les billets qui appartiennent à lui (1) dans la poche de la chemise à lui (1).
- en phrase b: les voyageurs (1) surveillent les valises à eux-mêmes. (1)

Mais, une analyse plus approfondie de ces deux phrases nous amènerait à réfléchir sur d'autres possibilités:

- en phrase a:
 - il (1) garde les billets de quelqu'un d'autre (2) dans sa propre poche à lui (1)
 - il (1) garde les billets de lui-même (1) dans la propre de quelqu'un d'autre (2)
 - il (1) garde les billets de quelqu'un d'autre (2) dans la poche à une tierce personne (3)
- en phrase b:
 - les voyageurs (1) surveillent les valises appartenant à d'autres personnes (2)

Les raisonnements variés des exemples précédents nous prouvent, en effet, que l'interprétation du déterminant possessif peut poser problème en raison du phénomène d'ambiguïté quant à la désignation de la personne par rapport à l'élément dépendant comme les démontrent les exemples cités.

Afin de donner des moyens susceptibles d'aider les apprenants à enlever l'ambiguïté fréquente des formes possessives correspondant à la personne 3 et 6 en L2, nous leur avons fait connaître les possibilités d'employer les options suivantes:⁴⁴⁸

⁴⁴⁷ Faute de place, nous nous contentons de mentionner deux exemples travaillés avec ces formes possessives: exemple n° 1: Ils surveillent leurs valises / exemple n° 2: Ils regardent leur guide routière.

⁴⁴⁸ Les possibilités et les exemples donnés ont encore été empruntés à Geneviève-Dominique de Salins, op. cit. p. 55 - 56.

- des noms propres: **Il** a retrouvé les clés de **Jean** dans la poche de **Marie**.
- des pronoms démonstratifs: **Il** a caché les bagues de **celui-ci /celle-là** dans la main de **celui-ci /celle-là**.
Les étudiants ont élu leurs délégués.
- le pronom possessif et le pronom démonstratif:
 - **Il** a retrouvé **ses** clés ?
 - Lesquelles ? **Les siennes** ?
 - Non, **celles de** Pierre et dans **sa** poche.
 - laquelle ? **La sienne** ou **celle de** Pierre.
 - Non, dans **celle de** Sylvie.
 - Donc, il a retrouvé les clés de Pierre dans la poche de Sylvie ?
 - c'est exact!
- **Valeurs des formes possessives françaises.**

- valeurs sémantiques

Si nous parlons d'un sens premier des déterminants possessifs, nous rappelons qu'un déterminant possessif sert à exprimer une relation d'interdépendance entre deux termes (un terme, appelé élément dépendant (pouvant être humain ou non humain) et un autre terme appelé élément de référence (toujours humain s'il s'agit du locuteur et de l'interlocuteur, et humain ou non humain s'il s'agit d'un tiers). Ainsi, qui n'identifierait pas mon stylo, ta maison, notre argent, comme étant des objets associés aux personnes 1, 2 et 4, faisant partie des embrayeurs liés à la catégorie de la personne.

Mais, à y regarder de plus près, les valeurs sémantiques des formes possessives sont assez variées, selon les différents et variés effets de contexte sur lesquels nous nous y attarderons que brièvement.

- Effets de contexte⁴⁴⁹

Les multiples emplois très variés du déterminant possessif nous offrent l'évidence qu'il peut indiquer des relations très variées comme l'attestent les phrases suivantes:

⁴⁴⁹ À travers tous les exemples empruntés à Michaela Heinz, elle signale que: « [le possessif], Il se cache dans le dictionnaire, sous onze lemmes différents: il caresse (Mon amour), il blesse (Ta mère...), il ordonne (Mange ta soupe), il rend fier (Elle est bonne, ta soupe) – tout en nous précisant que «l'étude sémantique [qu'elle a menée] a été consacrée au déterminant possessif. Le pronom possessif, [...], n'a pas sa place ici. Dans ce qui suit, «le possessif» désigne uniquement le déterminant possessif» Michaela Heinz, «*Le possessif en français. Aspects sémantiques et pragmatiques*», Bruxelles, Coll. Champs linguistiques. Recherches, 2003, p. 19.

- une relation de parenté: mon époux, ta nièce, son grand-père.
- une relation de hiérarchie: mon chef, ton directeur, sa patronne.
- une relation de partie à tout⁴⁵⁰ (mon bras, ta jambe, sa tête).

La diversité de tous ces exemples nous permettant d'apercevoir les multiples capacités sémantiques des déterminants possessifs.

D'autres auteurs nous rappellent aussi que parmi les nombreux emplois très diversifiés des déterminants possessifs, il est aussi fréquent de trouver leur utilisation pour faire l'économie de toute une proposition relative déterminative, comme dévient évident dans les exemples ci-dessous:

Mon employeur a accepté de m'accorder un congé rémunéré.

On ne respecte plus les gens de **ta** profession.

Aurélien a dit qu'elle n'était pas d'accord et **sa** réponse en a indisposé plusieurs.

Ces trois exemples nous permettent de constater que l'emploi de chaque déterminant possessif évite toute une proposition du type:

Mon employeur → L'employeur pour lequel je travaille.

Ta profession →→ La profession que tu exerces

Sa réponse →→→ La réponse qu'elle a faite.

-Les différents cas de renvoi des déterminants possessifs français:

Les déterminants possessifs en L2 peuvent, de même qu'en langue espagnole, avoir trois emplois bien distincts:

- Un **emploi déictique**, en tant qu'"embrayeur"⁴⁵¹ lié à la catégorie de personne, donc en rapport avec la situation de communication:⁴⁵² (cas particulier des formes possessives appartenant aux personnes 1, 2, 4 et 5)

⁴⁵⁰ «L'interprétation des parties du corps comme relevant de la relation partie-tout est contestable et soulève la question philosophique de savoir si la tête, par exemple, fait directement partie d'une personne ou si elle fait partie du corps de cette personne (Cf. Tamba 1994) Les parties du corps, sujet classique et difficile de la possession dite « inaliénable » Michaela Heinz, op. cit, p. 21.

⁴⁵¹ Se reporter p. 237: *Présence de la marque de «personne» dans les déterminants possessifs espagnols.* (Spécifiquement p. 239- 240, où la notion d'"embrayeur" a été abordée)

⁴⁵² Se reporter p. 237-238 où la notion de "**situation de communication**" a été définie.

Dans ce cadre, Roberte Tomassone⁴⁵³ nous présente les pronoms personnels qui «font partie du décor dans la situation de communication, pouvant, donc, avoir des emplois déictiques⁴⁵⁴», tel que:

Le couple locuteur / destinataire: *je / tu*

Je désigne le locuteur et *tu* le destinataire; dans l'échange, ils sont utilisés alternativement par les interlocuteurs. Leurs référents respectifs peuvent changer à chacun de leurs emplois: il y a potentiellement une infinité de *je* et de *tu* différents.

À partir de leur fonctionnement énonciatif, associé à la catégorie d'embrayeurs et en rapport avec les déterminants possessifs, l'auteure ci-dessus nous offre des exemples permettant de démontrer l'identification sans ambiguïté du référent⁴⁵⁵ en question:⁴⁵⁶ mon chat = le chat de moi. / ton chat = le chat de toi.

Cette même remarque peut être faite pour les pronoms personnels correspondant aux personnes 4 et 5 cités ci-dessous:

Le couple locuteur / destinataire: *nous / vous*

Nous et *vous* représentent une collectivité de personnes. En ce sens, ce sont des formes du pluriel. *Nous* désigne un ensemble de personnes parmi lesquelles se trouve obligatoirement le locuteur, *vous* désigne un ensemble de personnes parmi lesquelles se trouve obligatoirement le destinataire:

	Je + tu + (tu...)		Tu + tu + (tu...)
NOUS	Je + tu + (il...)	VOUS	Tu + tu + (tu...) + il +
	Je + il + (il...)		Tu + il + (il...)

Mais, il faut accorder une attention particulière aux formes possessives correspondant à la personne 3 et 6 qui, comme le précise Roberte Tomassone, «tirent leur référence de l'environnement textuel» dénotant ainsi:

- soit un **emploi anaphorique** (renvoi à un élément du contexte antérieur),
- soit un **emploi cataphorique** (renvoi à un élément du contexte postérieur), c'est-à-dire, sans

⁴⁵³ Idem, Roberte Tomassone, op.cit., p. 24.

⁴⁵⁴ Les **déictiques** sont «les unités linguistiques dont le sens ne peut être perçu que par un retour à la situation de communication qui permet d'identifier leur référent.» Roberte Tomassone, op. cit., p. 22.

⁴⁵⁵ Le **référent** est «l'être ou la chose désignée» Roberte Tomassone, op. cit., p. 23.

⁴⁵⁶ Pour d'autres exemples en L1, susceptibles d'être associés à l'énonciation, cf. p. 245 (premier tableau)

lien avec la situation de communication»⁴⁵⁷ comme le démontrent les exemples⁴⁵⁸ ci-dessous qui illustrent, soit des rôles anaphoriques, soit des rôles cataphoriques et que nous allons tout de suite analyser.

1. «La belette se rapprochait. Elle se rua sur lui. Si vite qu'il ne put la voir sauter. Déjà elle l'avait saisi à la gorge...Le louveteau...n'aurait pas survécu si **sa** mère ne s'était trouvée près de là. En entendant les plaintes de **son** fils, elle s'élança à travers les broussailles. La belette lâchant **sa** proie sauta à la gorge de l'intruse [...]» (Jack London, *Croc-Blanc*)
2. «Le cousin de Jean a acheté une 405; **sa** vieille voiture a rendu l'âme»
3. «Jean a assisté à la conférence. **Son** intervention a été remarquable. Je ne m'attendais pas à une telle intervention de **sa** part.»

Ces trois exemples ont été utilisés pour faire réfléchir les apprenants sur la fréquence du phénomène anaphorique, à l'aide des déterminants possessifs,⁴⁵⁹ au sein des exemples variés où figurent des constituants qui ne peuvent s'interpréter que si l'on prend en compte des segments (antérieurs ou antécédents et/ou postérieurs ou anticipés) de l'enchaînement discursif.

L'analyse réfléchie a amené les apprenants à une identification précise de la source, soit de l'anaphore (segments antérieurs ou antécédents), soit de la cataphore (segments postérieurs ou anticipés)) dans le but précis de constater l'absence d'ambiguïté des formes possessives.

Exemples recueillis à partir de l'analyse effectuée:

Exemple n° 1

«[...] le louveteau... si sa mère ne s'était trouvé [...]»

Le GN sa mère est une anaphore nominale **infidèle** renvoyant au GN le louveteau (son antécédent) = la mère du louveteau = **sa** mère

⁴⁵⁷ Ibid, Roberte Tomassone, op. cit., p. 29.

⁴⁵⁸ Les trois exemples ont été empruntés à Roberte Tomassone, op. cit., p. 99-100 respectivement.

⁴⁵⁹ L'utilisation d'un déterminant possessif ayant valeur de personne 3 ou 6. Dans ce cas, l'anaphore porte sur le groupe nominal (GN)

«J'ai adopté un petit chien. Son pelage est très doux.»

L'anaphore «son pelage» est à la fois, un représentant référentiel renvoyant au pelage dont il est question, et une anaphore du groupe nominal «un petit chien» (son antécédent).

Lorsqu'un groupe nominal actualisé par un déterminant possessif de la personne 3, possède une autre valeur (correspondant aux personnes 1, 2, 4 et 5 (embrayeurs)), il ne peut être analysé comme une anaphore:

«Alors, Bébé, on a fini sa soupe ?»

Le syntagme nominal «sa soupe» bien qu'introduit par un déterminant possessif de la personne 3, ne peut être considéré comme une anaphore parce que ce possessif a une valeur de personne 2 (embrayeur) (= « Alors, Bébé, tu as fini **ta** soupe».

«[...] les plaintes de son fils, elle s'élança [...]»

Le GN son fils est une cataphore qui précède et annonce le pronom correspondant à la forme de personne 3 *elle* (le fils d'elle = le fils de la louve = **son** fils)

«[...] le louveteau... La belette lâchant sa proie sauta [...]»

Le GN sa proie est une anaphore nominale **infidèle**⁴⁶⁰ renvoyant au GN le louveteau

Exemple n° 2

«Le cousin de Jean a acheté une 405; sa vieille voiture a rendu l'âme»

Le GN sa vieille voiture est une anaphore nominale **infidèle** renvoyant au GN le cousin de Jean (son antécédent) = la vieille voiture du cousin de Jean = **sa** vieille voiture.

Exemple n° 3

«Jean a assisté à la conférence. Son intervention a été remarquable. Je ne m'attendais pas à une telle intervention de sa part.»

Le GN son intervention est une anaphore **associative** représentant le nom propre Jean (son antécédent) = l'intervention de Jean = **son** intervention

Le GN sa part est une anaphore **associative** représentant le nom propre Jean (son antécédent) = de la part de Jean = **sa** part

Une fois terminé le parcours du travail précédemment décrit, nous avons abordé la dernière phase (ou phase 3) accordée à la vérification de l'activité réflexive des apprenants à travers la réutilisation des mêmes activités exploratrice initiales.

Cette phase finale ou phase 3 connaîtra donc une attention toute particulière au sein de la deuxième partie du présent chapitre 4. L'évaluation de cette troisième phase nous permettra, à partir des résultats obtenus, de constater la pertinence ou l'inadéquation des stratégies de remédiation employées pour faire diminuer la fréquence des difficultés spécifiquement décelées dans notre corpus, concernant la manipulation des déterminants possessifs français.

⁴⁶⁰ Avec l'anaphore nominale infidèle, il y a changement d'unité lexicale.

Deux cas majeurs à distinguer:

- La relation entre les deux termes est fondé sur le signifié: ainsi pour la reprise *le pommier... l'arbre...* tout lecteur qui connaît le français est-il capable d'établir le lien puisque dans le lexique arbre constitue un hyperonyme de pommier.
- La relation est établie grâce à notre connaissance du monde, notre savoir encyclopédique. Seul un familier de la littérature pourrait associer la maîtresse de Musset et la bonne dame de Nohant. Cependant, un lecteur qui l'ignore pourrait l'inférer en présumant que le texte est cohérent.

4.2.- Contenus et méthodologie des tests de vérification proposés.

4.2-1.- Tests de contrôle de l'activité réflexive des apprenants.

Le choix de remployer deux des tests écrits, de nature différente, proposés au début de notre travail de recherche, a été basé sur l'intérêt de profiter, d'une part, d'une activité de production spontanée (test écrit n° 1) et d'autre part, d'une activité de manipulation des formes possessives selon un critère sélectif imposé par l'intervention des différents protagonistes (test écrit n° 7). L'objectif était de comparer le passage d'une pratique en situation d'expression personnelle à une pratique manipulatrice de connaissances (afin de vérifier si elles pourraient être liées ou non à une mémorisation de la règle par répétition mentale mécanique⁴⁶¹). Dans cette optique, nous nous sommes jointe au critère de Michèle Pendanx, qui considère qu'il est probable d'observer fréquemment que des acquis, paraissant assimilés, au moment de les réutiliser ont l'air de ne plus être maîtrisés lorsque l'apprenant veut s'exprimer en autonomie.

4.2-1.1.-Hypothèses à vérifier.

En langue française ou L2

Test écrit n° 1

Hypothèse à vérifier	notions à examiner	n° de test écrit appliqué	annexe n°		annexe (page)
			test appliqué	échantillon authentique recueilli	
Niveau de manipulation spontanée des déterminants possessifs en L2	Degré de compétence spontanée acquise lors de l'expression libre associée à l'utilisation des formes possessives françaises.	n°1	n° 5		11
	Fréquence d'emploi des phrases exprimant la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de»			n° 42	97-98

⁴⁶¹

Pour une visualisation globale des exemples spontanés sollicités aux apprenants, dans le but de justifier le choix des formes possessives sélectionnées tout au long du test proposé, prière de consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. Cf. annexe n° 11 (test écrit n° 7), p. 21-24. (Particulièrement exemples spontanés sollicités, p. 24)

Hypothèse à vérifier (suite)	notions à examiner		n° de test écrit appliqué	annexe n°		annexe (page)
				test appliqué	échantillon authentique recueilli	
Niveau de manipulation spontanée des déterminants possessifs en L2	Développement de l'interlangue suite aux stratégies de remédiation.	Vérifier s'il persiste ou non des difficultés liées au choix des déterminants possessifs en L2.	n°1	n° 5		11
		Identifier et spécifier la (ou le(s) nature(s) des difficultés observées (au cas d'en trouver)			n° 42	97-98

Test écrit n° 7

Hypothèse à vérifier	notions à examiner		n° de test écrit appliqué	annexe n°		annexe (page)
				test appliqué	échantillon authentique recueilli	
Niveau de manipulation contraignante des déterminants possessifs en L2	Capacité de sélection et du choix varié et adéquat des déterminants possessifs français dans un contexte restreint, particulièrement inondé des noms désignés par le genre opposé en L2.		n°7	n° 11		
	Observation des différents types d'interférences, pouvant être déclenchées par le lexique soigneusement sélectionné du genre opposé en langue française.				n° 43	21-24
	Vérifier la corrélation entre les règles théoriques et la pratique à l'aide de l'analyse des exemples volontaires dans l'intention d'argumenter les choix divers opérés des formes possessives en L2.					99-102
	Vérifier les hypothèses de l'apprenant lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2					

4.2.-1.2.- Critères de sélection des tests appliqués.

Les deux tests écrits proposés pour la vérification des hypothèses ont été soumis, eux aussi, à trois types de critères de sélection pouvant être répartis à l'aide des aspects suivants:

- Critère n° 1: en fonction de la langue analysée.

Puisque le but de notre travail pédagogique a été centré sur l'intérêt de faire diminuer la fréquence de dysfonctionnements et des difficultés lors de l'apprentissage et/ou de l'utilisation des déterminants possessifs français, la langue française a été la seule mise en place au sein des exercices sélectionnés.

- Critère n° 2: en fonction des difficultés linguistiques des tests.

Test écrit n° 1.- En rapport avec l'utilisation spontanée des déterminants possessifs en L2.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
Test écrit n° 1	<ul style="list-style-type: none">▪ Vérifier l'état de l'interlangue des apprenants, suite aux stratégies de remédiation appliquées, en vue de constater:<ol style="list-style-type: none">a. La capacité d'utilisation et de réutilisation, instinctive et volontaire, des formes possessives françaises lors d'une expression non guidée.b. la fréquence d'emploi des formes possessives en L2 à la place des expressions de la possession où le rapport d'appartenance avait été initialement exprimé par un complément de nom introduit par «de»c. Le repérage des éventuelles difficultés d'emploi des déterminants possessifs français pouvant encore être manifestées. Au cas d'en déceler, être en mesure de:<ol style="list-style-type: none">c.1.- préciser le type de difficulté persistante, parmi lesquelles, trois des plus systématiques:<ol style="list-style-type: none">c.1.1.- l'ignorance du phénomène d'allomorphisme caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs en L2.c.1.2.- l'effacement de la marque du pluriel de la forme possessive de la personne 6 «leur(s) » au niveau de l'ordre écrit.c.1.3.- la relation syntaxique dénotée par l'ignorance du marquage discontinu pour la dénotation des valeurs morphologiques (parfois du «genre» parfois du «nombre» ou bien par l'ignorance de la dénotation des deux valeurs en même temps.)

Test écrit n° 7.- En rapport avec l'utilisation contraignante des déterminants possessifs en L2.

Test	Difficultés linguistiques ciblées
<p>Test écrit n° 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observer les résultats pratiques entraînés par le travail de remédiation mis en place dans l'intérêt de tester: <ol style="list-style-type: none"> a. La compétence à sélectionner (correctement ou non) des formes possessives françaises variées dans un contexte limité. b. la réelle capacité à prendre en compte la situation d'énonciation lors du choix de la forme de base des formes possessives dépendantes de l'élément de référence, particulièrement dans les cas de figures ci-dessous: <ol style="list-style-type: none"> b.1.- l'identification par référence au locuteur (P1), b.2.- l'identification par référence à un groupe incluant le locuteur (P4), b.3.- l'identification par référence «au tiers» (P3 et P6) c. la notion de la marque de genre, lors d'une réalité non sexuée pouvant être désignée par un genre grammatical opposé en français. d. examiner l'utilisation des variantes combinatoires des formes possessives françaises en tant que choix obligatoire quand la base d'un nom féminin (ou sons préfixe) commence par une voyelle ou h «muet» e. Constater le stade d'évolution générale de l'interlangue afin de repérer d'autres phénomènes déclencheurs de difficultés, tels que: <ol style="list-style-type: none"> e.1.- les processus de surgénéralisation. e.2.- les processus d'interférences (morphologiques et lexicales). e.3.- les phénomènes d'analogie.

- Critère n° 3: en fonction du type d'activité de manipulation

	Classification des activités selon la langue travaillée
<p>Type d'activité de manipulation proposée.</p>	<p>En langue française ou L2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité de production écrite spontanée (test écrit n° 1) ▪ Activités de manipulation écrite contraignante (test écrit n° 7)

4.3.- Résultats obtenus suite aux stratégies de remédiation appliquées.

4.3.1.--Méthode d'analyse mise en pratique lors de l'exploration des résultats.

L'analyse des échantillons authentiques⁴⁶² des deux tests écrits sélectionnés émane de la comparaison de versions différentes de chaque test qui varie en nombre de versions comparées et en format de présentation comme le précise le tableau suivant:

	Tests sélectionnés	
	Test écrit n° 1	Test écrit n° 7
Nombre de versions comparées	6 versions intégrales (de productions écrites)	5 versions intégrales (des quatre exemples sollicités lors de l'intervention des différents protagonistes)

	Tests sélectionnés								
	Test écrit n° 1	Test écrit n° 7							
Format de présentation pour l'analyse d'exploration	Versions distribuées suivant l'ordre alphabétique en: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>versions</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">A, B, C, D, E, F</td> </tr> </table>	<u>versions</u>	A, B, C, D, E, F	Chaque présentation a regroupé les cinq versions différentes de chaque exemple, classifiées en: <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><u>versions</u></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1.-a, 1.-b, 1.-c, 1.-d, 1.-e</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2.-a, 2.-b, 2.-c, 2.-d, 2.-e</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3.-a, 3.-b, 3.-c, 3.-d, 3.-e</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4.-a, 4.-b, 4.-c, 4.-d, 4.-e</td> </tr> </table>	<u>versions</u>	1.-a, 1.-b, 1.-c, 1.-d, 1.-e	2.-a, 2.-b, 2.-c, 2.-d, 2.-e	3.-a, 3.-b, 3.-c, 3.-d, 3.-e	4.-a, 4.-b, 4.-c, 4.-d, 4.-e
<u>versions</u>									
A, B, C, D, E, F									
<u>versions</u>									
1.-a, 1.-b, 1.-c, 1.-d, 1.-e									
2.-a, 2.-b, 2.-c, 2.-d, 2.-e									
3.-a, 3.-b, 3.-c, 3.-d, 3.-e									
4.-a, 4.-b, 4.-c, 4.-d, 4.-e									
Annexes concernées	Annexe n° 42	Annexe n° 43							
Page d'annexe	97-98	99-102							

⁴⁶² Pour une visualisation des travaux authentiques, prière de consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. Cf. annexe n° 42, p. 97-98 (test écrit n° 1) et annexe 43, p. 99-102 (test écrit n° 7)

À titre d'exemples, nous avons choisi la présentation des échantillons authentiques⁴⁶³ de deux des tests écrits conçus pour la phase diagnostique: le test écrit n° 1 et le test écrit n° 7.

4.3.1.1.-- Au sein du test écrit n° 1 (activité de production spontanée)

À partir de l'analyse des différentes versions de la rédaction spontanée proposée, nous avons constaté:

- d'une part, une diminution de la fréquence de l'expression de la possession à l'aide d'un complément de nom introduit par «de» ce qui nous invite à penser à une facilité, à un air de liberté plus manifeste lors de la pratique spontanée des déterminants possessifs en L2 (ici la langue française). Ceci constituait, d'ailleurs, l'une des difficultés linguistiques à observer⁴⁶⁴ au moment de l'utilisation spontanée des formes possessives en L2.
- d'autre part, une certaine persistance de difficultés associées au choix incorrect des formes possessives appartenant aux personnes 1 et 3. Selon nous, ces difficultés ont un caractère marginal⁴⁶⁵ et nous les avons regroupées dans le tableau ci-dessous:

	Formes possessives erronées (utilisées) correspondant aux personnes:	Fréquence de l'erreur	Erreur en contexte	Référence tirée de:
Versions analysées				
Version A	p. 3	(3 fois)	* Son cheveux est noire.	Lignes 2, 5 et 9.
	p. 3	(1 fois)	* [...] sa visage est ovale. [...]	Ligne 9.
Version B	p. 1	(2 fois)	* Mon famille sont [...]	Lignes 1 et 2
Version D	p. 1	(1 fois)	* Mon famille : ma mère [...]	Ligne 1.
	p. 3	(1 fois)	* [...] Sa nom est Griselda.	Ligne 3.
Version E	p. 1	(1 fois)	* Moi cheveux sont noires.	Ligne 3.
	p. 1	(1 fois)	* Ma sœurs est grande.	Ligne 9.
Version F	p. 3	(1 fois)	* Sa caractère est gentil et [...]	Ligne 3.
	p. 1	(1 fois)	* Mon cheveux est noir.	Ligne 7.
	p. 1	(1 fois)	* Ma caractère es extraverti, [...]	Ligne 8.

⁴⁶³ Pour une visualisation des travaux authentiques, consulter l'annexe 42, p. 97-98 (concernant le test écrit n°1) et l'annexe 43, p. 99-102 (concernant le test écrit n° 7)

⁴⁶⁴ Pour une visualisation intégrale des difficultés linguistiques ciblées lors de la pratique du test écrit n° 1, prière de consulter chapitre 2, test écrit n° 1, p.90.

⁴⁶⁵ Le choix de la production spontanée « version C» (cf. annexe 42, p. 97) est l'un de 26 échantillons sur 31 où l'absence d'erreurs, au niveau des déterminants possessifs, témoigne d'une diminution de la fréquence des manipulations erronées des formes possessives. Il est évident que cette version (de même que toutes les autres) est porteuse d'erreurs qui connaissent une autre source qui ne concerne pas la présente recherche, raison pour laquelle elles ne sont pas abordées bien qu'elles méritent d'être repérées.

En faisant l'inventaire de ces difficultés, nous avons observé que le développement de l'interlangue continue à être influencé par des processus divers que nous rappellerons ci-après.

Nous considérons pouvoir faire référence aux influences négatives induites soit par des problèmes syntaxiques, soit par des problèmes morphologiques, soit par certains traits principaux de l'interlangue, liés à:

I. l'ignorance du concept du marquage discontinu pour la dénotation de la valeur morphologique du «nombre» à établir entre les deux unités nominales (le déterminant possessif et le nom), comme le démontrent les exemples suivants:

- version A: * Son cheveux est noire. [lignes 2, 5 et 9]
- version E: * Ma sœurs est grande. [ligne 9]
- version F: * Mon cheveux est noir. [ligne 7]

II. l'interférence morphologique de genre (sous l'influence du genre du nom de la langue maternelle ou L1), mise en évidence à travers cet exemple:

version A: * [...] sa visage est ovale. [...] - [ligne 9]

III. «la systématisme et la variabilité de l'interlangue»⁴⁶⁶ au sein des exemples produits par ces apprenants:

- version B: * Mon famille sont ma mère, mon père et ma sœur [...] - [lignes 1 et 2]
- version D: * Mon famille: ma mère, elle as 47 annes [...] - [lignes 1]
- version D: * [...] Sa nom est Griselda. - [ligne 3]

IV. le phénomène d'analogie présent dans les deux exemples suivants:

a.- dans la fausse identité de deux séries qui entrent dans des rapports d'opposition exclusifs (ici l'inscription d'un fragment de la série des pronoms disjoints (moi) [appartenant évidemment à la série toi, nous, vous, eux] dans la série des déterminants possessifs en L2, tel qu'on le constate dans l'exemple cité:

- Version E: * Moi cheveux sont noires avec marron, [...] - [ligne 3]

⁴⁶⁶

Cf. Les traits principaux des interlangues, chapitre 1, p. 44- 54.

b.- dans la prise en compte erronée de la marque morphématique du genre féminin attribué à partir d'un lexème dont la question du genre est réglée d'une façon arbitraire puisqu' aucune suffixation ne vient nous donner d'indice sur ce point. Mais l'apprenant, par analogie va associer le genre de l'unité nominale "caractère" à un des suffixes dits de "dérivation:" un boucher [buʃe] / une bouchère [ynbuʃeR], ce qui va forcément générer des énoncés déviants comme les cas de figure ci-dessous:

- Version F: * Sa caractère est gentil et honnête, [...] - [ligne 3]
- Version F: * Ma caractère es extraverti, honnête. - [ligne 8]

4.3.1.2.-- Au sein du test écrit n° 7 (activité de manipulation contraignante)

L'invitation à faire manipuler des formes variées des déterminants possessifs français appartenant aux personnes 6, 3, 1 et 4 respectivement, nous a permis de constater que:

Dans le cas de figure des formes possessives appartenant à la personne 6⁴⁶⁷ ("leur" [lœR] / "leurs" [lœR] / [lœRz]), on peut remarquer:

- l'effacement de l'erreur fréquente déclenchée par le degré de répercussion du phénomène de l'homophonie présent aux déterminants possessifs espagnols des personnes 3 et 6 (*sus-sus*). Ceci nous a permis, par conséquent, d'apprécier un deuxième progrès qui s'en dégage:
- la prise en compte, de la part des apprenants, du phénomène d'allomorphisme caractéristique des personnes 3 et 6 des déterminants possessifs français: "son" / "sa" / "ses" - "leur" / "leurs."
- la prise en compte aussi du marquage discontinu pour dénoter la valeur du pluriel de la forme possessive de la personne 6 au niveau du code écrit ("leurs"), ce qui nous indique une amélioration dans la manipulation d'une «des valeurs morphologiques»⁴⁶⁸ (spécifiquement celles du nombre).

⁴⁶⁷ Cf. Les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. (Particulièrement, annexe 43, p.99, pour observer les 5 versions intégrales du test écrit n° 7, exemple 1: «à mes collègues d'études», versions 1.-a, 1.-b, 1.-c, 1.-d, 1.-e.

⁴⁶⁸ Terminologie empruntée à M. Cl. Le Bot, «Cours S.U.E.D mention FLE», 2000 – 2001.

Dans le cas de figure des formes possessives appartenant à la personne 3⁴⁶⁹ ("son" [s] / "sa" [sa] / "ses" [se]), notre analyse a retenu:

- d'une part, un choix pertinent de toutes les formes possessives sélectionnées en ce qui concerne leur forme de base, dépendante - comme nous l'avions déjà vu - de l'élément de référence (ici le tiers).
- d'autre part, des troubles (particulièrement des interférences morphologiques de genre) qui persistent lors de la sélection des formes possessives adéquates, requises devant deux cas de figures spécifiques:
 - soit devant un nom féminin (à initiale vocalique);
 - soit devant un nom du genre opposé (à celui de la L1) en L2:

	Formes possessives erronées (utilisées) correspondant aux personnes:	f r é q u e n c e l' e d r e e u r	Erreur en contexte	Référence tirée de:
Versions analysées				
Version 2.c.-	p.3	(1 fois)	* [...] s'affiche de Chichen-Itza. [...]	Ligne 2.
Version 2.d.-	p.3 p.3	(1 fois) (2 fois)	* Son ceinture en cuir, [...] * [...] s'assiette en terre cuite, [...] * [...] s'affiche de Chichen-Itza. [...]	Ligne 1. Ligne 2. Ligne 3.

⁴⁶⁹ Cf. Les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. (Particulièrement, annexe 43, p. 100, pour observer les 5 versions intégrales du test écrit n° 7, exemple 2: «à mon frère», versions 2.-a, 2.-b, 2.-c, 2.-d, 2.-e.

Dans le cas de figure des formes possessives appartenant à la personne 1⁴⁷⁰ ("mon" [m] / "ma" [ma] / "mes" [me]), notre analyse a discerné:

- d'une part, une manipulation correcte, assez généralisée, des déterminants possessifs à toutes les formes correspondant au locuteur dans le cadre d'un lexique porteur du genre opposé en français (par rapport à la langue espagnole). Dans ce contexte, nous assistons à un maniement satisfaisant (prédominant) des valeurs morphologiques de la «personne», du «genre» et du «nombre» au sein des formes possessives appartenant à la personne 1 en L2 qu'il fallait utiliser.
- d'autre part, l'analyse minutieuse d'une des versions annexées⁴⁷¹ nous révèle le choix erroné d'une des formes possessives sélectionnées en ce qui concerne sa forme de base, dépendante – nous le rappelons - de l'élément de référence (ici le locuteur représentant une seule personne), comme l'illustre le tableau ci-dessous:

	Formes possessives erronées (utilisées) correspondant aux personnes:	f r é q u e n c e l' e r e u u r	Erreur en contexte	Référence tirée de:
Version analysée				
Version 3.e.-	p. 1	(1 fois)	* [...] sa sauce pimentée.	Ligne 4.

⁴⁷⁰ Cf. les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. (Spécifiquement, annexe 43, p.101, pour observer les 5 versions intégrales du test écrit n° 7, exemple 3: «à moi», versions 3.-a, 3.-b, 3.-c, 3.-d, 3.-e.

⁴⁷¹ Nous faisons référence particulièrement à la version 3.e.- correspondant au test écrit n° 7, exemple 3: «à moi». Cf annexe 43, p.101.

Dans le cas de figure des formes possessives appartenant à la personne 4⁴⁷² ("notre" nɔ̃tR(ə)] / "nos" [no] / [no-z]), nous avons constaté:

- d'une part, un choix pertinent aussi de toutes les formes possessives sélectionnées en ce qui concerne leur forme de base, dépendante - comme il a déjà été mentionné - de l'élément de référence (ici du locuteur "nous" représentant une collectivité de personnes);
- d'autre part, trois versions sur cinq comparées,⁴⁷³ nous dévoilent le stade d'évolution de l'interlangue des apprenants qui éprouve encore des difficultés entraînées par:
 - un processus de surgénéralisation (cf. version 4.b.-)
 - un processus d'interférence lexicale (cf. version 4.c.-)
 - une combinaison du processus d'interférence lexicale (précédemment cité) et d'une ignorance du concept du marquage discontinu comme recours de la langue française pour dénoter la valeur morphologique du «nombre» au sein de la forme possessive du pluriel appartenant à la personne 4 en L2. (cf. version 4.d.-)

Pour mieux illustrer les difficultés que nous venons de recenser, le tableau qui suit regroupe les erreurs en contexte, tirées de chaque version analysée.

⁴⁷² Cf. les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. (Spécifiquement annexe 43, p. 102, pour observer les 5 versions intégrales du test écrit n° 7, exemple 4: «à mon frère et à moi», versions 4.-a, 4.-b, 4.-c, 4.-d, 4.-e.

⁴⁷³ Nous faisons référence, particulièrement, à la version 4.-b, 4.-c, 4.-d, correspondant au test écrit n° 7, exemple 4: «à mon frère et à moi». Cf annexe 43, p. 102.

	Formes possessives erronées (utilisées) correspondant aux personnes:	F r é q u e n c e	l' e r r e u r	Erreur en contexte	Référence tirée de:
Versions analysées					
Version 4.b.-	p.4	(1 fois)	* [...] notr' images des temples [...]	Ligne 2.	
Version 4.c.-	p.4	(1 fois)	* [...] nosres pyramides de papier [...]	Ligne 1.	
Version 4.d.-	p.4	(1 fois)	* [...] notre photos souvenirs.	Ligne 5.	

À la lumière de ces résultats, force nous est de constater que le degré de compétence grammaticale de l'interlangue des apprenants a besoin d'un travail intensif plus rigoureux qui puisse leur proposer un cheminement structuré comme moyen prophylactique afin d'éviter non seulement la fréquence mais surtout l'état de fossilisation de certaines des erreurs recueillies.

À partir donc des constats issus de cette recherche, nous proposons dans les lignes qui suivent, quelques perspectives didactiques envisagées comme les plus importantes à appliquer. Nos suggestions pédagogiques visent ainsi à collaborer au développement des outils pédagogiques efficaces au service de l'interlangue des apprenants lors du trajet, encore à effectuer, dans l'approche du système de la langue cible en rapport avec l'étude des déterminants possessifs français.

4.4.-- Perspectives didactiques destinées à diminuer la fréquence des dysfonctionnements et erreurs lors de l'apprentissage et/ou de l'utilisation des déterminants possessifs français.

La nécessité de modifier l'enseignement des déterminants possessifs correspond à un besoin réel que nous avons pu constater sur le terrain à l'aide des tests exploratoires (écrits et oraux) rédigés pour la phase diagnostique.⁴⁷⁴

Par ailleurs, compte tenu de l'abondance excessive de manuels destinés à accompagner l'apprenant dans son parcours d'appropriation en système guidé ou autonome, il serait souhaitable de disposer d'une grammaire de référence qui serait, selon l'expression de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca «axée sur la priorité d'aider par le raisonnement à faciliter les processus d'appropriation des phénomènes linguistiques [...] et sur une référence linguistique très largement réutilisable,⁴⁷⁵ quelle que soit la situation d'apprentissage [de l'apprenant]»⁴⁷⁶

Si nous prenons en compte les deux points précédemment mentionnés, il faudrait en tirer les conséquences pédagogiques pour pouvoir et devoir envisager l'enseignement des déterminants possessifs de manière différente. À partir des stratégies de remédiation mises en place et des résultats obtenus, nous faisons les propositions didactiques suivantes:

4.4-1.- Remanier les stratégies d'apprentissage des déterminants possessifs français⁴⁷⁷ tout en accordant une valeur prioritaire:

- à la manipulation des caractéristiques formelles des déterminants possessifs français au moment de la présentation des formes possessives.
- à l'incitation à une acquisition conjointe de la structure phonologique des déterminants possessifs français qui mette l'accent sur:

⁴⁷⁴ Pour un rappel des échantillons retenus (les plus systématiques) de productions et d'utilisation erronées des déterminants possessifs français faisant partie des deux séries de tests proposés, prière de consulter:

- Chapitre 2: présentation du corpus écrit recueilli, p. 113 à 117.

- Chapitre 3: présentation du corpus oral recueilli, p. 185 à 189.

⁴⁷⁵ Ce n'est pas au hasard que, parmi les objectifs de la recherche collective entreprise depuis quatre ans dans le cadre des activités du Centre de Didactique de Langues de l'Université de Grenoble III, Louise Dabène mentionne «l'intention d'examiner les relations que peuvent entretenir l'enseignement/apprentissage de la grammaire en langue maternelle (L.M.) et en langue étrangère (L.E.)» Louise Dabène, «*La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère. (Présentation de la recherche)*», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1979, n° 34, p. 5.

⁴⁷⁶ Idem, Jean - Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op.cit, p. 398.

⁴⁷⁷ Nous tenons à préciser que tous les aspects suggérés ont déjà été développés pendant la phase de travail de remédiation mis en pratique, raison pour laquelle nous nous contentons, cette fois-ci, que de les mentionner.

- la discrimination auditive
- la phonétique articulatoire
- la notion de phonogramme⁴⁷⁸ ou «graphèmes chargés de décrire les phonèmes». Par exemple, au phonème [ã], correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) an, am, en, em.
- à la prise en compte de l'écart entre graphie et phonie.
- à l'enseignement de la langue en fonction d'une prise de conscience de la «macrolinguistique»⁴⁷⁹, c'est-à-dire d'une linguistique de l'énonciation.
- à l'observation, l'analyse et la réflexion sur «les enjeux discursifs»

Ainsi que l'écrit P. Charaudeau,⁴⁸⁰ nous considérons aussi que l'important c'est de montrer à l'apprenant que les choix des mots employés dans un discours ou dans un texte ont une visée communicative et qu'en tant qu'un acte individuel d'utilisation de la langue, a un but expressif bien défini. Un exemple du langage courant et que par économie langagière pourrait nous servir de référence serait le cas hypothétique du locataire ou du propriétaire d'un appartement dans un grand immeuble qui dirait facilement «*mon immeuble*», et on comprendra, tout aussi facilement qu'il désigne par cette expression l'immeuble dans lequel il habite, mais dont il n'est, très probablement, pas le propriétaire.

- à la confrontation des analogies et des dissemblances au sein des formes possessives françaises.

La conception pédagogique soutenue par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca de permettre à l'apprenant d'utiliser ce qu'il sait déjà (c'est-à-dire de s'appuyer sur sa langue maternelle) pour mieux apprendre la grammaire de la L2, les conduit à envisager que, dans le cas où le professeur et les apprenants partagent la même langue, la grammaire comparative peut être mise au profit des apprenants afin de les aider à prendre conscience des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue étrangère. Par exemple, lors des effets de contexte (omission des déterminants possessifs lorsque le lien entre deux éléments est perçu comme évident) où l'espagnol emploie le déterminant défini à la place du déterminant possessif en français.

⁴⁷⁸ Nous faisons référence à l'une des trois zones du système orthographique décrites par Nina Catach et l'équipe de recherche «*Histoire et la Structure de l'Orthographe*» (H.E.S.O), fondée par l'auteur au C.N.R.S: **phonogrammes** ou «graphèmes chargés de décrire les phonèmes», **morphogrammes** ou «notations de morphèmes», **logogrammes** ou «notations de lexèmes ou figure de mots».

⁴⁷⁹ Robert Galisson, «*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*», Paris, Clé internationale, 1980, Coll. Didactique des langues étrangères, p. 37

⁴⁸⁰ Patrick Charaudeau, «*La grammaire, c'est pas du bidon !*», Le français aujourd'hui, 1988, n° 83, p.24.

Christiane Bourguignon, pour sa part, nous précise l'importance du rôle du connu dans les apprentissages et recensé les niveaux auxquels une mise en contact peut s'effectuer entre connaissances antérieures et connaissances à acquérir. «Quelles soient terminologiques et/ou notionnelles, ces mises en relation ne peuvent être le fruit du hasard ou de la seule intuition et nous insistons encore ici sur le fait que l'enseignant de langue étrangère ne peut laisser l'élève effectuer seul ces rapprochements»⁴⁸¹

On sait maintenant assez clairement, que l'apprentissage de la nouvelle langue, comme tout nouvel objet d'apprentissage, incorpore chez le sujet, non seulement les connaissances précédentes mais aussi les représentations linguistiques et métalinguistiques.

De toute évidence, cette assertion, que nous partageons largement, nous amène à ne pas oublier deux autres aspects qui en découlent: la compréhension du métalangage grammatical ainsi que la découverte du système et du fonctionnement de la langue maternelle.

Selon les observations recueillies pendant notre phase diagnostique,⁴⁸² la manipulation de ce métalangage peut être décrite, en reprenant les mots de Christèle Nagy comme un vocabulaire peu clair aux yeux des apprenants, avec des notions imprécises, complexes, et sans utilité. Les résultats de cette indifférence se font évidents dans le milieu scolaire par des problèmes morphosyntaxiques, mais aussi sémantiques, tant au niveau du code écrit qu'oral.

Toutes ces constatations nous ont incitées à suggérer une nouvelle proposition didactique (mieux adaptée, d'après notre optique, au processus d'apprentissage) qui consisterait à accorder une vigilance extrême à l'aspect ci-dessous:

4.4-2.- susciter une manipulation du métalangage basée sur la réflexion grammaticale des apprenants.

Nous aurions plutôt voulu suggérer faire l'économie de ce travail sur la métalangue, (voire l'ignorer !), mais notre expérience sur le terrain (soit en tant qu'apprenante, soit en tant

⁴⁸¹ Christiane Bourguignon, «Passlangues, «Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère», Lidil, 1993, n° 9, p. 101.

⁴⁸² Nous rappelons que le test écrit n°5 concernant la vérification de connaissances du métalangage grammatical (cf. chapitre 2, Contenu des tests écrits, p. 85) a justement été inspiré par Christiane Bourguignon et Louise Dabène au sujet de la prudence de «s'interroger sur les habitudes métalinguistiques des [...] apprenants» Christiane Bourguignon et Louise Dabène, «Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère», Le Français dans le Monde, 1983, n° 177, p. 46.

qu'enseignante) nous a démontré (et continue à nous le démontrer) combien les descriptions grammaticales sont utilisées comme support d'enseignement d'une langue étrangère.

À ce sujet, Cordula Foerster⁴⁸³ vient ratifier notre perception en signalant qu'il convient de rappeler que quant aux représentations métalinguistiques des apprenants en langue étrangère, tout apprentissage d'une langue « [...] est colorié, modelé, facilité ou freiné en permanence par la formation grammaticale reçue en langue maternelle »⁴⁸⁴

Il ne nous reste donc à souhaiter que l'on prenne en compte l'urgente nécessité de revoir les manières d'enseigner en mettant en avant les points méthodologiques suivants:

4.4-3.- Approfondir la formation de la langue maternelle ou L1.

Nous adhérons à l'opinion de J-P Bronckart et coll., qui reconnaissent que «pour commencer l'apprentissage d'autres langues, il est souhaitable de connaître le fonctionnement de la langue maternelle et de pouvoir le généraliser. Plus récemment, l'on a estimé qu'une bonne connaissance de la structure de la langue ne pouvait que faire progresser les capacités d'expression»⁴⁸⁵

À partir de cette opinion, il est largement compréhensible que Louise Dabène⁴⁸⁶ ait pu se formuler la question au sujet de la possibilité de solliciter aux linguistes de différentes L.E et de L.M. de concevoir une espèce de "vocabulaire métalinguistique minimum" comme étant à l'origine d'un fondement collectif à tous pour s'en servir. Est-il chimérique, continue à se demander L. Dabène, d'avoir l'idée de rendre réflexifs les apprenants à certains concepts sémantico-grammaticaux⁴⁸⁷ essentiels (notion de quantité, de temps, de deixis, etc) tout en suivant les différentes manières d'exprimer les concepts dans les diverses langues, y comprise, la langue maternelle. L'objectif, ainsi poursuivi, est de faciliter que la comparaison avec les autres langues récupère cette qualité de reflet qu'il y a longtemps avait le latin.

⁴⁸³ Centre de didactique des langues – Université Stendhal – Grenoble III.

⁴⁸⁴ Cordula Foerster, «*Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant: les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère*», Lidil, 1993, n° 9, p. 12.

⁴⁸⁵ J-P Bronckart, «*Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire*», Études de Linguistique Appliquée, 1979, n° 34, p. 15

⁴⁸⁶ Louise Dabène, «*Langue maternelle / langue étrangère: quelques réflexions*», Les Langues Modernes, 1987, n° 1, p. 93. (Lors des journées d'études de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (A.P.L.V) de Tours, novembre 1986)

⁴⁸⁷ L'équipe de recherche dirigée par Louise Dabène a mené des études sur l'analyse du rôle joué, dans l'acquisition d'une LE, par la conscience de certains concepts sémantico-grammaticaux acquis grâce à l'étude de la grammaire de langue maternelle. Cf. Christiane Bourguignon, «*Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle*», Études de Linguistique Appliquée, 1979, n° 34, p. 35–46.

Il serait fort utile aussi, à notre avis, de prendre en compte la situation dans laquelle pourrait se dispenser l'enseignement de la terminologie grammaticale pour que non seulement les activités qui en découlent soient perçues comme motivantes et utiles, mais aussi et surtout porteuses d'un regard moins intuitif et plus réfléchi.

Préoccupée par d'autres aspects qui pourraient être associés aux propositions didactiques précédentes pour créer un contexte qui nous semblerait "favorable" au travail grammatical scolaire sur les déterminants possessifs, nous avons retenu certaines suggestions rencontrées tout au long du parcours de nos lectures: la proposition d'encourager davantage l'implication des apprenants dans le processus de réflexion à travers des exemples produits par eux-mêmes comme support de travail d'analyse grammaticale. Une analyse qui nous pousse à nous formuler une question assez récurrente et qui nous laisse tant aux enseignants qu'aux apprenants un sentiment de doute, d'hésitation, à savoir:

La question de la part et du statut de l'enseignement de la grammaire⁴⁸⁸ dans l'apprentissage d'une langue non maternelle. Cette question est, certes, très ancienne,⁴⁸⁹ mais elle continue à être d'actualité si l'on adhère à l'opinion de Jean-Pierre Cuq et d'Isabelle Gruca qui considèrent que, «si dans les conditions particulières d'appropriation qui sont celles de la classe de langue, l'objectif est de donner à l'apprenant les moyens de créer puis de développer au maximum son interlangue en taille et en précision, c'est-à-dire la faire ressembler le plus possible à la langue cible, il faut trouver un équilibre entre des activités communicatives (taille) et des activités sur la forme (précision). De façon traditionnelle, c'est à la grammaire que revient l'essentiel du travail sur la forme»⁴⁹⁰

⁴⁸⁸ Nous empruntons à Henri Besse les remarques sur le terme de *grammaire*, qui, en linguistique contemporaine ne «dénote souvent deux entités différentes, en particulier dans la théorie générative et transformationnelle. N. Chomsky le reconnaît parfois explicitement: On utilise souvent le terme de *grammaire* de façon ambiguë pour désigner tout à la fois le système intériorisé des règles et la description qu'en donne le linguiste» (1969, p.126, note 1; voir aussi, par exemple: 1971, p. 43: «Pour désigner premièrement "la théorie de la langue" telle que le sujet l'a intériorisée et deuxièmement la formulation linguistique de celle-ci» Une telle ambiguïté peut avoir sa valeur heuristique en linguistique mais, sur le plan épistémologique, elle risque de conduire à confondre les descriptions ou les simulations proposées par les grammairiens et les linguistes avec le «système intériorisé des règles», même si N. Chomsky indique que ce système n'est qu'une «théorie» et a souvent précisé que la grammaire qu'il se propose d'élaborer ne cherche pas à rendre compte de la production psycholinguistique du langage: «Naturellement, celui qui connaît une langue ne sait pas qu'il a maîtrisé ces règles et qu'il les utilise, et il n'y a aucune raison de supposer que la connaissance de ces règles puisse être amenée à la conscience» (1972, p. 133) Henri Besse, «*Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux*», Etudes de Linguistique Appliquée, 1977, n° 25, p. 8

⁴⁸⁹ Comme le montrent divers ouvrages (Kelly, Titone, Caravolas et surtout Germain 1993) sur l'histoire de l'enseignement des langues depuis deux à cinq millénaires, ou faisant une place importante à cette dimension historique (Mackey, Stern, Christophersen entre autres).

⁴⁹⁰ Jean - Pierre Cuq, Isabelle Gruca, «*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*», P.u.g. Coll. Français langue étrangère, p. 383.

Mais si, d'autre part, nous prenons en compte la question formulée par Henri Besse qui se demande si «l'apprentissage d'une description [grammaticale] accélère-t-elle l'apprentissage de la langue ?», notre conception de l'enseignement de la grammaire dans la classe de langue pourrait se formuler de la manière suivante:

Notre optique s'incline pour une formation grammaticale dans le cadre des activités ludiques dont le principal objectif est de susciter la prise de parole comme résultat d'une phase de réflexion en contexte et d'induction et de découverte des règles syntaxiques en cours de langue.

Dans le but ultime de sortir d'un enseignement de la langue française où "normalement," l'apprenant passe le temps, non seulement à apprendre *par cœur* des règles incompréhensibles à ses yeux, mais aussi à classer les éléments linguistiques (leur nature: nom, verbe, adjectif, etc et leur fonction – groupe sujet- groupe verbal, COD, etc), nous cherchons toujours la manière de favoriser l'analyse sur une expérience qui puisse permettre aux apprenants d'articuler la réflexion et la conceptualisation à partir de leur propre raisonnement.

Nous voudrions profiter de quelques lignes pour présenter une séquence menée en classe et fondée sur l'optique ébauchée plus haut. L'objectif didactique de cette séquence était de conduire les élèves à considérer le langage comme un objet possible d'étude que l'on peut analyser, expliquer, manipuler. Pour cela, nous avons travaillé avec eux sur un point de langue s'inscrivant complètement dans la problématique que nous avons à traiter: la sélection pertinente des pronoms personnels (en relation syntaxique complémentaire) en langue maternelle afin d'aborder, dans une phase postérieure, la présentation des deux séries de déterminants possessifs en langue espagnole dans le cadre de la théorie de l'énonciation.

Quant aux objectifs pédagogiques, nous cherchions la création dans la classe d'une réelle activité de chacun de ses membres, de favoriser leur mobilisation et leur échange (plus que leur motivation) pour et par l'apprentissage et, enfin, d'initier avec eux une relation au savoir différente de celle partagée par beaucoup d'autres apprenants qui restent dans le cadre de la grammaire scolaire traditionnelle.

Pour commencer, en nous inspirant du travail mené par Martine Sztérenberg à propos de la notion d'expérience,⁴⁹¹ nous avons demandé aux élèves de repérer les mots erronés (sans

⁴⁹¹ Martine Sztérenberg, «Élaborer l'idée d'expérience», dans *Aster* n°12: L'élève épistémologue, Institut national de Recherche pédagogiques (INRP), Paris, France, 1991, pp. 61-90.

mentionner qu'il s'agissait des choix erronés des pronoms personnels en L1) lors d'un échange virtuel simulé entre une internaute mexicaine et son correspondant français qui débute ses cours de langue espagnole. Le petit extrait ci-dessous nous illustre quelques phrases du dialogue entamé:

Correspondant français: - * *Cómo ti llamas?*

Internaute mexicaine: - *Estela. Tengo 18 años ¿Y tú?*

Correspondant français: - * *Yo mi llamo Christophe y 21 años para me. ¿Mí comprende Usted?*

L'hypothèse de départ de cette séquence était que, sans doute, les apprenants n'avaient que leur intuition de locuteurs natifs pour identifier les écarts linguistiques mais aucune notion des aspects à prendre en compte pour analyser, et expliquer les choix erronés des pronoms personnels en fonction de leur distribution⁴⁹² étant donné leur connaissance imparfaite de la grammaire de la langue maternelle.

Nous avons laissé les apprenants s'approprier le problème et qu'ainsi naisse un vrai débat et donc une véritable activité intellectuelle qui se met en œuvre à l'intérieur de chaque petit groupe de travail. Pendant l'activité de réflexion, les apprenants peuvent se risquer à émettre des hypothèses et des points de vue. Les débats à l'intérieur des groupes sont riches et animés. Des thèses contradictoires naissent. Chacun doit argumenter pour soutenir la sienne et convaincre ses pairs de son bien-fondé. Ils veulent savoir quelle est la bonne réponse et si la leur est juste ou pas. Nous cherchions, dans ce contexte, des points de vue divers à mettre en commun et une solution à construire ensemble. Ainsi, dans leurs classeurs, les apprenants ont eu non seulement le fruit de leur travail en groupe mais aussi le résultat de la discussion en classe entière.

Notre pratique quotidienne nous a permis de constater que les moments de grammaire abordés du point de vue précédemment décrit, où l'on accepte que chaque apprenant aille à son rythme est une entrée possible vers une certaine maîtrise du langage, tel que le concevait Bernard Lahire lorsqu'il nous rappelait que «savoir bien parler c'est savoir ce qu'on fait quand on parle bien»⁴⁹³

⁴⁹² C'est-à-dire, en observant le fait que seuls certains mots peuvent occuper une position donnée dans une construction donnée. En espagnol, le fait que les pronoms de personne 1«yo», «me» et «mi» ont une distribution différente est corrélé au fait que «yo» a une fonction de déterminant verbal, alors que *me* et *mi* n'ont pas cette possibilité (ces pronoms sont en relation syntaxique de complémentation)

⁴⁹³ Bernard Lahire, «*Culture écrite et inégalité scolaire -sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire-*», Presse Universitaire de Lyon (PUL), 2000, p. 215.

Quant à la question formulée par Henri Besse au sujet de l'activation que pourrait subir l'apprentissage d'une langue étrangère à la transmission des connaissances grammaticales, l'auteur nous rappelle l'existence de deux scénarios probables: soit l'existence des institutions où l'enseignement de la grammaire serait inexistant compte tenu que tout enseignement grammatical systématique obligerait l'enseignant à se familiariser avec un métalangage abstrait sans que l'on puisse affirmer de manière exacte si l'apprentissage de la grammaire perfectionne l'apprentissage ou non de la langue étrangère; soit la présence des centres adhérant à un enseignement grammatical habituel.

Dans cette dernière éventualité et en admettant donc qu'il y aurait des apprenants pour qui une description grammaticale dans le domaine de l'apprentissage d'une langue non maternelle serait nécessaire, Jean-Pierre Cuq et d'Isabelle Gruca nous précisent encore que l'essentiel pour ces apprenants c'est de considérer la grammaire comme une plate-forme qui aide à l'édification de la compétence linguistique et non comme une connaissance inassimilable, prête à être restituée d'une manière irréfléchie et mécanique.

Dans l'intérêt d'éviter de rencontrer de semblables attitudes chez nos apprenants, nous devrions peut-être accepter de nous demander comment faire pour que du sens soit donné à ce qui va se passer en classe pendant les heures de grammaire.

En guise de réponse, nous estimons que le brouillon des apprenants constitue une source très enrichissante de travail pour un enseignement grammatical utile. C'est ainsi, qu'inspirée de nos lectures, notre pratique quotidienne est basée sur la demande d'observation des travaux interchangeables en classe dans le but d'inviter les apprenants à réfléchir sur les tâtonnements, les conflits, les renoncements et les avancées marquées par les ratures des brouillons.

À partir de l'observation de leurs travaux par eux-mêmes, les apprenants sont invités à faire des commentaires pour le groupe-classe, non seulement sur des traces marquants, soit les ajustements, soit les difficultés, (voire les écarts linguistiques) ou l'omission d'un connecteur mais aussi sur les règles de ponctuation: par exemple, sur la substitution entre virgule et un point, entre minuscule et majuscule, entre l'emploi d'un point-virgule, etc.

C'est à ce moment-là où, nous semble-t-il, l'apprenant va être mieux disposé à recevoir et à apprécier toutes les explications dont il a besoin, voire de solliciter une présentation

d'ensemble de la ponctuation et ses difficultés, permettant, ainsi, d'ancrer l'enseignement grammatical dans la demande spontanée et l'observation raisonnée tout en contribuant, en même temps, à une amélioration de l'écriture.

Une telle démarche nous semble pouvoir être circonscrite à un contexte dans lequel l'activité grammaticale favorise l'accès à la prise de conscience des processus de raisonnement par les élèves, donnant la place, à côté d'autres postures possibles, à une attitude réflexive.⁴⁹⁴ C'est pourquoi nous souhaiterions proposer comme un autre aspect didactique qui s'en dégage, celui de promouvoir les pratiques réflexives appuyées sur la capacité de conceptualisation des apprenants. Nous allons maintenant consacrer quelques lignes à développer ce dernier point.

4.4-4.- Promouvoir les pratiques réflexives appuyées sur la capacité de conceptualisation des apprenants.

Comme nous le précise Geneviève Leidelinger, la réflexion, c'est une des phases les plus essentielles du point de vue stratégique car elle impose que les apprenants tournent leurs regards sur leur processus d'apprentissage, estiment leurs avancements et leurs difficultés. Non seulement évalueront-ils ce qu'ils ont appris, mais surtout comment ils l'ont appris.

Compte tenu donc de ce présumé et de la théorie **cognitiviste**⁴⁹⁵ de l'apprentissage mise en avant, Robert Galisson nous rappelle que «l'usage des pratiques de conceptualisation,⁴⁹⁶ relève d'une pédagogie de l'explicite, qui fait travailler la réflexion et la créativité et vise à construire des hypothèses, à échafauder des micro-systèmes transitoires, sans rechercher à toute fin la correction des énoncés produits»⁴⁹⁷

⁴⁹⁴ Par exemple, lors du test écrit n° 6 en L2, suivant l'habitude de la grammaire scolaire de catégoriser les mots selon leur appartenance à une classe grammaticale, nous avons proposé aux apprenants de classer les mots appartenant soit à la catégorie des déterminants possessifs, soit à la catégorie des morphèmes complémentaires indirects dans le but de vérifier l'identification de la valeur anaphorique des formes utilisées qui exige la compréhension progressive du texte.

⁴⁹⁵ Pour un rappel succinct du cadre de la théorie de l'apprentissage qui prend en compte l'approche cognitive ou structurante, cf. introduction, p. 10.

⁴⁹⁶ «Les **pratiques de conceptualisation** consistent à faciliter l'auto-structuration des connaissances du sujet en situation d'apprentissage, en l'amenant à découvrir lui-même les règles de fonctionnement de la langue» Robert Galisson, «*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*», Paris, Clé internationale, 1980, Coll. Didactique des langues étrangères, p. 89

⁴⁹⁷ Idem, Robert Galisson, op. cit, p. 89.

Aux yeux d'Henri Besse, la pratique des **exercices de conceptualisation**⁴⁹⁸ doit être entendu comme «un exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer, comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins, etc) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage»⁴⁹⁹

Henri Besse considère aussi que «l'**exercice de conceptualisation** n'est qu'un effort pour expliciter en groupe la manière dont chaque apprenant comprend, interprète, ce qu'il «sent» possible et ce qu'il «sent» interdit par la langue étrangère»⁵⁰⁰

Dans ce contexte, où l'activité réflexive des apprenants peut être suivie à l'aide de ce type d'**exercices de conceptualisation**, il nous semble pertinent de suggérer, comme un autre aspect didactique envisageable, la prise en compte de la théorie de l'interlangue pour programmer un enseignement axé sur celui qui apprend.

4.4-5.- Prendre en compte l'hypothèse de l'interlangue pour une pédagogie centrée sur l'apprenant.

L'une des préoccupations actuelles de la linguistique et notamment des recherches des grammaires transformationnelles et génératives⁵⁰¹ est associée à la conception de Tzvetan Todorov qui écrivait en mars 1966, dans "Langages:"

⁴⁹⁸ «Pour être juste, (précise Robert Galisson) il faut dire que les **pratiques de conceptualisation** ont été mises au jour par les tenants des méthodes audio-visuelles (M.A.V) les plus récentes et adoptées par les fonctionnalistes qui en ont systématisé l'emploi» Ibid, Robert Galisson, op. cit, p. 90.

Henri Besse, pour sa part, nous rappelle que «la pratique de ces **exercices de conceptualisation** exige que deux conditions soient remplies: premièrement ils ne peuvent être pratiqués que sur des données de la langue étrangère déjà au moins partiellement maîtrisées par les apprenants; deuxièmement, le professeur y joue un rôle de facilitateur mais s'efforce de n'enseigner à l'occasion de ces exercices aucune description ou simulation grammaticale précise (soit explicitement, soit implicitement)

La première condition est liée à la conviction qu'on ne peut réfléchir et tenter de «conceptualiser» la compréhension qu'on a du fonctionnement des données relative à la langue étrangère que si on possède déjà une certaine intuition linguistique du fonctionnement de ces données. Par intuition linguistique, nous entendons quelque chose de comparable à ce qui, d'après la théorie chomskyenne, permet à un locuteur-auditeur, dans une langue donnée, d'émettre des jugements de grammaticalité et des jugements d'acceptabilité sur les phrases produites en cette langue. Cette sorte de faculté de jugement linguistique se manifeste relativement tôt dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez certains apprenants: ils réagissent à telle ou telle «faute» commise par un autre étudiant, ils se corrigent eux-mêmes si le professeur leur fait remarquer que leurs productions sont incorrectes, etc. Tout se passe comme s'ils avaient consciemment compris, ou subconsciemment appris, que certaines combinaisons, certaines relations étaient admises et d'autres pas dans le fonctionnement de la langue étrangère.

La seconde condition, selon laquelle le professeur ne cherche ni à expliciter une règle relevant d'une description donnée connue de lui, ni à amener inductivement les apprenants à cette règle, se justifie par des considérations à la fois pédagogiques et psycholinguistiques» Idem, Henri Besse, op. cit, p. 20.

⁴⁹⁹ Ibid, Henri Besse, op. cit, p. 19.

⁵⁰⁰ Effort qui se met en place grâce à «la faculté de jugement linguistique qui se manifeste relativement tôt dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez certains apprenants» Ibid, Henri Besse, op. cit, p. 19. (Cf. bas de p. 496)

⁵⁰¹ Pour plus de détails sur la théorie de la grammaire générative, on peut se reporter à Tzvetan. Todorov, «Recherches sémantiques», Langages, n° 1, 1966, pp. 5-43.

«Tout en insistant sur l'impossibilité d'étudier la parole et sur la nécessité de s'occuper uniquement de la langue, les linguistes se limitaient toujours au fameux "corpus" qui représentait un nombre fini de phrases "enregistrées" et tout à fait "authentiques." Cependant toute phrase enregistrée est loin d'être nécessairement un bon échantillon de la langue en question. C'est pourquoi il faut **mettre le sujet parlant au centre de l'étude**, car c'est lui qui peut, à chaque moment donné, émettre ou comprendre un nombre infini de phrases qu'il n'a jamais entendu auparavant.»⁵⁰²

Transposant ce point de vue sur le plan des difficultés recensées, nous aimerions prendre le parti de ceux qui, comme le dit Robert Galisson,⁵⁰³ veulent «que l'école se fasse à l'élève» contre ceux qui veulent «que l'élève se fasse à l'école». La remarque qui précède nous amène évidemment à évoquer un autre aspect didactique qui centrerait l'attention sur la nécessité de concevoir une éducation en fonction des difficultés de l'élève.

4.4-6.- Concevoir une pédagogie d'enseignement en fonction des problèmes de l'apprenant.

Nous nous penchons sur un apprentissage, avant tout, recentré sur la figure de l'apprenant, tout en donnant une valeur privilégiée à des aspects variés tels que: le degré de scolarisation et d'acculturation; le genre d'études accomplies (littéraires, scientifiques, technologiques, etc); les autres langues apprises (pratiquées ou non); les méthodes utilisées, le niveau socioprofessionnel; les contacts avec des individus, des pays étrangers; les expériences de vie en milieu linguistique hétérogène, la finalité recherchée avec les études ainsi qu'au temps dont dispose l'apprenant pour poursuivre sa formation en langue étrangère.

L'optique d'un enseignement centré sur l'apprenant a d'ailleurs déjà été mentionnée par d'autres figures importantes dans le milieu pédagogique. Ainsi, Ch. P. Bouton nous rappelle les inconvénients des méthodologies qui «inspirée souvent par des vues trop théoriques, [...] ont bien des fois omis de se fonder pragmatiquement sur les expériences *in vivo* [oubliant que] ce sont les réactions ainsi observées qui auraient permis, pourtant, d'accéder aux "problèmes de l'élève" et de rectifier, en fonction d'une meilleure connaissance de ceux-ci, des démarches qui n'étaient satisfaisantes qu'au niveau exclusif de la spéculation.»⁵⁰⁴

⁵⁰² Idem, Tzvetan Todorov, op. cit., p. 25

⁵⁰³ Idem, Robert Galisson, op. cit., p. 45.

⁵⁰⁴ CH. P. Bouton, «*Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes de l'élève*», Etudes de Linguistique Appliquée, 1973, n° 10, p. 111

Il est donc devenu impératif que cette notion de «**centration sur l'apprenant**», mise au centre d'une pédagogie d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE), nous ait amenée à réfléchir sur les raisons de faire porter l'essentiel de l'attention de l'enseignement sur l'apprenant.

L'expérience de notre propre vécu scolaire (lors de l'apprentissage de la langue française) associée à la lecture de nombreuses recherches nous ont invitée à situer tout d'abord la problématique de la **centration sur l'apprenant** par rapport à l'un des aspects essentiels intervenant dans l'enseignement des langues étrangères: je veux parler de la liberté de parole des apprenants.

- La liberté de parole des apprenants.

Si nous mettons, en effet, au centre de cette problématique la participation des apprenants au sein de la classe, c'est parce qu'il convient de se demander, tout comme Janine Filloux, «quel destin l'acte pédagogique donne et peut donner à la parole ?»⁵⁰⁵

Pour l'analyse de cet aspect, nous nous appuyerons sur la recherche qu'elle a conduite au sujet de l'exercice de la parole en classe. Elle nous fait remarquer que: «si l'enseignement est, en réalité, presque toujours centré sur un «contenu» qui est considéré comme modèle de connaissance à transmettre et à acquérir, cela n'empêche nullement que la généralité des enseignants ait le désir que toute classe soit plutôt «de conversation», que les élèves «participent». Mais il apparaît vite que la parole en classe n'échappe pas à des processus de réification⁵⁰⁶ et de répression où une limitation qualitative fondamentale s'impose, se rapportant à ce qui est **légitime** ou pas de dire: le savoir à transmettre, les «questions du programme», etc., sont le modèle indiscutable [...]»

Bien évidemment que l'absence d'intervention des étudiants dans ce contexte inhibé, fait que la dynamique de l'apprentissage reste privée de leur participation active, sans la souhaitable activité permanente que normalement est déclenchée par le déroulement d'une démarche collective et la réussite de l'interaction.

⁵⁰⁵ Janine Filloux, «Du contrat pédagogique», Dunod, coll. Sciences de l'éducation, 1974, p. 70.

⁵⁰⁶ Terme Linguistique: procédure narrative qui consiste à transformer un sujet humain en objet en l'inscrivant dans la position syntaxique d'objet à l'intérieur du programme narratif d'un autre sujet. Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean Baptiste, Mevel Jean-Pierre, «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse-Bordas/HER, 2001, p. 395.

Pour ne pas rentrer dans un contexte similaire à celui précédemment décrit, nous avons invité les apprenants à prendre la parole et avons ainsi profité des échanges⁵⁰⁷ au sein de la classe⁵⁰⁸ à l'occasion de la mise en commun des résultats des activités exploratrices appliquées pour faire une révision du travail accompli et pour réorganiser les notions non acquises⁵⁰⁹ dans le cadre d'un travail collectif dont nous retraçons sommairement les différentes séquences ci-dessous:

Descriptif de la séquence:

- Dans un premier temps, le travail d'analyse a été centré sur la confrontation des résultats des tests proposés cherchant à mettre en évidence les éventuelles divergences dans les différents travaux des apprenants.⁵¹⁰ Tout d'abord, les propositions contradictoires ont été repérées en effectuant des comparaisons à partir de leurs productions écrites afin de les amener à prendre en compte non seulement les obstacles,⁵¹¹ à travers l'analyse des essais successifs, mais aussi de repérer les difficultés des constructions des plusieurs choix «déviés» proposés par les apprenants eux-mêmes.

- Deuxièmement, dans l'intérêt de toujours maintenir les apprenants au centre du processus d'enseignement, nous les avons invités, dans cette activité de repérage (en commun) des difficultés et des erreurs, à offrir des explications des difficultés qu'ils auraient eues la possibilité de détecter. Cette activité a surtout été envisagée comme une occasion privilégiée de tester la capacité de leur système analytique et explicatif suite aux deux phases du travail de remédiation préalable mis en place dans les deux langues analysées (la langue espagnole ou L1 et la langue française ou L2).⁵¹²

⁵⁰⁷ Nous avons considéré comme facteur stimulant de l'apprentissage la suggestion privilégiant la conception qui considère qu'«il faut aussi que l'enfant puisse confronter ses découvertes, hypothèses, interprétations, avec celles des autres.» Raymond Tavernier, Jeanne Lamarque, «Enseigner la biologie et la géologie à l'école élémentaire», Guide des professeurs des écoles IUFM, Paris, Bordas, 1992, p.312.

⁵⁰⁸ Nous faisons référence aux apprenants rencontrés durant la «phase 3» de notre travail de remédiation. Pour plus de détails, cf. p. 219 – 221.

⁵⁰⁹ Les difficultés recensées sont présentées de façon détaillée lors de la vérification des résultats obtenus suite aux stratégies de remédiation appliquées, p. 266 à 273.

⁵¹⁰ Pour une visualisation des travaux authentiques confrontés, prière de consulter les annexes présentées sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse. Cf. annexe 42, p. 97 - 98 (test écrit n°1) et annexe 43, p. 99-102 (test écrit n° 7)

⁵¹¹ Nous empruntons le concept d'«obstacle» aux différents articles publiés dans la revue ASTER (Recherches en didactique des sciences expérimentales), n° 25, «*Enseignants et élèves face aux obstacles*», INRP, 1997.

⁵¹² Pour une visualisation complète des étapes des séquences de travail de remédiation mises en place, cf. p. 221.

La base de cette prise de conscience a conduit à valoriser l'effort fourni pour que les apprenants soient en mesure de travailler effectivement dans une perspective de prise en compte de leurs difficultés tout en mettant au premier plan l'importance de leur propre action dans la construction des connaissances. Ce n'est pas par hasard si les travaux de Piaget mentionnent que «les données les plus récentes de la psychologie et la connaissance des processus d'apprentissage montrent que l'enfant n'apprend qu'en agissant physiquement et intellectuellement.»⁵¹³

De ce fait, la participation des apprenants est donc considérée comme un principe primordial dans la manière d'organiser un enseignement constructif où les apprenants trouvent eux-mêmes les solutions attendues tout en faisant que l'échange retrouve sa véritable fonction de partage de connaissances ou de recherches et que l'installation d'un travail plus autonome puisse avoir lieu, toujours sur les bases de l'interaction et de la réflexion du groupe.

Il est évident que du point de vue pédagogique, l'analyse des réponses faites en commun suppose une démarche qui fait appel à l'expression des idées des apprenants, chacun exprimant sa manière de comprendre le sujet d'une façon, parfois, même incorrecte. Cependant, comme nous le rappellent D. Boucherie et al., «les principes actuelles retenus étant ceux de la construction des connaissances par les élèves eux-mêmes, et non la transmission des savoirs par une démonstration magistrale»,⁵¹⁴ l'essentiel est que les apprenants trouvent les réponses eux – mêmes, même si celles-ci arrivent par «tâtonnement» accompagnés des proposition pas du tout correctes au début.

De ce qui précède, il résulte que l'analyse des ouvrages destinés aux enseignants fait apparaître une tendance à promouvoir l'idéologie du «droit à l'essai et à l'erreur»⁵¹⁵ auquel tout apprenant est enclin. Notre particulier désir de collaborer dans la diffusion de cette idéologie nous incite à non seulement adhérer à cette tendance mais à la proposer comme une autre perspective didactique, énoncée ci-dessous:

⁵¹³ Idem, Raymond Tavernier, Jeanne Lamarque op. cit, p. 106.

⁵¹⁴ Dominique Boucherie et al., «*Sciences et technologie; Biologie et Géologie*», «*Du monde des vivants au monde du vivant* », (Démarches et outils pour la classe), CRDP du Nord–Pas–de-Calais, 1994, p. 52.

⁵¹⁵ C'est-à-dire, une tendance à se référer à un modèle pédagogique de type constructiviste. Nous empruntons l'expression à Robert Galisson, op. cit. p.38.

4.4-7.-Remplacer la pédagogie d'évitement de la faute par une pédagogie qui la prend en compte.⁵¹⁶

Tel que nous le précisent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca «tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà».⁵¹⁷ Ils nous citent d'ailleurs Gaston Bachelard pour nous rappeler qu'il disait lui-même que «l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler».⁵¹⁸

Cette conception positive de l'erreur est largement partagée par Rémy Porquier et Uli Frauenfelder. Ils nous conseillent, à leur tour, que «pour comprendre la signification et l'importance des erreurs dans l'apprentissage et tenter de circonscrire le concept d'erreur, on peut considérer la langue d'un apprenant (la langue «étrangère» tel qu'il la connaît et l'utilise à un moment donné de son apprentissage) de trois points de vue:

- a Par confrontation avec la langue d'un autochtone afin d'observer les écarts qui pourraient être décelés entre la langue étrangère et la langue cible. Il est proposé d'envisager les probables erreurs détectées comme des divergences ou des carences faisant partie d'un chemin encore à parcourir dans la quête d'atteindre la connaissance parfaite d'un natif.
- b Par rapport au panorama des notions étudiées, c'est-à-dire au contact antérieur avec la langue étrangère (le contact peut inclure des contributions de l'extérieur, ceux que l'apprenant acquiert hors de la classe (journaux, radio, contacts personnels), essentiellement lorsqu'il poursuit des études dans un pays où est habituellement parlée la langue étrangère qu'il apprend). Les erreurs sont alors envisagées comme des divergences ou des carences par rapport à ces notions supposées acquises et non plus par rapport à la connaissance parfaite du natif, recherchée à atteindre.

⁵¹⁶ Rémy Porquier et Uli Frauenfelder parlent d'une «pédagogie intégrée de l'erreur» qui envisage la même attitude. Cf. Rémy Porquier, Uli Frauenfelder, «*Enseignants et apprenants face à l'erreur*», *Le français dans le monde*, 1980, n°154, p.29.

⁵¹⁷ Jean - Pierre Cuq, Isabelle Gruca, «*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*», P.U.G. Coll. Français langue étrangère, p. 389.

⁵¹⁸ Idem, Jean - Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op.cit, p. 389.

c Un troisième paramètre conçoit que, une fois dépassés les débuts de l'apprentissage, la langue de l'apprenant en soi s'envisage comme un système linguistique autosuffisant, harmonieux et dynamique, partiellement structuré à chaque phase de sa transformation.

Finalement, Rémy Porquier et Uli Frauenfelder nous font prendre conscience qu'à chaque stade de l'apprentissage, l'apprenant est en quelque sorte «locuteur natif» au sens chomskyen, de son système intermédiaire (SI). Lorsqu'on lui présente des énoncés, «il est souvent capable de porter des jugements de grammaticalité ou d'acceptabilité («c'est correct», «ça ne se dit pas», «c'est bizarre», etc) en se référant à son propre système. Par ailleurs, il lui arrive, tout comme au locuteur natif, lorsqu'il s'exprime de se tromper sur ce qu'il connaît: il est alors en mesure de se corriger lui-même⁵¹⁹. Il s'agit alors non pas d'erreur (en référence à son SI) mais de faute ou de lapsus, comme en témoignent ses autocorrections, qu'elles soient spontanées ou suscitées par autrui»⁵²⁰

Ainsi, la prise de conscience du rôle bénéfique de l'erreur, illustre, de façon très claire, la nécessité de considérer un autre aspect à joindre au contexte du travail scolaire: la dédramatisation de la notion d'erreur grâce aux bénéfices qu'elle pourrait nous offrir dont nous citerons quelques-uns ci-dessous:

4.4-8.- Dédramatiser la notion d'erreur.

Le traitement de l'erreur, comme nous le précisent encore Rémy Porquier et Uli Frauenfelder, ne se limite pas à «une "rectification" automatique («voilà ce qu'il aurait fallu dire») [...] car corriger immédiatement de façon réflexe, c'est ignorer le statut de l'erreur, ses causes et éventuellement sa légitimité [...] »⁵²¹

Au contraire, quand nous parlons de remarquables bénéfices de cette activité de dédramatisation de l'erreur, nous pensons aux différents processus qui en découlent (et que nous avons, nous-mêmes, vérifiés)⁵²² pour que, comme praticienne de cette pédagogie, nous arrivions à témoigner de ce que l'on gagne avec ce changement de perspective de travail. Nous profitons,

⁵¹⁹ L'autonomie pour l'autocorrection sera développée un peu plus loin, Cf. p. 291.

⁵²⁰ Rémy Porquier, Uli Frauenfelder, «*Enseignants et apprenants face à l'erreur*», *Le Français dans le monde*, 1980, n°154, p.33.

⁵²¹ Ibid, Rémy Porquier, Uli Frauenfelder, op.cit, p.30.

⁵²² Nous rappelons que nous avons invité les apprenants à prendre la parole et avons ainsi profité des échanges au sein de la classe à l'occasion de la mise en commun des résultats des activités exploratrices appliquées. Cf. Descriptif de la séquence, p. 286.

dans les lignes qui suivent, d'une description succincte des diverses phases mises en œuvre sous cette optique.

Nous avons constaté, tout au long du processus de quête d'erreurs, combien l'apprenant est obligé à faire un grand effort de concentration et de repérage basé sur une intense **activité de réflexion** car il lui faut retrouver les erreurs tout en l'obligeant, en même temps, à organiser et à exploiter d'autres mécanismes mentaux tels que: **la mobilisation des connaissances déjà acquises** sur lesquelles il s'appuie pour identifier le(s) erreur(s). Mais, pour y parvenir, il est, à son tour, amené à chercher un point de référence à partir **des repères de «la construction normative»** qui lui servent de référent pour identifier l(es) écart(s) recherchés.

Bien entendu, au cas où l'apprenant n'arrive pas à parcourir les étapes du processus analytique décrit ci-dessus, il se verra, donc, forcé d'entreprendre d'autres démarches, telles que: **la formulation de questions à son voisin** dans le but de parvenir à obtenir l'(a) (ou les) information(s) dont il a fort besoin, ce qui amènerait son collègue à se rappeler et à évoquer la leçon pour **explicitier la règle appliquée ou suivie**, afin d'arriver à construire correctement la ou (les) phrase(s), la ou (les) structure(s) analysée(s). Il est évident que, pour que l'apprenant interrogé arrive à expliquer le fonctionnement de «cette règle», il est obligé de l'avoir comprise préalablement.

Toutes ces activités permettent la création d'un champ d'observation riche et diversifié (tant pour les enseignants que pour les apprenants), aidant non seulement à mettre en pratique des activités de base de l'apprentissage mais aussi à construire l'univers linguistique sur la réflexion et dans le cadre de l'interaction.

Finalement, comme le commentent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, le traitement pédagogique de l'erreur – appelé correction – «compte sur une vaste gamme d'intervention possible: mimiques, demandes de reformulation ou de clarification, [...], affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage ainsi que sur l'incitation à l'autocorrection»⁵²³ C'est à cette dernière intervention à laquelle nous aimerions consacrer les dernières lignes de notre travail.

⁵²³

Ibid, Jean - Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op.cit, p. 392.

4.4-9.- Inciter à l'autonomie pour la correction et l'autocorrection.

Sous les nouveaux regards de la didactique du **F.L.E.** où le professeur a un nouveau rôle favorisant par tous les moyens l'acquisition de l'apprentissage, nous manifestons notre volonté de collaborer pour l'encouragement de l'autonomie de l'apprenant.

Nous aimerions soutenir une autonomie débouchant surtout sur un projet éducatif qui envisage de privilégier l'apprenant en tant que correcteur et autocorrecteur (tant individuellement que collectivement).

Cette suggestion est issue de notre propre expérience pédagogique précédemment décrite⁵²⁴, où le déroulement de la démarche collective a amené l'apprenant à trouver les expressions correctes en lui donnant non seulement l'envie de participer dans cette démarche commune mais aussi la possibilité de devenir spontanément un correcteur car il a été à même d'intervenir dans la classe pour corriger ses camarades.

Il est indéniable que de telles attitudes participatives se veulent être un outil de travail suffisamment enrichissant et déclencheur non seulement de la stimulation de la production des apprenants mais aussi de l'éveil de l'envie de prendre la parole volontairement, objectif essentiel dans toute classe de langue étrangère.

Il serait fort utile, à notre avis, d'instaurer cette démarche corrective et l'enseignement pourrait, peut-être, aller dans le sens suggéré par Robert Galisson et dans celui que Marc Dupuis préconise, à son tour: le besoin d'accroître l'indépendance du groupe-classe, car être indépendant, c'est aussi être capable de collaborer, d'échanger avec le(a) collègue. C'est en donnant des explications à son voisin que l'on renforce ses acquis et que l'on s'assure que quelque chose est exact.

⁵²⁴

Cf. Descriptif de la séquence (qui met en évidence l'installation d'un travail plus autonome), p. 286.

Conclusion

Suite aux différentes étapes des séquences de présentation⁵²⁵ des formes possessives dans les deux langues⁵²⁶ sous l'angle de l'énonciation, nous avons abordé la phase accordée à la vérification de l'activité réflexive des apprenants faisant suite aux stratégies de remédiation décrites.

Pour inciter à la réflexion, la démarche de travail que nous avons choisie a eu pour but d'amener les apprenants à être mis au centre de l'activité langagière en les invitant à s'y impliquer, en toute spontanéité, avec la production personnelle des phrases qui ont servi de support à l'un des tests de contrôle⁵²⁷ sur l'activité de réflexion. Ce travail prétendait aussi non seulement créer un lien plus intime entre la réalité des apprenants et la manipulation des déterminants possessifs français mais aussi faciliter la rédaction des exemples auxquels ils pouvaient s'identifier afin de disposer des supports de travail n'ont pas choisis d'un manuel ou inventés artificiellement par nous-mêmes mais construits par les propres apprenants.

À la lumière de la réutilisation de deux des tests écrits (n° 1 et n°7) initialement conçus pour la phase d'évaluation diagnostique et grâce au travail d'analyse des échantillons⁵²⁸ fournis par les apprenants eux-mêmes, nous avons pu constater des résultats hétérogènes pouvant être groupés, par des traits particuliers communs, dans deux classements bien distincts: d'une part, des progrès dénotant un processus évolutif bénéfique et d'autre part, des difficultés persistantes que les apprenants ont pu encore manifester au traitement des déterminants possessifs en L2 (ici la langue française).

Les résultats obtenus nous ont prouvé que malgré les améliorations considérables émergées, le développement de l'interlangue des apprenants questionnés continue à être influencé soit par des problèmes⁵²⁹ syntaxiques, soit par des problèmes morphologiques, soit par certains traits principaux de l'interlangue tels que la systématisme et la variabilité de

⁵²⁵ Nous rappelons les deux procédés sur lesquels l'analyse des formes possessives (dans les deux langues) s'est basée lors de leur présentation: l'analyse en termes de variante combinatoire et l'analyse basée sur le procédé de segmentation en morphèmes grâce à la commutation. Cf. p. 224- 225.

⁵²⁶ Présentation des formes possessives sous l'angle de l'énonciation: pour les formes concernant la L1 (cf. Annexe 36, p. 82). Pour les formes possessives appartenant à la L2 (Cf. Thèse, p. 254-255), les deux tableaux étant empruntés à M. Cl. Le Bot, «Cours S.U.E.D mention FLE», 2000 – 2001, p. 32.

⁵²⁷ Nous faisons particulièrement référence au test écrit n° 1 (cf. annexe 5, p. 11).

⁵²⁸ Nous faisons référence concrètement aux productions spontanées correspondant au test écrit n°1 (cf. annexe 42, p. 97-98) et à l'activité de manipulation correspondant au test écrit n° 7 (cf. annexe 43, p.99-102)

⁵²⁹ Pour une visualisation des difficultés (tirées des versions annexées) illustrant chaque problème cité, cf. p. 267-273

l'interlangue, confortées par le fait que certains écarts linguistiques (erreurs) ne s'expliquent ni par l'influence de la langue cible ni par celle de la langue maternelle.

Dans le cadre de ces circonstances, l'inventaire intégral de cette phase finale ou phase 3 est devenu crucial en tant que facteur d'un double diagnostic:

1. Dans la mesure où cette étape nous a permis d'examiner si les stratégies de remédiation appliquées avaient rendu les effets correctifs recherchés afin d'atteindre non seulement une amélioration mais aussi une plus grande efficacité des conditions actuelles dans lesquelles se déroule l'enseignement/apprentissage des déterminants possessifs en langue française.
2. Dans le sens où ce moment de recensement des tests diagnostiques appliqués nous a fourni des points de repères essentiels pour que la prise en compte des erreurs ait eu des effets cruciaux avantageux, tant pour les apprenants que pour nous-mêmes, en tant qu'enseignante comme le démontrent les résultats ci-dessous.
 - 2a. Dès l'optique des apprenants: les répercussions favorables se sont manifestées en leur faisant comprendre les écarts de leurs productions. Nous avons gagné sur le plan de l'apprentissage car sur la base d'une analyse minutieuse, l'apprenant a pu nous expliquer sa démarche intellectuelle au cœur d'un dialogue d'explicitation et des échanges cognitifs au sein du groupe-classe, en interaction ouverte avec ses camarades. Le déroulement de cette activité nous a permis de nous assurer de construire des véritables savoir chez l'apprenant car du moment où il a compris en quoi sa production était erronée, il s'est mieux rendu compte de ses propres démarches analytiques et ne s'est pas contenté de simples restitutions irréfléchies et vides de sens pour lui lors du processus de rectification des erreurs. En outre, le processus d'apprentissage a cessé d'être du «par cœur!», l'invitant à découvrir son propre mécanisme d'apprentissage sur la base d'un réfléchissement sur son cheminement mental personnel.
 - 2b. De notre côté, en tant qu'enseignante: la matière de réflexion fournie par l'observation des erreurs recueillies nous a permis de gagner sur le plan professionnelle car en dévoilant un peu la pensée qui a engendrée certains écarts, nous avons pu accéder, d'une part, à la progression graduelle de la construction des connaissances lors des explications demandées durant la phase de remédiation, et d'autre part, à la préparation d'exercices supplémentaires de remédiation qui ont déjoué la plupart des représentations ou des règles implicites bloquantes.

Dans tous les cas, prise globalement, la persistance des erreurs grammaticales associées à la manipulation des déterminants possessifs français nous a intéressé plus particulièrement en fonction du concept du caractère instable de l'interlangue, que nous avons défini au **chapitre 1** – comme étant «un processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la structure de la langue cible»⁵³⁰

Ce qu'il ressort de toute évidence, comme conclusion à tirer, est que l'apprenant a besoin d'éveiller sa réflexion d'une façon consciente et ordonnée, c'est-à-dire qu'il a la responsabilité de construire son interlangue en ordonnant ses connaissances sur des bases théoriques solides (y comprises celles de sa langue maternelle) qui puissent lui permettre de structurer sa propre interlangue lorsqu'il utilise les déterminants possessifs en langue française.

⁵³⁰

Se reporter aussi au chapitre 1 (Le modèle d'élaboration et de vérification d'hypothèses comme théorie explicative pour l'acquisition des langues secondes, p. 57)

C o n c l u s i o n
g é n é r a l e

Six ans presque jour pour jour après que cette recherche ait pris son premier envol, nous nous sentons en mesure d'écrire quelques lignes qui doivent lui servir de conclusion. Cependant, nous croyons que le message qu'elle transmet révèle plutôt que notre tâche ne fait que commencer, tout comme un projet de vie se perpétue au gré des circonstances qu'il crée sur son passage.

Nous proposons un bref bilan de cette recherche afin d'en faire ressortir non seulement les points saillants mais aussi la visée pédagogique dans ses différentes séquences de stratégies de remédiation dont nous souhaiterions qu'elles puissent se rendre aussi utiles que profitables à d'autres collègues désireux de suivre leur parcours.

La philosophie dans laquelle s'est inscrite cette recherche a voulu reprendre en considération tant les conceptions didactiques les plus récentes, (qui accordent un nouveau regard sur les rôles respectifs des protagonistes en interaction dans une salle de classe de langue: les apprenants), que les modèles constructivistes qui s'efforcent eux, d'attribuer «une valeur dynamique à l'erreur, considérée maintenant plutôt comme une preuve tangible de l'activité de l'élève qui sort de ce fait du réceptacle d'un savoir établi et se met à construire un système⁵³¹»

Dans ce contexte, une reconsidération et une revalorisation du statut de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage du FLE est une tradition certes, qui existait déjà mais qui a sans doute été quelque peu oubliée,⁵³² et sur laquelle nous insistons encore tout en manifestant ouvertement que beaucoup d'erreurs commises durant le processus d'apprentissage doivent être considérées comme des opportunités innovantes de la part des apprenants, ayant la caractéristique d'être déplacées de ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue, de ce à quoi doit se conformer la communauté linguistique au nom d'un certain paramètre linguistique et socioculturel reconnu comme accepté d'un usage commun et courant par la grammaire normative.

Ainsi, afin de conformer, le plus adéquatement et complètement possible, le cadre de notre travail aux hypothèses que nous nous étions formulées, cette recherche s'est dotée d'un cadre théorique dont nous avons présenté les tenants et aboutissants au **chapitre 1: l'interlangue**

⁵³¹ Beate Coudurier, «*De la faute à l'erreur, quelle potentialité ?*», Les langues modernes n° 5, 1987, p. 82.

⁵³² Les suggestions proposées, huit ans après André Lamy, par H. Besse et R. Porquier, citées lors de l'introduction générale, (Cf. p. 10) témoignent du regrettable oubli envers le statut de l'erreur en classe de langue.

comme hypothèse de recherche sur l'apprentissage des langues. À l'aide du concept de «la langue de l'apprenant» ou «l'interlangue», nous avons entrepris une étude minutieuse à travers laquelle nous avons cherché à découvrir et à décrire les connaissances et le degré des difficultés des apprenants mexicains lors de la manipulation des déterminants possessifs français. Autrement dit, nous avons tenté d'explorer l'interlangue de nos étudiants en rapport avec la problématique de l'apprentissage et de l'utilisation des formes possessives françaises.

Dans ce contexte, nous avons conçu une phase diagnostique nous permettant, à travers des tests très ciblés, de déceler les acquisitions linguistiques des étudiants mexicains, mis au centre de notre travail de recherche, dans l'intention de vérifier le degré de répercussion des diverses hypothèses associées, d'après notre optique, aux dysfonctionnements et aux erreurs lors de l'utilisation des déterminants possessifs français.

Ayant pour objectif de bien identifier les difficultés réelles des apprenants, nous avons entamé l'analyse détaillée d'un matériel linguistique écrit, recueilli au sein du **chapitre 2**, consacré à **l'observation et analyse des dysfonctionnements écrits des déterminants possessifs français.**

Cette analyse a été élargie à l'ordre oral et nous a amenée à aborder le **chapitre 3**, conçu pour **l'observation et analyse des dysfonctionnements de l'emploi des déterminants possessifs français à l'oral.**

Nous avons émis quatre hypothèses sur la nature des difficultés que nous avons constatées chez nos apprenants en rapport avec quatre causes principales:

1. un éventuel degré de méconnaissance de base de la langue espagnole,
2. la répercussion dans l'apprentissage du français du phénomène d'homophonie dans les deux langues;
3. les conséquences du phénomène d'interférence de la langue maternelle ou L1;
4. le degré d'identification et de compréhension du métalangage grammatical.

Les développements exposés dans les chapitres décrits nous ont largement permis non seulement de vérifier les hypothèses formulées, mais de donner une réponse aux problématiques posées grâce à l'observation et à l'analyse des données empiriques elles-mêmes. Ces analyses nous ont permis de confirmer les hypothèses émises, et voici quelles en sont les conclusions:

1. une méconnaissance très importante de la grammaire de la langue maternelle (ici la langue espagnole).

À la lumière des observations recueillies, nous avons pu tester l'énorme carence dont souffrent les apprenants rencontrés qui ne disposent même pas des notions élémentaires du rôle de la fonction distinctive de l'accent écrit en L1 dans les cas d'homonymie entre monosyllabes, dans l'organisation du système verbal et, dans la typologie accentuelle: les mots oxytons, paroxytons et proparoxytons.

2. Le phénomène d'homophonie dans les deux langues objets de notre étude (la langue espagnole ou L1 et la langue française ou L2)

L'analyse des échantillons de manipulations et de productions écrites erronés retenus, nous a permis de constater les néfastes conséquences du phénomène de l'homophonie des déterminants possessifs dans les deux langues sur l'apprentissage et la manipulation des déterminants possessifs en langue française ou L2.

3. Le phénomène d'interférence de la langue maternelle lors de l'apprentissage et la manipulation des formes possessives françaises.

Au regard des zones d'erreurs recueillies et précédemment analysées, nous avons observé les énormes difficultés des apprenants à faire un choix adéquat des formes possessives, particulièrement aux personnes 3 et 6 en L2, ce qui vient prouver, de manière irréfutable et au moyen de faits, les difficultés auxquelles il faut s'attendre lors de l'apprentissage des formes du déterminant possessif chez les hispanophones qui éprouvent d'énormes obstacles pour différencier les emplois des formes «son», «sa» «ses» et «leur / leurs»

D'autre part, il s'est rendu manifeste un degré considérable de répercussion d'autres types d'interférence pouvant être classifiés comme suit:

- interférences morphologiques de genre:
- interférences morphologiques de nombre et de genre,
- Interférences lexicales.

Une dernière hypothèse, quant à elle, a été associée à l'un des aspects partagés par les deux langues en contact ici: la langue espagnole ou L1 et la langue française ou L2, à savoir:

4. Le métalangage grammatical employé dans l'espace pédagogique.

La forte impression d'une incompréhension envers la description grammaticale a été largement démontrée par la communauté d'apprenants rencontrés.

À la lueur de notre test diagnostique écrit n° 5, il est devenu évident que les capacités métalinguistiques des apprenants font émerger les difficultés que nous avons précédemment mentionnées et rappelons ci-dessous:

- 1) La prééminence d'une identification linguistique (au cas éventuel où elle arrivait à se présenter) centrée sur la description grammaticale traditionnelle.
- 2) l'identification de certains concepts se bornait à la reconnaissance (uniquement dans le sens d'existence) des termes dans le métalangage grammatical scolaire mais complètement dépourvue d'une redéfinition des propres mots des apprenants.
- 3) l'apparition, au cas de s'être présenté, d'éventuelles reformulations de certains concepts manquant de précisions, voire de netteté, ce qui démontrait l'inconfort linguistique (voire l'évidente confusion) envers le métalangage concerné.

Finalement dans l'intérêt de mettre en pratique la théorie explicative pour l'acquisition des langues secondes, conçue comme un processus continu d'élaboration et de vérification d'hypothèses successives sur les structures et le lexique de la langue concernée, (ici la langue française), nous rappelons que nous avons proposé une activité supplémentaire au sein du test écrit n° 7 dans le but de connaître les explications des choix des déterminants possessifs français utilisés qui nous faciliteraient l'analyse pertinente pour déceler les particularités et les caractéristiques conformant l'interlangue des apprenants à ce stade de leur apprentissage des formes possessives en langue française ou L2.

Suite aux résultats obtenus (à partir de l'évaluation diagnostique mise en place tout au long des chapitres 2 et 3) qui nous ont permis de faire ressortir les difficultés et les erreurs les plus récurrents, nous nous sommes donnée comme objectif pédagogique prioritaire la recherche d'un moyen pouvant s'avérer le plus profitable de pallier les difficultés mises en lumière par cette recherche. Ceci a été l'un des objectifs pédagogiques ciblés au **chapitre IV** consacré aux **stratégies de remédiation** et aux **propositions méthodologiques** dérivantes de la constatation des résultats obtenus (des améliorations des difficultés) suite aux différentes étapes des activités de remédiation appliquées.

La réflexion pédagogique autour des difficultés et des dysfonctionnements des déterminants possessifs français sur le terrain, ainsi que les résultats bénéfiques obtenus de la présente étude, nous permettent de concevoir le parcours pédagogique le mieux adapté pour l'enseignement des déterminants possessifs français tout en suivant les différentes phases parcourues, lors de notre travail de remédiation, et décrites ci-dessous:

1. Partir d'un travail d'analyse approfondie et raisonnée des aspects concernant la langue maternelle. Nombreuses raisons⁵³³ évoquées tout au long de notre recherche justifient la première étape de notre travail de remédiation qui a justement été consacrée à jeter les bases d'un apprentissage raisonné, initialement en langue espagnole ou L1 pour permettre un apprentissage efficace lors de l'étude des déterminants possessifs en langue française ou L2.
2. Aborder, dans une phase postérieure, le même travail d'analyse approfondie et raisonnée mais cette fois-ci en langue étrangère ou L2.

Les suggestions d'aborder ces deux phases du travail analytique sur les bases d'une profonde réflexion de la part des apprenants, nous ne le concevons que dans le cadre des perspectives didactiques proposées au sein de ce même **chapitre 4**. Perspectives didactiques auxquelles nous proposons de joindre des stratégies didactiques complémentaires telles que:

⁵³³ Cf à ce sujet, Henri Adamczewski, «Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues», Bulletin Commission Interuniversitaire de Linguistique Appliquée (CILA), n° 18, Neuchâtel, 1973, p. 6-14, lors du symposium du Conseil de l'Europe sur «Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des autres langues vivantes» organisé à Turku (Finlande) en 1972 dans «*Le montage d'une grammaire seconde*», Langages, 1975, n° 39, pp. 31-50.

- La présentation d'une petite histoire ou d'un dialogue sous forme d'enregistrement sonore dans le but d'illustrer les emplois possibles des formes possessives en langue française ou L2 tout en cherchant la réalisation d'une exploitation orale nous permettant d'aborder, à différents moments, toutes les activités orales⁵³⁴ demandées lors de l'évaluation orale diagnostique.
- L'élaboration d'un résumé (initialement oral, postérieurement écrit) de la petite histoire ou du dialogue travaillés dans le but d'entreprendre l'exploitation d'un travail écrit en L2, permettant de mettre en pratique toutes les activités écrites⁵³⁵ proposées, en langue française, lors de l'évaluation écrite diagnostique.
- L'enregistrement du résumé oral en L2, afin d'observer les capacités réelles (correctes ou incorrectes) de manipulation phonétique des formes possessives enseignées en langue française ou L2.
- La déclamation d'un poème pour un travail au-delà du domaine phonétique. À l'aide du poème ci-dessous, l'exercice oratoire viserait le travail sur l'emploi des formes possessives qui amènerait à la découverte d'autres schémas syntaxiques faisant partie de l'expression de l'appartenance en langue française pour enrichir l'horizon lexical et expressif des apprenants.

Dualisme

*Chérie, explique-moi pourquoi
tu dis: «**mon** piano, **mes** roses»,
et: «**tes** livres, **ton** chien » ... pourquoi
je t'entends déclarer parfois:
« c'est avec **mon** argent à moi
que je veux acheter ces choses.»
Ce qui m'appartient t'appartient !
Pourquoi ces mots qui nous opposent:
le tien, le mien, le mien, le tien?
Si tu m'aimais tout à fait bien,
tu dirai: «**les** livres, **le** chien»
et: «**nos** roses».*

**Paul Géraldy
(1885-1983)**

⁵³⁴ Pour un aperçu intégral des activités demandées lors de l'évaluation orale diagnostique, se reporter à la description des activités demandées à chaque test oral proposé, p. 156 à 158.

⁵³⁵ Pour un aperçu intégral des activités demandées lors de l'évaluation écrite diagnostique, se reporter à la description des activités demandées à chaque exercice écrit proposé, p. 98 à 100.

Et c'est précisément au sujet de l'accroissement de l'enseignement/apprentissage d'autres expressions associées à la relation d'interdépendance que nous nous rendons compte qu'un complément utile et nécessaire à cette recherche correspondrait à l'analyse d'autres aspects méthodologiques que nous aimerions aussi entreprendre, plus particulièrement centrés sur les aspects ci-dessous:

- la relation d'interdépendance que, comme nous le précise Patrick Charaudeau⁵³⁶ «peut être exprimée à l'aide de différents moyens (relatifs, gérondifs, prépositions)» Autrement dit, d'aborder l'étude de la relation d'interdépendance à l'aide de ces autres structures en langue française.
- l'ambiguïté des formes possessives appartenant à la personne 5 «vous» - [vu] en L2, restée hors du domaine des dysfonctionnements ni à tester ni à tenter de pallier au sein de la présente recherche.

Finalement, l'idée de la place que devrait idéalement occuper la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère a été évoquée au cours de notre recherche: nous croyons que les notions grammaticales doivent être exprimées clairement, sans ambages ni équivoques dans le cadre de l'enseignement que nous dispensons. De la même manière que l'enseignement de la civilisation des autochtones est considéré essentiel à l'enseignement d'une langue étrangère pour une correcte compréhension culturelle, la grammaire est aussi une culture à acquérir, tout aussi essentielle que celle des faits sociaux, des faits idéologiques et des faits esthétiques. Nous tous, en tant qu'enseignants, avons la responsabilité de transmettre et de promouvoir cette culture linguistique. Partant de cette évidence, la question qui se poserait vraiment serait plutôt celle concernant la manière d'aborder l'enseignement grammatical. Comme nous l'avions précédemment exposé, notre pratique quotidienne est basée sur l'ancrage d'un enseignement grammatical à partir de l'observation raisonnée qui éveillerait une demande spontanée de la culture linguistique favorisant une attitude réflexive. Notre expérience pédagogique est associée à une maxime primordiale: doser l'enseignement grammatical en fonction des apprenants dans le but ultime de garantir et de conserver l'immense satisfaction de celui qui apprend.

⁵³⁶

Patrick Charaudeau «*Grammaire du sens et de l'expression*», Paris, 1992, Hachette livre, p. 195. Néanmoins, dans l'optique de la pratique de la médiation (cf. Chapitre 4, p. 258), nous avons fait allusion à l'emploi des déterminants possessifs français pour faire l'économie de toute une proposition relative déterminative avec l'intention de réviser le thème des déterminants possessifs en L2 le plus complet possible, même si notre phase diagnostique n'a pas cherché à corroborer la manipulation de ce type de structure de phrases.

R é f é r e n c e s
b i b l i o g r a p h i q u e s

- ABBOTT Gerry W, (1980), «*Towards a more rigorous analysis of foreign language errors*», dans *International Review of Applied Linguistics (IRAL) in Language Teaching* vol. 18, issue 1-4, January 1980, pp. 121-134.
- ABBOTT Gerry W, (1985), «*Analysis of errors and errors analysis*», *World Englishes*, Vol. 4, issue I, march 1985, pp. 67-70.
- ADAMCZEWSKI Henri, (1973), «*Langage et créativité: réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues*», *Bulletin Commission Interuniversitaire de Linguistique Appliquée (CILA)*, n° 18, Neuchâtel, p. 6–14 dans «*Le montage d'une grammaire seconde*», *Langages*, Paris, Didier/Larousse, 1975, vol. 9, n° 39, pp. 31–50.
- ADJEMIAN Christian, (1976), «*On the nature of interlanguage systems*», dans *Language Learning*, volume 26, issue 2, december 1976, pp. 297-320.
- ADJEMIAN Christian, (1982), «*La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes*», dans *Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies*. GUÉRON J., SOWLEY S (éds) Vincennes: Université de Paris VIII, pp. 421-439. Traducido en Muñoz Licera J. (com., 1992) *La adquisición de lenguas extranjeras*, edit. Visor, pp. 241-262.
- ALVAREZ Gerardo, (1974), «*L'enseignement du français en Amérique latine*», dans *Le français dans le monde* n° 102, janvier-février 1974, pp. 6-12.
- ALLIÉ Claude, (1972), «*Comment bâtir un exercice d'audition-prononciation*», dans *Le français dans le monde* n° 91, septembre 1972, pp. 38-43.
- ALLWRIGHT R. L, (1975), «*Problems in the study of the language teacher's treatment of learners' errors*», dans Marina K., Burt and Heidi C., Dulay (éds). *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education. On TESOL (Teaching of English to Speakers of Other Language)*: Washington DC., pp. 96-109.
- ANDERSON Richard C., AUSUBEL David Paul, (1965), «*Readings in the psychology of cognition*», New York, Holt, Rinehart and Winston, 690 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre, (1997), «*L'erreur, un outil pour enseigner*», Paris, E.S.F éditions, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 117 p.
- BARBIER Marie-Claude, (1989), «*Une approche communicative totale: les programmes d'immersion pour anglophones au Canada*», dans *Les langues modernes*, n° 5, pp. 110-115.
- BASTUJI Jacqueline, (1977), «*Pourquoi les exercices de grammaire*», dans *Langue française* n° 33, vol. 1, année 1977, pp. 6-21.
- BATE Michèle, (1974), «*Techniques d'enseignement du français oral*», dans *Le français dans le monde* n° 107, septembre 1974, pp. 36-42.
- BAUTIER-CASTAING Elisabeth, (1977), «*Statut de l'oral et pédagogie*», dans *Pratiques* n° 17, octobre 1977, pp. 27-30.
- BAUTIER-CASTAING Elisabeth, (1977b), «*Acquisition comparée de la syntaxe du français par des enfants francophones et non francophones*», dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 2, pp. 19-41.

- BAUTIER-CASTAING Elisabeth, (2002), «*À travers les écrits réflexifs des élèves: la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire*», dans *Pratiques* n° 115-116, décembre 2002, pp. 51-60.
- BAILLY D., (1975), «*Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues*», dans *Langages* n° 39, pp. 81-104.
- BEACCO Jean-Claude, (1987), «*Quel éclectisme en grammaire*», dans *Le français dans le monde* n° 208, pp. 65-70.
- BECK Antoine, (1973), «*Les tests dans l'enseignement des langues vivantes*», *Les langues modernes*, n° 3, LXVII année, pp. 305-322.
- BENABEN Michel, (1994), «*Manuel de linguistique espagnole*», Paris, Ophrys, 262 p.
- BENVENISTE Émile, (1966), «*La nature des pronoms*» dans «*Problèmes de linguistique générale*», Paris, Gallimard, 2 volumes: I (1966), II (1974).
- BERTHOUD Anne-Claude, (1987), «*Les erreurs des apprenants: au panier ou sous le microscope ?*», dans *Les langues modernes* n° 5, Paris, APLV, numéro intitulé "Les erreurs des élèves: Qu'en faire ?", pp. 11-17.
- BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, (1989), «*Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*», Coll. F. autoformation, Paris, Hachette, 207 p.
- BERTRAND Yves, (1980), «*À propos des exercices écrits*», dans *Les langues modernes*, n° 4, LXXIV année, pp. 485-495.
- BERTRAND Yves, (1987), «*Faute ou erreur ? erreur et faute*», dans *Les langues modernes*, n°5, pp. 70-80.
- BESSE Henri, (1974), «*Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2*», dans *Voix et Images du CREDIF 2 Nouvelle série*, pp. 38-44.
- BESSE Henri, (1977), «*Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux*», dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 25, janvier-mars 1977, pp. 7-22.
- BESSE Henri., PORQUIER Rémy, (1984), «*Grammaires et didactique des langues*», Paris, Crédif, Hatier-Didier, coll. L.A.L, 286 p.
- BLEY-VROMAN Robert, (1983), «*The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of sistematicity*», dans *Language Learning* n° 33, issue 1, march 1983, pp. 1-17.
- BONNOT P. Jean-François, SPA Jaap J., (1984), «*Contribution à l'étude de l'interlangue: modifications apportées par les néerlandophones aux obstruantes françaises en finale de mot*», AILA, Brussels Proceedings. J. Den Jaese et J. Nivette (éds.), ITONUB, pp. 868-869.
- BONNOT P. Jean-François, SPA Jaap J., (1988), «*De la structure théorique de l'interlangue à l'apprentissage du français langue étrangère*», *International Review of Applied Linguistics* dans *Language Teaching*, vol. 26, Issue 1, pp. 19-34.

- BOSQUE Ignacio, DEMONTE Violeta, (1999), «*Gramática descriptiva de la lengua española*», Tomo III (*entre la oración y el discurso – morfología*), Espasa-Calpe, Madrid, coll. Nebrija y Bello, pp. 4305–4913.
- BOUCHERIE Dominique et al., (1994), Sciences et technologie; Biologie et Géologie, «*Du monde des vivants au monde du vivant*», (Démarches et outils pour la classe), coll. CRDP du Nord–Pas–de-Calais, 236 p.
- BOURGUIGNON Christiane, (1979), «*Les étapes de la maîtrise de certains concepts sémantico-grammaticaux en langue maternelle*», dans *Études de linguistique appliquée*, n° 34, pp. 35–46.
- BOURGUIGNON Christiane et DABÈNE Louise, (1983), «*Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère*», dans *Le français dans le monde*, n° 177, mai-juin 1983, pp. 45–49.
- BOURGUIGNON Christiane et CANDELIER Michel, (1988), «*La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère*», dans *Les langues modernes*, n° 2, APLV, Paris, pp. 19-34.
- BOURGUIGNON Christiane, (1993), «*Passlangues. Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère*», dans *Lidil*, n° 9, décembre 1993, pp. 97–113.
- BOUTON CHARLES P., (1973), «*Pour une pédagogie des langues vivantes conçue en fonction des problèmes de l'élève*», dans *Études de linguistique appliquée*, n° 10, avril-juin 1973, pp. 109-125.
- BOUTON CHARLES P., (1974), «*L'acquisition d'une langue étrangère: aspects théoriques et pratiques, conséquences pédagogiques essentielles*», Paris, Klincksieck, coll. Initiation à la linguistique; 4 Série B Problèmes et méthodes, 349 p.
- BOYER Henri., BUTZBACH-Rivera Michèle., PENDANX Michèle, (1990), «*Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*», Paris, Clé International, Coll. Le français sans frontières, outils théoriques, 239 p.
- BRESSON Daniel, (1989), «*Langue, linguistique et grammaire. Mauvaises querelles et vrais problèmes*», dans *Les langues modernes*, n° 3-4, pp. 21-28.
- BRIANE Claudine, CAIN Albane, [1996], "*Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues:?*" compte-rendu de la journée d'étude du 17 mars 1994, Coll. Documents et travaux de recherche en éducation, 80 p.
- BRISSON Richard, MACCABEE Daniel, (1999), «*L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*», Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf, Editeur Carte blanche, 211 p.
- BRONCKART Jean-Paul et Coll, (1979), «*Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire*», dans *Études de linguistique appliquée*, n° 34, avril-juin 1979, pp. 15–34.

- BROWN, R., FRASER Colin, (1963), «*The acquisition of syntax*» dans C.N. Cofer & B. S. Musgrave, (Eds.), *Verbal behavior and learning: problems and processes*, New York, Mc Graw Hill, pp. 97-158.
- BOYER Henri, BUTZBACH Michèle, PENDANX Michèle, (1990), «*Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*», Paris, Clé international, 240 p.
- BRUEGEL Marie-France; GRELIER Mariette, (1992), «*Grammaire espagnole contemporaine*», éditions Paris: Casteilla, 319 p.
- BRUEGEL Marie-France; GRELIER Mariette, (1992), «*Exercices de grammaire espagnole*», éditions Desvignes, 223 p.
- BRUTON Anthony, SAMUDA Virginia, (1980), «*Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work*», dans RELC Journal, december 1980, vol 11, pp. 49-63.
- CAIN Albane, (1989), «*L'analyse d'erreur. Accès aux stratégies d'apprentissage. Une étude inter-langues*», Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), coll. Lycées, 161 p.
- CAIN Albane, (1994), «*L'erreur, un élément déterminant en didactique des langues*», dans dossier "L'erreur dans l'apprentissage," Échanger, vol. 16, avril 1994, C.R.D.P. de Nantes, pp. 3-5.
- CALLAMAND Monique, (1982), «*Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*», Paris, Clé international, Coll. Didactique des langues étrangères, 191 p.
- CAMPANA Marc, CASTINCAUD Florence, (1999), «*Comment faire de la grammaire*», Paris, ESF éditeur, Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, 127 p.
- CAMUSSI-NI Marie-Armelle, (2002/2003), «*Analyse des textes et des discours – Document n° 1*», 16 p.
- CAMUSSI-NI Marie-Armelle, «*Description linguistique du français. Mention FLE – Document n° 1*», 23 p.
- CASTELLOTTI Véronique, (2001), «*La langue maternelle en classe de langue étrangère*», Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, Clé international, 124 p.
- CATACH Nina, (1978), «*L'orthographe*», Paris, Puf, «*Que sais-je ?*», n°685, 128 p.
- CERVANTES Miguel (de), (1615), «*Don Quijote de la Mancha*», Editeur Visor Libros, 385 p.
- CHAMPAGNE-MUZAR Cécile, BOURDAGES Johanne S., GERMAIN Claude, (1998), «*Le point sur la phonétique*», Coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, 119 p.

- CHANDLER Jean, (2003), «*The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing*», dans *Journal of Second Language Writing* Vol. 12, issue 3, August 2003, pp. 267-293.
- CHARAUDEAU Patrick, (1992), «*Grammaire du sens et de l'expression*», Paris, Hachette, Éducation, 927 p.
- CHARAUDEAU Patrick, (1988), «*La grammaire, c'est pas du bidon !*», dans *Le français aujourd'hui*, n° 83, septembre 1988, pp.19-24.
- CHARAUDEAU Patrick, DARBORD Bernard, POTTIER Bernard, (2005), «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Armand Colin, Coll. Coursus *Langues, 318 p.
- CHAUDRON Craig, (1983), «*A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors*», dans *Language Learning* n° 27, I: 29-46.
- CHAUDRON Craig, (1984), «*The effects of feedback on students' composition revision*», dans *RELC Journal* 15 (2), pp.1-14.
- CHAUDRON Craig, (1985), «*Intake: On models and methods for discovering learner's processing of input*». *Studies in Second Language Acquisition* Vol.7, issue 01, février 1985, pp. 1-14.
- CHAUDRON Craig, (1986), «*Teachers' priorities in correcting learners' errors in french immersion classes*», dans R.R Day (Ed), *talking to learn; Conversation in second language acquisition*, pp.64-84. Rowley, MS: Newbury House.
- CHOMSKY Noam., (1971), «*Aspects de la théorie syntaxique*», traduction par Milner Jean-Claude, Paris, Seuil, coll. L'ordre philosophique, 283 p.
- CHOMSKY Noam, (1975), «*Questions de sémantique*», Paris, Coll. L'ordre philosophique, éditions du Seuil, 231 p.
- CHOMSKY Noam, (1979), «*Structures syntaxiques*», coll. Points-essais, éditeur Seuil, 147 p.
- CHOMSKY Noam, (1981), «*Réflexions sur le langage*», coll. Champs, Flammarion, 283 p.
- CHOMSKY Noam, (1981), «*Principles and Parameters in Syntactic theory*», Hornstein. N / Lightfoot. D., *Explanations of Linguistics*, Londres, 32–75.
- COHEN A., ROBBINS M., (1976), «*Towards assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanation*», dans *Language Learning* n° 26 (I), pp. 45-66.
- COIANIZ Alain., (1980), «*Erreur et attitudes de communication*», dans *Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère* n° 8. CFP. Université Paul Valéry, Montpellier.
- COIANIZ Alain., (2001), «*Apprentissage des langues et subjectivité*», Paris Budapest Torino, Coll. Langue & parole, Editions l'Harmattant, 259 p.

- COMPANYY COMPANY Concepción, (2005a), «*Frecuencia de uso y contacto lingüístico. en sintaxis: artículo indefinido + posesivo en el español americano*», Spanish in context, vol n°2, Issue 2, pp. 131-156.
- COMPANYY COMPANY Concepción, (2006b), «*Gramaticalización y frecuencia de uso. Los paradójicos sintagmas con artículo + posesivo del español antiguo*», Revista de historia de la lengua española, vol n°1, 2006, pp. 5-30.
- COMPANYS Emmanuel, (1971), «*L'évolution de la comparaison phonologique appliquée à l'enseignement des langues*», dans Le français dans le monde, n° 81, juin 1971, pp. 20–28.
- CORDER Stephen Pit, (1967), «*The significance of learners' errors*», International Review of Applied Linguistic V (4), traduction française: Langages, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp. 9–15.
- CORDER Stephen Pit, (1971), «*Idiosyncratic dialects and error analysis*», International Review of Applied Linguistic dans Language Teaching, 1971, n° 9, 147- 160.
- CORDER Stephen Pit, (1971a), «*Idiosyncratic dialects and error analysis*», IRAL IX/ 2, pp. 147–160 dans Langage n° 57, mars 1980, Vol. 14, pp.17–28.
- CORDER Stephen Pit, (1976), «*The study of interlanguage*», in G. Nickel (ed), Proceedings of the 4th International Congress of Applied Linguistics 2, pp. 9 –35.
- CORDER, Stephen Pit, (1979), «*Post Scriptum*», traduction française: Langages, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp.39–41.
- CORDER, Stephen Pit, (1980), «*La sollicitation de données d'interlangue*», traduction française par Uli FRAUENFELDER, Colette NOYEAU, Clive PERDUE et Rémy PORQUIER dans Langages, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp.29–38.
- CORDER Stephen Pit, (1981), «*Error analysis and Interlanguage*», Oxford University Press, 120 p.
- CORMON Françoise, (1992), «*Enseignement des langues: théories et exercices pratiques*», Lyon, Chroniques sociales, Coll. Synthèse, 210 p.
- COSTA OLID Alberto, (1981), «*El posesivo en español*», coll. Publicaciones de la Universidad de Sevilla: Anales de la Universidad Hispalense: serie filosofía y letras (Universidad de Sevilla), n° 56, 106 p.
- COUDURIER Beate, (1987), «*De la faute à l'erreur, quelle potentialité ?*», dans Les langues modernes, n° 5, pp. 81-89.
- COSTE Daniel, GALISSON, Robert, (1976), «*Dictionnaire de didactique des langues*», Coll. F, Paris, Hachette, 612 p.
- COSTE Jean, REDONDO Agustín, (1998), «*Syntaxe de l'espagnol moderne*», 11^{ème} éd. rev. et corr., Paris, S.E.D.E.S, 607 p.
- CSECSY Madeleine, (1970), «*Grammaire française et enseignement du français aux étrangers*», dans Langue française n° 8, décembre 1970, pp. 98–106.

- CUQ Jean-Pierre et al, (2003), «*Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (ASDIFLE)*», Paris, Clé International, 303 p.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, (2005), «*Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*», Pug, 504 p.
- CUSIN-BERCHE Fabienne, (2003), «*Les mots et leurs contextes*», Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 200 p.
- CYR Paul, GERMAIN Claude, (1996), «*Les stratégies d'apprentissage*», Paris, Clé International, Coll. Didactique des langues étrangères, 181 p.
- DABÈNE Louise, (1979), «*La grammaire en langue maternelle et en langue étrangère (présentation de la recherche)*», dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 34, avril-juin 1979, pp. 5–14.
- DABÈNE Michel, MARTIN-SAURAT Cathérine, (1979), «*L'adulte et le métalangage grammatical*», dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 34, avril-juin 1979, pp. 86-93.
- DABÈNE Louise, (1987), «*Langue maternelle/langue étrangère: quelques réflexions*», dans *Les langues modernes*, n° 1, LXXXI^{ème} année, pp. 91–95.
- DARBORD Bernard, POTTIER Bernard, (1995), «*La langue espagnole. Éléments de grammaire historique*», Coll. Fac. Langues étrangères, 2^{ème} éd. rev. et augm., Paris, Nathan, 254 p.
- DAROT Mireille, (1983), «*Quels outils pour l'analyse linguistique ou lers préalables pour l'enseignement de la grammaire*», dans *Le français dans le monde* n° 177, mai-juin 1983, pp. 39-44.
- DEBYSER Francis, Houis M., Rojas C., (1967), «*Grille typologique de classement des fautes*», BELC, Paris
- DEBYSER Francis, (1970), «*La linguistique contrastive et les interférences*», dans *Langue française* n° 8, décembre 1970, pp.31-61.
- DE HEREDIA Ch, (1983), «*Les parlers français des migrants*», in F. François dir : «*J'cause français, non ?*», Paris, Cahiers libres 380 / La Découverte- Maspero, pp. 95–126.
- DEMAIZIÈRE Françoise, (1987), «*Erreur et enseignement assisté par ordinateurs*», dans *Les langues modernes* n° 5, Paris, APLV, numéro intitulé "Les erreurs des élèves: Qu'en faire ?," pp. 48-53.
- DEMAIZIÈRE Françoise, (1994), «*Métalangage et didactique - Introduction à la problématique des relations entre concepts linguistiques et pragmatiques et étiquetage pédagogique dans une perspective inter-langues*», Documents du groupe Lingua, Gripil, 45 p.
- DEMIRTAŞ Lokman, GÜMÜŞ Hüseyn, (2009), «*De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*», dans *Synergies Turquie* n° 2, Istanbul, Université de Marmara, décembre 2009, pp. 125-138.

- DE SALINS Geneviève-Dominique, (1996), «*Grammaire pour l'enseignement /apprentissage du FLE*», Les Editions Didier, Paris, 271 p.
- DESCOTES-GENON Christiane; MORSEL Marie-Hélène; RICHOU Claude, (1992), «*L'exercisier, l'expression française pour le niveau intermédiaire*», PUG, 335 p.
- DE STÉFANO Luciana, FREITES BARROS Francisco, (1998), «*Nuestra casa o la casa de nosotros?*», *Español actual* n°69, (1998), exemplar dedicado al español de Venezuela, pp. 103-104.
- DE STÉFANO Luciana, (1996), «*El adjetivo posesivo en el español hablado en Maracaibo*», *Iberoromania* n° 44, 1996, pp. 39-51.
- DICKERSON Lonna J., (1975), «*The learner's interlanguage as a system of variable rules*», *TESOL Quarterly* vol. 9, n° 4, december 1975, pp. 401-407.
- DONEUX, Jean-Léonce, (1976), «*La composante linguistique dans l'apprentissage: les prédictibilités; application au système des pronoms*», dans *Langue Française* n° 29, année 1976, p.61-79.
- DONOSO José, (1978), «*Casa de campo*», éditeur Calmann Lévy, 215 p.
- DUBOIS Jean, (1969), «*Grammaire structurale du français: la phrase et les transformations*», Larousse, Paris, 192 p.
- DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI Jean Baptiste, MEVEL Jean-Pierre, (2001), «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse-Bordas/Her, 560 p.
- DUCEUX Isabelle et JIMENEZ Nicolás, (1999), «*L'emploi de la phonétique espagnole dans l'enseignement de la phonétique française*», *Chemins actuels*, n° 57, juin 1999, pp. 33-41.
- DULAY Heidi, BURT Marina, (1974), «*Natural sequences in child second language acquisition*» dans *Language Learning* Vol. 24, issue 1, janvier 1974, pp. 37-53.
- DULAY Heidi, BURT Marina, KRASHEN Stephen, (1982), «*Language two*», Oxford University Press, March 1982, 315 p.
- DUPUIS Marc, (2005), «*Autonomie: l'aider...à se passer de votre aide*», *Le monde de l'éducation (Le guide de la rentrée 2005 / 2006)*, n° 339, p.XIII.
- DURAND Bruno, HOUSSEMAINE-FLORENT Hélène, OUVRARD Christine et al., (2002), «*Le Petit Larousse illustré*», Vuief, Paris, 1786 p.
- ELLIS Rod, LOEWEN Shawn, ERLAM Rosemary, (2006), «*Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar*» *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 339-368.
- ERVIN-TRIPP S. M., (1974), «*Is second language learning like the first?*», *TESOL Quarterly*, n° 8, pp. 111-127.

- FABRE C., (1995), «Commencements de la grammaire réflexive: lecture/réécriture/dialogues», dans *Études de Linguistique Appliquée* 1995, vol. 99, n° JULSEP 1995, 128 p.
- FAERCH. C., KASPER G, (1980), «*Processes and strategies in foreign language learning and communication*», *Interlanguage. Studies Bulletin – Utrecht* 5, 47–118.
- FAERCH. C. , KASPER G, (1983), «*Strategies in interlanguage communication*», Longman.
- FAERCH. C., HAASTRUP. K / PHILIPPSON R, (1984), «*learner language and language learning*» Copenhague.
- FATHMAN, A. (1977), «*Similarities and Simplification in the Interlanguage of Second Language Learners*» CORDER, S. P./ ROULET, E (1977), pp. 30–38.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1988), «*Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas*», en *Cable I*, pp. 27-35.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1989), «*Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa*», en *Cable 4*.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1994), «*Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera*», *Actas de II Congreso Internacional ASELE*, pp. 267-278.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1995), «*Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*», Edelsa Editor, 300 p.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1995), «*Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del español lengua extranjera. Tratamiento didáctico*», *Actas del VI Congreso ASELE*, pp. 147-154.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1996), «*Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*», Madrid, Fundación de Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (1997), «*Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*», Edelsa Editor, 300 p.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ Sonsoles, (2000), «*Corrección de errores en la expresión oral*», en *Carabela* n° 47, pp. 133-150.
- FERRIS Dana R., (2002), «*Treatment of error in second language student writing (The Michigan Series on Teaching Multilingual Writers)*», University of Michigan Press/ESL, 168 p.
- FERRIS Dana R., ROBERTS B., (2001), «*Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?*», *Journal of Second Language Writing* 10 (3), pp. 161-184.
- FILIPOVIC Rudolf, (1969), «*The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project*» Reports / Studies / Pedagogical Materias. Vol. Zagreb, Univ. Yugoslavia 1969: Dorothy Rapp Center for Applied Linguistics, Washington, DC., 39 p.

- FILIPOVIC Rudolf, (1971), «*A compromise system. A link between linguistic Borrowing and Foreign Language Learning*». The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project. Linguistics, Washington: Center for Applied Linguistics, pp. 19–29.
- FILLOUX Janine, (1974), «*Du contrat pédagogique*», Dunod, Coll. Sciences de l'éducation 275 p.
- FLOWER Linda et al., (1986), «*Detection, diagnosis and the strategies of revision*», College Composition et Communication, Vol n° 37, n° 1, february 1986, pp. 16-55.
- FOERSTER Cordula, (1993), «*Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant: les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère*», Lidil, n° 9, décembre 1993, pp. 11-34.
- FRAUENFELDER Uli, PORQUIER Rémy, (1979), «*Les voies d'apprentissage en langue étrangère*» dans «*Working Papers on bilingualism*», Travaux de Recherche sur le bilinguisme n° 17, pp. 37–64.
- FRAUENFELDER Uli., NOYAU Colette, PERDUE Clive, PORQUIER Rémy, (1980), «*Connaissance en langue étrangère*», Langages, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp. 43-59.
- FREI Henri, (2003), «*La grammaire des fautes*», coll. D'hier à aujourd'hui, Ennoia éditeur, 402 p.
- FREITES BARROS Francisco, (1998), «*El posesivo pospuesto perifrástico de segunda y tercera persona: una investigación sociolingüística sobre el español hablado en Venezuela*», Iberoromania, 47, pp. 3-26.
- FRITH M., (1982), «*Systematic or chaotic; Update on Interlanguage Research*. NICKEL G. /NEHLS D.,. «*Error analysis, Contrastive Linguistic and Second Language Learning*», Heidelberg, pp. 151–167.
- GALÁN BOBADILLA Aurora, (1994), «*Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera*» Actas del V Congreso Internacional ASELE, pp. 101-109.
- GALAZZI-MATASCI Enrica et PEDOYA Elisabeth, (1983), «*Et la pédagogie de la prononciation*», Le français dans le monde, n°180, octobre 1980, pp. 39-44.
- GALISSON, Robert, (1980), «*D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme* », Paris, Clé international, Coll. Didactique des langues étrangers, 160 p.
- GAONAC'H, Daniel, (1992), «*Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*», Paris, éditions Didier/Hatier, Coll. Langues et Apprentissage des langues (LAL), 239 p.
- GARCIA Michel, (1973), «*La fabrication d'un test de reconnaissance de phonèmes en espagnol*», Les langues modernes, n° 3, LXVII année, pp.329-340.

- GAUTHIER André, (1981), «*Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: l'anglais a des francophones*», dans Les langues modernes, vol. spécial 1981, Paris, APLV.
- GAUTHIER André, (1987), «*De l'intérêt qu'il y a pour l'élève à se colleter avec les difficultés de la langue qu'il s'efforce de s'approprier*», dans Les langues modernes n° 5, Paris, APLV, numéro intitulé "Les erreurs des élèves: Qu'en faire ?", pp. 18-22.
- GERBOIN Pierre, LEROY Christine, (1994), «*Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*», Hachette éducation, 271 p.
- GIACOBBE JORGE, (1992), «*Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction. Études sur le développement du langage chez l'adulte*», col. Sciences du langage, Paris, CNRS, 256 p.
- GIRARD Denis, (1995), «*Enseigner les langues: méthodes et pratiques*», Paris, Bordas, Coll. Pédagogie des langues, 175 p.
- GOMBERT Jean-Émile, (1986), «*Le développement métalinguistique: le point de la recherche*», dans Études de Linguistique Appliquée n° 62, pp. 5-25.
- GOMBERT Jean-Émile, (1990), «*Le développement métalinguistique*», Paris, PUF, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 295 p.
- GOMBERT Jean-Émile, (2000), «*Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*», dans KAIL M. & FAYOL M.: L'acquisition du langage, Volume 2, Paris, PUF, pp. 117-150.
- GREBOT Elisabeth, (1994), «*Images mentales et stratégies d'apprentissage*», Coll. Formation permanente en sciences humaines: 101, Paris ESF éditeur, 118 p.
- GUIMBRETIERE Elisabeth, (1994), «*Phonétique et enseignement de l'oral*», Paris, Hatier /Didier, col. Didactique du français, 96 p.
- HALFF W., (1987), «*L'oral et l'erreur grammaticale*», dans Les langues modernes n° 5, Paris, APLV, numéro intitulé "Les erreurs des élèves: Qu'en faire ?", pp. 31-37.
- HAKUTA K., CANCINO H., (1977), «*Trends in second language acquisition research*», Harvard Educational Review, n° 47, pp. 294 – 316.
- HEINZ Michaela, (2003), «*Le possessif en français. Aspects sémantiques et pragmatiques*», Bruxelles, col. Champs linguistiques. Recherches, 515 p.
- HEMMI Myriam, (2001), «*Le concept de la tâche: une application de la grammaire en FLE*», Travaux de Didactique du FLE, n° 46, pp. 77-96.
- HENDRICKSON J. M., (1977), «*Error analysis and selective correction in the adult ESL classroom: an experiment*» dans ERIC ED, pp. 135-260.
- HENDRICKSON J. M., (1979), «*Evaluating spontaneous communication through systematic error analysis*» dans Foreign Language Annals 12 (5), pp. 357-364.

- HENDRICKSON J. M., (1981), «*Error analysis and error correction in language learning*», RELC Occasional Paper n° 10, SEAMEO Regional Language Center, Singapore.
- HNAT ANA M., (2008), «*Posesivos redundantes en el español de México y de Estados Unidos*», University of Houston, Departamento de Estudios Hispánicos, 188 p.
- HOLEC Henri, (1979a), «*Autonomie et apprentissage des langues*», Strasbourg, Conseil de l'Europe, 60 p.
- HOLEC Henri, (1981), «*Autonomie dans l'apprentissage, apprentissage de l'autonomie*», dans *Études de linguistique appliquée* n° 41, janvier-mars 1981, Didier Érudition, Paris, pp. 7-23.
- HOLEC Henri, (1992), «*Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé*», dans *Le français dans le monde*, n° spécial: Recherches & applications, février-mars 1992, pp. 46-52.
- HOLEC Henri, (1995), «*Apprentissage autodirigé: petit précis en forme de glossaire*», dans *Le français dans le monde* n° 277, novembre-décembre 1995, pp. 38-42.
- HOLEC Henri, (1998), «*Autonomie et apprentissage auto-dirigé: terrains d'applications actuels*», Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- HYMES, D.H., (1984), «*vers la compétence de communication*», traduction en français par MUGLER, F., Crédif, Hatier, Coll. LAL, Paris.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, (2006), «*Pourquoi distinguer les homophones?*», *Langue française* n° 151, année 2006, pp. 25-40.
- JAKOBSON, Roman, HALLE, M., (1956), «*Fundamentals of Language*», La Haye, Mouton. (traduction partielle: «*Phonologie et phonétique*», dans Roman JAKOBSON, «*Essais de linguistique générale*» (recueil de textes traduits, extraits de diverses revues et publications, 1949-1962), coll. Points; 17, vol. 1, Paris, Editions de Minuit, 1963, 255 p.
- JAMES Carl., (1998), «*Errors in language learning and use: Exploring error analysis*», Harlow: Pearson Education, longman, 304 p.
- JAMET Christian, (2000), «*Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France: approche anthropo-didactique*», thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2, 2000.
- JORDENS P., (1979), «*Contrastivité et transfert*», dans "La linguistique appliquée aux Pays-Bas," *Études de linguistique appliquée*, n° 33, janvier-mars 1979, pp. 94-101.
- JORDENS P., (1980), «*Interlanguage research: Interpretation or explanation Language learning*», Vol 30, issue 1, pp. 195-207. Traducido en Muñoz Licera J. (com. 1992) *La adquisición de lenguas extranjeras*, edit. Visor, pp. 225-239.
- KADLER E., (1973), «*L'utilisation des théories linguistiques dans l'enseignement des langues*», dans *Études de linguistique appliquée*, n° 10, avril-juin 1973, pp. 37-46

- KANEMAN-POUGATCH Massia et PEDOYA-GUIMBRETIERE Elisabeth, (1990), «*Plaisir des sons: enseignement des sons du français. Cahier de l'élève*», Paris, Didier/Hatier, 96 p.
- KASPER Gabriele, BLUM-KULKA Shoshana, (1993), «*Interlanguage pragmatics*». New York: Oxford University Press, VI – 253 p.
- KELLERMAN E., SHARWOOD SMIH M., (1986), «*Cross-linguistic influence in Second Language Acquisition*» Oxford.
- KEMPCHINSKY Paula, (1992), «*Syntactic constraints on the expression of possession in Spanish*», *Hispania: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, V 75, n° 3, pp. 697-704.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, COSNIER Jacques, (1987), «*Décrire la conversation*», col. Linguistique et sémiologie; 15, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1987, 392 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, (2005), «*Le discours en interaction*», coll. U Lettres-linguistique, Paris, Armand Colin, 365 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, (2009), «*L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*», col. U Linguistique, Paris, Armand Colin (4ème édition), 267 p.
- KLIFFER Michael D., (1981), «*Inalienable possession in romance: grammar or inference ?*», Annual Meeting of the Linguistic Society of America (décembre 28-30, 1981, 13 p.
- KLIFFER Michael D., (1983), «*Beyond Syntax: spanish inalienable possession*», *Linguistics* 21, n° 6, 1983, Water the Gruyter GmbH & Co. éditeur, pp. 759-794.
- KNIBBELER Wilhelmus Joseph Marie., (1979), «*Le caractère évasif de l'interlangue*», dans "La linguistique appliquée aux Pays-Bas," *Etudes de linguistique appliquée*, n° 33, janvier-mars 1979, pp. 102-108.
- KRASHEN Stephen D., (1977), «*Some issues relating to The Monitor Model*» dans *Teaching and Learning English as a Second Language*, Brown H. C. Yorio and R. Crymes (Éds.). TESOL, Washington, DC, pp. 144-148.
- KRASHEN Stephen D., (1981), «*Second Language Acquisition and Second Language learning*» Oxford, Pergamon Press.
- LABELLE Jean-Marie, (1996), «*La réciprocité éducative*», Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 312 p.
- LAHIRE Bernard, (2000), «*Cultures écrites et inégalités scolaires (sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire)*, Presse universitaire de Lyon (PUL), 310 p.
- LAMBERT R. D. / FREED B. F., (1982), «*The loss of Language Skills*», Rowley, Mass.
- LAMY André, (1975), «*Propositions d'outils pour une grammaire du français langue étrangère*», *Le français dans le monde* n° 111, février-mars 1975, pp. 6–16.

- LAMY André, (1976), «*Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité*», dans *Études de linguistique appliquée* n° 22, pp. 118-127.
- LAMY André, (1981), «*Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*», Paris, BELC, Sèvres, 54 p.
- LAMY André, (1984), «*Mes rendez-vous avec la faute. Lettre ...ouverte*», dans *Le français dans le monde* n° 185, mai-juin 1984, pp. 77-92.
- LAMY André, (1981), «*Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*», Paris, BELC.
- LAMY André, (1983), «*Conceptualisation et pédagogie de la faute: cinq exemples*», dans *Le français dans le monde* n° 174, janvier 1983, pp. 60-63.
- LE BOT Marie - Claude, (2000–2001), «*Cours S.U.E.D mention FLE*», 81 p.
- LECOMTE Jacques, (1993), «*Les mécanismes de l'apprentissage*», *Sciences humaines*, n°32, pp. 11-16.
- LEGRAIN Michel, GARNIER Yves, VINCIGUERRA Mady et al., (2001), «*Le petit Larousse illustré*», Maury imprimeur- SA, Malesherbes, France, 1786 p.
- LEIDELINGER Geneviève, (1998), «*Autonomie, stratégies et coopération*», *Chemins actuels*, n° 54, juin 1998, pp. 34–38.
- LENNEBERG Eric Heinz, (1967), *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- LEON Pierre Roger, LEON Monique, (1964), «*Introduction à la phonétique corrective (à l'usage des professeurs de français à l'étranger)*», Paris, Hachette, Coll. *Le français dans le monde*, 98 p.
- LEON Pierre Roger, (2009), «*La prononciation du français*», Paris, Armand Colin, coll. *128 lettres, linguistique*, 127 p.
- LEONETTI JUNGL Manuel, (1996), «*Determinantes y contenido descriptivo*», *Español actual: Revista de español vivo* n° 66, 1996, pp. 5-24.
- LEONETTI JUNGL Manuel, (1999), «*Los determinantes (Cuadernos de lengua española)*», Arco/libros editores, España, 92 p.
- LIGATTO Dolorès, SALAZAR Béatrice, (1993), «*Grammaire de l'espagnol courant*», Paris, Masson, coll. *Español moderno*, 301 p.
- LIGHTFOOT, D. (1982), «*The language lottery: Toward a Biology of Grammars*», Cambridge, Mass.
- LINDSAY, P. H., NORMAN. D. A., (1977, 1980): «*Human information processing: an introduction to psychology*» New York, Academic Press. (Traduction: «*Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie*» Montréal-Paris, Éditions Etudes Vivantes, 1980).

- LHOPE Elisabeth, (1995), «*Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*», Paris, Hachette, Autoformation, 158 p.
- LHOPE Elisabeth, (1995), «*À la découverte des paysages sonores des langues*», coll. Annales littéraires de l'Université de Besançon; 353, Paris: les belles lettres, 1987, 215 p.
- MAINGUENEAU Dominique, (1981), «*Approche de l'énonciation en linguistique française: embrayeurs, temps et discours rapporté*», coll. Hachette université, langue, linguistique, communication, Paris, Hachette, 1981, 127 p.
- MAINGUENEAU Dominique, (1996), «*Aborder la linguistique*», coll. Mémo; 18 lettres, Paris, Seuil, DL, 1996, 60 p.
- MAINGUENEAU Dominique, (1996), «*Les termes clés de l'analyse du discours*», Paris, Seuil, Coll. Mémo: 20 lettres, 93 p.
- MAINGUENEAU Dominique, (1997), «*L'analyse du discours- Introduction aux lectures de l'archive*», Paris, Hachette. Coll. Hu. Linguistique, 268 p.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine, (2003), «*L'interprétation de l'erreur*», Clé-International / VUEF, Eds. Christine Grall, Coll. Didactique des langues étrangères, 128 p.
- MARQUILLÓ LARRUY Martine, (2004), «*De l'interlangue à l'interaction: balises sur un itinéraire*», dans Gajo Laurent, Matthey Marinette, Moore Danièle, Serra Cecilia coord. Un parcours au contact des langues. Textes commentés par Bernard Py, Paris: Didier, Coll.«LAL», 288 p.
- MATERA Masiel, MEDINA Raimundo, (2003), «*Los posesivos en la frase determinante en español*», Venezuela, Universidad de Zulia, Boletín de Lingüística, enero-julio 2003, vol. 19, pp. 56-70.
- MATTHEY Marinette, (2003), «*Apprentissage d'une langue et interaction verbale: sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*», coll. Exploration recherches en sciences de l'éducation, Bern: Berlin, Bruxelles, (2^{ème} éd.), 247 p.
- MARTINET André, (1983), «*Ce que n'est pas la phonologie*», Langue française, Vol. 60, n° 1, pp.6-13.
- MARTINET Jeanne, (1972), «*Essai d'analyse fonctionnelle des panneaux de signalisation routière*» dans «*De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*», Presses Universitaires de France (Puf), coll. Sup; 12 Le linguiste, 248 p.
- MARTÍNEZ ALCALDE María José, (1996), «*Morfología Histórica de los posesivos españoles*», Universidad de Valencia, coll. Añejo XIX de los Cuadernos de filología, Editorial Servei Publicacions, 115 p.
- MCNEILL D, (1971), «*The Capacity for the Ontogenesis of Grammar*», D J SLOBIN, «*The Ontogenesis of Grammar*», New York, pp. 17-40.
- MEIRIEU Philippe, (1993), «*Apprendre en groupe*», Lyon: chroniques sociales, (5^{ème} éd.), col. Formation, 201 p.

- MEIRIEU Philippe, (2007), «*Apprendre ...oui, mais comment?*», Paris: Issy-les-moulineaux: ESF (20ème éd.), col. Pédagogies outils, 193 p.
- MEANS Linda Gertrude, (1980), «*Sobre el uso del artículo definido con el posesivo antepuesto en el español medieval*», University of California, Santa Barbara, 1980, 148 p.
- MOIGNET Gérard. (1974), «*Le pronom personnel français. Essai de psycho-systématique historique*», Paris, Klincksieck éditeur, col. Bibliothèque française et romane: Manuels et études linguistiques, 272 p.
- MOIRAND Sophie, (1977), «*Analyse des textes écrits et apprentissage grammatical*», dans Etudes de linguistique appliquées n° 25, janvier-mars 1977, pp. 101-125.
- MOIRAND Sophie, (1979), «*Situation d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère*», Paris, CLÉ, coll. Didactique des langues étrangères, 175 p.
- MOIRAND Sophie, (1990), «*Enseigner à communiquer en langue étrangère*», Paris, Hachette FLE, coll. F Références, 188 p.
- MONNERET Philippe, (1999), «*Exercices de linguistique*», Coll. Premier cycle, Presse Universitaire de France (Puf), 435 p.
- MUKATTASH Lewis, (1986), «*Persistence of fossilization*», International Review of Applied Linguistics (IRAL), dans Language Teaching, Vol. 24, Issue 1-4, pp. 187-204.
- NAGY Christèle, (1993), «*Pour un enseignement de la grammaire fondé sur la compétence de l'apprenant*», Lidil, n° 9, décembre 1993, pp. 59-68.
- NARCY, J-P «*Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ?*» dans Duda R. et Riley Ph., «*Learning styles*», Presses universitaires de Nancy, «*Processus discursifs*», 1990, 90 p.
- NEMSER William, (1969), «*Aproximative Systems of Foreign Language Learners*». FILIPOVIC, Rudolf, (1969), pp. 3-12.
- NEMSER William, (1971), «*Aproximative Systems of Foreign Language Learners*», dans IRAL in Language Teaching 9, pp. 115-126.
- NEMSER William et SLAMA-CAZACU Tatiana, (1970), «*A contribution to Contrastive Linguistic. (A psycholinguistic Approach: Contact Analysis.)*» Revue Roumaine de Linguistique XV / 2, 1970, pp. 101-128.
- NIQUET Gilberte, (1987), «*Enseigner le français: Pour qui ? Comment ?*», Paris, Hachette, 224 p.
- (NOYAU-) ROJAS Colette, (1971b), «*L'analyse des fautes*», dans Le français dans le monde n° 81, juin 1971, pp. 58-63.
- NOYAU Colette, (1976), «*Les "français approchés" des travailleurs immigrés: un nouveau champ de recherche*», Langue française, n° 29, pp. 45-60.

- NOYAU Colette, (1980c), «*Le rôle des erreurs dans l'acquisition de la langue étrangère*», dans "L'enseignement du français langue étrangère en Guinée," Conakry, Institut Pédagogique National, pp. 154-159.
- NOYAU Colette, (1984), «*Communiquer quand on ignore la langue de l'autre*», dans NOYAU Colette et PORQUIER Rémy, dir., «*Communiquer dans la langue de l'autre*», Presses universitaires de Vincennes, pp. 8–36.
- OMNES Robert, (1995), «*Phonétique, phonologie, orthographe et prononciation de l'espagnol*», Éditions NATHAN, 280 p.
- O'NEIL Charmien, (1999), «*Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*», Paris, éditions Didier/Hatier, Coll. LAL, 252 p.
- PELLERIN M., HAMMERLY H., (1986), «*L'expression orale après 13 ans d'immersion français*», The Canadian Modern Language Review, 42, 3, pp. 592 – 601.
- PENDANX Michèle, (1998), «*Les activités d'apprentissage en classe de langue*», Paris, Hachette, Coll. F/ Autoformation, 192 p.
- PERDUE Clive, (1977), «*Etude d'un corpus de productions écrites (apprentissage de l'anglais par des adultes francophones)*», Etudes de linguistique appliquée, n° 25, pp. 46 – 53.
- PERDUE Clive, PORQUIER Rémy, (1980), «*Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*», traduction française: Langages, mars 1980, Vol. 14, n° 57, pp. 17–27.
- PERDUE Clive, (1995), «*L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés.*» Paris, CNRS.
- PERERO Mariano, (1968), «*Travaux préparatoires à l'enseignement du français aux hispanophones. Ébauche de comparaison grammaticale*», B.E.L.C., 1968.
- PEYTARD Jean, (1970), «*Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques*», Langue française, n° 6, p. 35-47.
- PEYTARD Jean, GENOUVRIER Emile, (1986), «*Linguistique et enseignement du français*», Paris, Larousse, 285 p.
- PINCHON Jacqueline, WAGNER R. L., (1973), «*Grammaire du français classique et moderne*», Paris, Hachette, 648 p.
- PORCHER Louis, (1985), «*Motivations ou raisons d'apprendre*», Les langues modernes, n° 5, pp. 105-112.
- PORCHER Louis, (1992), «*Les auto-apprentissages*», dans Le français dans le monde, Recherches & applications, Hachette, Formation, février 1992, pp. 7-12.
- PORCHER Louis, (2004), «*L'enseignement des langues étrangères*», Paris: Hachette éducation, 127 p.

- PORQUIER Rémy, (1974), «*Analyse d'erreurs en Français Langue Etrangère*» S.L., Université de Paris VIII, Thèse.
- PORQUIER Rémy, (1977), «*L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives*», dans *Etudes de linguistique appliquées* n° 25, janvier-mars 1977, pp. 23-43.
- PORQUIER Rémy, (1977a), «*Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires*» dans «*l'apprentissage d'une langue non maternelle*», *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, n° 3, Besançon, pp. 37-64.
- PORQUIER Rémy, (1979), «*Stratégies de communication en langue non – maternelle*», dans *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, Université de Neuchâtel, n° 33, pp. 38 - 52. (Actes du Colloque Besançon-.Neuchâtel : Langue et discours, Neuchâtel, 2-4 octobre 1978.)
- PORQUIER Rémy, FRAUENFELDER Uli, (1980), «*Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre coté du miroir*», dans *Le français dans le monde*, n° 154, juillet 1980, pp. 29-36.
- PORQUIER Rémy, WAGNER E., (1984), «*Étudier les apprentissage pour apprendre à enseigner*», dans PORQUIER Rémy, dir. Publ. 1984. (Le français tel qu'il s'apprend), dans *Le français dans le monde* n° 185, pp. 84-92.
- PORQUIER Rémy, VIVES R., (1993), «*Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé*», dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 92, pp. 65-77.
- PORQUIER Rémy. (2000), «*Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle*», *Le français dans le monde*, numéro spécial, pp. 70-78.
- PORQUIER Rémy, NOYAU Colette, (2001), «*Communiquer dans la langue de l'autre*», Actes du colloque sur les aspects psycho-sociolinguistiques de la communication interculturelle, Paris, 18-19 novembre 1983, Presse Universitaire Vincennes, 195 p.
- PORQUIER Rémy, BERNARD Py, (2004), «*Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*», Coll. CREDIF essais, Paris, Didier, 122 p.
- PORTINE Henri, (1983), «*Parler à... ?: ou la pragmatique*», *Le français dans le monde*, n°180, octobre 1980, pp. 100-113..
- PORTINE Henri, (1984), «*L'énonciation*», dans *Le français dans le monde* n° 184, avril 1984, pp. 100-102.
- PORTO DAPENA José Alvaro, (1982), «*Los posesivos personales del español: intento de descripción funcional*», en *Dicenda: Cuadernos de Filología Hispánica*, n° 1, 1982, pp. 55-108.
- PUREN Christian, (1995), «*La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*», dans *Études de linguistique appliquée* n° 100, octobre-décembre 1995, pp. 129-149.

- PUREN Christian, (1997a), «*Concepts et conceptualisation en didactique des langues. Pour une épistémologie disciplinaire.*», dans *Études de linguistique appliquée* n° 105, janvier-mars 1997, pp. 111-125.
- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, CONSTANZO Edvige, (1998), «*Se former en didactique des langues*», Paris, Ellipses, 206 p.
- PY Bernard, (1994), «*Simplification, complexification et discours exolingue* », *Cahiers du français contemporain (CFC)*, n° 1, pp. 89–101.
- PY Bernard, (2002), «*Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe*», dans *Marges Linguistiques* n° 4, novembre 2002, pp. 48-55.
- QUILIS Antonio et HERNANDEZ César, (1980), «*Curso de la Lengua Española*», Valladolid, Segunda edición, 586 p.
- RAABE, H., (1974), «*Interimsprache und kontrastive Analyse.* RAABE, H., *Trends in kontrastiver Linguistik. Bd. 1* Tû, pp. 1 – 50.bingen
- RAASCH. A, (1979), «*Lernersprachen in Französischunterricht – Begriff und praktische Probleme*». *Französisch heute* 10, pp. 19 – 34.
- RAHMATIAN Rouhollah, (1999), «*Où se situe la faute dans les théories de l'apprentissage des langues étrangères*» dans *Modarres quarterly journal*, vol. 3, n° 2, Téhéran, summer 1999.
- RAHMATIAN Rouhollah, (2007), «*L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*» dans *Plume*, Université Tarbiat Modares Kamyar, première année, n° 2, automne-hiver 2005-2006, publié en été 2007, pp. 105-123.
- Real Academia Española, (2001), «*Diccionario de la Lengua Española*», Madrid, Espasa-Calpe (vigésima segunda edición), 1786 p.
- REPISO REPISO Sigifredo, (1989), «*Los posesivos*», coll. *Problemas fundamentales del español* (4), Salamanca: Colegio de España, 106 p.
- REY - DEBOVE Josette, (1999), «*Dictionnaire du Français*», Clé International, 1232 p.
- REY - DEBOVE J, M M. H. COTTEZ, REY A. et al., (1975), «*Dictionnaire Petit Robert*», Paris-Mesnil, Firmin-Didot S.A., 1971 p.
- RICHARDS J. C., (1971a), «*A non contrastive approach to error analysis*», *English Language Teaching*, vol.25, p.204-219.
- RICHARDS J. C., (1971b), «*Error analysis and second language strategies*», *Language Sciences*, vol.17, pp. 12-22.
- RIGAULT André, (1973), «*L'apport de la linguistique à l'enseignement des langues*», dans *Études de linguistique appliquée*, n° 10, avril-juin 1973, pp. 24-36.
- ROBERT Jean-Michel, (2009), «*Manières d'apprendre: pour des stratégies d'apprentissage différenciées*», Paris: Hachette français langue étrangère, coll. F, 159 p.

- RODET Jacques, (2000), «*La rétroaction, support d'apprentissage?*» *Distances*, vol.4, n°2, pp.45-74.
- ROJAS Colette, (1971), «*L'analyse des fautes*» dans *Le français dans le monde* n° 81, juin 1971, pp. 58-63.
- ROULET Eddy, (1983), «*Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale*», dans *Le français dans le monde* n° 177, mai-juin 1983, pp. 23-26.
- RUMELHART, D. E., (1977), «*An introduction to human information processing*», New York, Wiley.
- SANTOS GARGALLO ISABEL, (1993), «*Análisis contrastivo – Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*», Síntesis Editorial, Madrid, 175 p.
- SANTOS GARGALLO ISABEL, (1994), «*Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiante de ELE. Una propuesta didáctica*», Actas del II Congreso Internacional ASELE, pp. 169-174.
- SATORRE GRAU Francisco Javier, (1998), «*Formas de la expresión de la posesión en el español medieval*», Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: La Rioja, 1-5 abril de 1997/ Coord. por Claudio Curza, Fabián González Bachiller, José Javier Mangado Martínez, vol. 1, 1998, pp. 793-804.
- SATORRE GRAU Francisco Javier, (1999), «*Los posesivos en español*», Universidad de Valencia, coll. Añejo XXXV de los Cuadernos de filología, 83 p.
- SAUSSURE Ferdinand de, (1995), «*Cours de linguistique générale*», Paris, Payot, coll. Grande bibliothèque Payot, 1 vol. 520 p.
- SELINKER Larry, (1969), «*Language transfer*», *General linguistics*, Vol. 9, n° 2, pp. 67–92.
- SELINKER Larry, (1972), «*L'interlanguage*», *International Review of Applied Linguistic (IRAL)*, Vol. X, n° 3, pp. 209 – 231.
- SELINKER Larry, SWAIN M., DUMAS G., (1975) «*The interlanguage Hypothesis extended to children*». *Language Learning* n° 25 / 1, pp. 139–153.
- SELINKER Larry, (1980), «*Interlanguage*», dans J. C. Richards (ed.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, London: Longman, pp. 31-54.
- SCHLESINGER J. M., (1967), «*A note on the relationship, between psychological and linguistic theories*», *Foundation of language* 3, pp. 397- 402.
- SCHMIDELY, Jack, (1983), «*La personne grammaticale et la langue espagnole*», Paris, Éditions hispaniques, (ed.) Actes du Colloque de linguistique hispanique (Rouen 1985). Les cahiers du CRIAR n° 6, Rouen, 1986. Études de morphosyntaxe espagnole, Rouen, 1993.
- SCHOUTEN M. E. H., (1979).«*The Missing data in Second Language Learning Research*» *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 4, pp. 3 – 14.

- SCHUMANN J. H., (1974), «*Implications of pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition.*» dans J. H. SCHUMANN, N. STENSON (Eds.), «*New frontiers in second language learning*», Rowley, Newbury House.
- SIMON Olivier, (2005), «*Remarques sur l'enseignement actuel de la langue française*», Le débat n° 135, mai-août 2005, pp. 221-231.
- SLAMA CAZACU Tatiana, (1971), «*Psycholinguistics and contrastive studies*», dans Rudolf FILIPOVIC (éd.) 1971, pp. 188-206.
- SZTERENBARG Martine, (1991), «*Élaborer l'idée d'expérience*», dans Aster n°12: L'élève épistémologue, Institut National de Recherche Pédagogiques (INRP), Paris, France, 1991, pp. 61-90.
- TAGLIANTE Christine, (1994), «*La classe de Langue*», Paris, Clé International, Coll. Techniques et Pratiques de classe, Nathan, 199 p.
- TAVAKOLIAN, S. L., (1981), «*Language Acquisition and Linguistic Theory*», Cambridge.
- TAYLOR. B. T., (1975), «*the use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary students of ESL*», Language Learning 25, 73–105.
- TODOROV Tzvetan, (1966), «*Recherches sémantiques*», Langages, mars 1966, vol. 1, n°1, pp. 5- 43.
- THOMIÈRE Daniel, (1987), «*l'art de la colle*» dans Les langues modernes n° 5, Paris, APLV, numéro intitulé "Les erreurs des élèves: Qu'en faire ?", pp. 59-69.
- TOMASSONE Roberte, (1996), «*Pour enseigner la grammaire*», Paris, Editions Delagrave, col. Pédagogie, 317 p.
- TROUBETZKOY Nikolai Sergueïevitch, (2005), «*Principes de phonologie*», vol. 17, Klincksieck éditeur, coll. Série Linguistique, 396 p. (Traduction française par Cantineau Jean / éd. Luis Jorge Prieto).
- VÁZQUEZ G., (1991), «*¿Errores? ¿Sin falta?*», Madrid, Edelsa.
- VÁZQUEZ G., (1999), «*Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*», Frankfurt. Peter lang.
- VIGNER Gérard, (1984), «*L'exercice dans la classe de français*», Paris, Hachette, Coll. Pratique pédagogique, 219 p.
- VIGNAUD Jean Claude, (1997), «*Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage* », Les langues modernes, vol. 91, n° 2, APLV, pp. 24-31.
- VINCENT M., (1982), «*Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde*», Encrages, n° spécial: «*Acquisition d'une langue étrangère*» II, 8–9, pp. 28–32.

- VINCENT Gabriel, DUVIOLS Jean-Paul, (1993), «*Grammaire alphabétique de l'espagnol-Lycées et classes préparatoires*», Paris, Bordas, 191 p.
- VOGEL Klaus, (1995), «*L'interlangue: la langue de l'apprenant*», Toulouse, Presse universitaire du Mirail, coll. Interlangues, linguistique et didactique, 322 p.
- WALSKI Jeniffer, (1993), «Du guidage en autonomie guidée», dans *Les langues modernes* n° 1, pp. 57-66.
- WAGNER Robert Léon, PINCHON Jacqueline, (1991), «*Grammaire du français classique et moderne*», Paris, Hachette supérieur, coll. HU Langue française, Paris, Hachette supérieur, 687 p.
- WARNANT Léon, (1996), «*Orthographe et prononciation en français: les 12 000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent*», Louvain-la-Neuve: Duculot, S.A., Belgique, coll. Entre guillemets, 238 p.
- WIDDOWSON, Henry George, (1977), «*The Significance of Simplification*». *Studies in Second Language Acquisition* 1, pp. 11–20.
- WIDDOWSON, Henry George, (1996), «*Une approche communicative de l'enseignement des langues (Langues et apprentissages des langues)*», Paris, Hatier-Didier, col. Langues & apprentissage des langues (LAL), 191 p.
- WILCZINSKA V., (1987), «*Pour apprendre les concepts grammaticaux*», dans *Le français dans le monde* n° 207, pp. 38-42.
- WILMET Marc, (1986), «*La détermination nominale: quantification et caractérisation*», Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. Linguistique nouvelle, 196 p.
- WODE H., (1981), «*Language-acquisitional Universals: A Unified View of Language Acquisition*», Winitz, H., pp. 218–234.

s i t o g r a p h i e

Revue consultées sur la Toile mondiale

- ACELF** Association Canadienne d'Éducation de Langue Française: Revue Éducation et francophonie: <http://acelf.ca/revue>
- AILLF** Association Iranienne de Langue et Littérature françaises.
<http://www.revueplume.com/>
- ALSIC** Apprentissage des Langues & Systèmes d'Information et de Communication:
<http://alsic.org>
- APLV** Association des Professeurs de Langues Vivantes - Les Langues Modernes
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique4>
- ASTER** Recherches en didactique des sciences expérimentales
<http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/9056>
- CARABELA** Revista didáctica para profesores de español
http://www.sgel.es/ele/ficha_producto.asp?Id=104
- DICENDA** Cuadernos de Filología Hispánica.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=417>
- ELA** Études de Linguistique Appliquée.
<http://www.klincksieck.com/revues/ela/>
- ESPAÑOL ACTUAL** Revista de español vivo
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=523>
- GERFLINT** Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale.
Synergies Turquie. <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article178>
- IBEROROMANIA** Revista dedicada a las lenguas y literaturas iberorrománicas de Europa y América. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=675>
- IRAL** International Review of Applied Linguistics in Language Teaching
<http://www.degruyter.de/journals/iral/>
- JIME** *Journal of Interactive Media in Education*
<http://www-jime.open.ac.uk>
- LE DEBAT** <http://www.le-debat.gallimard.fr/>
- LLA** Linguística y Lenguas Aplicadas
http://www.upv.es/dla_revista/
- LLT** *Language Learning & Technology*
<http://llt.msu.edu>

Revue consultées sur la Toile mondiale (suite 2)

LANGUE

FRANÇAISE http://www.vjf.cnrs.fr/clt/php/vf/Page_revue.php?ValCodeRev=LANFRA

MARGES

Linguistiques <http://marges.linguistiques.free.fr/>

ORALIA

Análisis del discurso oral en español
<http://nevada.ual.es/otri/ilse/oralia.asp>

PERSEE

Portail de revues en sciences humaines et sociales.
<http://www.persee.fr/web/revues/home>

PRATIQUES

<http://www.pratiques-cresef.com/cres06b1.htm>

REDALYC

Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – Sistema de Información Científica - Redalyc
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34701904&iCveNum=1345>

RHLE

Revista de Historia de la Lengua Española
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11272>

SPANISH

IN

CONTEXT

Journal linguist list
<http://linguistlist.org/pubs/tocs/search-tocs2.cfm?journals=2851&submit=submit>

Autres sites consultés

SRED

Réseau des bibliothèques genevoises:
http://www.biblio-geneve.ch/repertoire/affiche_biblio.php?biblio=109

INRP

Institut National de Recherche Pédagogique
<http://www.inrp.fr/portail-ressources/>

CSIC

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Bases de datos bibliográficas **ICYT** (Ciencia Y Tecnología), **ISOC** (Ciencia Sociales y Humanidades), **IME** (Biomedicina)
<http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>
<http://www.cindoc.csic.es/servicios/dbinfo.htm>

Note.

Adresses internet valides au 06-septembre-2010.

Ouvrages de référence sur support cédérom

- Encyclopædia Universalis, édition 2000.
- Grand Robert Électronique (GRE), édition 1990.

Autres ouvrages consultés

- Abrégé du Code typographique à l'usage de la presse, Paris: CFPJ, édition de 1997.
- Beaud, Michel (1996) L'art de la thèse, Paris: La découverte (1ère édition 1985).
- Thomas, V. Adolphe (1956) Dictionnaire des difficultés de la langue française, Paris: Larousse.

A n n e x e s ⁵³⁷

⁵³⁷ Les annexes sont répertoriées et consultables sous forme d'ouvrage complémentaire accompagnant cette thèse.

T a b l e d e s m a t i è r e s

Remerciements	3
Introduction générale	5
CHAPITRE 1: L'INTERLANGUE COMME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	14
Introduction	15
1.1.- L'interlangue ou la langue de l'apprenant	18
1.1.-1.- Définition du concept d'interlangue ou langue de l'apprenant	18
1.1.-2.- Variétés des définitions de l'interlangue	20
1.1.-3.- Quelques modèles de description de l'interlangue	20
1.1.3-1.- Modèles fondés sur l'analyse contrastive	20
1.1.3-1.1.- Modèle du "système approximatif" (William Nemser et Tatiana Slama-Cazacu)	21
1.1.3-1.2.- Modèle du "système de transaction" (Rudolf Filipovic)	22
1.1.3-1.3.- Modèle de la "langue intérimaire" (Horst Raabe)	23
1.1.3.-2.- Modèles basés sur l'interlangue (Larry Selinker)	24
1.2.- La constitution de l'interlangue	27
1.2.-1.- Les transferts d'éléments de la L1.	27
1.2.-2.- Les transferts d'apprentissage	29
1.2.-3.- Les stratégies d'apprentissage de la L2	30
1.2.-4.- Les stratégies de communication	33
1.2.-5.- Les surgénéralisations des règles de la L2.	36
1.3.- L'évolution de l'interlangue: la fossilisation	37

Description et explication de l’interlangue d’un point de vue linguistique	42
1.4.- Objectifs des recherches sur les interlangues	42
1.4.-1.- Les traits principaux des interlangues	44
1.4.-1.1.- La systématique des interlangues	44
1.4.-1.2.- La variabilité de l’interlangue	46
1.4.-1.2.1.-La variabilité dans le temps	46
1.4.-1.2.2.-La variabilité par rapport aux situations de production	47
1.4.-1.2.3.-La variabilité en fonction de l’apprenant	48
1.4.-1.3.- L’instabilité de l’interlangue	49
L’acquisition de l’interlangue sous l’angle psycholinguistique	55
1.5.- Hypothèse sur les processus et les stratégies impliqués dans l’acquisition de l’interlangue	55
1.5.-1. Le modèle d’élaboration et de vérification d’hypothèses comme théorie explicative pour l’acquisition des langues secondes	57
Conclusion (Chapitre 1)	65

CHAPITRE 2: OBSERVATION ET ANALYSE DES DYSFONCTIONNEMENTS ÉCRITS DES DÉTERMINANTS POSSESSIFS FRANÇAIS ...	71
Introduction	72
2.1.- Présentation de la recherche	74
2.1-1.- Présentation de l'institution	74
2.1-1.1.- Composition du groupe observé	74
2.1-1.2.- Profil linguistique des apprenants	75
2.1-2.- Objectifs de l'évaluation écrite diagnostique	76
2.2.- Plan général de l'évaluation diagnostique pour déceler les difficultés de manipulation écrites et orales des déterminants possessifs	77
2.2-1.- Constitution des deux étapes de la recherche	77
2.2-2.- Méthode et collecte des données lors de la manipulation des tests écrits	80
2.3.- Contenus et méthodologie des tests écrits	80
2.3-1.- Tests écrits sur les déterminants possessifs français.	80
2.3-1.1.- Contenu des tests écrits	83
2.3-1.1.1.- Hypothèses à vérifier	83
2.3-1.1.2.- Critères de sélection des tests écrits appliqués:	85
▪ Critère n° 1: en fonction de la langue analysée	85
▪ Critère n° 2: en fonction des difficultés linguistiques des tests écrits appliqués	86
▪ Critère n° 3: en fonction du type d'activité de manipulation	97
2.3-2.- Description des activités	98
2.3-2.1.- Les objectifs visés à travers chaque test écrit présenté	100

2.4.-	Présentation du corpus écrit recueilli	113
2.4-1.-	Échantillons de manipulations et de productions écrites erronées retenues (les plus systématiques)	113
2.4-1.1.-	En langue espagnole ou L1	113
2.4-1.2.-	En langue française ou L2	114
2.4-1.3.-	Dans les deux langues (L1 et L2)	117
2.5.-	Analyse du corpus recueilli: dysfonctionnements et erreurs écrits récurrents relevés lors des tests mis en place	118
2.5-1.-	Objectifs de l'analyse du corpus en langue espagnole ou L1	118
2.5-1.1.-	Tester le niveau de connaissance de la langue maternelle ou L1	118
2.5-2.-	Objectifs de l'analyse du corpus en langue française ou L2	123
2.5-2.1.-	Mesurer la répercussion du phénomène d'homophonie des déterminants possessifs espagnols	123
2.5-2.2.-	Connaître le degré de répercussion d'autres phénomènes d'interférence de de langue maternelle ou L1	124
2.5-2.3.-	Observer la répercussion du phénomène d'homophonie des déterminants possessifs en langue française ou L2	126
2.5-2.4.-	Vérification des hypothèses de l'apprenant lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2	127
2.5-3.-	Objectifs de l'analyse du corpus dans les deux langues (L1 et L2)	133
2.5-3.1.-	Vérifier la compréhension linguistique du métalangage employé	133
2.6.-	Résultats de l'évaluation écrite diagnostique:	134
▪	en langue espagnole ou L1	134
▪	en langue française ou L2	135
▪	dans les deux langues (L1 et L2)	137
2.6.1.-	Conclusion de l'évaluation écrite diagnostique	137
Conclusion (Chapitre 2)		138

3.4.- Présentation du corpus oral	185
3.4-1.- Échantillons de manipulations et de productions orales erronées retenues des déterminants possessifs en L2	185
3..4-1.1.- Discrimination auditive de certaines paires de phonèmes	186
▪ phonèmes [v] / [b]	186
▪ phonèmes [œ] / [e]	186
▪ phonèmes [z] / [s]	187
3..4-1.2.- Mécanisme de liaison au sein de certaines formes possessives françaises ...	187
▪ Présence du mécanisme de la liaison	187
▪ Absence du mécanisme de la liaison	187
3..4-1.3- Vérification des productions orales lors du maniement de toutes les formes possessives en langue française	188
Différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1	188
▪ Interférences morphologiques de genre	188
▪ Interférences lexicales	188
▪ Interférence consonantique au sein des formes possessives "votre" [vɔ̃tʁ(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z]) appartenant à la personne 5 en L2.....	188
▪ Interférence vocalique au sein des formes possessives "leur" [lœʁ] / "leurs" [lœʁ] / [lœʁz] appartenant à la personne 6 en L2.....	189
Phénomène qui semble particulier à la langue française ou L2:	189
▪ l'écart entre graphie et phonie	189

3.5.- Analyse du corpus oral: difficultés et erreurs orales récurrentes relevées lors des tests mis en place	190
3.5-1.- Objectifs de l'analyse des données orales en langue française ou L2	190
3.5-1.1.- La discrimination auditive de certains phonèmes susceptibles d'être confondus (voire non identifiés), présents dans quelques formes possessives françaises	190
▪ phonèmes [v] / [b]	190
▪ phonèmes [œ] / [e]	192
▪ phonèmes [z] / [s]	193
3.5-1.2.- Mécanisme de liaison au sein de certaines formes possessives françaises	195
▪ La présence du mécanisme de la liaison	195
▪ L'absence du mécanisme de la liaison	198
3.5-1.3.- Vérification des productions orales erronées de toutes les formes possessives françaises	201
Différents types d'interférences de la langue maternelle ou L1	201
▪ Interférences morphologiques de genre	202
▪ Interférences lexicales	203
▪ Interférence consonantique au sein des formes possessives "votre" [vɔ̃tR(ə)] / "vos" [vo] / [vo-z]) appartenant à la personne 5 en L2	204
▪ Interférence vocalique au sein des formes possessives "leur" [lœR] / "leurs" [lœR] / [lœRz] appartenant à la personne 6 en L2	206
Un phénomène qui semble particulier à la langue française ou L2	208
▪ l'écart entre graphie et phonie	208
3.6.- Résultats de l'évaluation orale diagnostique	210
3.6.1.- Conclusion de l'évaluation orale diagnostique	211
Conclusion (chapitre 3)	212

CHAPITRE 4: STRATÉGIES DE REMÉDIATION ET PROPOSTIONS MÉTHODOLOGIQUES	217
Introduction	218
4.1.- Présentation du groupe de travail et des stratégies de remédiation	219
4.1-1.- Présentation de l'établissement d'accueil des apprenants rencontrés	219
4.1-1.1.- Composition du groupe de travail	220
4.1-1.2.- Situation linguistique des apprenants	220
4.1-1.3.- Différentes étapes des séquences de travail des stratégies de remédiation	221
Phase 1: Analyse du fonctionnement des déterminants possessifs en langue espagnole ou L1	222
• Les déterminants du nom	222
• La définition de déterminant possessif :	223
- du point de vue sémantique	223
- du point de vue grammatical	223
• Les formes des déterminants possessifs espagnols:	224
- Procédés utilisés pour présentation des formes possessives en L1:	224
- Analyse en termes de variante combinatoire	224
- Analyse basée sur le procédé de segmentation en morphèmes grâce à la commutation	225
- Présentation des formes de la série atone (ou série antéposée)	226
- Présentation des formes de la série tonique (ou série postposée)	228

• Aspects pris en compte lors de la présentation de deux séries possessives en L1:	231
- La situation d'énonciation.....	231
- les traits spécifiques à chaque série possessive en L1:	231
- à la série atone (ou série antéposée)	231
- à la série tonique (ou série postposée)	231
• Les conditions d'emploi des deux séries de déterminants possessifs en L1	232
• La morphologie des déterminants possessifs espagnols	233
- Présence de la marque de «genre» dans les déterminants possessifs en L1	233
- Présence de la marque de «nombre» dans les déterminants possessifs en L1	235
- Absence de la marque de «genre» (ou neutralité des genres) de certaines formes possessives au sein de la série atone (ou série antéposée) en L1.....	235
- La notion d'allomorphisme.....	235
- Absence de la marque de «genre» de l'«élément de référence: (du locuteur, de l'interlocuteur et d'un tiers) dans les formes possessives des deux séries en L1.	236
- Présence de la marque de «personne» dans les déterminants possessifs espagnols.	237
- Les cas de figure des formes possessives correspondant aux personnes 3 et 6 en L1	240
- L'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 en L1: « <i>su(s), suyo(a)(s)</i> »	241
• Valeurs des formes possessives espagnoles	241
- Valeurs sémantiques	241
- Effets de contexte	242
- Les différents cas de renvoi des déterminants possessifs espagnols:	243
- Emploi déictique	243
- Emploi anaphorique	244
- Emploi cataphorique	245

Phase 2: Analyse du fonctionnement des déterminants possessifs en langue française	
ou L2	245
• Les déterminants du nom	245
• La définition de déterminant possessif:	246
- du point de vue sémantique	246
- du point de vue grammatical	246
• Les formes des déterminants possessifs français:	246
- Procédés utilisés pour présentation des formes possessives en L2 :	246
- Analyse en termes de variante combinatoire	247
- Analyse basée sur le procédé de segmentation en morphèmes grâce à la commutation	247
- Présentation des formes possessives du français	247
• Aspects pris en compte lors de la présentation des formes possessives en L2:	249
- La situation d'énonciation.....	250
- Les traits spécifiques aux formes possessives en L2 :	250
- au sein des consonnes	250
- au sein des voyelles	251
• Les conditions d'emploi des déterminants possessifs en L2	251
• La morphologie des déterminants possessifs français	252
- Présence de la marque de «genre» dans les déterminants possessifs en L2.	252
- Absence de la marque de «genre» (ou neutralité des genres) de certaines formes possessives en L2	252
- La notion d'allomorphisme	253
- Présence de la marque de «nombre» dans les déterminants possessifs en L2.	253
- Absence de la marque de «genre» de l'«élément de référence: (du locuteur, de l'interlocuteur et d'un tiers)» dans les formes possessives en L2	253

- Présence de la marque de «personne» dans les déterminants possessifs français...	254
- Les cas de figure des formes possessives correspondant aux personnes 3 et 6 en L2:	255
- L'ambiguïté des formes possessives 3 et 6 en L2 : «son, sa, ses / leur, leurs»	256
• Valeurs des formes possessives françaises	257
- Valeurs sémantiques	257
- Effets de contexte	257
- Les différents cas de renvoi des déterminants possessifs français:	258
- Emploi déictique	258
- Emploi anaphorique	259
- Emploi cataphorique	259
4.2.- Contenu et méthodologie des tests de vérification proposés	262
4.2-1.- Tests de contrôle de l'activité réflexive des apprenants.	262
4.2.1.1.- Hypothèses à vérifier	262
4.2.-1.2.- Critères de sélection des tests appliqués	264
▪ Critère n° 1: en fonction de la langue analysée	264
▪ Critère n° 2: en fonction des difficultés linguistiques des tests	264
▪ Critère n° 3: en fonction du type d'activité de manipulation	265
4.3.- Résultats obtenus suite aux stratégies de remédiation appliquées	266
4.3.1.-- Méthode d'analyse mise en pratique lors de l'exploration des résultats	266
4.3.1.1.-- Au sein du test écrit n° 1 (activité de production spontanée)	267
4.3-1.2.- Au sein du test écrit n° 7 (activité de manipulation contraignante)	269
4.4.- Perspectives didactiques (destinées à diminuer la fréquence des dysfonctionnements et erreurs lors de l'apprentissage et/ou de l'utilisation des déterminants possessifs français	274
4.4-1.- Remanier les stratégies d'apprentissage des déterminants possessifs français en accordant une valeur prioritaire à:	274

• à la manipulation des caractéristiques formelles des déterminants possessifs français au moment de la présentation des formes possessives	274
• à l'incitation à une acquisition conjointe de la structure phonologique des déterminants possessifs français qui mette l'accent sur:	274
- La discrimination auditive	275
- La phonétique articulatoire	275
- La notion de phonogramme	275
• à la prise en compte de l'écart entre graphie et phonie.	275
• à l'enseignement de la langue en fonction d'une prise de conscience de la «macrolinguistique», c'est-à-dire d'une linguistique de l'énonciation.	275
• à l'observation, l'analyse et la réflexion sur «les enjeux discursifs»	275
• à la confrontation des analogies et des dissemblances au sein des formes possessives françaises	275
4.4-2.- Susciter une manipulation du métalangage basée sur la réflexion grammaticale des apprenants.	276
4.4-3.- Approfondir la formation de la langue maternelle ou L1.	277
4.4-4.- Promouvoir les pratiques réflexives appuyées sur la capacité de conceptualisation des apprenants.	282
4.4-5.- Prendre en compte l'hypothèse de l'interlangue pour une pédagogie centrée sur l'apprenant.	283
4.4-6.- Concevoir une pédagogie d'enseignement en fonction des problèmes de l'apprenant	284
4.4-7.- Remplacer la pédagogie d'évitement de la faute par une pédagogie qui la prend en compte	288
4.4-8.- Dédramatiser la notion d'erreur.	289
4.4-9.- Inciter à l'autonomie pour la correction et l'autocorrection.	291
Conclusion (chapitre 4)	292

Conclusion générale	295
Références bibliographiques	303
Sitographie	326
Annexes	330
Table des matières	331
Chapitre 1	332
Chapitre 2	334
Chapitre 3	336
Chapitre 4	339

UNIVERSITÉ RENNES 2 – UNIVERSITÉ DE HAUTE BRETAGNE

U.F.R LETTRES

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2

Discipline: Didactique des langues (Spécialité FLE)

Présentée et soutenue publiquement

par

Mme. Ofelia Elena AQUINO GARCIA

Le samedi, 06 novembre 2010.

Titre:

**Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage
des déterminants possessifs français
chez les apprenants hispanophones
(Cas de figure des apprenants mexicains)**

Directrice de thèse:

Mme. Marie-Claude Le Bot

A N N E X E S

S O M M A I R E

SOMMAIRE	2
CHAPITRE 1: L'INTERLANGUE COMME HYPOTHÈSE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	4
CHAPITRE 2: TESTS ÉCRITS SUR LES DÉTERMINANTS POSSESSIFS (EN L1 ET L2)	6
CHAPITRE 3: TESTS ORAUX SUR LES DÉTERMINANTS POSSESSIFS (EN L2)	35
CHAPITRE 4: STRATÉGIES DE REMÉDIATION ET PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES	57
Corrigés des tests	103
Tests écrits sur les déterminants possessifs (en L1 et L2)	104
Tests oraux sur les déterminants possessifs (en L2)	149
TABLE DE MATIÈRES	174

Chapitre 1

L'Interlangue

comme hypothèse de
recherche
sur l'apprentissage
des langues

L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Chère Mme. Barbier,

Merci beaucoup pour le livre. Je n'es pas eu beaucoup de temps pour le lire à cause de mon emploi mais je vais le lire le plus tôt possible

Pendant le mois d'août je vais y avoir un échange avec un garçon de L'Assis. Son nom est Eric Laphitte et il a 17an-, (un an de plus que moi). Il a l'air très sympathique et j'espère que l'échange serait un succès.

À par de ça je vais travailler très fort pendant l'été. J'aide un charpentier moderniser son maison. Le travail est très difficile mais je gagne beaucoup d'argent.

C'est très chaud à Toronto, il fait à peu près 38°C. L'ardeur n'est pas un problème, on s'habitu assez vite, c'est la pollution qui est si exaspérant. De plus, on n'a pas eu de la pluie depuis le mois de juin, la terre est très sec et par conséquent il y a beaucoup de feux dans les forêts dans le nord d'Ontario. La seule bénéfice de la chaleur est que mon peau est très bronzer.

Inclus dans l'enveloppe sont les photos de votre voyage à Toronto. On espère que vous les aimerez.

Une amicale pensée à toi et à ta famille >

Jason

¹ Échantillon d'une lettre d'un jeune canadien (Jason, 16ans) «bon élève de seconde (cours 11)» faisant partie d'une étude menée sur un groupe d'enfants anglophones apprenant le français dans un programme d'immersion au Canada. Exemple emprunté à Marie-Claude Barbier, «Une approche communicative totale : Les programmes d'immersion pour anglophones au Canada», Les Langues Modernes, 1989, n° 5, p. 115.

Chapitre 2

Tests écrits sur les déterminants possessifs (en L1 et L2)

		Introductif A 1	Survie A2	Seuil B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatif à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples par exemple, dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts, très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer de façon simple à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et directe sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs, même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part, sans préparation, à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concerne la vie quotidienne (par exemple, famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour Décrire mon lieu d'habitation et Les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de Phrases ou d'expressions pour Décrire en termes simples ma Famille et d'autres gens, mes Conditions de vie, ma formation et mon activité Professionnelle actuelle ou Récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

2

«Cadre européen commun de référence pour les langues», tiré du «Cours de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde», J.-P. Cuq & I. Gruca, Pug, 2005, p. 249.

		Avancé B 2	Autonome C1	Maîtrise C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précisions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêts. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un Texte clair et bien structuré et Développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets Complexes dans une lettre, un Essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge Importants. Je peux adopter un Style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

³ Idem, J.-P Cuq & I. Gruca, op.cit, p. 250

lors de la rédaction des tests écrits.⁴

Test écrit n°	Langue analysée
• Test écrit n° 1	Langue française (L2)
• Test écrit n° 2	Langue française (L2)
• Test écrit n° 3	Langue espagnole (L1)
• Test écrit n° 4	Langue espagnole (L1)
• Test écrit n° 5	Concepts associés aux deux langues (L1 et L2)
• Test écrit n° 6	Langue française (L2)
• Test écrit n° 7	Langue française (L2)
• Test écrit n° 8	Langue française (L2)
• Test écrit n° 9	Langue espagnole (L1)
• Test écrit n° 10	Langue française (L2)
• Test écrit n° 11	Langue française (L2)
• Test écrit n° 12	Langue espagnole (L1)

⁴ Pour une vision globale des activités proposées lors de chaque test écrit, cf. thèse, chapitre 2, p. 98 à 100 (description plus détaillées des activités demandées).

lors des tests écrits.

N° de test écrit	Activité demandée
• Test écrit n° 1	Description personnelle et de la famille en L2.
• Test écrit n° 2	Maniement des déterminants possessifs en L2.
• Test écrit n° 3	Questionnaire sur connaissances de la L1.
• Test écrit n° 4.....	La possession et l'appartenance en L1.
• Test écrit n° 5	Enquête sur connaissance du métalangage concernant L1 et L2.
• Test écrit n° 6	Reconnaissance et distinction des mots en L2 (Homophonie des déterminants possessifs et des morphèmes complémentaires indirects –désormais M.C.I)
• Test écrit n° 7	Maniement des déterminants possessifs en L2. (Rédaction des phrases.)
• Test écrit n° 8	Maniement des déterminants possessifs en L2. (Compléter un texte.)
• Test écrit n° 9	Reconnaissance et distinction des mots (Homophonie de certains lexèmes en L1.)
• Test écrit n° 10	Maniement syntaxique et repérage des erreurs au niveau des déterminants possessifs en L2.
• Test écrit n° 11	Maniement des déterminants possessifs en L2. (Compléter des phrases.)
• Test écrit n° 12	Connaissance de certaines règles grammaticales en L1.

Description en langue française

I. Décrivez-vous et décrivez votre famille (ou une famille imaginaire)

Attention!

Dans votre description, vous donnerez des informations à propos de:

- Les liens familiaux
- L'identité des personnages (nom et prénom)
- L'âge
- La profession
- La nationalité
- L'état civil
- Les caractéristiques physiques (traits du visage, couleurs des yeux, des cheveux, de la peau, etc)
- Les traits de caractère (extraverti, timide, gentil, honnête...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Maniement des déterminants en langue française

Le cambriolage⁵

Un cambriolage a été commis chez Monsieur et Madame de la Motte. Voici la liste de ce qui a été volé à chaque membre de la famille:

À monsieur

*Jumelles *Blouson de cuir *Moto *Ordinateur *Skis *Carabine

À madame

*Colliers de perles *Manteau de vison *Garde-robe *Argenterie *Vaisselle
*Bague de fiançailles avec des diamants

Au couple

*Horloge *Voiture *Disques *Téléviseur *Chaîne Hi-Fi *Appareils ménagers

Aux enfants

*Bicyclettes *Baladeurs *Train électrique *Billard *Poney

*Planche à voile

1.-) Chacun déclare ce qu'on lui a volé:

Monsieur

On m'a pris

.....
.....

Madame

Ils m'ont volé

.....
.....

Les enfants

Ils nous ont pris

.....
.....

⁵ Exercice emprunté à C. Descotes - Genon; M - H. Morsel; C. Richou, *«L'exercisier, l'expression française pour le niveau intermédiaire»*, Pug, 1992, p. 27

2.-) Au bureau, monsieur parle avec un collègue:

Le collègue: - Qu'est-ce qu'on a volé à ta femme?

Monsieur:

.....
.....
.....
.....
.....

Le collègue: - Et à tes enfants?

Monsieur:

.....
.....
.....
.....

3.-) Monsieur et Madame sont chez l'assureur pour faire leur déclaration de vol:

L'assureur: - Alors, qu'est-ce qu'on vous a volé?

Le couple:

.....
.....
.....
.....
.....

4.-) Questions complémentaires de l'assureur.

Complétez le dialogue avec des possessifs:

- : porte était-elle bien fermée ? _ Oui, bien sûr.

- : fenêtres aussi ? _ Mais oui, évidemment.

- : Et alarme n'a pas fonctionné ? _ Non, je ne sais pas pourquoi.

- : Les aboiements de..... chien ne vous ont pas réveillés ? _ Non, j'avais misboules
Quiès parce que voisins fêtaient anniversaire de mariage, et femme
écoutait de la musique avec baladeur.

- : Et enfants? _ Ils étaient chez grands-parents.

Questionnaire sur la langue espagnole⁶

Répondez en français et évaluez vos connaissances en langue espagnole.

I. Voici un certain nombre d'affirmations. Quelques-unes sont inexactes.

- Indiquez vrai ou faux pour chacune d'elles.

II. Donnez un exemple pour prouver que l'on a raison.

- 1.- Le déterminant possessif indique toujours la propriété.
- 2.- Le possessif s'emploie beaucoup plus en Espagnol qu'en Français.
- 3.- Le possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'objet possédé.
- 4.- Les formes accentuées MIO, TUYO, SUYO se placent avant ou après le nom.
- 5.- L'adjectif possessif «MI» indique toujours que le nom est au masculin singulier.
- 6.- Le déterminant possessif accentué peut être accompagné de n'importe quel autre déterminant.
- 7.- L'adjectif possessif présente des limites d'emploi pour les parties du corps.

Phrase	Vrai	Faux
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

.....

.....

.....

.....

.....

⁶ Marie-France Bruegel, Mariette Grelier, «*Exercices de grammaire espagnole*», Editions Desvignes, 1992, p. 55.

La possession et l'appartenance en langue espagnole

- I. Donnez quelques exemples (minimum 6) pour indiquer en langue espagnole:
 - I.1. Soit la notion de possession et d'appartenance,
 - I.2. Soit la relation d'interdépendance entre deux termes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- II. Dans les exemples indiqués ci-dessus:
 - 2.1.- Soulignez les mots qui évoquent tant la notion de possession que la relation d'interdépendance.
 - 2.2.- Mentionnez seulement les particularités d'emploi des déterminants possessifs. Vous établirez, si possible, un relevé exhaustif⁷ en tenant compte:
 - 2.2.1.- De la classification des formes de ces mots.
 - 2.2.2.- De la définition du déterminant possessif (du point de vue sémantique et grammatical)
 - 2.2.3.- Des accords à respecter dans la phrase.
 - 2.2.4.- De la place des deux séries: antéposée et postposée.
 - 2.2.5.- Des particularités d'emploi.
 - 2.3.- Des cas d'omission (s'il en existe !) Donnez, au moins, un exemple.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

⁷ Nous nous permettons de suggérer l'élaboration d'un tableau de classification des formes des déterminants possessifs en L1.

Enquête sur la connaissance du métalangage⁸

I. Voici un certain nombre de concepts grammaticaux. Indiquez:

- 1.1.- Ceux que vous identifiez.
 1.2.- Donnez une définition pour chacun d'entre eux, chaque fois que cela vous sera possible.

Concepts grammaticaux	Identifié	Non identifié
Accent écrit		
Accent prosodique		
Accent tonique		
Adjectif		
Anaphore		
Article		
Cataphore		
Complément d'objet direct (COD)		
Complément d'objet indirect (COI)		
Deixis		
Déterminant		
Diphthongue		
Enonciation		
Forme atone		
Forme tonique		
Groupe nominal		
Lexème		
Morphème		
Morphème complémentaire direct (MCD)		
Morphème complémentaire indirect (MCI)		
Nom		

⁸ Terminologie ou termes techniques propre à toute discipline scientifique à des fins opératoires. Dans le présent contexte, concepts associés à une longue tradition de culture grammaticale scolaire lors de l'enseignement / apprentissage de la grammaire. (Reformulation personnelle du concept de métalangage).

Reconnaissance et distinction des mots en langue française.

Vacances dans le Loiret

Mes jeunes jumeaux, Christian et Guido Rico, sont invités par mon très cher ami Marc, à visiter Orléans: le chef-lieu du département du Loiret, identifié sur la carte française par le numéro 45.

Tout en connaissant date de naissance, le 31 décembre, Marc propose de payer le voyage comme cadeau d'anniversaire, cette fin d'année 2005. Il veut bien offrir et faire cadeau de ce moment « magique » de l'année pour faire découvrir les traditions typiques de la région et accorder une belle occasion de fêter, non seulement, anniversaire mais aussi succès après une année d'apprentissage intense de la langue française à Cuba.

Comme mes enfants n'ont jamais été en contact avec un pays froid, Marc explique qu'il est absolument indispensable de prendre des précautions spéciales afin de ne pas tomber malades. Il suggère, donc, d'emporter vêtements les plus chauds : manteaux les plus gros, pull-overs les plus épais, pantalons en coton, bottes en caoutchouc et de ne surtout pas oublier écharpes, de préférence 100 % pure laine, ainsi que gants de ski qu'il avait déjà envoyés depuis que nous avons commencé à visualiser ce voyage magnifique et très attendu.

Je me dis qu'après tout, mes enfants vont finalement pouvoir concrétiser rêve de découvrir la France et d'améliorer connaissances sociolinguistiques et culturelles françaises. capacités d'expression et compétences vont, sans doute, se voir favorisées en milieu naturel ce qui contribuera à apporter une meilleure systématisation et rationalisation de pratiques langagières.

Je souhaite la meilleure des expériences tout en gardant l'espoir de permettre d'accroître intérêts pour ce beau pays et de déclencher l'envie de le découvrir davantage, voire de évoquer l'idée de l'adopter pour y passer, peut-être, le reste de vies.

Maniement des déterminants⁹ en langue française

Découverte du Mexique

Lors des dernières vacances d'été, quelques collègues français, mon frère et moi, nous sommes mis d'accord pour aller découvrir l'Amérique. Nous avons toujours été fortement attirés par le Mexique, pays réputé par la grandeur de son passé culturel, par ses artistes et ses artisans talentueux.

De retour en France, nous avons invité nos amis les plus proches pour leur montrer nos souvenirs de rêve qui nous ont fait revivre et partager des moments mémorables durant lesquels nous avons été entourés d'un soleil magnifique, de beauté, de musique, de couleurs, de divertissements, de culture et surtout d'inoubliables aventures.

Voici la liste de précieux souvenirs amenés selon les préférences de chacun:

Collègues d'étude

- 1.- Oiseaux exotiques 2.- Bracelets en quartz fumé 3.- Poncho 4.- Porte-clé typique
5.- Sombrero mexicain 6.- Cartes postales de Cancún 7.- Cassettes vidéo

Mon frère

- 1.- Ceinture en cuir 2.- Guide touristique de l'Etat d'Oaxaca 3.- Tequila 4.- Assiette en terre cuite
5.- Masque en bois 6.- Affiche de Chichen-Itza 7.- Montre en or

Moi

- 1.- Bijoux en cuivre 2.- Hamac tissé 3.- Bague en argent pur de Taxco 4.- Objets en bois
5.- Nappe typiquement mexicaine 6.- Faïence de Puebla 7.- Sauce pimentée

Mon frère et moi

- 1.- Calendriers aztèques 2.- Pyramides de papier mâché 3.- Images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal, etc) 4.- Vierge mexicaine miniaturée
5.- Tortillas de maïs bleu 6.- musique de mariachi 7.- Photos souvenirs

⁹ Test inspiré de «*L'exercisier*», C. Descotes-Genon, M-H. Morsel, C. Richou, Pug, 1992, p. 27. L'imprécision du terme «déterminant» est volontaire afin de laisser l'apprenant se rendre compte, par lui-même, du type de déterminant à choisir.

Le soir de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent:

- À mes collègues d'étude:

__Voici.....
.....
.....
.....
.....

III. À mon frère:

__Voici.....
.....
.....
.....
.....

IV. À moi:

__Voici.....
.....
.....
.....
.....

V. À mon frère et à moi:

__Voici.....
.....
.....
.....
.....

Activité supplémentaire

I.- Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors de:

Exemple - À mon frère:

Cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

.....
.....
.....
.....
.....

Cas de figure 6.- Affiche de Chichen-Itza

.....
.....
.....
.....
.....

Exemple - À moi:

Cas de figure 2.- Hamac tissé.

.....
.....
.....
.....
.....

Cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

.....
.....
.....
.....
.....

II.- Justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur deux nouveaux exemples que vous offrirez pour ratifier l'emploi des formes possessives dans chaque cas de figure précédemment traité.

Nouveaux exemples pour: À mon frère:

Cas de figure 4.-

.....
.....
.....
.....
.....

Cas de figure 6.-

.....
.....
.....
.....
.....

Nouveaux exemples pour: À moi:

Cas de figure 2.-

.....
.....
.....
.....

Cas de figure 3.-

.....
.....
.....
.....

Les déterminants possessifs en langue française

Vous êtes professeur(e) de sport. Vous donnez des cours soit collectifs, soit individuels et lors de vos séances, vous êtes confronté(e) à formuler les mêmes ordres selon votre auditoire.

Complétez les instructions ci-dessous à l'aide des déterminants possessifs français.

Plan gymnastique proposé

Pour éviter qu'une contrariété, un stress, rendent le ventre gonflé, vous donnez des conseils:

- **Au collectif d'étudiants** (dont vous faites partie lors de vos indications):

Pour enlever le stress et l'angoisse:

Respirons lentement et profondément en modifiant rythme respiratoire. Pratiquons plutôt une respiration non pas avec thorax mais avec abdomen tout en faisant monter et descendre lentementdiaphragme afin de permettre un bon massage deorganes.

Nous pouvons facilement en venir à bout tout en suivant les conseils suivants:

- couchons-nous surdos, jambes allongées.
- Posonsmains surabdomen...puis...
- Fermonsyeux.
- Gonflonsventre en inspirant lentement et profondément parnez.
- Bloquonsrespiration une seconde, puis expirons au même rythme en contractant abdominaux.

Pour obtenir un moment relaxant:

Associonsmassages à des pressions dans le but d'évacuer air et de stimuler organes digestifs, d'éliminertoxines et déchets et d'atténuer sensation d'oppression parfois très stressante.

Comment ?

- Posons deux mains sur ventre et
- Effleurons-le avec paumes dans le sens des aiguilles d'une montre pendant cinq à dix minutes.

- Repérons ensuite, en réexaminant ventre lentement, zones sensibles et dures.
- Assouplissons-les en appuyant et en relâchant, avec paume, puis avecdoigts.

Pour adapter l'alimentation:

Facilitons l'élimination de gaz. Nous savons bien que le contenu deassiettes compte autant que façon de manger.

- Accordons-nous le temps de prendre repas afin de restreindre ingestion d'air et hypersécrétions gastriques si néfastes.

Pour y réussir ?

- Arrangeons-nous pour déterminer heures libres,
- Retrouvons calme pour déguster plats.
- Evitons grignotages et repas saturés de graisse.
- Bannissonspréférences pour les aliments crus etattirance pour ceux qui ont tendance à fermenter: viandes, et poissons en sauce, fromage blanc, légumes secs, pain frais, féculant et fruits farineux.
- Orientonschoix pour les grillades, les légumes à la vapeur, les compotes et le pain complet.
- À madame Picard:

Pour enlever le stress et l'angoisse:

Respirez lentement et profondément en modifiant rythme respiratoire. Pratiquez plutôt une respiration non pas avec thorax mais avec abdomen tout en faisant monter et descendre lentementdiaphragme afin de permettre un bon massage deorganes.

Vous pouvez facilement en venir à bout tout en suivant les conseils suivants:

- couchez-vous surdos, jambes allongées.
- Posezmains surabdomen...puis...
- Fermezyeux.
- Gonflezventre en inspirant lentement et profondément parnez.
- Bloquezrespiration une seconde, puis expirez au même rythme en contractant abdominaux.

Pour obtenir un moment relaxant:

Associezmassages à des pressions dans le but d'évacuer air et de stimuler organes digestifs, d'éliminertoxines et déchets et d'atténuer sensation d'oppression parfois très stressante.

Comment ?

- Posez deux mains sur ventre et
- Effleurez-le avec paumes dans le sens des aiguilles d'une montre pendant cinq à dix minutes.
- Repérez ensuite, en réexaminant ventre lentement, zones sensibles et dures.
- Assouplissez-les en appuyant et en relâchant, avec paume, puis avecdoigts.

Pour adapter l'alimentation:

Facilitez l'élimination de gaz. Vous savez bien que le contenu deassiettes compte autant que façon de manger.

- Accordez-vous le temps de prendre repas afin de restreindre ingestion d'air et hypersécrétions gastriques si néfastes.

Pour y réussir?

- Arrangez-vous pour déterminer moments libres,
- Retrouvez calme pour déguster plats.
- Evitez grignotages et repas saturés de graisse.
- Bannissezpréférences pour les aliments crus etattirance pour ceux qui ont tendance à fermenter: viandes, et poissons en sauce, fromage blanc, légumes secs, pain frais, féculant et fruits farineux.
- Orientezchoix pour les grillades, les légumes à la vapeur, les compotes et le pain complet.

- À votre femme:

Pour enlever le stress et l'angoisse:

Respire lentement et profondément en modifiant rythme respiratoire. Pratique plutôt une respiration non pas avec thorax mais avec abdomen tout en faisant monter et descendre lentementdiaphragme afin de permettre un bon massage deorganes.

Tu peux facilement en venir à bout tout en suivant les conseils suivants:

- couche-toi surdos, jambes allongées.
- Posemains surabdomen...puis...
- Fermeyeux.
- Gonfleventre en inspirant lentement et profondément parnez.
- Bloquerespiration une seconde, puis expire au même rythme en contractant abdominaux.

Pour obtenir un moment relaxant:

Associe massages à des pressions dans le but d'évacuer air et de stimuler organes digestifs, d'éliminertoxines et déchets et d'atténuer sensation d'oppression parfois très stressante.

Comment ?

- Pose deux mains sur ventre et
- Effleure-le avec paumes dans le sens des aiguilles d'une montre pendant cinq à dix minutes.
- Repère ensuite, en réexaminant ventre lentement, zones sensibles et dures.
- Assouplisse-les en appuyant et en relâchant, avec paume, puis avecdoigts.

Pour adapter l'alimentation:

Facilite l'élimination de gaz. Tu sais bien que le contenu deassiettes compte autant que façon de manger.

- Accorde-toi le temps de prendre repas afin de restreindre ingestion d'air et hypersécrétions gastriques si néfastes.

Pour y réussir?

- Arrange-toi pour déterminer moments libres,
- Retrouve calme pour déguster plats.
- Evite grignotages et repas saturés de graisse.
- Bannispréférences pour les aliments crus etattirance pour ceux qui ont tendance à fermenter: viandes, et poissons en sauce, fromage blanc, légumes secs, pain frais, féculant et fruits farineux.
- Orientechoix pour les grillades, les légumes à la vapeur, les compotes et le pain complet.

Langue espagnole

A. Choisissez la bonne réponse:

I. - ¿Deseas que te indique el lugar vamos.¹⁰ ?

- 1.- a donde 2.- adónde 3.- donde 4.- adonde

II.- Te daré cien duros y hasta doscientos si los necesitas.¹¹

- 1.- aún 2.- aun 3.- a un

III. Meditando, se dijo que no era cierto.

- 1.- así mismo 2.- a sí mismo 3.- asimismo

IV. ¿Crees que sea suficiente para terminar nuestro informe. ?

- 1.- mediodía 2.- amediodía 3.- medio día

V. [...] Me digo a mismo que la vida real, en efecto, está constituida por anécdotas a medio terminar...[...]¹²

- 1.- mi 2.- mí

VI. Hice cuanto pude no llegara este caso.¹³

- 1.- porque 2.- porqué 3.- por qué 4.- por que

VII. No sentí alegría ninguna por él,, antes bien, pesadumbre.

- 1.- sino 2.- si no

VIII. llegas el lunes, llegarás a tiempo.

- 1.- sí 2.- si

¹⁰ Real academia Española «*Diccionario de la lengua española*», vigésima segunda edición, , 2001, Editorial Espasa Calpe, S.A, Madrid, 2003, p. 48.

¹¹ Idem., op. cit, p. 248.

¹² José Donoso, «*Casa de campo*», volumen II, editorial Seix Barral, S.A, Coll. Literatura contemporánea, 1985, p. 205.

¹³ Ibid, op. cit, p. 180.

Les déterminants en langue française.

I. Reconstituez les phrases dans l'ordre correct (en les corrigeant, si c'est nécessaire).
Au cas où vous trouveriez des erreurs glissées, commentez-les!

- 1.- madame- collier- moi- vous- montrez- s'il plaît- ton.
- 2.- guitare- jouent- sœurs- ma- la- de.
- 3.- cassés- soir- parapluies- notres- hier- sont- se.
- 4.- repeindre- font- les- garage- voisins- son.
- 5.- mardi- enfants- prochain- notres- voyage- en- partent.
- 6.- neuves- taché- elle- chaussettes- se- a.
- 7.- ranger- avez- oublié- affaires- vous- mademoiselle- votres- de.
- 8.- lunettes- pas- tu- mettre- voiture- oublie- ne- te- quand- ton conduiras- de.
- 9.- droit- à- ai- mal- bras- je- me.
- 10.- chiennes- vétérinaire- Marc- ses- Guy- chez- et- amènent- le.
- 11.- dans- ma- semaine- je- une- chéquier- reçois.
- 12.- moins- mettais- froid-je- me- si- aurais- gants- je.
- 13.- sont- de- financiers- banque- services- son- les- avantageux.
- 14.- café- son- au- ils- journée- passent.
- 15.- Halloween- sa- typiquement- Michel- masque- nuit- mexicain- de- portait- la.
- 16.- Stylo- cherches- ta- tu.
- 17.- Christian- oublié- nous- lunettes- avons- chez- de- soleil- notres.
- 18.- votres- pouvez- enlever- vous- manteaux.
- 19.- pièce- se - la- théâtre- parlent- dans- de- elles- nouvelle- de- rôles.
- 20.- son- met- poche- dans- bague- son- elle.
- 21.- motocyclistes- sécurité- se- casques- par- les- portent.
- 22.- avec- porte- Joseph- élégance- moustache- son.

Complétez les phrases suivantes avec les déterminants possessifs quand cela est nécessaire.

- 1.- Christophe retire de l'argent au distributeur automatique. Il garde.... billets danspoche.
- 2.- Les jeunes mariés passent voyage de noce à Cuba.
- 3.- Nous étudions la psychologie et..... cours sont passionnants !
- 4.- Regarde agenda, Denis ! Es-tu libre demain à midi ?
- 5.- Merci de me prévenir dès que tu arrives. nouvelles me combleront de joie !
- 6.-enfants vont-ils mieux, monsieur ? Leur avez-vous déjà acheté les médicaments?
- 7.- Nathalie et Pierre vont bientôt fêter..... premier anniversaire de mariage.
- 8.- Eve a perdu..... trousse d'écolière. Elle n'a pas encore retrouvé ni.... stylo ni.... disquette.
- 9.- Les voyageurs sont priés de surveiller..... propres bagages dans les gares.
- 10.- J'ai perdu..... cadeaux de Noël dernier: bague et..... montre que j'adorais !
- 11.- Les familles nombreuses ont des réductions spéciales sur..... billets de train.
- 12.- Ta sœur ne connaît pas encore Cuba ? Oh !..... boisson typique (mojito) est séduisante !
- 13.- Les Niochau nous invitent au mariage de..... fils Thomas.
- 14.- Tu n'as plus de problèmes économiques, Christian ? banque t'a prêté de l'argent ?
- 15.- Comme les animaux sont interdits, nous déménagerons sans chienne et chiots.
- 16.- Ne marchez pas pieds nus, Madame. Mettez chaussures car vous risquez de tomber.
- 17.- En tant que parents, Marc et Hervé doivent faire attention àenfants.
- 18.- Les chiens de Zoé et d'Agnès s'étaient égarés. Elles ont récupéré..... chiens ce matin.
- 19.- Annie et moi, nous sommes cubaines et nous parlons de pays, poussées par souvenirs.
- 20.- Tu veux bien garder contact ? Veux-tu que je te donne adresse électronique ?
- 21.- J'ai une bonne surprise pour vous: j'ai retrouvé gants !, ceux que vous aviez perdus.
- 22.- Il est évident que vous avez, madame, toutes raisons, et refus est motivé.

Langue espagnole

I.- Accentuez graphiquement les mots des phrases qui l'exigent.

II.- Soulignez les mots que vous avez accentués et expliquez pourquoi ils doivent porter des accents écrits, tout en vous appuyant sur des exemples tirés des phrases ci-dessous.

1.- Pues a mi me parece que es posible combinar mi trabajo con los quehaceres domesticos. Para mi no es un problema organizar mi actividad profesional con mi vida familiar.

2.- Tu hermano esta dispuesto a acompañarte a tu fiesta esta noche. Ve tranquila con el que el comprensivo de tu novio no se enojara. ¿Tu no crees? Si lo hace, ¡es culpa suya!

3.- Cuando pienso lo que sera de mi, sin estudios profesionales... me dan ganas de llorar y hasta se me entristece el corazon. Reconozco que no se escribir bien..., quiero decir, con buena letra; cometo muchas faltas de gramatica y hasta de ortografia. ¡Oh, si hubiese escuchado los consejos de mi tia y de mi papa !

4.- ¿Crees que se perdio tu reloj ? Me parece haber escuchado que tu lo habias dejado en casa de tu prima. Si quieres... la llamo por telefono... o prefieres hacerlo tu ? ¿Que opinas?

5.- Este camion es mio; trabajo por mi cuenta y no hay jefe que pueda decirme a mi lo que tengo que hacer. ¿Que? ... ¿ No lo sabias?

6.- Tu, ¿que opinas de eso? Tu crees que tu parecer no es tomado en cuenta y que tu actitud indiferente esta asi justificada... o por el contrario...consideras que tu deber y tu honestidad es formalizar tu voto en las proximas elecciones municipales. La decision es toda tuya !

7.- Todo lo que tu haces por mi es muy reconfortante. Nada es mas importante para mi que tu presencia y tu apoyo en mi vida cotidiana. ¿Tu lo dudas?

8.- Tu carta recibi, Sancho mio de mi alma, y yo te prometo y juro como catolica cristiana que no faltaron dos dedos para volverme loca de contento¹⁴.

¹⁴ Phrase empruntée à (Carta de Teresa Panza a Sancho Panza, su marido), Miguel de Cervantes, «*Don Quijote de la Mancha*», 1615.

Chapitre 3

Tests oraux sur les déterminants possessifs (en L2)

lors des tests oraux

Test	n°
------	----

▪ Test oral n° 1

▪ Test oral n° 2.....

▪ Test oral n° 3

▪ Test oral n° 4

▪ Tests oraux n° 5 et n° 6.....

▪ Test oral n° 7.....

▪ Test oral n° 8.....

Contenu	des	tests
---------	-----	-------

Discrimination phonétique et compréhension des consonnes [b] / [v] en position initiale et en position intervocalique.

Compréhension et discrimination phonétiques des voyelles [e] / [œ] en distribution graphique variée:

Graphies	Exemples	Graphies	Exemples
« er »	visiter, aller, souper.	« euf »	neuf
« é »	été, (je suis) allé(e).	« eul »	seul(e)(s), seulement
«é(e)s »	musées, publiés	« eur »	fleur, douceur, leur
« ez »	chez		
« es »	les, des, ces		

Discrimination phonétique et compréhension des consonnes

- [s] en distribution graphique variée : ss, c, s, st, str, et rs;

- [z] en distribution graphique: s et z.

Repérage de la présence ou de l'absence du mécanisme de la liaison au sein de certaines formes possessives françaises:

Graphies de consonnes de liaison	Réalisation phonétique
n	[n]
s	[z]

Maniement de déterminants possessifs français aux quatre personnes suivantes:

Exercices n° 5

Exercice n° 6

P. 1 (Je) 7 occurrences

P. 1 (Je) 7 occurrences

P. 3 (il/elle) 7 occurrences

P. 3 (il/elle)..... 7 occurrences

P. 4 (Nous) 10 occurrences

P. 4 (Nous)7 occurrences

P. 6 (ils/elles).... 8 occurrences

P. 6 (ils/elles).... 7 occurrences

Maniement de déterminants possessifs français aux trois personnes suivantes:

Personne 3 (il/elle) ... 1 occurrence

Personne 5 (Vous) ... Occurrence PREDOMINANTE (22 au total)

Personne 6 (ils/elles)... 1 occurrence

Maniement de déterminants possessifs français aux quatre personnes suivantes:

Personne 1 (Je) ... 3 occurrences

Personne 2 (Tu) Occurrence PREDOMINANTE (21 au total)

Personne 3 (il/elle)...2 occurrences

Personne 6 (ils/elles).4 occurrences

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer deux sons différents prédominants. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour:

- Attribuer aux deux premières colonnes (en haut des colonnes A et B) les sons que vous avez identifiés.
- Indiquer à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la classification sonore prédominante attribuée à chacune des phrases entendues.
- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous entendez dans chaque phrase les sons prédominants précédemment identifiés.

Numéro de phrase	Colonne A Son attribué []	Colonne B Son attribué []	Nombre de fois entendu le son dans chaque phrase
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

II.- Avez-vous remarqué des différences?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

- Si oui, l(a/es) quelle(s) ?

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez - vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

À l'oral	À l'écrit	À l'oral et à l'écrit
↓	↓	↓ ↓
<hr/>		
<hr/>		

III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples contenant ces mêmes différences?

- Oui Exemples: _____

- Non Raison (s): _____

IV.- Remplacez les blancs par les lettres des sons que vous entendez.

- Le __é__é __oit le __ol de lait et en __erse un peu sur son __a__oir.
- Trè__es de __ali__erne, arrêtons de __a__arder, allons à la __u__ette pour nous a__reu__er.
- __incent est __enu me __oir avec __ernadette pour m'in__iter à __oire un __erre chez __ernard et __éronique. Ceux-ci ont été __érita__lement surpris de __oir que j'a__ais une ca__e à __in__ien fournie.
- L'été dernier, nous avons fait un __i__ouac lors de notre __oyage en __a__ière, a__ant de nous rendre à __ratista__a en Slo__aquie.
- __ertrand a fait preu__e de __ra__oure en essayant de sau__er le che__al em__our__é dans la __ase.
- Le troupeau de __o__in passe par l'a__reu__oir a__ant de rentrer dans la grange.
- La __oiture a pris le __irage trop __ite et elle est tombée dans le ra__in. Le conducteur a été __oule__ersé à __ie après cet é__énement.
- Lors de mes __rè__es __acances à __ri__e, j'ai été __er__alisé pour m'être mal garé sur le __oule__ard.

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer deux sons différents prédominants. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour:

- Attribuer aux deux premières colonnes (en haut des colonnes A et B) les sons que vous avez identifiés.
- Indiquer à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la classification sonore prédominante attribuée à chacune des phrases entendues.
- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous entendez dans chaque phrase les sons prédominants précédemment identifiés.

Numéro de phrase	Colonne A Son attribué []	Colonne B Son attribué []	Nombre de fois entendu le son dans chaque phrase.
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

II.- Avez-vous remarqué des différences?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

• Si oui, l(a/es) quelle(s) ?

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez - vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

À l'oral ↓	À l'écrit ↓	À l'oral et à l'écrit ↓ ↓
<hr/>		
<hr/>		

III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples contenant ces mêmes différences?

○ Oui Exemples: _____

○ Non Raison (s): _____

IV.- Remplacez les blancs par les lettres des sons que vous entendez.

- L__s __lect__rs doivent justifi__r de l__r nationalit__ et de l__r identit__ en pr__sentant l__rs passeports en cours de validit__.
- L__s march__s aux fl__rs de Montpelli__r sont organis__s pour regrouper l__s horticult__rs, entour__s de toutes c__s coul__rs.
- Cent artistes (aut__rs, composit__rs et chant__rs) ont manifest__, en douc__r, tout l__r malh__r d__clanch__ par l__s interview__rs.
- L__s meill__rs connaiss__rs parmi l__s observat__rs et les jou__rs étaient l__s direct__rs d__s entraîn__rs d__s football__rs.
- L__s critères de la beaut__ont __volu__ et se sont modernis__s, voire d__mocratis__s.
- Lors du festival de Cannes, l__s act__rs sont à l'honn__r y compris l__s product__rs et l__s mett__rs en scène.
- L__s d__crets publi__s pour instaur__r l__s droits dans une soci__t__ sont partag__s sans pr__jug__s ni difficult__s, sans p__r et en toute __galit__.
- Le succès du boulang__r du quarti__r __st un indicat__r très révélat__r de l'__tat d'__sprit d__s consommat__rs.

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer deux sons différents prédominants. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour :

- Attribuer aux deux premières colonnes (en haut des colonnes A et B) les sons que vous avez identifiés comme prédominants.
- Indiquer à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la classification sonore prédominante attribuée à chacune des phrases entendues.
- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous entendez dans chaque phrase les sons prédominants précédemment identifiés.

Numéro de phrase	Colonne A Son attribué []	Colonne B Son attribué []	Nombre de fois entendu le son dans chaque phrase.
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

II.- Avez-vous remarqué des différences?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

• Si oui, l(a/es) quelle(s)?

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez - vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

À l'oral ↓	À l'écrit ↓	À l'oral et à l'écrit ↓ ↓

III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples contenant ces mêmes différences?

○ Oui Exemples: _____

○ Non Raison (s): _____

IV.- Remplacez les blancs par les lettres des sons que vous entendez.

- À la Kerme__e de Mele__e, la ma__e est en lie__e.
- __arah pré__ente __on expo__é à __es __ucce__eurs profe__ionnels.
- La pre__e a__istera à l'a__emblée des de__inateurs a__ociés de Bourg-en-Bre__e.
- Repo__ez-vous et pré__ervez-vous du __oleil __ans vous lai__er aller à la pare__e.
- Meli__a est une cai__ière moro__e et agre__ive.
- Vous __avez que la vi__ite des mu__ées et des paroi__es est __uffi__amment con__eillée.
- Je__ica et Meli__a __ont très pare__eu__es. Elles ne vont jamai__ à la me__e.
- Vi__iblement, ton pa__eport porte un vi__a qui n'autori__e ni le __éjour ni la ré__idence __ouhaités.

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer soit la présence, soit l'absence du mécanisme de la liaison au sein des déterminants possessifs français. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour:

1.1.- Classifier à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la présence ou l'absence du mécanisme de la liaison au sein des déterminants possessifs français dans les phrases entendues.

1.2.- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous constatez le phénomène de la liaison que vous venez d'identifier précédemment.

1.3.- Indiquer dans la dernière colonne, la graphie de l(a/es) consonne(s) de liaison.

Numéro de phrase	Colonne A Présence de liaison	Colonne B Absence de liaison	Nombre de fois constaté le phénomène de la liaison.	Exemples (entendus) de consonnes de liaison
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

II.- Avez-vous remarqué une ou (des) différence(s) dans le phénomène de liaison?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez-vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt)?

Numéro de phrase	Exemples (entendus) de consonnes de liaison	Réalisation phonétique consonnes de liaison
1		[]
2		[]
3		[]
4		[]
5		[]
6		[]
7		[]
8		[]

2.3.- Au sujet de ce mécanisme de liaison, pourriez-vous:

2.3.1. Expliquer les raisons des cas précédents où le mécanisme de liaison est présent.

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

2.3.2. Citer des cas (ainsi que les raisons) où le mécanisme de liaison n'est pas présent.

III.- Pourriez-vous citer d'autres exemples (en dehors des déterminants possessifs) pour illustrer soit la présence, soit l'absence du phénomène de liaison?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

Exemples: _____

3.1.- Au cas de réponse négative, mentionnez l(a/es) raison(s) qui vous en empêchent:

IV.- Connaissez-vous:

4.1.-Les différentes sortes de liaisons du point de vue d'un modèle normatif?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

4.2.-En cas de réponse affirmative, vous reconnaissez ... ?

• 2 sortes <input type="checkbox"/>	• 3 sortes <input type="checkbox"/>	• 4 sortes <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

4.3.- Pourriez-vous nommer ces différentes sortes de liaisons et donner un (ou des) exemple(s)?

4.4.- Connaissez-vous le rôle phonologique de la liaison ? Si oui, expliquez en quoi consiste ce rôle et citez des exemples.

V.- En vous appuyant sur les exemples écrits ci-dessous et enregistrés, vous ne devez noter que les liaisons concernant les déterminants possessifs par le signe () au cas où vous en remarqueriez. En cas d'absence de séquence sonore représentative du phénomène de la liaison au sein des déterminants possessifs, vous la notez par le signe (/).

- a) L'enquête est finie. Ton sac est finalement apparu avec toutes tes affaires à l'intérieur: ton agenda, tes instruments d'orthodontie, ton appareil photo, ton étui à lunettes et ton harmonica à pousoir.
- b) J'ai toujours conservé mes amis, mes habitudes, mes idées, mes opinions et mes envies de voyager en France. Mes espoirs et mes actuels désirs sont de revenir en France au plus vite!
- c) Les enfants de mes voisins ont oublié de tirer profit de leurs expériences, de leurs idées ingénieuses et de leurs estimations climatiques lors de leurs arrêts dans les différentes stations de ski.
- d) Mme Brunet montre ses hôtels, ses anciennes maisons et ses élégantes voitures à tes enfants.
- e) Ma sœur et moi, nous avons fêté nos anniversaires, nos augmentations de salaires et nos hiérarchies professionnelles entourées de nos accueillants collègues de bureau.
- f) Lors de vos déplacements en TGV, n'oubliez pas de tenir compte de vos horaires de décalage pour vos allées et vos retours à l'étranger et surtout pour vos haltes fixées.
- g) Ni tes excuses ni tes explications arriveront à persuader tes assureurs de tes involontaires erreurs.
- h) Leurs anciens voisins et leurs amis de génération leur ont offert leurs explicites réponses.

Langue française

Maniement de déterminants possessifs en langue française

Renseignements à propos des Services Financiers Français.

Samedi dernier, Agnès, une de vos collègues d'études, fêtait son anniversaire de mariage chez ses parents. Votre petit(e) ami(e) et vous-même aviez eu l'occasion d'être invités et de faire connaissance avec toute la famille d'Agnès (sa sœur Brigitte, ses parents et le mari d'Agnès qui travaillent tous dans différents services financiers à Rennes.)

Vous avez profité, de part et d'autres, de cette agréable rencontre pour échanger diverses informations sur les produits bancaires dans le but de comparer toutes les modalités à choisir.

Voici la liste des services dont chacun d'entre vous bénéficie :

Agnès			
Services à la banque PARIBAS			
1.- Compte courant.	2.- Carte de crédit.	3.- Chéquier.	4.- Carnets de virements.
5.- chèques emploi service.	6.- Contrat d'assurance vie.	7.- Cartes de paiements.	

Brigitte, sœur d'Agnès			
Services à la banque BNP			
1.- Contrat unique	2.- Garanties financières.	3.- Code confidentiel	4.- Carte Mastercard
5.- Relevés d'opérations au distributeur. 6.- Compte à terme à taux progressif. 7.- Relevé de compte mensuel.			

Les parents d'Agnès			
Services à la banque CMB			
1.- Première année de souscription gratuite. 2.- Conseillers financiers 3.- Assistance financière téléphonique.			
4.- Droit à la vérification. 5.- Transaction effectuée. 6.- Crédits immobiliers. 7.- cotisations trimestrielles.			
8.- Projets de vie.			

Vous et votre petit(e) ami(e)			
Services à La Poste			
1.- Consultations à distance.	2.- Prêt immobilier.	3. Comptes à distance.	4.- Compte d'épargne.
5.- compte de crédit.	6.- Chéquiers.	7.- Opérations effectuées.	8.- retraits. 9.- Bureau de Poste.
10.- Virements.			

Vous prenez le rôle d'Agnès et mentionnez le large choix financier proposé, pour elle, pour toute sa famille ainsi que pour vous-même et votre petit(e) ami(e), tout en vous appuyant sur la liste des services dont chacun d'entre vous bénéficie en la complétant avec les déterminants possessifs français.

Vous

(À la place d'Agnès)

À PARIBAS, j'ai l'énorme chance de profiter de:

----- compte courant en France, de ----- carte de crédit, de ----- chéquier, de ----- carnets de virements, de ----- chèques emploi service et de ----- contrat d'assurance vie.

Quant à ----- prochaines cartes de paiements, elles me seront adressées dans un court délai ... j'espère !

La sœur d'Agnès

Grâce aux nombreux services proposés par la banque BNP, Brigitte peut profiter :

De ----- contrat unique qui se trouve, du coup, très valorisé avec la sécurité de ----- garanties financières toujours incluses. De ----- code confidentiel indispensable pour utiliser ----- Carte Mastercard et obtenir ----- relevés d'opérations au distributeur. De ----- compte à terme à taux progressif, ainsi que de ----- relevé de compte mensuel.

Les parents d'Agnès

Ils considèrent que les services à la Banque Mutuel de Bretagne sont très professionnels, efficaces et rentables compte tenu de l'ensemble des produits et services proposés tels que :

----- première année de souscription gratuite qui leur offre aussi la possibilité de consulter, 24h/24, ----- conseillers financiers. Ils savent qu'en cas d'urgence, ----- assistance financière téléphonique, entièrement gratuite, est toujours garantie ainsi que ----- droit à la vérification du montant de ----- dernière transaction effectuée. Dans cet univers financier si rassurant, ils n'ont plus peur ni de ----- crédits immobiliers ni de ----- cotisations trimestrielles réduites qui s'adaptent à ----- nouveaux projets de vie.

Vous et votre petit(e) ami(e)

Nous sommes devenus adeptes des nouvelles technologies, en particulier, du téléphone mobile qui facilite ----- consultations à distance. C'est ainsi que nous gérons ----- prêt immobilier et ----- deux comptes à distance à La Poste : ----- compte d'épargne et ----- compte de crédit. Nous bénéficions désormais de nombreuses opérations de gestion courante qui sont la commande de ----- chèquiers, la consultation du soldes de ----- cinq dernières opérations effectuées et de ----- retraits, sans avoir à nous rendre à ----- bureau de Poste pour connaître, en détail, le mini-relevé de ----- virements les plus récents.

Langue française

Soirée entre amis au CIREFE¹⁵

Lors d'une toute récente réunion au CIREFE, une de nos professeurs nous a suggéré de profiter de l'occasion pour faire découvrir à nos collègues d'études l'image de chacun de nos pays d'origine.

Trois de mes collègues mexicaines, mon cousin et moi (nous aussi mexicains tous les deux et venus faire des études à Rennes), nous avons été séduit par la fascinante idée d'exposer tous les objets typiques, les vêtements et les accessoires mexicains emportés pour notre séjour rennais afin de donner un sommaire aperçu de notre réalité locale au reste de la communauté d'étudiants étrangers.

Voici la liste des vêtements, des accessoires et des objets typiques exposés:

Trois de mes amies

- 1.- Débardeurs brodés 2.- Bracelets en quartz fumé 3.- Poncho 4.- Porte-clé typique
5.- Sombrero mexicain 6.- Cartes postales de Cancún 7.- Cassettes vidéo

Mon cousin

- 1.- Ceinture en cuir 2.- Guide touristique de l'Etat d'Oaxaca 3.- Tequila 4.- Assiette en terre cuite
5.- Masque en bois 6.- Affiche de Chichen-Itza 7.- Montre en or

Moi

- 1.- Bijoux en cuivre 2.- Hamac tissé 3.- Bague en argent pur de Taxco 4.- Objets en bois
5.- Nappe typiquement mexicaine 6.- Faïence de Puebla 7.- Sauce pimentée

Mon cousin et moi

- 1.- Calendriers aztèques 2.- Pyramides de papier mâché 3.- Images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal, etc) 4.- Vierge mexicaine miniaturée
5.- Tortillas de maïs bleu 6.- musique de mariachi 7.- Photos souvenirs

¹⁵ CIREFE (Centre International Rennais d'Etudes de Français pour Etrangers) Université Rennes 2 - Haute Bretagne.
Activités :
➤ Cours (de langue, littérature et civilisation françaises) proposés par une équipe de professeurs appartenant à l'Université Rennes 2, dans un environnement culturel dynamique.
➤ Soutien linguistique pour les étudiants étrangers inscrits dans des établissements universitaires de Rennes qui vont suivre des cours pendant l'année universitaire avec des étudiants français et notamment pour les étudiants ERASMUS / SOCRATES

- Un stage intensif à la pratique de la langue parlée et écrite, en septembre.
- Un perfectionnement linguistique pendant l'année universitaire.

Plus de 400 étudiants, issus des cinq continents, suivent chaque année les cours du CIREFE.

La soirée de la réunion au CIREFE, vous prenez mon rôle et vous montrez à la communauté d'étudiants étrangers les vêtements, les accessoires et les objets qui appartiennent :

Exemple - Aux trois amies mexicaines:

__Voici...----- débardeurs brodés,.....----- bracelets en quartz fumé,.....
 ----- poncho,----- porte-clé typique,----- sombrero mexicain,
 ----- cartes postales de Cancún.....ainsi que...----- cassettes vidéo.....

Exemple - À mon cousin:

__Voici.....----- ceinture en cuir, ----- guide touristique de l'Etat d'Oaxaca,.....
 ----- tequila,.....----- assiette en terre cuite,.....----- masque en bois,.....
 ----- affiche de Chichen-Itza,.....----- montre en or.....

Exemple - À moi: (**Δ** ! Attention : Vous présentez les objets comme étant à vous !)

__Voici..... ----- bijoux en cuivre,.....----- hamac tissé,.....
 ----- bague en argent pur de Taxco,.....----- objets en bois,.....
 ----- nappe typiquement mexicaine,... ----- faïence de Puebla,..... ----- sauce pimentée...

Exemple - À mon cousin et à moi : (**Δ** ! Attention : Objets comme étant à vous et à votre cousin !)

__Voici..... ----- calendriers aztèques,..... ----- pyramides de papier mâché,.....
 ----- images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal,etc),
----- vierge mexicaine miniaturée,.....----- tortillas de maïs bleu,
 ----- musique de mariachi,----- photos souvenirs.....

Activité supplémentaire

I.- Expliquez clairement vos choix des déterminants possessifs utilisés lors de:

Exemple - À mes trois amies mexicaines:

Cas de figure 2.- Bracelets en quartz fumé.

Exemple - À mon cousin:

Cas de figure 5.- Masque en bois.

Exemple.- À moi:

Cas de figure 3.- Bague en pur argent de Taxco.

Exemple - À mon cousin et à moi :

Cas de figure 3.- Images des temples funéraires.

Langue française

Découverte d'un des moyens de transport français: Le TGV

Lors de votre premier séjour d'études en France, vous vous rendez compte qu'en divisant par deux le temps de trajet, le Train à Grande Vitesse (TGV) a gagné une telle économie de temps qu'il représente aujourd'hui une réelle concurrence pour les lignes aériennes intérieures.

La SNCF (Société Nationale des Chemins de Fer) dessert aussi les réseaux de banlieues des grandes villes et met à la disposition des usagers des renseignements qui peuvent être pris non seulement à la gare mais aussi sur Internet d'où nous avons tiré cet extrait de dépliant (ci-dessous). Nous vous prions de le compléter à l'aide des déterminants possessifs français.

La SNCF (Société Nationale des Chemins de Fer) et ----- personnel d'accompagnement sont heureux de vous accueillir et vous invitent :

- 1.- À vous rendre à ----- gare ou à ----- boutique SNCF les plus proches ou bien dans ----- agence de voyage préférée ou sur www.voyages-sncf.com pour tous renseignements lors de ----- déplacements en TGV.
- 2.- À vous munir de ----- titres de transport le plus tôt possible avant ----- départ.
- 3.- À ne pas oublier :
 - 3.1.- Que vous devez effectuer la réservation de ----- «place assise», en achetant ----- billet de train.
 - 3.2.- Que le TGV n'est accessible qu'aux voyageurs munis de ----- billets compostés.
 - 3.3.- Que vous pouvez utiliser ----- cartes bancaires afin de profiter des distributeurs automatiques mis à ----- disposition dans chaque gare SNCF où les démarches de toutes -----réservations pourront être effectuées (si vous le souhaitez).
 - 3.4.- Qu'il est obligatoire, sous peine d'amende, de composer ----- billet avant de monter dans le train.
 - 3.5.- Que durant votre voyage en train, vous devez impérativement emporter avec vous tous ----- titres de transports ainsi que ----- justificatifs de réduction.
 - 3.6.- Que dans le cas de tarifs soumis à un aller - retour obligatoire, vous devez conserver l'ensemble de ----- billets, aller comme retour, jusqu'à la fin de ----- voyage et pour toutes ----- réclamations.
 - 3.7.- Que tous ----- bagages doivent comporter, de manière visible, une étiquette avec ----- noms et prénoms ainsi qu'avec ----- coordonnées.
 - 3.8.- Que pour ----- sécurité, la SNCF vous demande de signaler tout colis ou bagage suspect.

Merci de ----- vigilance

Langue française

À la recherche de renseignements

Mon fils, Guido Rico, qui prépare son premier voyage en France dans le but d'entreprendre ses études supérieures, profite de la rencontre virtuelle (via chat sur un salon internet) avec son ami Christian pour pratiquer la langue française et se renseigner au sujet du système de communication ferroviaire français (particulièrement sur le TGV).

Voici quelques extraits incomplets (que vous êtes invité(e) à restituer dans son intégralité à l'aide des déterminants possessifs français) du dialogue entre Guido et Christian à l'occasion de leur dernière connexion internet.

Guido: S'il te plaît, Christian, comment faire pour échanger ----- billet avec réservation au cas où je n'arrive pas à temps à la gare ?

Christian: Tu sais, Guido ...tu disposes de plusieurs possibilités pour échanger ----- billet réservé:

1^{ère} variante: Avant le départ du train et même jusqu' à une heure après le départ du train, tu peux faire ----- démarche dans les gares et les boutiques SNCF de la ville de départ de ----- trajet initialement réservé. Le montant de ----- frais est invariable car ----- demande d'échange reste dans un cadre gratuit.

2^{ème} variante: Après le départ du train, ----- billets ne sont pas échangeables sauf le billet plein tarif, abonnements et Pass' Entreprises échangés avec 50% de retenue jusqu'à 60 jours après la date de ----- réservation.

Sache aussi que, si jamais tu décides de voyager sur le train corail, tu peux obtenir pour ----- confort, une nouvelle réservation pour ----- «place assise» à 1,5€ pendant la période d'ouverture à la réservation du nouveau corail¹⁶.

Parfois ces conditions sont applicables à partir du jour de ----- achat jusqu'à la fin de la période d'utilisation indiquée sur ----- billet... quoiqu'il ne faut pas oublier qu'à certaines occasions, les renseignements donnés sont à titre indicatifs et peuvent être modifiés après ----- diffusion.

¹⁶ Train de ligne régionale.

Guido: Et si j'arrive à être forcé d'annuler _____ voyage, sais-tu si je pourrais être remboursé?

Christian: Dans ce cas, _____ billet ne doit pas avoir été composté et _____ montant doit être supérieur à 4,5€. Au cas où _____ billet a été acheté en gare, en boutique SNCF, à un distributeur automatique, par le 3635, sur internet ou Minitel¹⁷, tu peux obtenir _____ remboursement en gare ou en boutique SNCF.

Je sais aussi qu'au cas où _____ titres de transport ont été réglés par chèque ou que _____ montant soit supérieur ou égal à 150€ réglés en espèce, tu bénéficieras d'un virement bancaire pour tous _____ remboursements. Si cela t'arrivait, n'oublie pas de te munir d'un RIB ou d'un RIP (Relevé d'Identité Bancaire ou Postal) ainsi que de _____ pièces d'identité (au moins deux !) qui pourraient t'être demandées.

Pour _____ titres réglés avec une de _____ cartes bancaires, tu seras remboursé par virement bancaire sur présentation de _____ carte bancaire ayant servi à _____ paiement.

Guido: Merci beaucoup Christian pour tous _____ renseignements si précieux.

Christian: J'espère que tu as bien pris note de tous _____ conseils et que _____ séjour se passera à merveille.

Guido: Sincères remerciements pour toutes _____ suggestions. Porte-toi bien !

¹⁷ Nom de la gamme des terminaux commercialisés par France Télécom permettant d'accéder à l'annuaire téléphonique et aux services télérel.

Série atone

série tonique

PERSONNES	Nom déterminé			
	Singulier		Pluriel	
	Masculin et féminin		Masculin et féminin	
1	Mi [mi]		Mis [mis]	
2	Tu [tu]		Tus [tus]	
3	Su [su]		Sus [sus]	
	Masculin	Féminin	masculin	Féminin
4	Nuestro [nwéstro]	Nuestra [nwéstra]	Nuestros [nwéstrós]	Nuestras [nwéstras]
5	Vuestro [bwéstro]	Vuestra [bwéstra]	Vuestros [bwéstrós]	Vuestras [bwéstras]
6	Su [su]		Sus [sus]	

PERSONNES	Nom déterminé			
	Singulier		Pluriel	
	Masculin	féminin	masculins	féminins
1	Mío [míjo]	Mía [míja]	Míos [míjos]	Mías [míjas]
2	Tuyo [tújo]	Tuya [túja]	Tuyos tújos]	Tuyas [tújas]
3	Suyo [sújo]	Suya [súja]	Suyos [sújos]	Suyas [sújas]
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
4	Nuestro [nwéstro]	Nuestra [nwéstra]	Nuestros [nwéstrós]	Nuestras [nwéstras]
5	Vuestro [bwéstro]	Vuestra [bwéstra]	Vuestros [bwéstrós]	Vuestras [bwéstras]
6	Suyo [sújo]	Suya [súja]	Suyos [sújos]	Suyas [sújas]

¹⁸ Tableaux empruntés à M. Benaben, «*Manuel de linguistique espagnole*», Paris, Ophrys, 1994, p. 89. (La transcription phonétique étant notre modeste apport.)

P E R S O N N E S	Nom déterminé			
	singulier			Pluriel
	Devant consonne		Devant voyelle ou h «muet»	
	masculin	féminin	masculin ou féminin	
1	Mon [m]	Ma [ma]	Mon [m n]	Mes [me] / [me-z]
2	Ton [t]	Ta [ta]	Ton [tn]	Tes [te] / [te-z]
3	Son [s]	Sa [sa]	Son [s n]	Ses [se] / [se-z]
4	Notre [nɔ̃tR(ə)]			Nos [no] / [no-z]
5	Votre [vɔ̃tR(ə)]			Vos [vo] / [vo-z]
6	Leur [lœR]			Leurs [lœR] / [lœR-z]

Chapitre 4

Stratégies de remédiation

et

propositions méthodologiques

Exemples en espagnol

Traduction en français

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un hombre me vino a buscar a mi casa. El hombre decía que era policía, pero tenía un aspecto patibulario.¹⁹ ▪ Conozco a una persona que te gustaría conocer.²⁰ ▪ Murió a los ochenta y nueve años.²¹ ▪ Es la una.²² ▪ _ ¿Has comprado muchas cosas ? _No, sólo unos discos.²³ ▪ No, no quiero éste que me estás ofreciendo, quiero ése que tienes escondido detrás.²⁴ ▪ Allá es. En aquella casa que ves a lo lejos.²⁵ ▪ Esas son sugerencias tuyas.²⁶ ▪ La asociación declara que sus miembros deben respetar el reglamento interior.²⁷ ▪ Hay que saber dominar nuestras pasiones.²⁸ ▪ Muchos colaboradores suyos se han jubilado.²⁹ ▪ Compró tres vestidos en un solo día.³⁰ ▪ Ha recorrido ya varios kilómetros.³¹ ▪ Todos los años vamos a la playa, excepto este año.³² | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un homme est venu me chercher chez moi. L'homme disait qu'il était policier, mais il avait un air patibulaire. ▪ Je connais quelqu'un que tu aimerais connaître. ▪ Il avait quatre-vingt-neuf ans quand il est décédé. ▪ Il est une heure. ▪ _ As-tu acheté beaucoup de choses? _Non, que des disques. ▪ Non, je ne veux pas celui-ci que tu es en train de m'offrir, je veux celui-là que tu caches derrière toi. ▪ C'est là. Dans cette maison-là que tu vois au loin. ▪ Ce sont tes suggestions. ▪ L'association déclare que ses membres doivent respecter le règlement interne. ▪ Il faut savoir maîtriser nos passions. ▪ Beaucoup de ses collaborateurs ont pris la retraite. ▪ Elle a acheté trois robes le même jour. ▪ Il a deja parcouru plusieurs kilomètres. ▪ Nous allons à la mer tous les ans, sauf celui-ci. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

¹⁹ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Armand Colin, Coll. Coursus *Langues, 2005, p.132.

²⁰ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.131.

²¹ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.135.

²² Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.135.

²³ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.133.

²⁴ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.144.

²⁵ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.145.

²⁶ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.139.

²⁷ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.140.

²⁸ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.140.

²⁹ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.141.

³⁰ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.149.

³¹ Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.154.

³² Exemple emprunté à Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p.157.

Les actualisateurs			Les quantificateurs																								
<u>Les déterminants indéfinis:</u> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> </tr> <tr> <td>Masculin</td> <td>un</td> <td>Ø³⁴ / unos³⁵</td> </tr> <tr> <td>Féminin</td> <td>una (un)³⁶</td> <td>Ø / unas</td> </tr> </table>				Singulier	pluriel	Masculin	un	Ø ³⁴ / unos ³⁵	Féminin	una (un) ³⁶	Ø / unas	<u>Les déterminants:</u> <u>Numéraux:</u> Dos, tres, nueve, etc Diez. Once... <u>Approximatif :</u> casi..., cerca de, y pico ..., Y tantos ..., más o menos..., Algo como..., cosa de...															
	Singulier	pluriel																									
Masculin	un	Ø ³⁴ / unos ³⁵																									
Féminin	una (un) ³⁶	Ø / unas																									
<u>Les déterminants démonstratifs:</u> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> </tr> <tr> <td>Masculin</td> <td>este (ese)</td> <td>estos (esos)</td> </tr> <tr> <td>Féminin</td> <td>esta (esa)</td> <td>estas (esas)</td> </tr> </table>				Singulier	pluriel	Masculin	este (ese)	estos (esos)	Féminin	esta (esa)	estas (esas)	<u>Les "indéterminés"</u> ³⁷ <u>Neutres :</u> varios (as), diversos (as) <u>Forts :</u> muchos (as), tantos (as), gran número de, un sinfín de... <u>Faibles:</u> pocos (as), unos, algunos, unos cuantos (as)															
	Singulier	pluriel																									
Masculin	este (ese)	estos (esos)																									
Féminin	esta (esa)	estas (esas)																									
<u>Les déterminants possessifs:</u> <table border="0"> <tr> <td>Personnes</td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> </tr> <tr> <td>↓</td> <td>Masc./ Fém.</td> <td>Masc./ Fém.</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>mío / mía → (mi)</td> <td>míos / mías → (mis)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>tuyo / tuya → (tu)</td> <td>tuyos / tuyas → (tus)</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>suyo / suya → (su)</td> <td>suyos / suyas → (sus)</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>nuestro / nuestra</td> <td>nuestros/ nuestras</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>vuestro / vuestra</td> <td>vuestros/ vuestras</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>suyo / suya → (su)</td> <td>suyos / suyas → (sus)</td> </tr> </table>			Personnes	Singulier	pluriel	↓	Masc./ Fém.	Masc./ Fém.	1	mío / mía → (mi)	míos / mías → (mis)	2	tuyo / tuya → (tu)	tuyos / tuyas → (tus)	3	suyo / suya → (su)	suyos / suyas → (sus)	4	nuestro / nuestra	nuestros/ nuestras	5	vuestro / vuestra	vuestros/ vuestras	6	suyo / suya → (su)	suyos / suyas → (sus)	<u>Les relatifs</u> <u>Adéquation:</u> bastante(s), suficiente(s) Excès: demasiad(o/a)(s), sobrad(o/a)(s) Insuffisance: no ...bastante(s), no ...suficiente(s), demasiado poco
Personnes	Singulier	pluriel																									
↓	Masc./ Fém.	Masc./ Fém.																									
1	mío / mía → (mi)	míos / mías → (mis)																									
2	tuyo / tuya → (tu)	tuyos / tuyas → (tus)																									
3	suyo / suya → (su)	suyos / suyas → (sus)																									
4	nuestro / nuestra	nuestros/ nuestras																									
5	vuestro / vuestra	vuestros/ vuestras																									
6	suyo / suya → (su)	suyos / suyas → (sus)																									
			<u>Les totalisants:</u> Todo(a), Todos (as), cada (uno), Cualquiera, quienquiera, Les nulles: no, no...ningún, sin, nadie, nada Ningún(a)																								

³³ Nous empruntons le classement adopté par Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit p. 130 -151.

³⁴ L'article zéro : (c'est-à-dire, l'absence d'article devant un nom commun) On ne trouve pas en principe d'article devant des noms communs ancrés dans une situation marquée, laquelle joue ce rôle de spécification: ex (pancarte) : «Ø Peligro» (le danger dans son absolu) / (étiquette sur une bouteille) : «Ø Alcohol». Patrick Charaudeau, Bernard Darbord, Bernard Pottier, op. cit, p. 132.

³⁵ L'espagnol a «deux» pluriels pour le déterminant un (o) : une marque zéro et les formes unos /unas dont les emplois sont limités. Benaben, M, op.cit., p 71.

³⁶ On dit qu'au féminin les formes «una» et «un» sont en **distribution complémentaire**. La distribution est dite «complémentaire» dans la mesure où les deux formes n'entrent jamais en concurrence, et ne font donc jamais l'objet d'un choix. La variation de forme que l'on observe tient au contexte phonétique dans laquelle elle s'inscrit : devant un nom féminin commençant par un *a* tonique, l'article una est remplacé par la forme de masculin pour des raisons d'euphonie : **un** águila, **un** arma. Marie-Armelle Camussi-Ni, «Description linguistique du français. Mention FLE - Document n° 2», p. 15

³⁷ «La dénomination indéfinis" étant essentiellement sémantique, mais vague, il est préférable d'y substituer la notion de quantificateur, cette valeur les distingue ainsi des autres déterminants à valeur 'identificateurs». M. Cl. Le Bot, op. cit., p. 29.

Série atone

Éléments de référence	Locuteur		Interlocuteur		Tiers
	«yo»	«Nosotros (as)»	«tú»	«Vosotros (as)»	«él (ellos)» «ella(ellas)»
Singulier (élément dépendant)	Mi [mi]	Nuestro / Nuestra [nwéstro] / [nwéstra]	Tu [tu]	Vuestro / Vuestra [bwéstro] / [bwéstra]	Su [su]
Pluriel (élément dépendant)	Mis [mis]	Nuestros / Nuestras [nwéstrós] / [nwéstras]	Tus [tus]	Vuestros / Vuestras [bwéstrós] / [bwéstras]	Sus [sus]

Série tonique

Éléments de référence	Locuteur		Interlocuteur		Tiers
	«yo»	«Nosotros (as)»	«tú»	«Vosotros (as)»	«él (ellos)» «ella(ellas)»
Singulier (élément dépendant)	Mío [míjo] Mía [míja]	Nuestro / Nuestra [nwéstro] / [nwéstra]	Tuyo [tújo] Tuya [túja]	Vuestro / Vuestra [bwéstro] / [bwéstra]	Suyo [sújo] Suya [súja]
Pluriel (élément dépendant)	Míos [míjos] Mías [míjas]	Nuestros / Nuestras [nwéstrós] / [nwéstras]	Tuyos [tújos] Tuyas [tújas]	Vuestros / Vuestras [bwéstrós] / [bwéstras]	Suyos [sújos] Suyas [sújas]

³⁸ Tableaux empruntés à B.Pottier, B.Darbord, P.Charaudeau, «Grammaire explicative de l'espagnol», Armand Colin, Coll. Cursus*Langues, 2005, p.138. (La transcription phonétique étant notre modeste apport.)

<u>Exemples en espagnol</u>	<u>traduction en français</u>
1.- Mi padre habla español.	Mon père parle espagnol.
2.- Mis llaves están perdidas.	Mes clés sont perdues.
3.- Tu casa es grande.	Ta maison est grande.
4.- Tus amigos salieron de viaje.	Tes amis sont partis en voyage.
5.- Su hermano habla inglés.	Son frère parle anglais.
6.- Sus excusas son poco creibles.	Ses excuses sont peu crédibles.
7.- Nuestro coche es nuevo.	Notre voiture est neuve.
8.- Nuestra arma es más convincente.	Notre argument est plus convaincant.
9.- Nuestros vecinos son amables.	Nos voisins sont gentils.
10.- Nuestras frases son correctas.	Nos phrases sont correctes.
11.- Vuestro cuarto es amplio.	Votre chambre est spacieuse.
12.- Vuestra decisión es inoportuna.	Votre décision est intempestive.
13.- Vuestros libros están deshojados.	Vos livres sont défeuillés.
14.- Vuestras faldas son elegantes.	Vos jupes sont élégantes.
15.- Su pelota se perdió.	Leur ballon s'est égaré.
16.- Sus bicicletas están descompuestas.	Leurs vélos sont en panne.

Cas de figure n° 3: Tu (forme singulière – personne 2), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

c.- **Tu** casa es grande.

Ta maison est grande.

Forme possessive analysée par:

✓ Soit par l'analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif apocopé appartenant à la série atone en espagnol → variante combinatoire de tuyo / tuya = déterminant possessif espagnol appartenant à la série tonique.

✓ Soit par l'analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Tu = Deux morphèmes :

t- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)

-u : morphème agénérique apocopé de la série atone.

Commutations justifiant cette segmentation : **t – u**

t – u – yo

t – e

– ya, etc

Cas de figure n° 4: Tus (forme plurielle – personne 2), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

d.- **Tus** amigos salieron de viaje.

Tes amis sont partis en voyage.

Forme possessive analysée par:

³⁹ La procédure de **segmentation** a été définie au chapitre 4, p. 252.

⁴⁰ Ce sont des éléments qui s'organisent en deux sous catégories :

Les morphèmes dits «**grammaticaux**» ou «**grammèmes**», qu'on appelle aussi morphèmes de flexion, (genre, nombre, temps, mode, personne etc.) jouent un rôle très important dans les constructions syntaxiques puisqu'ils interviennent dans tout ce que l'on appelle communément les phénomènes d'accord.

Les morphèmes dits «**lexicaux**» qui interviennent dans les phénomènes de dérivation (soit par préfixation, soit par suffixation)

Les morphèmes sont des éléments en nombre réduit et se substituent au sein des listes fermées, limitées. Définition empruntée au cours de *Description Linguistique du Français* – Document n° 1 de Madame Marie Armelle Camussi-ni, page 10.

⁴¹ Le concept de **commutation** a été défini au chapitre 4, p. 252.

- ✓ Soit par l'analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Su = Deux morphèmes :

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3), [él/ella] pour cet exemple en particulier.

-u : morphème agénérique apocopé de la série atone.

Commutations justifiant cette segmentation : s – u

s - e

Cas de figure n° 6: Sus (forme plurielle – personne 3), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

f.- **Sus**⁴³ excusas son poco creibles.

Ses excuses sont peu crédibles

Forme possessive analysée par:

- ✓ Soit par l'analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif apocopé appartenant à la série atone en espagnol → variante combinatoire de suyos / suyas = déterminant possessif espagnol appartenant à la série tonique.

- ✓ Soit par l'analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Sus = Trois morphèmes :

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3), [él/ella] pour cet exemple en particulier.

-u : morphème agénérique apocopé de la série atone.

-s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **s – u – s**

s – u – yo – s

t – u – s

- ya - s, etc.

⁴³ Même remarque que précédente.

Cas de figure n° 7: Nuestro (forme singulière – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

g.- **Nuestro** coche es nuevo.

traduction en français

Notre voiture est neuve.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Nuestro = Deux morphèmes :

Nuestr - : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)

- **o** : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver nuestr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
nuestr – o		
vustr – o (Dét. Poss pour P5)	Vuestro hermano miente.	Votre frère ment.

Pour prouver -o : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
– o		
niñ – o	El niño es inquieto.	L'enfant est inquiet

Cas de figure n° 8: Nuestra (forme singulière – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

h.- **Nuestra** arma es más convincente.

Notre argument est plus convaincant.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Nuestra = Deux morphèmes :

Nuestr - : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)

-a : morphème grammatical de genre féminin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **nuestr – a**

vuestr – a

Cas de figure n° 9: Nuestros (forme plurielle – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

i.- **Nuestros** vecinos son amables.

Nos voisins sont gentils.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Nuestros = Trois morphèmes :

Nuestr - : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)

-o : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.

-s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **nuestr – o – s**

vuestr – o – s

Cas de figure n° 10: Nuestras (forme plurielle – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

j.- **Nuestras** frases son correctas.

traduction en français

Nos phrases sont correctes.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Nuestras = Trois morphèmes :

nuestr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)

-a : morphème grammatical de genre féminin en espagnol.

-s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **nuestr – a – s**

vustr – a – s

Cas de figure n° 11: Vuestro (forme singulière – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

k.- **Vuestro** cuarto es amplio.

traduction en français

Votre chambre est spacieuse.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Vuestro = Deux morphèmes :

vustr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)

-o : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **vustr – o**

nustr – o

Cas de figure n° 12: Vuestra (forme singulière – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

1.- **Vuestra** decisión es inoportuna.

Votre décision est intempestive.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Vuestra = Deux morphèmes :

vuestr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)

-a : morphème grammatical de genre féminin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **vuestr – a**

nuestr – a

Cas de figure n° 13: Vuestros (forme plurielle – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

m.- **Vuestros** libros están deshojados.

Vos livres sont défeuilés.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Vuestros = Trois morphèmes :

vuestr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)

-o : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.

-s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **vuestr – o – s**

nuestr – o – s

Cas de figure n° 14: Vuestros (forme plurielle – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

n- **Vuestros** faldas son elegantes.

Vos jupes sont élégantes.

Forme possessive analysée :

✓ En termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Vuestros = Trois morphèmes :

vuestr- : Morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)

-a : Morphème grammatical de genre féminin en espagnol.

-s : Morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **vuestr – a – s**

nuestr – a – s

Cas de figure n° 15: Su (forme singulière – personne 6), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

o.- **Su** pelota se perdió.

Leur ballon s'est égaré.

Forme possessive qui peut être analysée de deux façon distinctes :

✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif apocopé appartenant à la série atone en espagnol → variante combinatoire de suyo / suya = déterminant possessif espagnol appartenant à la série tonique.

✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Su = Deux morphèmes :

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P6) [ellos/ellas]

-u : morphème agénérique apocopé de la série atone.

Commutations justifiant cette segmentation: **s – u**

s –u – yo

t - u

s –u – ya, etc

Cas de figure n° 16: **Sus** (forme plurielle – personne 6), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

p.- **Sus** bicicletas están descompuestas.

traduction en français

Leurs vélos sont en panne.

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes:

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif apocopé appartenant à la série atone en espagnol → variante combinatoire de suyos / suyas = déterminant possessif espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Sus = Trois morphèmes:

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P6) [ellos/ellas]

-u : morphème agénérique apocopé de la série atone.

-s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation : **s – u – s**

s – u – yo – s

t -

- ya - s, etc.

<u>Exemples en espagnol</u>	<u>traduction en français</u>
1.- El padre mio habla español.	Le père (à moi) parle espagnol.
2.- Las llaves mías están perdidas.	Les clés (à moi) sont perdues.
3.- La casa tuya es grande.	La maison (à toi) est grande.
4.- Los amigos tuyos salieron de viaje.	Les amis (à toi) sont partis en voyage.
5.- El hermano suyo habla inglés.	Le frère (à lui / à elle) parle anglais.
6.- Las excusas suyas son poco creíbles.	Les excuses (à lui / à elle) sont peu crédibles.
7.- El coche nuestro es nuevo.	La voiture (à nous) est neuve.
8.- El arma nuestra es más convincente.	L'argument (à nous) est plus convaincant.
9.- Los vecinos nuestros son amables.	Les voisins (à nous) sont gentils.
10.- Las frases nuestras son correctas.	Les phrases (à nous) sont correctes.
11.- El cuarto vuestro es amplio.	La chambre (à vous) est spacieuse.
12.- La decisión vuestra es inoportuna.	La décision (à vous) est intempestive.
13.- Los libros vuestros están deshojados.	Les livres (à vous) sont défeuilés.
14.- Las faldas vuestras son elegantes.	Les jupes (à vous) sont élégantes.
15.- La pelota suya se perdió.	Le ballon (à eux / à elles) s'est égaré.
16.- Las bicicletas suyas están descompuestas.	Les vélos (à eux / à elles) sont en panne.

⁴⁴ Les exemples ont été empruntés à J.P. Duviols, G.Vincent, «Grammaire alphabétique de l'espagnol», Paris Bordas, 1993, p. 128. Δ ! Remarque importante: concernant la traduction des phrases ci-dessus, il faut tenir compte des observations faites par M. Cl. Le Bot, qui nous signale que: «Il est important de faire remarquer deux choses: d'une part, il s'agit là de diverses façons sémantiques de désigner l'appartenance: les schémas syntaxiques des phrases ne sont pas les mêmes. D'autre part, il faut noter que ce raisonnement est plus facile à tenir avec mon/ton/notre/votre qu'avec son/leur qui sont fondamentalement ambigus» «Cours S.U.E.D mention FLE», 2000 – 2001, p. 32.

Cas de figure n° 3: Tuya (forme singulière – personne 2), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

c.- La casa **tuya** es grande.

La maison (à toi) est grande.

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de tuyo = déterminant possessif singulier espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Tuya = Trois morphèmes :

t- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)

-u : morphème agénérique de la série tonique.

-ya : morphème grammatical allomorphe⁴⁸ de genre féminin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver t- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
t – u – ya		
t – ú (Pronom personnel sujet - P2)	Tú mientes	Tu mens
t – e (Pronom réfléchi complément - P2)	Tú te levantas	Tu te lèves.

⁴⁵ Pour concept de **segmentation**, cf. chapitre 4, p. 252.

⁴⁶ Notion de **morphème**, cf. 62.

⁴⁷ Le concept de **commutation**, cf. chapitre 4, p. 252.

⁴⁸ Phénomène d'**allomorphisme**: désigne dans les cas où une seule et même valeur – lexématique (radical des verbes ou morphématique (par exemple, dénotation du genre: féminin ou masculin) – est marquée par des séquences sonores différentes. Exemples: Comparez les conjugaisons respectives des verbes *parler* et *aller*. Pour plus de détails, cf. chapitre 4, p. 262.

Pour prouver -ya : morphème grammatical allomorphe du genre féminin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
t – u – ya		
s–u–ya (Dét. Poss. ambigu en L1)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soit pour P2 du respect usted ▪ Soit pour P3 él/ella ou P6 ellos/ellas. 	<p>La casa suya, señor, está alejada.</p> <p>La casa suya está alejada.</p>	<p>Votre maison, monsieur, est éloignée.</p> <p>Sa maison est éloignée ou leur maison est éloignée.</p>

Cas de figure n° 4 : Tuyos (forme plurielle – personne 2), illustré dans l'exemple ci-dessous :

Exemples en espagnol

traduction en français

d.- Los amigos **tuyos** salieron de viaje.

Les amis (à toi) sont partis en voyage.

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de tuyas = déterminant possessif singulier espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Tuyos = Quatre morphèmes :

- t-** : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)
- u** : morphème agénérique de la série tonique.
- yo** : morphème grammatical allomorphe de genre masculin en espagnol.
- s** : morphème grammatical de nombre en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation:

Pour prouver t- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
t – u – yo-s		
t – u (Dét. poss. – P2S série atone)	Tu libro es nuevo.	Ton livre est nouveau.

Pour prouver -yo : morphème grammatical allomorphe du genre masculin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
t – u – yo		
s – u – yo (Dét. Poss. Ambiguë en L1) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soit pour P2 du respect usted ▪ Soit pour P3 él/ella ou P6 ellos / ellas. 	El coche suyo , señor, es importado? El niño suyo es amable.	Votre voiture, monsieur, est importée? Son fils est aimable, ou Leur fils est aimable.

Pour prouver -s : morphème grammatical de nombre pluriel en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
t – u – yo – s		
m – ío- s (Dét. poss. Masc. pluriel) (série tonique)	¿Viste los poema s mí os ?	Tu as vu mes poèmes?
s – u – yo – s (Dét. poss. masc. pluriel) (série tonique)	Ayer hablé con los hermano s suyos .	Hier, j'ai parlé avec (ses / leurs) frères

Cas de figure n° 5: Suyo (forme singulière – personne 3), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

e.- El hermano **suyo** habla inglés. Le frère (à lui / à elle) parle anglais.

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de *suya* = déterminant possessif singulier espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Suyo = Trois morphèmes :

s- : Morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)

-u : Morphème agénérique de la série tonique.

-yo : Morphème grammatical allomorphe de genre masculin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2respect), (P3) ou (P6)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – yo		
s – e (Pronom réfléchi P3S et P3P)	Guido <u>se</u> peina	Guido se peigne

Pour prouver -yo : morphème grammatical allomorphe du genre masculin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – yo		
t – u – yo (Dét. Poss. P2 en L1)	El coche tuyo es caro.	Ta voiture est chère.

Cas de figure n° 6: Suyas (forme plurielle – personne 3), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

f.- Las excusas **suyas** son poco creíbles.

Les excuses (à lui / à elle) sont peu crédibles

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de suyos = déterminant possessif pluriel espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Suyas = Quatre morphèmes :

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)

-u : morphème agénérique de la série tonique.

-ya : morphème grammatical allomorphe de genre féminin en espagnol.

-s : morphème grammatical de nombre en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – ya – s		
S – í (Pronom réfléchi précédé d'une préposition)	Guido confía en sí mismo.	Guido croît en lui-même.

Pour prouver -ya : morphème grammatical allomorphe du genre féminin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – ya – s		
c – u – ya – s (Pronom relatif et poss. en L1)	El amigo a cuya casa me dirijo.	L'ami chez qui je me rends.

Cas de figure n° 7: Nuestro (forme singulière – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

g.- El coche **nuestro** es nuevo.

La voiture (à nous) est neuve.

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de *suya* = déterminant possessif singulier espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Nuestro = Trois morphèmes :

nuestr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)

-o : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver nuestr- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
nuestr – o		
vustr – o (Dét. Poss pour P5)	Vuestro lápiz se perdió.	Votre crayon s'est égaré.

Pour prouver -o : morphème grammatical de genre masculin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
– o		
gat – o	El gat o está detrás de ti.	Le chat est derrière toi.

Δ **Remarque :**

Tous les cas de figure cités ci-dessous⁴⁹ ont déjà été abordés lors de l'analyse du corpus des déterminants possessifs (série atone) du fait que les formes gardent la même morphologie des déterminants possessifs déjà analysés.

Cas de figure n° 8: Nuestra (forme singulière – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

h.- El arma **nuestra** es más convincente. L'argument (à nous) est plus convaincant.

Cas de figure n° 9: Nuestros (forme plurielle – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

i.- Los vecinos **nuestros** son amables. Les voisins (à nous) sont gentils.

Cas de figure n° 10: Nuestras (forme plurielle – personne 4), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

j.- Las frases **nuestras** son correctas. Les phrases (à nous) sont correctes.

Cas de figure n° 11: Vuestro (forme singulière – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

k.- El cuarto **vuestro** es amplio. La chambre (à vous) est spacieuse.

Cas de figure n° 12: Vuestra (forme singulière – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

l.- La decisión **vuestra** es inoportuna. La décision (à vous) est intempestive.

Cas de figure n° 13: Vuestros (forme plurielle – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

m.- Los libros **vuestros** están deshojados. Les livres (à vous) sont défeuilés.

Cas de figure n° 14: Vuestras (forme plurielle – personne 5), illustré dans l'exemple ci-dessous:
Exemples en espagnol traduction en français

n.- Las faldas **vuestras** son elegantes. Les jupes (à vous) sont élégantes.

⁴⁹ Tous ces cas de figure (du 8 au 14, appartenant au corpus des déterminants possessifs (série tonique) peuvent être retrouvés à l'annexe 31, page 61.

Cas de figure n° 15: Suya (forme singulière – personne 6), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

o.- La pelota **suya** se perdió.

Le ballon (à eux / à elles) s'est égaré.

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de *suyo* = déterminant possessif singulier espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Suya = Trois morphèmes :

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3P)

-u : morphème agénérique de la série tonique.

-ya : morphème grammatical allomorphe de genre féminin en espagnol.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P6)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – ya		
s – e (Pronom réfléchi P3 ou P6)	Alberto se despierta.	Alberto se réveille.

Pour prouver -ya : morphème grammatical allomorphe du genre féminin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – ya		
c – u – ya (Pronom relatif et poss. en L1)	La chica de cuya familia me hablaste.	La fille dont tu m'as parlé de sa famille.

Cas de figure n° 16: Suyas (forme plurielle – personne 6), illustré dans l'exemple ci-dessous:

Exemples en espagnol

traduction en français

p.- Las bicicletas **suyas** están descompuestas.

Les vélos (à eux / à elles) sont en panne

Forme possessive qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire de suyos = déterminant possessif pluriel espagnol appartenant à la série tonique.
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Suyas = Quatre morphèmes :

s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)

-u : morphème agénérique de la série tonique.

-ya : morphème grammatical allomorphe de genre féminin en espagnol.

-s : morphème grammatical de nombre en espagnol.⁵⁰

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – ya - s		
s – í (Pronom réfléchi précédé d'une préposition)	Ellos piensan en sí mismos.	Ils pensent à eux-mêmes.

Pour prouver -ya : morphème grammatical allomorphe du genre féminin en espagnol.		
Procédé de substitution	Exemple en espagnol	Traduction en français
s – u – ya - s		
c – u – ya – s (Pronom relatif et poss. en L1)	El autor, cuya novela fue premiada, era cubano.	L'auteur, dont l'œuvre a été récompensée, était Cubain.

⁵⁰ Au sujet de la commutation justifiant la segmentation pour prouver morphème grammatical de nombre **-s**, cf. cas de figure n° 4 (forme plurielle – personne 2: tuyos), illustré à l'annexe 34, pages 73 - 74.

La Personne	Locuteur		Allocutaire	
	Unique	Multiple	Unique	Multiple
Marque normale	désinence verbale (-o)	désinence verbale (-mos)	désinence verbale (-s)	désinence verbale (-is)
Insistance explicitation	yo	nosotros(as)	tú	vosotros(as)
Politesse			usted	ustedes

La Personne	Tiers			
	Singulier		Pluriel	
Marque normale	masculin	féminin	masculin	féminin
	désinence verbale (a / -e)		désinence verbale (-an / -en)	
Insistance Explicitation	él	ella	ellos	Ellas

⁵¹ Tableaux empruntés à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Nathan, Col. Coursus*Langues, 1994, p. 119.

Déterminant. possessif correspondant à			entité déterminée	Identification de l'entité par référence :
	série antéposée	série postposée	coche(s)	au locuteur ou énonciateur
Personne 1	mi / mis	mío(a)(s)		
Personne 4	nuestro(a)(s)	nuestro(a)(s)		à un groupe incluant le locuteur

Déterminant. possessif correspondant à			entité déterminée	Identification de l'entité par référence :
	série antéposée	série postposée	coche(s)	à allocutaire
Personne 2	tu / tus	tuyo(a)(s)		
Personne 5	vuestro(a)(s)	vuestro(a)(s)		à un groupe incluant l'allocutaire mais excluant le locuteur

⁵² Exemples empruntés à M. Cl. Le Bot, «Cours S.U.E.D mention FLE», 2000 – 2001, p.32. (traduction personnelle)

Exemples en espagnoltraduction en français

1. Es evidente que **usted** tiene **su** personalidad y **sus** características propias.

Il est évident que vous avez votre personnalité et vos caractéristiques

La présence du pronom personnel rend non ambiguë la personne désignée par **su**.

De même que dans l'exemple ci-dessous :

2. Respecto a la situación de **su** país **el ministro Varela** admite la existencia de una fuerte tensión social.

Quant à la situation de son pays le Ministre, Monsieur Varela admet l'existence d'une forte tension sociale

La présence du nom propre ne laisse pas lieu à l'ambiguïté.

Pour sa part, la «*grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*⁵⁴» nous offre d'autres exemples qui démontrent aussi les diverses ambiguïtés et les tournures pour les enlever.

- | | | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| I. | Carlos está con su padre. | Carlos est avec son père. |
| II. | Sí, sí, es de Carlos, es el libro suyo . | Oui, oui, c'est à Carlos, c'est son livre. |
| III. | Carlos, ¿tiene usted su gabán? | Carlos, avez-vous votre pardessus ? |
| IV. | Nunca me ha hablado usted de su vida sentimental, ... de sus amores. J.M. Gironella. | Vous ne m'avez jamais parlé de votre vie sentimentale, ... de vos amours. |
| V. | Pili, ¿es éste su número de teléfono? | Pili, c'est celui-là votre numéro de téléphone ? |

⁵³ Commentaires et exemples empruntés à Dolorès Ligatto, Béatrice Salazar, «*Grammaire de l'espagnol courant*», Paris, Masson, collection «Español moderno», 1993, p.87.

⁵⁴ Commentaires et exemples empruntés à Pierre Gerboin, Christine Leroy, «*Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*», Hachette, 1994, p. 84 - 85.

Compte tenu des évidentes ambiguïtés, la «grammaire d'usage de l'espagnol contemporain» nous fait revenir à la mémoire que «lorsqu'il y a risque d'ambiguïté – **su libro** peut correspondre à **son** livre, **leur** livre ou **votre** livre – on fait suivre le substantif de «**de**» et du pronom personnel adéquat. Le possessif **su** peut être alors remplacé par l'article défini».⁵⁵

Exemple en espagnol

traduction en français

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 1. Su conclusion (ou la conclusion) de usted
me parece preferible a la de ellos. | Votre conclusion me paraît préférable
à la leur. |
| 2. Me complacería mucho conocer su opinión
de usted acerca de él. M. de Unamuno. | J'aimerais beaucoup connaître votre
opinion à son sujet. |

L'adjectif *suyo* peut être remplacé par **de** suivi du pronom personnel requis:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. No se inquiete Bouvila. No toda la culpa
es de ella . E. Mendoza (de ella au lieu de
suya). | Ne vous inquiétez pas, Bouvila. Tout
n'est pas sa faute. (la faute à elle à la
place de sa faute) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

⁵⁵ Commentaires et exemples empruntés à Pierre Gerboin, Christine Leroy, op. cit, p. 84 - 85.

- **Tous ces** jeunes ont gagné **leurs** vacances en vendant **des** pizzas.
- **Les** machines ont été réparées par **plusieurs** entreprises **du** quartier.
- Vous n'aviez **aucun** intérêt à me mentir.
- Prenez donc **les deux** places qu'ils proposent, je verrai s'il en reste **une** troisième.
- Il devinait que **ce certain** Fred devait avoir **quelques** ennuis d'argent.
- Depuis **une** vingtaine d'années, **le** travail **des** femmes a augmenté mais **cette** croissance ne doit cependant pas faire oublier que **leur** accès **aux** postes de responsabilité reste encore très difficile.
- **Un tel** désastre est **le** premier depuis **cinquante** ans.
- **Le** même portier leur déclara qu'il n'avait **nulle** intention de leur ouvrir.
- **Ses** secrétaires nous ont apporté **les toutes** dernières nouvelles.
- J'ai relevé **certaines** contradictions et **quelques** contresens dans **votre** exposé.
- Que vous le mettiez dans **telle** ou **telle** école, il ne réussira pas mieux s'il ne montre pas plus **d'**ambition.
- **Des** opinions divergentes se sont exprimées lors de **cette** dernière réunion **du** comité.
- Pourriez-vous me donner **un** autre exemple, **plusieurs** points de **votre** demande me semblent obscurs.
- J'ai essayé **divers** produits de lavage, **aucune** tâche ne résiste à Duclar.
- Ils ont répondu à **chaque** lettre.

⁵⁶ Tous les exemples ont été empruntés à M. Cl. Le Bot, «Cours S.U.E.D mention FLE», 2000 – 2001, page 25. «Les déterminants nominaux, étant surlignés en gras, ont pour particularité de faciliter justement la découverte de leur identification dans le contexte de leur diversité» – nous précise l'auteure mentionnée ci-dessus.

Les actualisateurs			Les quantificateurs																																									
<u>Les déterminants définis:</u> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Masculin</td> <td>le</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>(l')⁵⁸</td> <td>les</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Féminin</td> <td>la</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				Singulier	pluriel			Masculin	le					(l') ⁵⁸	les			Féminin	la				<u>Les déterminants numéraux:</u> ⁵⁹ un, seize, vingt, cent, mille, etc...																					
	Singulier	pluriel																																										
Masculin	le																																											
	(l') ⁵⁸	les																																										
Féminin	la																																											
<u>Les déterminants indéfinis:</u> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Masculin</td> <td>un</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>des</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Féminin</td> <td>una</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				Singulier	pluriel			Masculin	un						des			Féminin	una				<u>Les "indéfinis"</u> ⁶⁰ Les quantificateurs <u>de l'ensemble vide</u> : Aucun(e), nul(le) Les quantificateurs <u>de la totalité</u> : Tout(e), tout(s), toute(es) Les quantificateurs <u>de la singularité</u> : Quelque, n'importe que(le); certain(e) Les quantificateurs <u>de la pluralité</u> : plusieurs, certains(es), quelques, divers, différents. Le quantificateur <u>distributif</u> : chaque																					
	Singulier	pluriel																																										
Masculin	un																																											
		des																																										
Féminin	una																																											
<u>Les déterminants démonstratifs:</u> <table border="0"> <tr> <td></td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Masculin</td> <td>ce / cet</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>ces</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Féminin</td> <td>cette</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				Singulier	pluriel			Masculin	ce / cet						ces			Féminin	cette																									
	Singulier	pluriel																																										
Masculin	ce / cet																																											
		ces																																										
Féminin	cette																																											
<u>Les déterminants possessifs:</u> <table border="0"> <tr> <td>Personnes</td> <td>Singulier</td> <td>pluriel</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>↓</td> <td>Masc./ Fém.</td> <td>Masc./ Fém.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>mon / ma</td> <td>mes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>ton / ta</td> <td>tes</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>son / sa</td> <td>ses</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>notre</td> <td>nos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>votre</td> <td>vos</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>leur</td> <td>leurs</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Personnes	Singulier	pluriel			↓	Masc./ Fém.	Masc./ Fém.			1	mon / ma	mes			2	ton / ta	tes			3	son / sa	ses			4	notre	nos			5	votre	vos			6	leur	leurs				
Personnes	Singulier	pluriel																																										
↓	Masc./ Fém.	Masc./ Fém.																																										
1	mon / ma	mes																																										
2	ton / ta	tes																																										
3	son / sa	ses																																										
4	notre	nos																																										
5	votre	vos																																										
6	leur	leurs																																										

⁵⁷ Nous empruntons le classement adopté par Geneviève Dominique de Salins, «Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE», Paris, Les Editions Didier, 1996, p. 44.

⁵⁸ Phénomène d'allomorphisme mentionné à l'annexe 34, p. 72. Pour détails, cf.chapitre 4, p. 262.

⁵⁹ Sont déterminants ceux que la grammaire traditionnelle nomme numéros cardinaux, c'est-à-dire qui indiquent un nombre, une date, une quantité et que l'on différencie des numéraux "ordinaux" qui désignent un rang (premier, cinquantième...) M. Cl. Le Bot, op. cit., p. 27.

⁶⁰ «La dénomination "indéfinis" étant essentiellement sémantique, mais vague, il est préférable d'y substituer la notion de quantificateur, cette valeur les distingue ainsi des autres déterminants à valeur d'identificateurs» M. Cl. Le Bot, op. cit., p. 29.

Cas de figure 1 : a.- **Mon** père parle espagnol.

Cas de figure 2 : b.- **Mes** clés sont perdues.

Cas de figure 3 : c.- **Ta** maison est grande.

Cas de figure 4 : d.- **Tes** amis sont partis en voyage.

Cas de figure 5 : e.- **Son** frère parle anglais.

Cas de figure 6 : f.- **Ses** excuses sont peu crédibles

Cas de figure 7 : g.- **Notre** voiture est neuve.

Cas de figure 8 : h.- **Notre** argument est plus convaincant

Cas de figure 9 : i.- **Nos** voisins sont gentils.

Cas de figure 10 : j.- **Nos** phrases sont correctes.

Cas de figure 11 : k.- **Votre** chambre est spacieuse.

Cas de figure 12 : l.- **Votre** décision est intempestive.

Cas de figure 13 : m.- **Vos** livres sont défeuilés.

Cas de figure 14 : n.- **Vos** jupes sont élégantes.

Cas de figure 15 : o.- **Leur** ballon s'est égaré.

Cas de figure 16 : p.- **Leurs** vélos sont en panne.

⁶¹ Nous rappelons que lors de la présentation des formes possessives françaises (chapitre 4, p.274), nous avons entrepris l'analyse, basée sur les procédés en terme de variante combinatoire et de segmentation en morphèmes grâce à la commutation, des trois premiers exemples (a, b et c), cités au sein du corpus ci-dessus. (Pour une vision d'ensemble de ces trois premiers cas de figure, se reporter aux pages 274 à 277)

Cas de figure n° 4: tes, (forme plurielle – personne 2), illustré dans l'exemple ci-dessous:

d.- **Tes** amis sont partis en voyage.

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes⁶⁵ :

✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P2) → variante combinatoire de *mes / ses* devant nom masculin ou féminin pluriel.

✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Tes = Deux morphèmes :

t : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)

- **es** : morphème grammatical vocalique de nombre pluriel en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **t – es**

Pour prouver t : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P2)	
Procédé de substitution	Exemple en français
t – es	
t – e (Morphème complémentaire direct – pronom personnel - P2)	Christian te parlera du projet
t – oi (Pronom personnel disjoint – P2)	Guy pense aller au concert avec toi

⁶² Pour concept de **segmentation**, cf. chapitre 4, p. 252.

⁶³ Notion de **morphème**, cf. p. 62.

⁶⁴ Concept de **commutation**, cf. chapitre 4, p. 252.

⁶⁵ Nous rappelons que nous avons emprunté ces deux façons distinctes d'analyse morphématique à Philippe Monneret, «*Exercices de linguistique*», Col. Premier cycle, Puf, 1999, p. 108.

Pour prouver -es : morphème grammatical vocalique de nombre pluriel en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
m – es	
l – es	Je n'ai pas vu les enfants ce matin
d – es	Laurent achète des sandwichs.
t – es	N'oublie pas tes affaires ici
s – es	Guido promène ses chiens dans le parc
c – es	Ces étudiants n'iront pas à la conférence

Cas de figure n° 5: Son, (forme masculine singulière – personne 3), illustré dans l'exemple ci-dessous:

e.- **Son** frère parle anglais.

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P3) → variante combinatoire de *mon / ton* devant deux cas de figures spécifiques: soit d'un nom masculin singulier (à initiale vocalique ou consonantique), soit devant un nom féminin (à initiale vocalique ou consonantique (spécifiquement h "muet"))
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :
 - Son** = Deux morphèmes :
 - s-** : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)
 - on** : morphème grammatical vocalique de genre masculin en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **s – on**

Pour prouver s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)	
Procédé de substitution	Exemple en français
s – on	
s –e (Pronom personnel réfléchi – P3)	Sophie se regarde dans la glace
s –oi (Pronom personnel disjoint-P3)	On aime faire les choses soi-même

Pour prouver -on : morphème grammatical vocalique de genre masculin en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
s – on	
t – on	Guido a rencontré ton cousin
m – on	Mon argument est solide

Cas de figure n° 6: **ses**, (forme plurielle – personne 3), illustré dans l'exemple ci-dessous:

f.- **Ses** excuses sont peu crédibles

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P3) → variante combinatoire de *mes / tes* devant nom masculin ou féminin pluriel
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :
 - Ses** = Deux morphèmes :
 - s-** : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3S)
 - es** : morphème grammatical vocalique de nombre pluriel en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **s - es**

Pour prouver s- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P3)	
Procédé de substitution	Exemple en français
s – es	
s –e (pronom personnel réfléchi – P3 – ici s' : variante combinatoire de se devant voyelle)	Younes s' efforce de travailler
s –oi (pronom personnel disjoint – P3)	On est bien chez soi

Pour prouver -es : morphème grammatical vocalique de nombre pluriel en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
s – es	
l – es	Les enfants font les devoirs de grammaire.
d – es	Ils rédigent des dissertations en anglais.
t – es	Montre-nous tes cadeaux de Noël.
m – es	J'ai visité mes parents hier soir.
c – es	Ces garçons et ces filles sont aimables.

Cas de figure n° 7 et 8: notre, (forme singulière – personne 4), illustrés dans l'exemple ci-dessous:

g.- **Notre** voiture est neuve.

h.- **Notre** argument est plus convaincant

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes:

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P4) → variante combinatoire de *vo*tre devant nom masculin ou féminin singulier (à initiale vocalique ou consonantique)
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :
Notre = Deux morphèmes :
 - n-** : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)
 - otre** : morphème grammatical de nombre singulier en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **n - otre**

Pour prouver n- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)	
Procédé de substitution	Exemple en français
n – otre	
n – os (Dét. poss. pluriel pour P4 en L2)	Nous avons exprimé nos opinions au juge.

Pour prouver -otre : morphème grammatical de genre singulier en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
n – otre	
v – otre	J'ai finalement retrouvé votre agenda.

Cas de figure n° 9 et 10: **nos**, (forme plurielle – personne 4), illustrés dans les exemple ci-dessous:

i.- **Nos** voisins sont gentils.

j.- **Nos** phrases sont correctes.

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes :

✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P4) → variante combinatoire de *vos* devant nom masculin ou féminin singulier (à initiale vocalique ou consonantique)

✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Nos = Deux morphèmes :

n- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)

-os : morphème grammatical de nombre pluriel en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **n - os**

Pour prouver n- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P4)	
Procédé de substitution	Exemple en français
n – os	
v – os (Dét. poss. pluriel P5 en L2)	Montrez-nous vos documents, S.V.P.

Pour prouver -os : morphème grammatical de genre singulier en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
n – os	
v – os	Joseph a rencontré vos parents

Cas de figure n° 11 et 12: votre, (forme singulière – personne 5), illustrés dans les exemple ci-dessous:

k.- **Votre** chambre est spacieuse.

l.- **Votre** décision est intempestive.

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes :

✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P2P) → variante combinatoire de *notre* devant nom masculin ou féminin singulier (à initiale vocalique ou consonantique)

✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Votre = Deux morphèmes :

v- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)

-otre : morphème grammatical de nombre singulier en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **v – otre**

Pour prouver v- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)	
Procédé de substitution	Exemple en français
v – otre	
n – otre (Dét. poss. pluriel pour P4 en L2)	Le directeur a refusé notre argument.

Pour prouver -otre : morphème grammatical de genre singulier en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
v – otre	
n – otre	As-tu connu notre maison à la plage?

Cas de figure n° 13 et 14: **vos**, (forme plurielle – personne 5), illustrés dans les exemple ci-dessous:

m.- **Vos** livres sont défeuillés.

n- **Vos** jupes sont élégantes.

Forme qui peut être analysée de deux façons distinctes :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire : déterminant possessif en français (P5) → variante combinatoire de *nos* devant nom masculin ou féminin singulier (à initiale vocalique ou consonantique)

- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Vos = Deux morphèmes :

v- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)

-os : morphème grammatical de nombre pluriel en français.

Commutations justifiant cette segmentation : **v – os**

Pour prouver v- : morphème grammatical de personne (déterminant possessif) (P5)	
Procédé de substitution	Exemple en français
v – os	
n – os (Dét. poss. pluriel pour P4 en L2)	N os voisins sont Hongrois.

Pour prouver -os : morphème grammatical de genre singulier en français	
Procédé de substitution	Exemple en français
v – os	
n – os	Nous avons perdu nos portables.

Cas de figure n° 15 et 16 : **leur – leurs**, (formes singulière et plurielle – personne 6), illustrés dans les exemple ci-dessous:

o.- **Leur** ballon s'est égaré.

p.- **Leurs** vélos sont en panne.

Formes qui peuvent être analysée à partir de :

- ✓ Analyse en terme de variante combinatoire : **leur** : déterminant possessif en français (P6) → variante combinatoire de *leurs* devant nom masculin ou féminin singulier (à initiale vocalique ou consonantique)
- ✓ Analyse en termes de décomposition en plusieurs morphèmes :

Leurs = Deux morphèmes :

leur- : forme de déterminant possessif appartenant à la P6.

-s : morphème grammatical consonantique de nombre en français.

Commutations justifiant cette segmentation :

Pour prouver leur : forme de déterminant possessif appartenant à la P6.	
Procédé de substitution	Traduction en français
leur	
leur (Morphème complémentaire indirect - pronom personnel – P6)	Appelle Christian et Guido pour leur donner la bonne nouvelle.

Pour prouver -s : morphème grammatical consonantique de nombre pluriel en français	
Procédé de substitution	Traduction en français
- s	
petit – s	La vie est remplie de petits S détails quotidiens S .

Test écrit n° 1
(versions A, B, C)

Exercice écrit n° 1

Version A

Alejandro Garcia est mon père, il a 82 ans, il est mexicain, il est marié, son cheveux est noir, son visage est ovale, il est très gentil et honnête.
 Irma Moray est ma mère, elle a 48 ans, elle est mexicaine, elle est mariée, son cheveux est noir, son visage est ovale, elle est très gentil et honnête.
 José Luis Garcia est mon frère, il a 47 ans, il est mexicain, il est ingénieur civil, il est marié, son cheveux est noir, son visage est ovale, il est honnête et timide.
 Mon grand-père s'appelle Rafael Garcia et ma grand-mère s'appelle Lucia López.

Version B

Mon famille sont ma mère, mon père et ma sœur, mon famille et moi sommes très unites et joyeux.
 Mon père est musicien, ma mère est infirmière et ma sœur est étudiante.
 Mon père s'appelle Luis, ma mère s'appelle Maria et ma sœur s'appelle Joanna.
 Mon père a 56 ans et est mexicain, ma mère a 47 ans et est mexicaine et ma sœur a 19 ans et est mexicaine.

Version C

Moi, je m'appelle Diego Nava, j'ai dix-huit ans je suis étudiant à l'école national préparatoire numéro huit. Je suis mexicain et célibataire.
 Je suis un peu gras et pas très haut. Ma peau est brune. Mes cheveux sont noirs et courts, mes yeux sont marrons. Je suis timide, gentil, honnête.
 Ma mère s'appelle Celerencia Martínez, elle a trente-sept ans. Elle est mexicaine. Elle est mariée. Ses cheveux sont marrons et ses yeux sont marrons aussi. Elle est un peu grosse et sa peau est brune. Son caractère est très bon parce qu'elle est très gentille.
 Mon père s'appelle Roman Nava, il a trente-sept ans il est mexicain. Il est gros bon un peu, ses cheveux sont marrons ainsi comme ses yeux. Sa peau est brune. Son caractère est un peu fort déjà qu'il est très sérieux.

Exercice écrit n° 1

Version D

mon famille. ma mère, elle a 47 ans, mon
père, ses yeux sont noir, mes soeurs est minces
une de ma soeur est profeser, sa nom est Griselda
ma nièce, ses yeux est noir, elle est très
extraverte.

Version E

moi - de miracle. Ielicia Mendosa, j'ai dix - six
ans, je suis étudiant à l'école préparatoire
numéro huit, je suis mexicain, moi cheveux
sont noirs avec marron, mes yeux sont
marron, ma famille est grande, elle est
composé par ma mère, a quarante - cinq
ans, elle est petite et un peu grosse,
elle est brune, mon père est grande et
mince et brun, ma soeur est grande, elle
a dix - sept ans, est mince et a grande
yeux, mon frère est petite, il est brun
et a onze ans, il étudie à l'école primaire
deux et Orizaba.
Ma famille est 'jolo' et bonne.

Version F

Ma famille est petit, mon frère s'appelle Juan,
il est brune, ses yeux sont brune, sa nationalité est
mexicain. Ma mère s'appelle Maria, sa caractère est
gentil et honnête, ses cheveux est noir, son âge est
quarante-cinq ans. Mon frère son âge est vingt-et-un
sa profession est étudiant, son appelle est Victor.
Je suis David mon cheveux est noir, mon âge est
dix-sept ans, ma caractère es extraverti, honnête.
Nous sommes la nationalité mexicaine.

Annexe 43 Exercice écrit n° 7

Le soir de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent :

Version 1.-a

1.- A mes Collègues d'étude :

Voici leurs oiseaux exotiques, leurs bracelets en quartz fumé, leur poncho, leur porte-clé typique, leur sombrero mexicain, leurs cartes postales de Cancun, leurs cassettes video.

Version 1.-b

1.- A mes Collègues d'étude :

Voici leurs oiseaux, voici leurs bracelets, voici leur poncho, voici leur porte-clé, voici leur sombrero, voici leurs cartes postales, voici leurs cassettes.

Version 1.-c

1.- A mes Collègues d'étude :

Voici leurs cartes postales de Cancun et leurs cassettes de video, leur sombrero mexicain, leur porte-clé typique, leur poncho, leurs bracelets en quartz fumé et leurs oiseaux exotiques.

Version 1.-d

1.- A mes Collègues d'étude :

Voici leurs oiseaux exotiques, leurs bracelets en quartz fumé, leur poncho, leur porte-clé typique, leur sombrero mexicain, leurs cartes postales de Cancun, leurs cassettes video.

Version 1.-e

1.- A mes Collègues d'étude :

Voici leurs oiseaux exotiques, leurs bracelets en quartz fumé, leur poncho, leur porte-clé typique, leur sombrero mexicain, leurs cartes postales de Cancun, leurs cassettes video.

Annexe 43 Exercice écrit n° 7 Page 2 sur 4

Le soir de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent :

Version 2.-a

2.- A mon frère :

Voici sa ceinture en cuir, son guide touristique, sa tequila, son assiette en terre cuite, son masque en bois, son affiche de Chichen-Itza, sa montre en or.

Version 2.-b

2.- A mon frère :

Voici sa ceinture en cuir, son guide touristique de l'état d'Oaxaca, sa tequila, son assiette en terre cuite, son masque en bois, son affiche de Chichen-Itza, sa montre en or.

Version 2.-c

2.- A mon frère :

Voici sa ceinture en cuir, son guide touristique de l'état d'Oaxaca, sa tequila, son assiette en terre cuite, son masque en bois, son affiche de Chichen-Itza, sa montre en or.

Version 2.-d

2.- A mon frère :

Voici sa ceinture en cuir, son guide touristique de l'Etat d'Oaxaca, sa tequila, son assiette en terre cuite, son masque en bois, son affiche de Chichen-Itza, et sa montre en or.

Version 2.-e

2.- A mon frère :

Voici sa ceinture en cuir, son guide touristique de l'Etat d'Oaxaca, sa tequila, son assiette en terre cuite, son masque en bois, son affiche de Chichen-Itza et sa montre en or.

Exercice écrit n° 7¹

Le soir de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent :

Version 3.-a	<p>3.- A moi :</p> <p>Voici mes bijoux en cuivre, mon Hamac tissé, ma bague en argent pur de Taxco, mes objets en bois, ma nappe typiquement mexicaine, ma faïence de Puebla, ma sauce pimentée</p>
Version 3.-b	<p>3.- A moi :</p> <p>Voici mes bijoux en cuivre, mon hamac tissé, ma bague en argent pur de Taxco, mes objets en bois, ma nappe typiquement mexicaine, ma Faïence de Puebla et ma sauce pimentée</p>
Version 3.-c	<p>3.- A moi :</p> <p>Voici mes bijoux en cuivre, mon hamac, mes objets en bois, ma Nappe typiquement mexicain, ma faïence de Puebla, ma sauce pimentée</p>
Version 3.-d	<p>3.- A moi :</p> <p>Voici mes bijoux en cuivre, mon hamac tissé, ma bague en argent pur de taxco, mes objets en bois, ma nappe typiquement mexicaine, ma faïence de Puebla, ma sauce pimentée</p>
Version 3.-e	<p>3.- A moi :</p> <p>Voici mes bijoux en cuivre, mon hamac tissé, ma bague en argent pur de taxco, mes objets en bois, ma nappe typiquement mexicaine, ma faïence de Puebla, sa sauce pimentée</p>

Annexe 43 Activité de manipulation Test écrit n° 7
 Exercice écrit n° 7¹

Le soir de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent :

Version 4.-a

4.- A mon frère et à moi :

Voici nos calendriers, nos pyramides, nos images des temples, notre vierge, nos tortillas, notre musique de mariachi, nos photos souvenirs.

Version 4.-b

4.- A mon frère et à moi :

Voici nos calendriers azèques, nos pyramides de papier mâché, nos images des temples funéraires (Copan, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal, etc.), notre vierge mexicaine miniaturee, nos tortillas de maïs bleu, notre musique de mariachi et nos photos souvenirs.

Version 4.-c

4.- A mon frère et à moi :

Voici nos calendriers azèques aussi même nos pyramides de papier mâché, nos images des temples funéraires. Notre vierge mexicaine miniaturee, nos tortillas de maïs bleu aussi même comme la musique de mariachi et nos photos souvenirs.

Version 4.-d

4.- A mon frère et à moi :

Voici nos calendriers azèques, nos pyramides de papier mâché, nos images des temples funéraires (Copan, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal), notre vierge mexicaine miniaturee, nos tortillas de maïs ble, notre musique de mariachi et notre photos souvenirs.

Version 4.-e

4.- A mon frère et à moi :

Voici nos calendriers azèques, nos pyramides de papier mâché, nos images des temples funéraires, notre vierge mexicaine miniaturee, nos tortillas de maïs bleu, notre musique de mariachi et nos photos souvenirs.

C o r r i g é s
d e s
t e s t s

T e s t s é c r i t s
s u r
l e s d é t e r m i n a n t s p o s s e s s i f s
(en L1 et L2)

Description en langue française

I. Décrivez-vous et décrivez votre famille (ou une famille imaginaire)

Attention !

Dans votre description, vous donnerez des informations à propos de:

- Les liens familiaux
- L'identité des personnages (nom et prénom)
- L'âge
- La profession
- La nationalité
- L'état civil
- Les caractéristiques physiques (traits du visage, couleurs des yeux, des cheveux, de la peau, etc)
- Les traits de caractère (extraverti, timide, gentil, honnête...)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Maniement des déterminants en langue française

Le cambriolage⁶⁶

Un cambriolage a été commis chez Monsieur et Madame de la Motte. Voici la liste de ce qui a été volé à chaque membre de la famille:

À monsieur

*Jumelles *Blouson de cuir *Moto *Ordinateur *Skis *Carabine

À madame

*Colliers de perles *Manteau de vison *Garde-robe *Argenterie *Vaisselle
*Bague de fiançailles avec des diamants

Au couple

*Horloge *Voiture *Disques *Téléviseur *Chaîne Hi-Fi *Appareils ménagers

Aux enfants

*Bicyclettes *Baladeurs *Train électrique *Billard *Poney *Planche à voile

1.-) Chacun déclare ce qu'on lui a volé:

monsieur

On m'a pris

mes jumelles,.....**mon** blouson de cuir,.....**ma** moto,.....**mon** ordinateur,.....

mes skis,.....**ma** carabine.....

.....

.....

madame

Ils m'ont volé

mes colliers de perles,.....**mon** manteau de vison,.....**ma** garde-robe,.....**mon** argenterie,

ma vaisselle,..... **ma** bague de fiançailles en diamants

.....

⁶⁶ Exercice emprunté à C. Descotes-Genon; M-H. Morse; C. Richou, «*L'exercisier, l'expression française pour le niveau intermédiaire*», Pug, 1992, p. 27

Les enfants

Ils nous ont pris

nos bicyclettes,..... **nos** baladeurs,..... **notre** train électrique, **notre** billard,
notre poney, **notre** planche à voile.....
.....
.....

2.-) Au bureau, monsieur parle avec un collègue:

Le collègue: _ Qu'est-ce qu'on a volé à ta femme ?

Monsieur:

ses colliers de perles,..... **son** manteau de vison,..... **sa** garde-robe,..... **son** argenterie,
sa vaisselle,..... **sa** bague de fiançailles avec des diamants
.....
.....
.....

Le collègue: _ Et à tes enfants ?

Monsieur:

leurs bicyclettes,..... **leurs** baladeurs,..... **leur** train électrique, **leur** billard,
leur poney, **leur** planche à voile.....
.....
.....

3.-) Monsieur et Madame sont chez l'assureur pour faire leur déclaration de vol:

L'assureur: _ Alors, qu'est-ce qu'on a volé?

Le couple:

notre horloge, **notre** voiture,.... **nos** disques,..... **notre** téléviseur,.... **notre** chaîne Hi-Fi,
nos appareils ménagers.....
.....
.....

d.-) Questions complémentaires de l'assureur.

Complétez le dialogue avec des possessifs:

_ : **Votre** porte était-elle bien fermée? _ Oui, bien sûr.

_ : **Vos** fenêtres aussi? _ Mais oui, évidemment.

_ : Et **votre** alarme n'a pas fonctionné ? _ Non, je ne sais pas pourquoi.

_ : Les aboiements de **votre** chien ne vous ont pas réveillés ? _ Non, j'avais mis **mes** boules
Quiès parce que **nos** voisins fêtaient **leur** anniversaire de mariage, et **ma** femme
écoutait de la musique avec (**son /notre**) baladeur.

_ : Et **Vos** enfants? _ Ils étaient chez **leurs** grands-parents.

Questionnaire sur la langue espagnole⁶⁷

Répondez en français et évaluez vos connaissances en langue espagnole.

- I. Voici un certain nombre d'affirmations. Quelques-unes sont inexactes.
- Indiquez vrai ou faux pour chacune d'elles.
- II. Donner un exemple pour prouver que l'on a raison.
- 1.- Le déterminant possessif indique toujours la propriété.
 - 2.- Le possessif s'emploie beaucoup plus en Espagnol qu'en Français.
 - 3.- Le possessif s'accorde en genre et en nombre avec l'objet possédé.
 - 4.- Les formes accentuées MIO, TUYO, SUYO se placent avant ou après le nom.
 - 5.- L'adjectif possessif «MI» indique toujours que le nom est au masculin singulier.
 - 6.- Le déterminant possessif accentué peut être accompagné de n'importe quel autre déterminant.
 - 7.- L'adjectif possessif présente des limites d'emploi pour les parties du corps.

Phrase	Vrai	Faux
1		X
2		X
3	Depend de la série utilisée Cf notes ci-après	
4	Après le nom	
5		X
6	X	
7	X	

.....

.....

.....

.....

.....

⁶⁷ Marie-France Bruegel, Mariette Grelier, *«Exercices de grammaire espagnole»*, Editions Desvignes, 1986, p. 55.

Réponses

Phrase 1.- L'affirmation énoncée à la phrase 1 a été signalée comme *fausse* car du point de vue des valeurs sémantiques, tel que nous le précisons B. Pottier, B. Darbord et P. Charaudeau dans la «*Grammaire explicative de l'espagnol*», «les possessifs peuvent exprimer divers types de dépendance selon le type de lien qui relie les deux éléments. Celui-ci peut correspondre à une relation de type avoir (relation d'appartenance) ou de type faire (relation d'actance)»⁶⁸

Relation de type avoir

Plusieurs liens peuvent exister selon la nature sémantique des éléments mis en dépendance:

- Lien de nature : l'élément dépendant est une partie de l'élément de référence:
Yo no sé lo que tiene tus ojos.
Mis piernas me duelen.
La asociación declara que sus miembros deben respetar el reglamento interior.
Esta mesa me gusta mucho. Sobre todo la forma de sus patas.
- Lien d'appropriation: l'élément dépendant, toujours non humain, est rattaché à l'élément de référence de manière stable:
No confundamos. Este es mi libro, éste es el suyo.
Los niños comerán en su mesa.
Por la mañana me gusta desayunar leyendo mi periódico.
- Lien social: l'élément dépendant, toujours humain, est rattaché à l'élément de référence de manière stable : Mi hijo sabe como debe hablar a sus padres.
Su empleado es más eficiente que mi colaborador.
Nuestros ciudadanos sabrán elegir a la hora de la verdad.
- Lien d'affect: l'élément dépendant représente une caractéristique plus ou moins abstraite qui affecte de façon positive ou négative l'élément de référence: cf. thèse, p.269.

Relation de type faire

Elle se caractérise par une action qui est présentée de façon nominalisée, et qui concerne soit l'agent,⁶⁹ soit le patient:

⁶⁸ Commentaires et exemples empruntés à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, «*Grammaire explicative de l'espagnol*», Nathan, Col. Cursus*Langues, 1994, p. 140 - 141.

Pour sa part, Sigifredo Repiso Repiso nous précise que dans la **relation** appelée «**d'actance**», «le possessif est utilisé pour indiquer que la personne avec qui l'on établit la relation est actante, active ou passive, de l'action indiquée par le substantif. Exemple : «Gracias a Dios, su atentado no ha tenido graves consecuencias» Cette double possibilité de participation dans les faits entraîne l'ambiguïté de ces constructions : au cas d'une participation active, l'exemple peut être interprété «El atentado que él ha cometido» et au cas de participation passive, «El atentado que él ha sufrido» étant seulement le contexte le moyen de résoudre cette ambiguïté» Commentaire et exemples empruntés à Sigifredo Repiso Repiso, «*Los posesivos*», Colegio de España, Salamanca, 1989, Coll. Problemas fundamentales del español (4), p. 35 (La traduction française est une version complètement personnelle)

⁶⁹ «Les termes que la linguistique descriptive appelle les noms d'**agent** (mots suffixés en -eur), les nom d'instruments (mots suffixés en -oir, -euse), les noms de personnes exerçant une activité (mots suffixés en -iste, -ier, -ant) sont issus du syntagme verbal, comme les nominalisations, mais la procédure est celle de l'adjectivisation.» Jean Dubois, «*Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*», Larousse, Paris, 1969, p. 138.

- La relation concerne l'agent:
Sus viajes le permiten salirse de su ambiente profesional.
Tu llegada nos ha salvado.
- La relation concerne le patient:
Su expulsión provocó una manifestación de toda la plantilla.
- **Effets de contexte:**

La «Grammaire explicative de l'espagnol» nous rappelle que, parmi les divers effets de contexte nous pourrions mentionner:

- L'alternance forme tonique/ forme atone⁷⁰
- L'absence du possessif:

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 2,⁷¹ lorsque le lien entre les deux éléments est perçu comme évident, l'espagnol emploie l'article défini au lieu du possessif, comme nous le réitérent B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau:⁷²

- Dans un contexte descriptif:
En su viaje había perdido **el** abrigo, **el** sombrero y **el** paraguas.
(«il avait perdu **son** manteau, **son** chapeau et **son** parapluie»)
Llegó y dejó **la** maleta en el umbral de casa.
(«il laissa **sa** valise»).
- Avec un verbe à la forme réfléchi:
Se quitó **la** corbata y se desabrochó **la** camisa
(«il ôta **sa** cravate et déboutonna **sa** chemise»)
¡Carajo! ¡Si te tomaste el aguardiente de un solo trago!
Par contraste avec cet emploi, la présence du possessif insistera sur la stabilité du lien:
Se tomó **el** café de la mañana / Se tomó **su** café de la mañana

Phrase 2.- L'affirmation énoncée à la phrase 1 a été signalée comme *fausse* car tel que M. Benaben⁷³ nous le signale: «l'espagnol n'emploie pas de possessif chaque fois que le contexte apporte suffisamment d'information sur la personne en cause. Ainsi la présence d'un pronom réfléchi évite à l'espagnol d'employer un possessif, l'article *el* suffit largement. Dans *se* quitó el sombrero, *se* renvoie déjà à la 3^e personne. Un énoncé tel que: «*Se quitó su sombrero*» serait bien trop redondant» Dans ce contexte, continue à nous signaler l'auteur «on a déjà vu que l'article *el* a une valeur de rappel.

⁷⁰ Pour la notion d'alternance forme tonique/forme atone, cf. chapitre 4, page 258, *Les traits spécifiques à chaque série possessive en LI*. B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 140 - 141.

⁷¹ Le phénomène d'économie linguistique du déterminant possessif en langue espagnole (terminologie empruntée à M. benaben,) a été abordé aussi au chapitre 2, page 105 du corps de la thèse.

⁷² Commentaires et exemples empruntés à B. Pottier, B. Darbord, P. Charaudeau, op. cit, p. 141 - 142.

⁷³ M. Benaben, «Manuel de linguistique espagnole», Paris, Ophrys, 1994, p. 91.

Il sert très souvent de substitut au possessif: *la (mi) mujer y los hijos están de vacaciones en Santander.*»⁷⁴

Pour d'autres exemples concernant:

- Soit le remplacement du déterminant possessif par l'article défini et la forme réfléchie du verbe, cf. chapitre 2, page 106.
- Soit l'omission des déterminants possessifs où la relation d'appartenance ou de possession concerne:
 - les parties du corps ou les vêtements;
 - une énumération, cf. chapitre 2, page 107.
 - la langue familière [...] pour s'adresser à une personne»⁷⁵, cf. chapitre 2, page 108

△ Attention !

Dans le langage militaire, on dira, tant en langue espagnole comme en langue française:

Langue espagnole	Langue française
<i>mi</i> teniente	<i>mon</i> lieutenant
<i>mi</i> general	<i>mon</i> général

Phrase 3.-

Pour valider ou réfuter l'affirmation n° 3, il faudrait prendre en compte les différences entre les deux séries des déterminants possessifs en L1 résumées dans le tableau ci-dessous:

Aspects traités	Séries possessives en L1	
	Série atone ou antéposée	Série tonique ou postposée
▪ présence de la marque de «genre»	Formes correspondantes aux personnes 4 et 5	Toutes les formes
▪ absence de la marque de «genre»	Formes correspondantes aux personnes 1, 2, 3 et 6	Aucune forme ne manifeste l'absence de la marque.
▪ présence de la marque de «nombre»	Elle se manifeste à toutes les formes possessives plurielles, à toutes les personnes dans les deux séries en présence d'un élément dépendant pluriel.	

⁷⁴ Ibid. M. Benaben, op. cit. p. 91.

⁷⁵ Marie -France Bruegel, Mariette Grelier, «Grammaire espagnole contemporaine», Paris, Casteilla, 1992 p. 71.

Phrase 4.-

«Les formes accentuées MÍO, TUYO, SUYO se placent *après* le nom»

Au sujet des traits spécifiques à la série tonique ou postposée, M. Benaben nous rappelle que «les possessifs dits toniques sont plus indépendants par rapport au substantif. Postposés, ils fonctionnent un peu comme des adjectifs qualificatifs, c'est-à-dire qu'ils complètent le sens du substantif en lui apportant une précision supplémentaire (le rang personnel), ils ont un rôle discriminant, particularisant.»⁷⁶

Exemple:

Dans «un libro excelente y un libro mío, les adjectifs excelente et mío permettent de sélectionner une propriété parmi toutes les propriétés attribuables au substantif libro.»⁷⁷

Phrase 5.- L'affirmation énoncée à la phrase 5 a été signalée comme *fausse* pour la raison citée ci-dessous:

Le déterminant possessif «*mi*»⁷⁸, faisant partie de la série atone ou antéposée est *agénérique*,⁷⁹ comme nous le précisent B. Darbord et B.Pottier. Ils nous font allusion à «l'ancienne langue [espagnole] qui possédait les formes de masculin *mío*, *to*, *so* (correspondant au français *mon*, *ton*, *son*) et *mía* / *mie* / *mi* ; *tua* / *tue* / *tu* ; *sua* / *sue* / *su* pour le féminin (fr. *ma* / *ta* / *sa*). *To padre* // *mie* ou *mi madre*. Ce système a été simplifié et finalement ce sont les formes *mi* / *tu* / *su* (anciens féminins sentis comme agénériques) qui ont été retenues pour les deux genres: *mi madre* / *mi padre*. La notion de genre a donc disparue peut-être parce que la fonction d'actualisateur du possessif antéposé étant de mettre d'abord un substantif en relation avec une personne, l'information générique sur le substantif n'était pas indispensable.»⁸⁰

Pour sa part, J. Schmidely nous précise que "cette absence de variation de genre va dans le sens d'une plus grande intégration des adjectifs concernés: ne subsiste que le rapport personnel à l'exclusion de l'information de genre."⁸¹

⁷⁶ Ibid, M. Benaben, op. cit, p.91-92.

⁷⁷ Exemple emprunté à M. Benaben, op. cit, p.92.

⁷⁸ Forme appelée **apocopée**: chute d'un ou de plusieurs phonèmes à la fin d'un mot (exemple *ciné* pour *cinéma*) Bruno Durand, Hélène Houssemaine - Florent, Christine Ouvrard et al, «Le Petit Larousse illustré», Vuief, Paris, 2001, p. 74.

⁷⁹ C'est-à-dire des formes qui ne distinguent pas les genres. M. Benaben, op. cit, p.89.

⁸⁰ "Le possessifs assignant un objet B à une personne A, n'évoque au fond qu'une relation et peut donc se passer de la distinction générique." B. Darbord, B. Pottier, «*La langue espagnole. Éléments de grammaire historique*», Nathan, 1988, p. 118-119.

⁸¹ J. Schmidely, «La personne grammaticale et la langue espagnole», Paris, Éditions hispaniques, 1983, p. 81.

Phrase 6.-

L'affirmation énoncée à la phrase 6 a été signalée comme *vraie* compte tenu de la possibilité, dans certains cas de figure, de rencontrer les déterminants possessifs accompagnés d'autres déterminants tels que les schémas proposés ci-dessous le démontrent:

- Cas de figure n° 1: déterminant possessif + déterminant qualificatif + nom
(1) (2) (3)

Exemple	
Langue espagnole	Langue française
Siento muchísimo molestarte, mi queridísima hermana. (1) (2) (3)	Je regrette profondément de te déranger, ma très chère soeur.

- Cas de figure n° 2 : déterminant démonstratif + nom + déterminant possessif
(1) (2) (3)

Exemple	
Langue espagnole	Langue française
Hace mucho que recibí esa carta tuya pero olvidé decírtelo. (1) (2) (3)	Cela fait longtemps que j'ai reçu ta lettre mais j'avais oublié de t'en parler

- Cas de figure n° 3 : déterminant défini + déterminant numéral + nom + déterminant possessif
(1) (2) (3) (4)

Exemple	
Langue espagnole	Langue française
Christian conoció a los tres hijos míos cuando vino a la Habana. (1) (2) (3) (4)	Christian a connu mes trois enfants quand il est venu à la Havane.

- Cas de figure n° 3.1: déterminant possessif + déterminant numéral + nom
(1) (2) (3)

Exemple	
Langue espagnole	Langue française
Christian conoció a mis tres hijos cuando vino (1) (2) (3) a la Habana.	Christian a connu mes trois enfants quand il est venu à la Havane.

- Cas de figure n° 4: quantificateur + nom + déterminant possessif + complément de la singularité ↓ (1) (2) ↓ (3) déterminatif (avec préposition «de») (4)

Exemple	
Langue espagnole	Langue française
Algunos amigos tuyos visitaron la casa de nosotros . (1) (2) (3) (4)	Certains de tes amis ont visité notre maison.

- Cas de figure n° 5: déterminant possessif + déterminant démonstratif + nom
(1) (2) (3)

Exemple	
Langue espagnole	Langue française
A veces sueño que aún es mio ese coche . (1) (2) (3)	Il m'arrive parfois de rêver qu'elle est encore à moi, cette voiture.

Phrase 7.- L'affirmation énoncée à la phrase 7 a été signalée comme *vraie* car, comme nous l'avons déjà signalé au chapitre 2, page 107, la *Grammaire de l'espagnol courant*⁸² nous offre des exemples où la relation d'appartenance ou de possession concernant les parties du corps ou les vêtements est souvent exprimée en espagnol par l'omission des déterminants possessifs comme le démontrent les exemples au tableau ci-dessous:

Exemples	
Langue espagnole	Langue française
a. «Se le cae el pelo»	a. « Il perd les cheveux»
b. «Me tiembla la mano»	b. « Ma main tremble»
c. «Se sacó la chaqueta»	c. « Il a enlevé sa veste»
d. «Ponte el sombrero.»	d. « Mets ton chapeau»

«On peut cependant trouver, [continue à signaler cette grammaire], dans les récits littéraires: **Mi** mano tiembla de frío; comenzó a lamer **sus** patas delanteras. (RosaMontero). On peut trouver également le possessif en même temps que le pronom: **Se** entretenía en pintarse las uñas de **su** pie izquierdo.⁸³»

⁸² Dolorès Ligatto, Béatrice Salazar, «Grammaire de l'espagnol courant», Paris, Masson, Col. «Español moderno» 1993, p. 88.

⁸³ Idem, Dolorès Ligatto, Béatrice Salazar, op. cit., p. 88.

La possession et l'appartenance en langue espagnole

- I. Donnez quelques exemples (minimum 6) pour indiquer en langue espagnole:
- 1.1. Soit la notion de possession et d'appartenance,
 - 1.2. Soit la relation d'interdépendance entre deux termes.

Exemples en langue espagnole	Traduction en langue française
1. <u>Tengo</u> un gato siamés.	1. J'ai un chat siamois.
2. Esteban <u>posee</u> una bicicleta todo terreno.	2. Esteban possède un vélo tout terrain.
3. <u>Somos dueños de</u> una agencia de viajes.	3. Nous sommes les propriétaires d'une agence de voyages.
4. Una amiga <u>mía</u> se casa este sábado.	4. L'une de mes amies se marie ce samedi.
5. Se abotonó <u>la</u> camisa y se puso <u>la</u> corbata.	5. Il a boutonné sa chemise et a mis sa cravate.
6. <u>Tus</u> hermanos vendrán hoy ?	6. Est-ce que tes frères viendront aujourd'hui ?

II. Dans les exemples indiqués ci-dessus:

- 2.1.- Soulignez les mots qui évoquent tant la notion de possession que la relation d'interdépendance.
- 2.2.- Mentionnez seulement les particularités d'emploi des déterminants possessifs. Vous établirez, si possible, un relevé exhaustif, en tenant compte:⁸⁴
 - 2.2.1.- De la classification des formes de ces mots.
 - 2.2.2.- De la définition du déterminant possessif (du point de vue sémantique et grammatical)
 - 2.2.3.- Des accords à respecter dans la phrase.
 - 2.2.4.- De la place des deux séries: antéposée et postposée.
 - 2.2.5.- Des particularités d'emploi.
- 2.3.- Des cas d'omission (s'il en existe !) Donnez, au moins, un exemple.

.....

.....

.....

.....

⁸⁴

Pour les réponses aux différents points à développer, prière de consulter:

- Annexe 30 (p. 60): tableau de classification des formes des déterminants possessifs en L1 (sous l'angle de l'énonciation).
- Chapitre 4 (de p. 249 à 272): Tous les aspects concernant l'analyse du fonctionnement des déterminants possessifs en langue espagnole ou L1.

Enquête sur la connaissance du métalangage⁸⁵

I. Voici un certain nombre de concepts grammaticaux. Indiquez:

1.1.- Ceux que vous identifiez.

1.2.- Donnez une définition pour chacun d'entre eux, chaque fois que cela vous sera possible.

Concepts grammaticaux	Identifié	Non identifié
Accent écrit		
Accent prosodique		
Accent tonique		
Adjectif		
Anaphore		
Article		
Cataphore		
Complément d'objet direct (COD)		
Complément d'objet indirect (COI)		
Deixis		
Déterminant		
Diphthongue		
Enonciation		
Forme atone		
Forme tonique		
Groupe nominal		
Lexème		
Morphème		
Morphème complémentaire direct (MCD)		
Morphème complémentaire indirect (MCI)		
Nom		

⁸⁵ Terminologie ou termes techniques propre à toute discipline scientifique à des fins opératoires. Dans le présent contexte, concepts associés à une longue tradition de culture grammaticale scolaire lors de l'enseignement / apprentissage de la grammaire. (Reformulation personnelle du concept de métalangage).

Reconnaissance et distinction des mots

Vacances dans le Loiret

Mes jeunes jumeaux, Cristian et Guido Rico, sont invités par mon très cher ami Marc, à visiter Orléans: Le chef-lieu du département du Loiret, identifié sur la carte française par le numéro 45.

Tout en connaissant **leur** date de naissance, le 31 décembre, Marc **leur** propose de **leur** payer le voyage comme cadeau d'anniversaire, cette fin d'année 2005. Il veut bien **leur** offrir et **leur** faire cadeau de ce moment « magique » de l'année pour **leur** faire découvrir les traditions typiques de la région et **leur** accorder une belle occasion de fêter, non seulement, **leur** anniversaire mais aussi **leurs** succès après une année d'apprentissage intense de la langue française à Cuba.

Comme mes enfants n'ont jamais été en contact avec un pays froid, Marc **leur** explique qu'il est absolument indispensable de prendre des précautions spéciales afin de ne pas tomber malades. Il **leur** suggère, donc, d'apporter **leurs** vêtements les plus chauds: **leurs** manteaux les plus gros, **leurs** pull-overs les plus épais, **leurs** pantalons en coton, **leurs** bottes en caoutchouc et de ne surtout pas oublier **leurs** écharpes, de préférence 100 % pure laine, ainsi que **leurs** gants de ski qu'il **leur** avait déjà envoyés depuis que nous avons commencé à visualiser ce magnifique et très attendu voyage.

Je me dis qu'après tout, mes enfants vont finalement pouvoir concrétiser **leur** rêve de découvrir la France et d'améliorer **leurs** connaissances sociolinguistiques et culturelles françaises. **Leurs** capacités d'expression et **leurs** compétences vont, sans doute, se voir favorisées en milieu naturel ce qui contribuera à **leur** apporter une meilleure systématisation et rationalisation de **leurs** pratiques langagières.

Je **leur** souhaite la meilleure des expériences tout en gardant l'espoir de **leur** permettre d'accroître **leurs** intérêts par ce beau pays et de **leur** déclencher l'envie de le découvrir davantage...voire de **leur** évoquer l'idée de l'adopter... pour y passer, peut-être, le reste de **leurs** vies.

I. Après une lecture attentive du texte précédent, réalisez les activités ci-dessous:

1. Complétez le texte en utilisant les mots adéquats.
2. Identifiez la nature des mots utilisés. (Comment les classeriez-vous?)
3. Citez trois exemples (tirés du texte) dans le but de démontrer le même fonctionnement du(des) mot(s) identifié(s) et classifié(s) lors de l'exercice précédent.
4. Constatez-vous des différences ? si oui, lesquelles. Numérotez-les.
5. Rédigez quatre nouveaux exemples pour justifier le point de vue dont vous faites allusion lors de votre classification.

Réponses

2. Identification des mots utilisés dans le texte présenté:

- présence des formes possessives correspondant à la personne 6 en L2 (leur/leurs)
- présence du morphème complémentaire indirect (m.c.i.) en L2, concernant les procédés de substitution des antécédents de diverses natures (spécifiquement dans les cas de figures de substitutions de compléments de noms et des compléments de verbes introduits par des groupes prépositionnels)

3. Exemples tirés du texte pour justifier la classification des mots utilisés.

Exemples ⁸⁷	
Déterminant possessif de personne 6 en L2: Leur / leurs	Morphème complémentaire indirect leur
1. Tout en connaissant leur date de naissance [...]	1. Marc leur propose de leur payer le voyage [...]
2. [...] une belle occasion de fêter, non seulement leur anniversaire mais aussi leurs succès...	2. Il veut bien leur offrir et leur faire cadeau de ce moment [...]
3. [...] d'apporter leurs vêtements les plus chauds [...]	3. [...] pour leur faire découvrir les traditions typiques de la région [...] 4.

⁸⁷

Tous les exemples ont été tirés du premier paragraphe du texte présenté.

4. Différences à signaler à propos de la nature des mots utilisés pour compléter le texte:

À l'écrit

Déterminant possessif de personne 6 en L2: Leur / leurs	Morphème complémentaire indirect leur
Mot variable Pour indiquer la marque de nombre: Elle se manifeste à la forme possessive plurielle (leurs), en présence d'un élément dépendant pluriel (masculin ou féminin). Cette particularité met en évidence le phénomène de redondance de la valeur morphématique sur les deux unités du groupe nominal: Ex. [...] leurs succès [...] [...] leurs vêtements [...]	Mot invariable Faisant partie du tableau des pronoms personnels substitués des antécédents pluriels, ce morphème complémentaire indirect ne prend jamais de «s» bien qu'il représente toujours plusieurs personnes. Classé parmi les formes conjointes des pronoms personnels substitués, sa place est devant le verbe, ne pouvant être séparé de celui-ci que par une autre forme conjointe: Ex. [...] Marc leur explique que [...] [...] Il leur suggère donc [...]

À l'oral

Déterminant possessif de personne 6 en L2: Leur / leurs	Morphème complémentaire indirect leur
Mécanisme de la liaison: (deux options) s'établissant à l'aide de: <ul style="list-style-type: none"> soit de la consonne graphique «r» - réalisation phonétique [R] soit de la consonne graphique «s»⁸⁸ - réalisation phonétique [z] Le mécanisme de liaison se manifestant lorsque les formes possessives plurielles (leur/leurs), sont suivies d'un mot à initiale vocalique ou consonantique (cas du «h» (muet), entraînant la prononciation des consonnes finales comme élément de liaison. Ex. [...] leur r écharpe [...] [...] leur s i ntérêts [...] [...] leur r habitude [...] [...] leur s h oraires [...]	Mécanisme de liaison: (une seule option) s'établissant uniquement à l'aide de: <ul style="list-style-type: none"> la consonne graphique «r» - réalisation phonétique [R] Le mécanisme de liaison se manifestant aussi lorsque la consonne graphique finale «r» du m.c.i. est suivi d'un mot commençant par une voyelle ou un «h» (muet) Ex. [...] ce qui contribuera à leur apporter une meilleure systématisation et rationalisation [...]
Ecart entre phonie et graphie. <ul style="list-style-type: none"> réalisation phonétique [z] - consonne graphique «s» 	Absence d'écart entre phonie et graphie.

88

À ne pas oublier que la forme possessive porteuse d'une consonne graphique «s» en position finale «leurs», n'est pas prononcée dans le déterminant isolé.

Maniement des déterminants⁸⁹ en langue française

Découverte du Mexique

Lors des dernières vacances d'été, quelques collègues français, mon frère et moi, nous sommes mis d'accord pour aller découvrir l'Amérique. Nous avons toujours été fortement attirés par le Mexique, pays réputé par la grandeur de son passé culturel, par ses artistes et ses artisans talentueux.

De retour en France, nous avons invité nos amis les plus proches pour leur montrer nos souvenirs de rêve qui nous ont fait revivre et partager des moments mémorables durant lesquels nous avons été entourés d'un magnifique soleil, de beauté, de musique, de couleurs, de divertissements, de culture et surtout d'inoubliables aventures.

Voici la liste de précieux souvenirs amenés selon les préférences de chacun :

Collègues d'étude

- 1.- Oiseaux exotiques 2.- Bracelets en quartz fumé 3.- Poncho 4.- Porte-clé typique
5.- Sombrero mexicain 6.- Cartes postales de Cancún 7.- Cassettes vidéo

Mon frère

- 1.- Ceinture en cuir 2.- Guide touristique de l'Etat d'Oaxaca 3.- Tequila 4.- Assiette en terre cuite
5.- Masque en bois 6.- Affiche de Chichen-Itza 7.- Montre en or

Moi

- 1.- Bijoux en cuivre 2.- Hamac tissé 3.- Bague en argent pur de Taxco 4.- Objets en bois
5.- Nappe typiquement mexicaine 6.- Faïence de Puebla 7.- Sauce pimentée

Mon frère et moi

- 1.- Calendriers aztèques 2.- Pyramides de papier mâché 3.- Images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal, etc)
4.- Vierge mexicaine miniaturée 5.- Tortillas de maïs bleu 6.- musique de mariachi 7.- Photos souvenirs

⁸⁹ L'imprécision du terme «déterminant» est volontaire afin de laisser l'apprenant se rendre compte, par lui-même, du type de déterminant à choisir.

Le soir de la réunion, j'ai montré aux invités les souvenirs qui appartiennent:

1.- À mes Collègues d'étude:

__Voici... **leurs** oiseaux exotiques,.....**leurs** bracelets en quartz fumé,.....
leur poncho,**leur** porte-clé typique,**leur** sombrero mexicain,
leurs cartes postales de Cancún.....**leurs** cassettes vidéo.....

2.- À mon frère:

__Voici..... **sa** ceinture en cuir,**son** guide touristique de l'Etat d'Oaxaca,.....
sa tequila,.....**son** assiette en terre cuite,..... **son** masque en bois,.....
son affiche de Chichen-Itza,.....**sa** montre en or

3.- À moi:

__Voici..... **mes** bijoux en cuivre,.....**mon** hamac tissé,.....
**ma** bague en argent pur de Taxco,.....**mes** objets en bois,.....
ma nappe typiquement mexicaine,.....**ma** faïence de Puebla,.....**ma** sauce pimentée.....

4.- À mon frère et à moi:

__Voici..... **nos** calendriers aztèques,..... **nos** pyramides de papier mâché,.....
nos images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal, etc) ,.....
**notre** vierge mexicaine miniaturée,.....**nos** tortillas de maïs bleu,
notre musique de mariachi,**nos** photos souvenirs.....

Activité supplémentaire

I.- Expliquez clairement vos choix des déterminants utilisés lors de:

Exemple - **À mon frère:**

Cas de figure 4.- Assiette en terre cuite.

Choix du déterminant possessif «**Son**» car:

- Le déterminant possessif singulier (en langue française) s'accorde **en genre** et **en nombre** avec la base devant laquelle il est placé.

Dans cet exemple, le mot «*assiette*» est du genre féminin ce qui exigerait le choix du déterminant possessif féminin «**ma**» mais la présence de la voyelle initiale d'un nom féminin **neutralise** l'opposition des genres ce qui fait que l'on utilise les formes masculines du singulier, à savoir:

Mon / Ton / Son à la place de **Ma / Ta / Sa**

- Un deuxième critère pris en compte a été basé sur la notion d'énonciation, abordée sous l'angle de la double optique concernant:
 - La distinction du système de «la personne» et de «la non personne», et
 - L'analyse des formes possessives faisant partie des embrayeurs (personnes 1,2,4,5), et des non-embrayeurs (personnes 3 et 6) comme indiqué ci-dessous :

Formes possessives correspondant à	Déterminant possessif	Élément dépendant
La personne qui parle (je)	Mon Ma Mes	stylo maison vieilles montres
La personne à qui l'on parle (tu)	Ton Ta Tes	jardin ville amis
La personne ou la chose dont on parle (Il/Elle)	Son Sa Ses	assiette propriété richesses

Cas de figure 6- Affiche de Chichen-Itza

.....

Mêmes raisons que cas de figure précédent.....

Exemple- **À moi**:

Cas de figure 2.- Hamac tissé.

Choix du déterminant possessif «**mon**» justifié par les deux raisons ci-dessous:

- Cas de figure du mot masculin commençant par h «aspiré»
- Le critère du choix du déterminant possessif «**mon**» a toujours suivi le raisonnement basé sur l'élément de référence (locuteur) pour ce qui concerne la forme de base du possessif et de l'élément dépendant (mentionné ci-dessous) pour ce qui concerne le genre et le nombre de la forme possessive élue.

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
-----------------------------------	-----------------------	-------------------

La personne qui parle (**je**)

Mon

hamac tissé

Cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

Choix du déterminant possessif «**ma**» justifié par les deux raisons ci-dessous:

- Cas de figure du mot féminin commençant par consonne (autre que «h» muet)
- Prise en compte de l'élément de référence (locuteur) pour ce qui concerne la forme de base du possessif et de l'élément dépendant (mentionné ci-dessous) pour ce qui concerne le genre et le nombre de la forme possessive élue.

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
-----------------------------------	-----------------------	-------------------

La personne qui parle (**je**)

Ma

bague en argent pur

II.- Justifiez vos réponses précédentes en vous appuyant sur deux nouveaux exemples que vous offrirez pour chaque cas de figure ci-dessus.

Nouveaux exemples pour: **À mon frère**:

Pour illustrer cas de figure 4.-

.....

Pour illustrer cas de figure 6.-

.....

Nouveaux exemples pour: **À moi**:

Pour illustrer cas de figure 2.-

.....

Pour illustrer cas de figure 3.-

.....

Les déterminants possessifs en langue française

Vous êtes professeur(e) de sport. Vous donnez des cours soit collectifs, soit individuels et lors de vos séances, vous êtes confronté(e) à formuler les mêmes ordres selon votre auditoire. Complétez les instructions ci-dessous à l'aide des déterminants possessifs français.

Plan gymnastique proposé

Pour éviter qu'une contrariété, un stress, rendent le ventre gonflé, vous donnez des conseils :

- **Au collectif d'étudiants** (dont vous faites partie lors de vos indications):

Pour enlever le stress et l'angoisse:

Respirons lentement et profondément en modifiant**notre**... rythme respiratoire. Pratiquons plutôt une respiration non pas avec **.notre**..thorax mais avec **.notre**.....abdomen tout en faisant monter et descendre lentement ... **notre**...diaphragme afin de permettre un bon massage de**nos**....organes.

Nous pouvons facilement en venir à bout tout en suivant les conseils suivants :

- couchons-nous sur .. **notre**..dos, . **nos**.. jambes allongées.
- Posons ... **nos**..mains sur .. **notre**..abdomen...puis...
- Fermons **nos**....yeux.
- Gonflons **notre**.....ventre en inspirant lentement et profondément par ... **notre**....nez.
- Bloquons **notre** respiration une seconde, puis expirons au même rythme en contractant **nos**... abdominaux.

Pour obtenir un moment relaxant:

Associations **nos** massages à des pressions dans le but d'évacuer **notre** air et de stimuler **nos** organes digestifs, d'éliminer .. **nos**...toxines et ... **nos**. déchets et d'atténuer **notre**..... sensation d'oppression parfois très stressante.

Comment?

- Posons ... **nos**..... deux mains sur **notre**..... ventre et
- Effleurons-le avec **.nos**. paumes dans le sens des aiguilles d'une montre pendant cinq à dix minutes.

- Repérons ensuite, en réexaminant .. **notre**.. ventre lentement, ..**nos**... zones sensibles et dures.
- Assouplissons-les en appuyant et en relâchant, avec **notre** paume, puis avec **nos** doigts.

Pour adapter l'alimentation:

Facilitons l'élimination de . **nos**... gaz. Nous savons bien que le contenu de .. **nos**..assiettes compte autant que **notre**. façon de manger.

- Accordons-nous le temps de prendre ...**nos**. repas afin de restreindre ..**notre**.. ingestion d'air et **nos**.... hypersécrétions gastriques si néfastes.

Pour y réussir?

- Arrangeons-nous pour déterminer ... **nos**. heures libres,
- Retrouvons ...**notre**... calme pour déguster **nos**.... plats.
- Evitons **nos**.. grignotages et ... **nos**.... repas saturés de graisse.
- Bannissons **nos** préférences pour les aliments crus et **notre** attirance pour ceux qui ont tendance à fermenter : Viandes, et poissons en sauce, fromage blanc, légumes secs, pain frais, féculant et fruits farineux.
- Orientons **nos** choix pour les grillades, les légumes à la vapeur, les compotes et le pain complet.

• **À madame Picard:**

Pour enlever le stress et l'angoisse:

Respirez lentement et profondément en modifiant ..**votre**. rythme respiratoire. Pratiquez plutôt une respiration non pas avec . **votre**... thorax mais avec **votre** abdomen tout en faisant monter et descendre lentement **votre** diaphragme afin de permettre un bon massage de .**vos**..organes.

Vous pouvez facilement en venir à bout tout en suivant les conseils suivants:

- couchez-vous sur ... **votre**..dos, .. **vos**.... jambes allongées.
- Posez **vos**.....mains sur ... **votre**.....abdomen...puis...
- Fermez **vos**....yeux.
- Gonflez **votre**.....ventre en inspirant lentement et profondément par ... **votre**...nez.
- Bloquez ... **votre** respiration une seconde, puis expirez au même rythme en contractant ... **vos**... abdominaux.

Pour obtenir un moment relaxant:

Associez **vos** massages à des pressions dans le but d'évacuer .. **votre** air et de stimuler .. **vos**... organes digestifs, d'éliminer **vos**..toxines et .. **vos** déchets et d'atténuer ... **votre**..... sensation d'oppression parfois très stressante.

Comment ?

- Posez **vos**.... deux mains sur ... **votre**..... ventre et
- Effleurez-le avec .. **vos**. paumes dans le sens des aiguilles d'une montre pendant cinq à dix minutes.
- Repérez ensuite, en réexaminant . **votre**.. ventre lentement,.... **vos**.... zones sensibles et dures.
- Assouplissez-les en appuyant et en relâchant, avec **votre** paume, puis avec .**vos** doigts.

Pour adapter l'alimentation:

Facilitez l'élimination de .. **vos**... gaz. Vous savez bien que le contenu de .. **vos**...assiettes compte autant que ...**votre**.. façon de manger.

- Accordez-vous le temps de prendre ... **vos**.... repas afin de restreindre **votre**. ingestion d'air et **vos**... hypersécrétions gastriques si néfastes.

Pour y réussir ?

- Arrangez-vous pour déterminer .. **vos**.... moments libres,
- Retrouvez ... **votre**..... calme pour déguster **vos**.... plats.
- Evitez **vos**..... grignotages et **vos**.... repas saturés de graisse.
- Bannissez ... **vos**.....préférences pour les aliments crus et . **votre**....attirance pour ceux qui ont tendance à fermenter : Viandes, et poissons en sauce, fromage blanc, légumes secs, pain frais, féculant et fruits farineux.
- Orientez ..**vos**.choix pour les grillades, les légumes à la vapeur, les compotes et le pain complet.

- **À votre femme:**

Pour enlever le stress et l'angoisse:

Respire lentement et profondément en modifiant**ton**..... rythme respiratoire. Pratique plutôt une respiration non pas avec **ton** thorax mais avec **ton** abdomen tout en faisant monter et descendre lentement ..**ton**..diaphragme afin de permettre un bon massage de ...**tes**..organes.

Tu peux facilement en venir à bout tout en suivant les conseils suivants:

- couche-toi sur .. **ton**.....dos, .. **tes**... jambes allongées.
- Pose ... **tes**.....mains sur **ton**.....abdomen...puis...
- Ferme ... **tes**..yeux.
- Gonfle ... **ton**.....ventre en inspirant lentement et profondément par .. **ton**....nez.
- Bloque **ta**.....respiration une seconde, puis expire au même rythme en contractant **tes**... abdominaux.

Pour obtenir un moment relaxant:

Associe **tes**... massages à des pressions dans le but d'évacuer **ton**... air et de stimuler**tes**.... organes digestifs, d'éliminer **tes**....toxines et ... **tes**. déchets et d'atténuer **ta**.... sensation d'oppression parfois très stressante.

Comment ?

- Pose **tes**..... deux mains sur ... **ton**..... ventre et
- Effleure-le avec .. **tes**..paumes dans le sens des aiguilles d'une montre pendant cinq à dix minutes.
- Repère ensuite, en réexaminant ... **ton**... ventre lentement,..... **tes**..... zones sensibles et dures.
- Assouplisse-les en appuyant et en relâchant, avec ..**ta**...paume, puis avec ... **tes**..doigts.

Pour adapter l'alimentation:

Facilite l'élimination de .. **tes**.... gaz. Tu sais bien que le contenu de **tes**. assiettes compte autant que ... **ta**..... façon de manger.

- Accorde-toi le temps de prendre ...**tes**... repas afin de restreindre **ton**.... ingestion d'air et **tes**..... hypersécrétions gastriques si néfastes.

Pour y réussir?

- Arrange-toi pour déterminer **tes**..... moments libres,
- Retrouve **ton**..... calme pour déguster **tes**.... plats.
- Evite **tes**..... grignotages et **tes**.... repas saturés de graisse.
- Bannis **tes**.. préférences pour les aliments crus et . **ton**.....attirance pour ceux qui ont tendance à fermenter : Viandes, et poissons en sauce, fromage blanc, légumes secs, pain frais, féculant et fruits farineux.
- Oriente **tes**. choix pour les grillades, les légumes à la vapeur, les compotes et le pain complet

Langue espagnole

A. Choisissez la bonne réponse:

- I. ¿ Deseas que te indique el lugar **adonde**..... vamos ?⁹⁰
 1.- a donde 2.- adónde 3.- donde **4.- adonde**
- II. Te daré cien duros y ... **aun**..... hasta doscientos si los necesitas.⁹¹
 1.- aún **2.- aun** 3.- a un
- III. Meditando, se dijo **a sí mismo**..... que no era cierto.
 1.- así mismo **2.- a sí mismo** 3.- asimismo
- IV. ¿ Crees que sea suficiente **medio día**..... para terminar nuestro informe?
 1.- mediodía 2.- amediodía **3.- medio día**
- V. [...] Me digo a .. **mí**... mismo que la vida real, en efecto, está constituída por anécdotas a medio terminar...[...]⁹²
 1.- mi **2.- mí**
- II. Hice cuanto pude **por que**..... no llegara este caso.⁹³
 1.- porque 2.- porqué 3.- por qué **4.- por que**
- III. No sentí alegría ninguna por él, **sino**....., antes bien, pesadumbre.
1.- sino 2.- si no
- IV. **si**..... llegas el lunes, llegarás a tiempo.
 1.- sí **2.- si**

⁹⁰ Exemple emprunté à «*Diccionario de la lengua española*», vigésima segunda edición, Real Academia Española, 2001, Editorial Espasa Calpe, S.A, Madrid, abril de 2003, p. 48.

⁹¹ Idem., p. 248.

⁹² Exemple emprunté à José Donoso, «*Casa de campo*», volumen II, editorial Seix Barral, S.A, Coll. Literatura contemporánea, 1985, p. 205.

⁹³ Ibid, p.1804.

Réponses

2.1. Classification des mots choisis pour chaque phrase:

Phrase I – n° 4.- adonde → Adverbe relatif: Como los pronombres relativos, se construye a veces con antecedente: ex: En el lugar **donde** voy os seré más provechoso.

Phrase II – n° 2.- aun → Adverbe: (sin acento) cuando signifique *hasta, también, inclusive* (o *siquiera*, con negación) Ex: No tengo yo tanto, si **aun** (ni siquiera) la mitad.

Phrase III – n° 2.- a sí mismo → Forma reflexiva (forma de P3S) Se usa siempre precedida de preposición. Ex: No están seguros de **sí** mismos.

Phrase IV _n° 3.- medio día → (medio) Adjetivo: Igual a la mitad de algo. Ex: **medio** metro.

Phrase V – n° 2.- mí → Pronombre personal (forma de 1PS) masculino o femenino que se emplea en las funciones de complemento con preposición. Cuando la preposición es CON se dice CONmigo. Ex: ¿No es a **mí** a quien amas?
¡Ah! creí que irías **connmigo**.

Phrase VI.- n° 4.- por que → Locución conjuntiva final: *porque, para que*:
ex: Hice cuanto pude **por que** no llegara este caso.

Phrase VII – n° 1.-sino → Conjunción adverbial: para contraponer un concepto afirmativo a otro negativo anterior. Ex: No quiero que vuelva, **sino**, al contrario, que no vuelva por aquí.

Phrase VIII – n° 2.- si → Conjunción: Denota condición o suposición en virtud de lo cual un concepto depende de otro u otros. Ex: Estudia, **si** quieres ser doctor.

2.2.- Classification de chaque mot ignoré:

Phrase I.-

1.- a donde: preposición (a) + adv. Relativo (donde) El sitio donde, el lugar donde, etc.

Ex: Va **a donde** le llevan.

2.- adónde: Adv. Interrog.. → a qué lugar. (Ortografía: Escrito con acento.)

Ex: ¿**Adónde** vas?

3.- donde: Adv. Relat. → 1.- En que, en el que, etc.

Ex: La calle donde nació.

2.- Que, el que, lo que, etc.

Ex: La tierra por donde pisa.

Las figuras pueden superponerse, de donde se deduce su igualdad.

3.- En el sitio donde, en el lugar donde.

Ex: Donde no hay harina todo es mohina.

4.- El sitio donde, el lugar donde, etc.

Ex: Va a donde le llevan.

Desde donde estaban no se veía nada.

5.- Adonde: Cf. réponse phrase I- n° 4.

Phrase II.-

1.- aún: Adverbe: (con acento) Cuando pueda sustituirse por *todavía*.

Ex: Aún está enfermo. = Está enfermo todavía.

3.- a un: Preposición (a) + forma determinante indefinido masculino (un)

Ex: Nadie abraza a un desconocido.

Phrase III.- ▲ ! Funcionan como sinónimos:

1.- así mismo: Adverbe: De esta o de esa manera. De este o del mismo modo.

Ex: Unas gafas así de gruesas.

3.- asimismo: Adverbe: También: Como afirmación de igualdad, semejanza, conformidad o relación.

Ex: Jorge lo hará y tú debes hacerlo asimismo.

Phrase IV.-

1.- mediodía: Sustantivo masculino: 1.- Momento en que está el Sol en el punto más alto de su elevación sobre el horizonte.

2.- Período de extensión imprecisa alrededor de las doce de la mañana.

3.- Sur: Punto cardinal – Ortografía: Escrito con mayúscula Inicial.

4.- Lugar situado al sur de otro

2.- amediodía: Logatome: **Δ** ! Mot inventé et inséré à des fins d'expérimentation.

Phrase V.-

1.- mi: Forma de P1S apocopada de determinante posesivo mío. Usese antepuesto al nombre.

1.- Función afectiva.

Ex: Mi niña.

2.- Tratamiento de respeto que, en algunos ejércitos, se utiliza antepuesto al grado correspondiente al dirigirse a un superior.

Ex: Mi coronel.

Phrase VI.-

1.- porque: Locución conjuntiva causal: Por causa o razón de que.⁹⁴

ex: No pudo asistir **porque** estaba ausente.

Porque es rico, no quiere estudiar.

2.- porqué: Sustantivo masculino. Familiar. Causa, razón o motivo.⁹⁵

ex: Preguntarse el **porqué** de algo.

3.- por qué: Locución adverbial interrogativa que expresa por cuál razón, causa o motivo.⁹⁶

Ex: ¿**Por qué** te agrada la compañía de un hombre como ese?

No acierto a explicarme por qué le tengo tanto cariño.

Phrase VII.-

2.- si no: conjunción (si) + adverbio de negación (no).⁹⁷

Ex: Si eso no vale la pena, ¿para qué insistes?

Phrase VIII.-

1.- sí: Adverbio. Expresa afirmación.⁹⁸

Ex: Iré, sí, aunque pierda la vida.

⁹⁴ Exemple emprunté à «*Diccionario de la lengua española*», vigésima segunda edición, Real academia Española, 2001, Editorial Espasa Calpe, S.A, Madrid, abril de 2003, p. 1805.

⁹⁵ Exemple emprunté au «*Diccionario enciclopédico «El pequeño LAROUSSE ilustrado»*» 2002. p.810.

⁹⁶ Idem., p. 1804.

⁹⁷ Ibid. (p. 1585)

⁹⁸ Ibid.

Tableau résumé

Numéro de phrase	Erreurs glissées	Déterminants possessifs corrects
1.-	ton	votre
2.-	ma	mes
3.-	notres	nos
4.-	son	leur
5.-	notres	nos
6.-	se	ses
7.-	votres	vos
8.-	te / ton	tes / ta
9.-	mes	mon.
10.-	se	leurs
11.-	ma	mon
12.-	me	mes
13.-	son	sa
14.-	son	leur
15.-	sa	son
16.-	ta	ton
17.-	notres	nos
18.-	votres	vos
19.-	se	leurs
20.-	son / son	sa / sa
21.-	se	leurs
22.-	son	sa

Les déterminants en langue française.

Phrases reconstituées dans l'ordre correct.

- 1.- Montrez-moi **votre** collier, madame, s'il vous plaît!
- 2.- **Mes** sœurs jouent de la guitare.
- 3.- **Nos** parapluies se sont cassés hier soir.
- 4.- Les voisins font repeindre **leur** garage.
- 5.- **Nos** enfants partent en voyage mardi prochain.
- 6.- Elle a taché **ses** chaussettes neuves.
- 7.- Vous avez oublié de ranger **vos** affaires, mademoiselle!
- 8.- N'oublie pas de mettre **tes** lunettes quand tu conduiras **ta** voiture.
- 9.- J'ai mal à **mon** bras droit.
- 10.- Guy et Marc amènent **leurs** chiennes chez le vétérinaire.
- 11.- Je reçois **mon** chéquier dans une semaine.
- 12.- Si je mettais **mes** gants, j'aurais moins froid.
- 13.- Les services financiers de **sa** banque sont avantageux !
- 14.- Ils passent **leur** journée au café.
- 15.- Michel portait **son** masque typiquement mexicain la nuit d'Halloween.
- 16.- Tu cherches **ton** stylo ?
- 17.- Nous avons oublié **nos** lunettes de soleil chez Christian.
- 18.- Vous pouvez enlever **vos** manteaux.
- 19.- Elles parlent de **leurs** rôles dans la nouvelle pièce de théâtre.
- 20.- Elle met **sa** bague dans **sa** poche.
- 21.- Les motocyclistes portent **leurs** casques par sécurité.
- 22.- Joseph porte **sa** moustache avec élégance.

I.- Complétez les phrases suivantes avec les déterminants possessifs en langue française.

- 1.- Christophe retire de l'argent au distributeur automatique. Il garde **ses** billets dans **sa** poche.
- 2.- Les jeunes mariés passent **leur** voyage de noce à Cuba.
- 3.- Nous étudions la psychologie et **nos** cours sont passionnants!
- 4.- Regarde **ton** agenda, Denis ! Es-tu libre demain à midi ?
- 5.- Merci de me prévenir dès que tu arrives. **Tes** nouvelles me combleront de joie !
- 6.- **Vos** enfants vont-ils mieux, monsieur ? Leur avez-vous déjà acheté les médicaments?
- 7.- Nathalie et Pierre vont bientôt fêter **leur** premier anniversaire de mariage.
- 8.- Eve a perdu **sa** trousse d'écolière. Elle n'a pas encore retrouvé ni **son** stylo ni **sa** disquette.
- 9.- Les voyageurs sont priés de surveiller **leurs** propres bagages dans les gares.
- 10.- J'ai perdu **mes** cadeaux de Noël dernier: **ma** bague et **ma** montre que j'adorais!
- 11.- Les familles nombreuses ont des réductions spéciales sur **leurs** billets de train.
- 12.- Ta sœur ne connaît pas encore Cuba ? Oh !...**sa** boisson typique (mojito) est séduisante!
- 13.- Les Niochau nous invitent au mariage de **leur** fils Thomas.
- 14.- Tu n'as plus de problèmes économiques, Christian ? **Ta** banque t'a prêté de l'argent ?
- 15.- Comme les animaux sont interdits, nous déménagerons sans **notre** chienne et **nos** chiots.
- 16.- Ne marchez pas pieds nus, Madame ! Mettez **vos** chaussures car vous risquez de tomber.
- 17.- En tant que parents, Marc et Hervé doivent faire attention à **leurs** enfants.
- 18.- Les chiens de Zoé et d'Agnès s'étaient égarés. Elles ont récupéré **leurs** chiens ce matin.
- 19.- Annie et moi, nous sommes cubaines et nous parlons de **notre** pays, poussées par **nos** souvenirs.
- 20.- Tu veux bien garder contact ? Veux-tu que je te donne **mon** adresse électronique?
- 21.- J'ai une bonne surprise pour vous: J'ai retrouvé **vos** gants !, ceux que vous aviez perdus.
- 22.- Il est évident que vous avez, madame, toutes **vos** raisons, et **votre** refus est motivé.

II.- Explication des choix des formes possessives dans les phrases n° 4 et n° 20:

Phrase 4.- Regarde **ton** agenda, Denis ! Es-tu libre demain à midi ?

Phrase 20.- Tu veux bien garder contact ? Veux-tu que je te donne **mon** adresse électronique ?

Choix des déterminants possessifs «**ton**» et «**mon**» justifié par les raisons ci-dessous:

- Le déterminant possessif singulier (en langue française) s'accorde **en genre** et **en nombre** avec la base devant laquelle il est placé.

Dans ces exemples, les mots «*agenda*» et «*adresse*» sont du genre féminin ce qui exigerait le choix des déterminants possessifs féminins «**ta**» et «**ma**» respectivement, mais la présence de la voyelle initiale d'un nom féminin **neutralise** l'opposition des genres ce qui fait que l'on utilise les formes masculines du singulier, à savoir:

Mon / Ton / Son à la place de **Ma / Ta / Sa**

- La prise en compte de l'élément de référence (destinateur/locuteur) pour ce qui concerne la forme de base des formes possessives, ainsi que la prise en considération des éléments dépendants (mentionnés ci-dessous) pour ce qui concerne le genre et le nombre des formes possessives élues.

Phrase 4.- Regarde **ton** agenda, Denis ! Es-tu libre demain à midi ?

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
-----------------------------------	-----------------------	-------------------

La personne à qui l'on parle (**tu**)

ton

agenda

Phrase 20.- Tu veux bien garder contact ? Veux-tu que je te donne **mon** adresse électronique ?

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
-----------------------------------	-----------------------	-------------------

La personne qui parle (**je**)

mon

adresse

Langue espagnole

I.- Accentuez graphiquement les mots des phrases qui l'exigent.

II.- Soulignez les mots que vous avez accentués et expliquez pourquoi ils doivent porter des accents écrits, tout en vous appuyant sur des exemples tirés des phrases ci-dessous.

1.- Pues a **mí** me parece que es posible combinar mi trabajo con los quehaceres **domésticos**. Para **mí** no es un problema organizar mi actividad profesional con mi vida familiar.

2.- Tu hermano **está** dispuesto a acompañarte a tu fiesta esta noche. Ve tranquila con **él** que el berrinchudo de tu novio no se **enojará**. ¿**Tú** no crees? Si lo hace, ¡es culpa suya!

3.- Cuando pienso lo que **será** de **mí**, sin estudios profesionales... me dan ganas de llorar y hasta se me entristece el **corazón**. Reconozco que no **sé** escribir bien..., quiero decir, con buena letra; cometo muchas faltas de **gramática** y hasta de **ortografía**. ¡Oh, si hubiese escuchado los consejos de mi **tía** y de mi **papá**!

4.- ¿Crees que se **perdió** tu reloj ? Me parece haber escuchado que **tú** lo **habías** dejado en casa de tu prima. Si quieres... la llamo por **teléfono**... o prefieres hacerlo **tú**? ¿**Qué** opinas?

5.- Este **camión** es **mío**; trabajo por mi cuenta y no hay jefe que pueda decirme a **mí** lo que tengo que hacer. ¿**Qué**? ... ¿no lo **sabías**?

6.- **Tú**, ¿**qué** opinas de eso? **Tú** crees que tu parecer no es tomado en cuenta y que tu actitud indiferente **está así** justificada... o por el contrario...consideras que tu deber y tu honestidad es formalizar tu voto en las **próximas** elecciones municipales. La **decisión** es toda tuya!

7.- Todo lo que **tú** haces por **mí** es muy reconfortante. Nada es **más** importante para **mí** que tu presencia y tu apoyo en mi vida cotidiana. ¿**Tú** lo dudas?

8.- Tu carta **recibí**, Sancho **mío** de mi alma, y yo te prometo y juro como **católica** cristiana que no faltaron dos dedos para volverme loca de contento.⁹⁹

1 Phrase empruntée à (Carta de Teresa Panza a Sancho Panza, su marido), Miguel de Cervantes, «Don Quijote de la Mancha», 1615.

II.- Justification des accents sur les mots qui les portent.

Par l'intermédiaire des exemples précédemment cités, nous cherchons à démontrer la **fonction distinctive**¹⁰⁰ de l'accent graphique selon les différents cas de figures présents en langue espagnole.

Premier cas de figure:

A. Homonymie entre morphèmes:

- différentes catégories¹⁰¹ de morphèmes homonymes proposés dans le test:

Exemple 1: morphèmes homonymes «mí / mi»

Morphèmes "mi"	
Deux représentations graphiques	
avec accent mí	sans accent mi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forme du pronom personnel de personne 1, (masculin ou féminin) employée en fonction de compléments construits avec diverses prépositions (a, de, para, por, etc) Δ ! Attention : Avec la préposition «<u>con</u>», on dit <u>con</u>migo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forme de personne 1 (<i>apocopée</i>)¹⁰² et (<i>agénérique</i>)¹⁰³ du déterminant possessif de la série tonique (ou postposée) «<i>mío</i>», quand elle est employée antéposée au nom.

¹⁰⁰ Michel Benaben nous précise que cela signifie que «deux mots (parfois plus) parfaitement semblables ne se distinguent que par la place de l'accent écrit» Idem, M. Benaben, op.cit, p. 22.

¹⁰¹ Le terme de **catégorie** désigne une classe dont les membres figurent dans les mêmes environnements syntaxiques et entretiennent entre eux des relations particulières. Ainsi, on dira que les mots *chaise*, *table*, *bibliothèque*, etc., qui peuvent figurer dans le même environnement syntaxique (par exemple, Pierre essuie avec un chiffon la ...), appartiennent à la même **catégorie**. Dans cet emploi le terme de *catégorie* se confond avec celui de classe (Une classe représente un ensemble d'unités linguistiques ayant une ou plusieurs propriétés communes entre elles. Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Marcellesi Christiane, Marcellesi Jean Baptiste, Mevel Jean-Pierre, «*Dictionnaire de Linguistique*» Paris, Larousse-Bordas/HER, 2001, p.86.

¹⁰² Forme **apocopée**: Chute d'un ou de plusieurs phonèmes à la fin d'un mot (exemple Ciné pour cinéma) Bruno Durand, Hélène Houssemaine - Florent, Christine Ouvrard et al, «Le Petit Larousse illustré», Vuief, Paris, 2001, p. 74.

¹⁰³ Les formes **agénériques** sont des formes qui ne distinguent pas les genres (masculin et féminin)

Exemples des morphèmes homonymes «mí / mi» (tirés du test écrit n° 12)

Morphèmes "mi" Deux représentations graphiques		
Phrase n°	avec accent mí	sans accent mi
1	- Pues a mí me parece que [...] - Para mí no es problema [...]	- [...] combinar mi trabajo con [...] - [...] mi actividad profesional con mi vida familiar.
3	- Cuando pienso lo que será de mí [...]	- ¡Oh, si hubiese escuchado los consejos de mi tía y de mi papá !
5	- [...] no hay jefe que pueda decirme a mí lo que tengo que hacer. [...]	- [...] trabajo por mi cuenta y [...]
7	- Todo lo que tú haces por mí es muy reconfortante. - [...]. Nada es más importante para mí que [...]	- [...] tu presencia y tu apoyo en mi vida cotidiana.
8	Aucun exemple!	- Tu carta recibí, Sancho mío de mi alma, y [...]

Exemple 2: morphèmes homonymes «tú / tu»

Morphèmes "tu"	
Deux représentations graphiques	
avec accent tú	sans accent tu
<ul style="list-style-type: none"> Forme du pronom personnel de personne 2, (masculin ou féminin). Formes de «nominativo¹⁰⁴» y «vocativo¹⁰⁵» 	<ul style="list-style-type: none"> Forme de personne 2 (<i>apocopée</i>)¹⁰⁶ et (<i>agénérique</i>)¹⁰⁷ du déterminant possessif de la série postposée «tuyo», quand elle est employée antéposée au nom.

Exemples des morphèmes homonymes «tú / tu» (tirés du test écrit n° 12)

Morphèmes tu"		
Deux représentations graphiques		
Phrase n°	avec accent tú	sans accent tu
2	- ¿ Tú no crees?	- Tu hermano está dispuesto [...] a acompañarte a tu fiesta esta noche. - [...] el berrinchudo de tu novio no se enojará.
4	- [...] tú lo habías dejado en casa de tu prima. - [...] la llamo por teléfono... o prefieres hacerlo tú ?	- ¿Crees que se perdió tu reloj ? - [...] en casa de tu prima. [...]

¹⁰⁴ **Nominativo:** caso de la declinación que generalmente designa el sujeto del verbo y el atributo, y no lleva preposición. «Diccionario de la lengua española», vigésima segunda edición, Real academia Española, 2001, Editorial Espasa Calpe, S.A, Madrid, abril de 2003, p. 1588.

¹⁰⁵ **Vocativo:** Caso de la declinación que sirve únicamente para invocar, llamar o nombrar, con más o menos énfasis, a una persona o cosa personificada, y a veces va precedido de las interjecciones ¡ah! u ¡oh! – Idem. (Volumen II, p. 2313)

¹⁰⁶ Forme **apocopée** (cf définition p. 140)

¹⁰⁷ Formes **agénériques** (cf définition p. 140)

Suite des exemples des morphèmes homonymes «tú / tu» (tirés du test écrit n° 12)

Morphèmes "tu"		
Deux représentations graphiques		
Phrase n°	avec accent	sans accent
6	- [...] Tú , ¿qué opinas de eso? - [...] Tú crees que [...]	- [...] tu parecer, [...] tu actitud, [...], [...] tu deber, [...] tu honestidad, [...], [...] tu voto, [...]
7	- Todo lo que tú haces por mí es muy reconfortante. - [...]. ¿ Tú lo dudas?	- [...] tu presencia y tu apoyo en mi vida cotidiana.
8	Aucun exemple!	- Tu carta recibí, Sancho mío de mi alma, y [...]

Exemple 3: morphèmes homonymes «qué / que»

morphèmes "que"	
Deux représentations graphiques	
avec accent	sans accent
Pronom interrogatif	Conjonction
1.- Employé avec accent prosodique et orthographique. 1.a. Forma única que conviene a los géneros masculino y femenino y a	1.- Introduce una oración subordinada sustantiva con función de sujeto o complemento directo. Ordinariamente enlaza un verbo con otro Ejemplos: ¹⁰⁸ - Quiero que estudies. - Recuerda que eres mortal. - Es imposible que lo olvide. - Anunció que llegaba.

¹⁰⁸

Ibid., «Diccionario de la lengua española», Tomo II, op. cit, p. 1872.

Exemple 3: morphèmes homonymes «qué / que» (...suite...)

Morphèmes "que" Deux représentations graphiques	
avec accent "qué"	sans accent ¹⁰⁹ "que"
<p>los dos números (singular y plural). Sigue a un nombre o a otro pronombre y equivale a <i>el, la, lo cual, los, las cuales</i>. Puede llevar antepuesto el artículo determinado en todas las formas.</p> <p>1.b. Equivale, a veces, a otro pronombre relativo precedido de una preposición: <u>Exemples:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «En el día <i>que</i> (en el cual) llegaste» <p>1.c. Equivale a <i>cual, cuan</i> o <i>cuanto</i>, cuando va delante de sustantivos, adjetivos, etc., precedido comúnmente de verbo en imperativo: <u>Exemples:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Dime <i>qué</i> gente es ésta» - «Mira <i>qué</i> aplicado está» 	<p>1.a.- Conjunción comparativa: <u>Exemples:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Más quiero perder la vida <i>que</i> perder la honra» <p>En frases de esta naturaleza, omítese con frecuencia el verbo correspondiente al segundo miembro de la comparación: <u>Exemples:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Mas quiero perder la vida <i>que</i> la honra» - «Pedro es mejor <i>que</i> tú»

¹⁰⁹ Nous ne citons que quelques exemples de l'emploi du morphème «*que*» car l'étude abordée ici n'est pas directement concernée par les emplois proprement dits de ce mot.

Exemples des morphèmes homonymes «qué / que» (tirés du test écrit n° 12)

Morphèmes "que" présentation graphique		
Phrase n°	avec accent "qué"	sans accent "que"
1	Aucun exemple!	- Pues a mí me parece que es posible combinar mi trabajo con los quehaceres domésticos. [...]
2	Aucun exemple!	- [...] Ve tranquila con él que el berrinchudo de tu novio no se enojará.
3	Aucun exemple!	- Cuando pienso lo que será de mí sin Estudios profesionales [...] - [...]. Reconozco que no sé escribir bien... quiero decir, con buena letra [...]
4	- ¿ Qué opinas?	- ¿Crees que se perdió tu reloj? - Me parece haber escuchado que tú lo habías dejado en casa de tu prima.
5	-¿ Qué ? ...¿no lo sabías?	- [...] no hay jefe que pueda decirme a mí lo que tengo que hacer [...]
6	- Tú, ¿ Qué opinas de eso?	- [...] Tú crees que tu parecer, [...] y que tu actitud indiferente [...] - [...] consideras que tu deber [...]

Exemple 4: morphèmes homonymes «él / el»

Morphèmes "el" Deux représentations graphiques	
avec accent él	sans accent el
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronom de forme masculine qui représente le «tiers» (celui dont il est question). - Sans préposition, cette forme a une fonction sujet. Exemple: - «Él no lo sabe» - Avec préposition, cette forme a une fonction de complément. Exemple : - «Sale con él» 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déterminant défini, masculin singulier, employé antéposé au nom.

Exemple des morphèmes homonymes «él / el» (tirés du test écrit n° 12)

Morphèmes "el" Deux représentations graphiques		
Phrase n°	avec accent "él"	sans accent "el"
2	- [...] Ve tranquila con él que el berrinchudo de tu novio no se enojará.	- [...] Ve tranquila con él que el berrinchudo de tu novio no se enojará.

Deuxième cas de figure:

B. le système verbal de l'espagnol

Base du verbe «estar» "esta" Deux représentations graphiques	
avec accent "está"	sans accent "esta"
<ul style="list-style-type: none"> Forme de l'indicatif présent correspondant à la personne 3 du verbe « <i>estar</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> Forme du déterminant démonstratif exprimant proximité dans l'espace ou dans le temps par rapport à la personne qui parle.

Exemples tirés du test écrit n° 12

Base du verbe «estar» "esta" présentation graphique		
Phrase n°	avec accent "está"	sans accent "esta"
2	- Tu hermano está dispuesto a acompañarte a tu fiesta esta noche. [...]	- Tu hermano esta dispuesto a acompañarte a tu fiesta esta noche. [...]
6	- [...] Tú crees que tu parecer no es tomado en cuenta y que tu actitud Indiferente está así justificada [...]	Aucun exemple!

Troisième cas de figure:

C. la typologie accentuelle de l'espagnol (trois types d'accentuation)

Exemples tirés du test écrit n° 12

types d'accentuation en espagnol					
mots oxytons		mots paroxytons		mots proparoxytons	
accentués sur la dernière syllabe		accentués sur l'avant-dernière syllabe		accentués sur l'antépénultième syllabe	
Phrase n°	Exemples	Phrase n°	Exemples	Phrase n°	Exemples
3	- [...] me dan ganas de llorar y hasta se me entristece el corazón .	4	- [...] Si quieres la llamo por teléfono...[...]	1	- [...] es posible combinar mi trabajo con los quehaceres domésticos .
3	- [...] cometo muchas faltas de gramática y hasta de ortografía . [...]	5	- Este camión es mío[...]	3	- [...] cometo muchas faltas de gramática y hasta de ortografía [...]
5	- Este camión es mío[...]	5	- [...] trabajo por mi cuenta y no hay jefe que pueda decirme a mí lo que tengo que hacer. [...]	4	- [...] la llamo por teléfono ... o prefieres hacerlo tú ?

T e s t s o r a u x s u r
l e s d é t e r m i n a n t s p o s s e s s i f s
(en L2)

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer deux sons différents prédominants. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour :

- Attribuer aux deux premières colonnes (en haut des colonnes A et B) les sons que vous avez identifiés.
- Indiquer à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la classification sonore prédominante attribuée à chacune des phrases entendues.
- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous entendez dans chaque phrase les sons prédominants précédemment identifiés.

1.- Brigitte est Bretonne. Elle aime la bière et en boit beaucoup.

2.- Voulez - vous voyager ? Venez donc, vérifiez nos vols pour des vacances au soleil.

3.- La vraie vie est vécue sans vanité.

4.- Le beurre n'est pas bon ni pour la santé ni pour la beauté.

5.- Les voleurs ont volé tous les vêtements de marques des vitrines.

6.- Les viticulteurs vendent, parfois, leurs vins dans leurs vignobles.

7.- Ce beau bâtiment a besoin d'une banque et d'une barrière douanière.

8.- Bénédicte lisait « La Belle au bois dormant » à ses beaux enfants Benoît et Béatrice.

Numéro de phrase	Colonne A Son attribué [b]	Colonne B Son attribué [v]	Nombre de fois entendu le son dans chaque phrase.
1	X		5
2		X	7
3		X	4
4	X		3
5		X	4
6		X	4
7	X		5
8	X		6

II.- Avez-vous remarqué des différences ?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

- Si oui, l(a/es) quelle(s) ?

Prononciations différentes [b] / [v]

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez - vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

À l'oral ↓	À l'écrit ↓	À l'oral et à l'écrit ↓ ↓
<hr/>		
<hr/>		

III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples contenant ces mêmes différences ?

- Oui Exemples : bas / va (s)
beau / veau
bu / vu
- Non Raison (s) : _____

IV.- Remplacez les blancs par les lettres des sons que vous entendez.

- Le **b**é**b**é **b**oit le **b**ol de lait et en **v**erse un peu sur son **b**avoir.
- Trè**v**es de **b**ali**v**erne, arrêtons de **b**avarder, allons à la **b**u**v**ette pour nous **a**breu**v**er.
- V**incent est **v**enu me **v**oir avec **B**ernadette pour m'**i**n**v**iter à **b**oire un **v**erre chez **B**ernard et **V**éronique. Ceux-ci ont été **v**éritablement surpris de **v**oir que j'**a**vais une **c**av**e** à **v**in **b**ien fournie.
- L'été dernier, nous avons fait un **b**i**v**ouac lors de notre **v**oyage en **B**av**i**ère, **a**vant de nous rendre à **B**ratislav**a** en Slo**v**aquie.
- B**ertrand a fait preuve de **b**ravoure en essayant de sau**v**er le chev**a**l embour**b**é dans la **v**ase.
- Le troupeau de **b**ov**i**n passe par l'**a**breu**v**oir **a**vant de rentrer dans la grange.
- La **v**oiture a pris le **v**irage trop **v**ite et elle est tombée dans le **r**av**i**n. Le conducteur a été **b**oulev**e**rsé à **v**ie après cet **é**vénement.
- Lors de mes **b**rè**v**es **v**acances à **B**rive, j'ai été **v**er**b**alisé pour m'ê**t**re mal garé sur le **b**oulev**a**rd.

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer deux sons différents prédominants. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyez sur le tableau ci-dessous pour :

- Attribuer aux deux premières colonnes (en haut des colonnes A et B) les sons que vous avez identifiés.
- Indiquer à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la classification sonore prédominante attribuée à chacune des phrases entendues.
- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous entendez dans chaque phrase les sons prédominants précédemment identifiés.

Numéro de phrase	Colonne A Son attribué [e]	Colonne B Son attribué [œ]	Nombre de fois entendu le son dans chaque phrase
1.- Cet été, je suis allé(e) à Angers visiter des musées.	X		7
2.- Le moteur du tracteur de l'agriculteur a besoin d'un dépanneur.		X	4
3.- La classe de ma sœur a offert des fleurs à leur jeune professeur pour son anniversaire.		X	4
4.- Chloé a regardé la télévision chez Bénédicte mercredi dernier.	X		10
5.- Le facteur vient tous les matins de bonne heure et de bonne humeur.		X	3
6.- Ma petite sœur de neuf ans a peur d'aller seule chez le coiffeur.		X	5
7.- Nous avons été invités à souper chez mon voisin, l'épicier du quartier.	X		8
8.- Les policiers ont arrêté un prisonnier évadé à Méréville.	X		8

II.- Avez-vous remarqué des différences ?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

- Si oui, l(a/es) quelle(s) ?

Prononciations différentes [e] / [œ]

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez - vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

À l'oral



À l'écrit



À l'oral et à l'écrit



III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples contenant ces mêmes différences ?



o Oui Exemples : _____ / _____

_____ / _____

_____ / _____



o Non Raison (s) : _____

IV.- Remplacez les blancs par les lettres des sons que vous entendez.

- Les électeurs doivent justifier de leur nationalité et de leur identité en présentant leurs passeports en cours de validité.
- Les marchés aux fleurs de Montpellier sont organisés pour regrouper les horticulteurs, entourés de toutes ces couleurs.
- Cent artistes (auteurs, compositeurs et chanteurs) ont manifesté, en douceur, tout leur malheur déclanché par les interviewers.
- Les meilleurs connaisseurs parmi les observateurs et les joueurs étaient les directeurs des entraîneurs des footballeurs.
- Les critères de la beauté ont évolué et se sont modernisés, voire démocratisés.
- Lors du festival de Cannes, les acteurs sont à l'honneur y compris les producteurs et les metteurs en scène.
- Les décrets publiés pour instaurer les droits dans une société sont partagés sans préjugés ni difficultés, sans peur et en toute égalité.
- Le succès du boulanger du quartier est un indicateur très révélateur de l'état d'esprit des consommateurs.

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer deux sons différents prédominants. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour :

- Attribuer aux deux premières colonnes (en haut des colonnes A et B) les sons que vous avez identifiés comme prédominants.
- Indiquer à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la classification sonore prédominante attribuée à chacune des phrases entendues.
- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous entendez dans chaque phrase les sons prédominants précédemment identifiés.

	Colonne A	Colonne B	Nombre de fois entendu le son dans chaque phrase
	Son attribué [z]	Son attribué [s]	
1.- Joseph est tombé en extase devant Isabelle, la coiffeuse.	X		4
2.- Tu glisseras assez facilement avec ces chaussures à semelles si lisses.		X	8
3.- Serge a poussé un soupir de soulagement en se débarrassant de pareilles impressions.		X	7
4.- Les yeux de Zazie ont croisé ceux de Blaise.	X		5
5.- Stéphanie est souvent stressée pendant les séminaires à l'université.		X	5
6.- Les chasseurs ont pour mission de chasser sans se lasser.		X	6
7.- Au zoo, les animaux d'Asie lézardent au soleil pour se reposer.	X		5
8.- Zoé a analysé une thèse sur la zoologie.	X		4

II.- Avez-vous remarqué des différences ?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

- Si oui, l(a/es) quelle(s) ?

Prononciations différentes [z] / [s]

- 2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------

- 2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez - vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

À l'oral



À l'écrit



À l'oral et à l'écrit



III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples contenant ces mêmes différences ?



○ Oui Exemples : poison / poisson

désert / dessert

viser / visser



○ Non Raison (s) : _____

IV.- Remplacez les blancs par les lettres des sons que vous entendez.

- À la Kermesse de Melesse, la masse est en liesse.
- Sarah présente son exposé à ses successeurs professionnels.
- La presse assistera à l'assemblée des dessinateurs associés de Bourg-en-Bresse.
- Reposez-vous et préservez-vous du soleil sans vous laisser aller à la paresse.
- Melissa est une caissière morose et agressive.
- Vous savez que la visite des musées et des paroisses est suffisamment conseillée.
- Jessica et Melissa sont très paresseuses. Elles ne vont jamais à la messe.
- Visiblement, ton passeport porte un visa qui n'autorise ni le séjour ni la résidence souhaités.

Langue française

I.- Vous allez entendre quatre fois une série de phrases où vous devez repérer soit la présence, soit l'absence du mécanisme de la liaison au sein des déterminants possessifs français. Après une première écoute intégrale, veuillez vous appuyer sur le tableau ci-dessous pour :

1.1.- Classifier à l'aide d'une croix (X) soit dans la colonne A, soit dans la colonne B, la présence ou l'absence du mécanisme de la liaison au sein des déterminants possessifs français dans les phrases entendues.

1.2.- Préciser, dans la troisième colonne, combien de fois vous constatez le phénomène de liaison que vous venez d'identifier précédemment.

1.3.- Indiquer dans la dernière colonne, la graphie de l(a/les) consonne(s) de liaison.

1.- Tes / harpes, tes / housses à vêtements et tes / hamacs tissés n'ont pas encore été retrouvés après le séisme.

2.- Nos habitudes de consommation ainsi que nos achats quotidiens sont, parfois, nos exemples les plus parlants de nos attitudes héritées de nos ancêtres.

3.- Vos hésitations et vos angoisses risquent de détourner vos objectifs, vos optiques et surtout vos hypothèses sur la recherche proposée.

4.- Pour mon hospitalité et mon éducation dans ce nouveau pays, mon appartement et mon université doivent se trouver tout près l'un de l'autre.

5.- Leurs histoires enfantines démontrent leurs intérêts à masquer leurs incertaines conclusions.

6.- Nous avons laissé nos / passeports, nos / billets de train ainsi que nos / portables chez nous.

7.- Ton indépendance et ton économie future dépendront de ton habileté et de ton envie de bien te former pour ton avenir.

8.- Ses expériences sur le thème, ses heures de recherche ainsi que ses arguments pour convaincre ses examinateurs ont été largement appréciés.

Numéro de phrase	Colonne A Présence de liaison	Colonne B Absence de liaison	Nombre de fois constaté le phénomène de la liaison.	Exemples (entendus) de consonnes de liaison
1		X		
2	X		5	nos habitudes
3	X		5	vos hésitations
4	X		4	mon éducation
5	X		3	Leurs histoires
6		X		
7	X		5	ton envie
8	X		4	ses heures

II.- Avez-vous remarqué une(des) différence(s) dans le phénomène de liaison?

• Oui <input checked="" type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	--------------------------------

2.1.- Au cas où vous en auriez remarqué, l(a/es) placeriez-vous ... ?

• À l'oral <input type="checkbox"/>	• À l'écrit <input type="checkbox"/>	• À l'oral et à l'écrit <input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------

2.2.- Suite à votre choix précédent, pourriez-vous préciser comment elle(s) se manifeste(nt) ?

Numéro de phrase	Exemples (entendus) de consonnes de liaison	Réalisation phonétique consonnes de liaison
1		
2	nos habitudes	[z]
3	vos hésitations	[z]
4	mon éducation	[n]
5	Leurs histoires	[z]
6		
7	ton envie	[n]
8	ses heures	[z]

2.3.- Au sujet de ce mécanisme de liaison, pourriez-vous:

- Expliquer les raisons des cas précédents.

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

- Citer des cas (ainsi que les raisons) où le mécanisme de liaison n'est pas présent.

III.- Pourriez-vous citer trois autres exemples illustrant soit la présence, soit l'absence du phénomène de liaison?

• Oui <input checked="" type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
-------------------------------------------	--------------------------------

Exemples : _____

3.1.- Au cas de réponse négative, mentionnez l(a/es) raison(s) qui vous en empêchent.

IV.- Connaissez-vous:

4.1.- Les différentes sortes de liaisons du point de vue d'un modèle normatif ?

• Oui <input type="checkbox"/>	• Non <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------

4.2.- En cas de réponse affirmative, vous reconnaissez ... ?

• 2 sortes <input type="checkbox"/>	• 3 sortes <input checked="" type="checkbox"/>	• 4 sortes <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------------------

4.3.- Pourriez-vous nommer ces différentes sortes de liaisons et donner un (ou des) exemple(s) ?

4.4.- Connaissez-vous le rôle phonologique de la liaison ? Si oui, expliquez en quoi consiste ce rôle et citez des exemples.

V.- En vous appuyant sur les exemples écrits ci-dessous et enregistrés, vous ne devez noter que les liaisons **concernant les déterminants possessifs** par le signe (/) au cas où vous en remarqueriez. En cas d'absence de séquence sonore représentative du phénomène de la liaison au sein des déterminants possessifs, vous la notez par le signe (/).

- a) L'enquête est finie. Ton / sac est finalement apparu avec toutes tes affaires à l'intérieur : ton agenda, tes instruments d'orthodontie, ton appareil photo, ton étui à lunettes et ton harmonica à pousoir.
- b) J'ai toujours conservé mes amis, mes habitudes, mes idées, mes opinions et mes envies de voyager en France. Mes espoirs et mes actuels désirs sont de revenir au plus vite !
- c) Les enfants de mes / voisins ont oublié de tirer profit de leurs expériences, de leurs idées ingénieuses et de leurs estimations climatiques lors de leurs arrêts dans les différentes stations de ski.
- d) Mme Brunet montre ses hôtels, ses anciennes maisons et ses élégantes voitures à tes enfants.
- e) Ma sœur et moi, nous avons fêté nos anniversaires, nos augmentations de salaires et nos / hiérarchies professionnelles entourées de nos accueillants collègues de bureau.
- f) Lors de vos / déplacements en TGV, n'oubliez pas de tenir compte de vos horaires de décalage pour vos allées et vos / retours à l'étranger et surtout pour vos / haltes fixées.
- g) Ni tes excuses ni tes explications arriveront à persuader tes assureurs de tes involontaires erreurs.
- h) Leurs anciens voisins et leurs amis de génération leur ont offert leurs explicites réponses.

Langue française
Maniement de déterminants possessifs en langue française

Renseignements à propos des Services Financiers Français.

Samedi dernier, Agnès, une de vos collègues d'études, fêtait son anniversaire de mariage chez ses parents. Votre petit(e) ami(e) et vous-même aviez eu l'occasion d'être invités et de faire connaissance avec toute la famille d'Agnès (sa sœur Brigitte, ses parents et le mari d'Agnès qui travaillent tous dans différents services financiers à Rennes.)

Vous avez profité, de part et d'autres, de cette agréable rencontre pour échanger diverses informations sur les produits bancaires dans le but de comparer toutes les modalités à choisir.

Voici la liste des services dont chacun d'entre vous bénéficie :

Agnès

Services à la banque PARIBAS

- 1.- Compte courant. 2.- Carte de crédit. 3.- Chéquier. 4.- Carnets de virements.
5.- chèques emploi service. 6.- Contrat d'assurance vie. 7.- Cartes de paiements.

Brigitte, sœur d'Agnès

Services à la banque BNP

- 1.- Contrat unique 2.- Garanties financières. 3.- Code confidentiel 4.- Carte Mastercard
5.- Relevés d'opérations au distributeur. 6.- Compte à terme à taux progressif. 7.- Relevé de compte mensuel.

Les parents d'Agnès

Services à la banque CMB

- 1.- Première année de souscription gratuite. 2.- Conseillers financiers 3.- Assistance financière téléphonique.
4.- Droit à la vérification. 5.- Transaction effectuée. 6.- Crédits immobiliers. 7.- cotisations trimestrielles.
8.- Projets de vie.

Vous et votre petit(e) ami(e)

Services à La Poste

- 1.- Consultations à distance. 2.- Prêt immobilier. 3. Comptes à distance. 4.- Compte d'épargne.
5.- compte de crédit. 6.- Chéquiers. 7.- Opérations effectuées. 8.- retraits. 9.- Bureau de Poste.
10.- Virements.

Vous prenez le rôle d'Agnès et mentionnez le large choix financier proposé, pour elle, pour toute sa famille ainsi que pour vous-même et votre petit(e) ami(e), tout en vous appuyant sur la liste des services dont chacun d'entre vous bénéficie en la complétant avec les déterminants possessifs français.

Vous

(À la place d'Agnès)

À **PARIBAS**, j'ai l'énorme chance de profiter de:

mon compte courant en France, de **ma** carte de crédit, de **mon** chéquier, de **mes** carnets de virements, de **mes** chèques emploi service et de **mon** contrat d'assurance vie.

Quant à **mes** prochaines cartes de paiements, elles me seront adressées dans un court délai ... j'espère !

La sœur d'Agnès

Grâce aux nombreux services proposés par la banque **BNP**, Brigitte peut profiter:

De **son** contrat unique qui se trouve, du coup, très valorisé avec la sécurité de **ses** garanties financières toujours incluses. De **son** code confidentiel indispensable pour utiliser **sa** Carte Mastercard et obtenir **ses** relevés d'opérations au distributeur. De **son** compte à terme à taux progressif, ainsi que de **son** relevé de compte mensuel.

Les parents d'Agnès

Ils considèrent que les services à la **Banque Mutuel de Bretagne** sont très professionnels, efficaces et rentables compte tenu de l'ensemble des produits et services proposés tels que:

Leur première année de souscription gratuite qui leur offre aussi la possibilité de consulter 24h/24, **leurs** conseillers financiers. Ils savent qu'en cas d'urgence, **leur** assistance financière téléphonique, entièrement gratuite, est toujours garantie ainsi que **leur** droit à la vérification du montant de **leur** dernière transaction effectuée. Dans cet univers financier si rassurant, ils n'ont plus peur ni de **leurs** crédits immobiliers ni de **leurs** cotisations trimestrielles réduites qui s'adaptent à **leurs** nouveaux projets de vie.

Vous et votre petit(e) ami(e)

Nous sommes devenus adeptes des nouvelles technologies, en particulier, du téléphone mobile qui facilite **nos** consultations à distance. C'est ainsi que nous gérons **notre** prêt immobilier et **nos** deux comptes à distance à **La Poste**: **notre** compte d'épargne et **notre** compte de crédit. Nous bénéficions désormais de nombreuses opérations de gestion courante qui sont la commande de **nos** chèquiers, la consultation du solde de **nos** cinq dernières opérations effectuées et de **nos** retraits, sans avoir à nous rendre à **notre** bureau de Poste pour connaître, en détail, le mini-relevé de **nos** virements les plus récents.

Langue française

Soirée entre amis au CIREFE¹¹⁰

Lors d'une toute récente réunion au CIREFE, une de nos professeurs nous a suggéré de profiter de l'occasion pour faire découvrir à nos collègues d'études l'image de chacun de nos pays d'origine.

Trois de mes collègues mexicaines, mon cousin et moi (nous aussi mexicains tous les deux et venus faire des études à Rennes), nous avons été séduits par la fascinante idée d'exposer tous les objets typiques, les vêtements et les accessoires mexicains emportés pour notre séjour rennais afin de donner un sommaire aperçu de notre réalité locale au reste de la communauté d'étudiants étrangers.

Voici la liste des vêtements, des accessoires et des objets typiques exhibés:

Trois de mes amies

- 1.- Débardeurs brodés 2.- Bracelets en quartz fumé 3.- Poncho 4.- Porte-clé typique
5.- Sombrero mexicain 6.- Cartes postales de Cancún 7.- Cassettes vidéo

Mon cousin

- 1.- Ceinture en cuir 2.- Guide touristique de l'Etat d'Oaxaca 3.- Tequila 4.- Assiette en terre cuite
5.- Masque en bois 6.- Affiche de Chichen-Itza 7.- Montre en or

Moi

- 1.- Bijoux en cuivre 2.- Hamac tissé 3.- Bague en argent pur de Taxco 4.- Objets en bois
5.- Nappe typiquement mexicaine 6.- Faïence de Puebla 7.- Sauce pimentée

Mon cousin et moi

- 1.- Calendriers aztèques 2.- Pyramides de papier mâché 3.- Images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal, etc) 4.- Vierge mexicaine miniaturée
5.- Tortillas de maïs bleu 6.- musique de mariachi 7.- Photos souvenirs

¹¹⁰

CIREFE (Centre International Rennais d'Etudes de Français pour Etrangers) Université Rennes 2 - Haute Bretagne.

Activités:

- Cours (de langue, littérature et civilisation françaises) proposés par une équipe de professeurs appartenant à l'Université Rennes 2, dans un environnement culturel dynamique.
- Soutien linguistique pour les étudiants étrangers inscrits dans des établissements universitaires de Rennes qui vont suivre des cours pendant l'année universitaire avec des étudiants français et notamment pour les étudiants **erasmus / socrates**
 - Un stage intensif à la pratique de la langue parlée et écrite, en septembre.
 - Un perfectionnement linguistique pendant l'année universitaire.

Plus de 400 étudiants, issus des cinq continents, suivent chaque année les cours du **CIREFE**.

La soirée de la réunion au CIREFE, vous prenez mon rôle et vous montrez à la communauté d'étudiants étrangers les vêtements, les accessoires et les objets qui appartiennent :

Exemple - **Aux trois amies mexicaines:**

__Voici... **leurs** débardeurs brodés ,.....**leurs** bracelets en quartz fumé,.....
leur poncho,**leur** porte-clés typique,**leur** sombrero mexicain,
leurs cartes postales de Cancún.....ainsi que...**leurs** cassettes vidéo.....

Exemple - **À mon cousin:**

__Voici..... **sa** ceinture en cuir,**son** guide touristique de l'Etat d'Oaxaca,.....
sa tequila,.....**son** assiette en terre cuite,..... **son** masque en bois,.....
son affiche de Chichen-Itza,.....**sa** montre en or

Exemple - **À moi: (Δ ! Attention : Vous présentez les objets comme étant à vous !)**

__Voici..... **mes** bijoux en cuivre,.....**mon** hamac tissé,.....
**ma** bague en pur argent de Taxco,.....**mes** objets en bois,.....
ma nappe typiquement mexicaine,.....**ma** faïence de Puebla,.....**ma** sauce pimentée.....

Exemple - **À mon cousin et à moi: (Δ ! Attention: Objets comme étant à vous et à votre cousin !)**

__Voici..... **nos** calendriers aztèques ,..... **nos** pyramides de papier mâché,.....
nos images des temples funéraires (Copán, Tikal, Palenque, Bonampak, Uxmal,etc),
**notre** vierge mexicaine miniaturée,.....**nos** tortillas de maïs bleu,
notre musique de mariachi,**nos** photos souvenirs.....

Activité supplémentaire (suite)

Exemple - À moi:

Cas de figure 3.- Bague en argent pur de Taxco.

Choix du déterminant possessif «**ma**» justifié par les deux raisons ci-dessous:

- La prise en compte de l'élément dépendant qui oblige à respecter le phénomène du marquage discontinu pour dénoter les valeurs du genre (féminin) et du nombre (singulier) de la forme possessive de la personne 1 «**ma**»
- L'observation, à partir de la notion d'énonciation, de la distinction du système de «la personne» et de «la non personne». Cette analyse nous amenant à reconnaître la forme possessive à choisir comme faisant partie des embrayeurs (cas de figure ici de la personne 1)

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
-----------------------------------	-----------------------	-------------------

La personne qui parle (**je**)**ma**

bague en argent pur de Taxco

Exemple 4.- À mon cousin et à moi:

Cas de figure 3.- Images des temples funéraires.

Choix du déterminant possessif «**nos**» justifié par les deux raisons ci-dessous:

- La prise en compte de l'élément dépendant qui oblige à respecter le phénomène du marquage discontinu pour dénoter la valeur du pluriel de la forme possessive de la personne 4 au niveau du code écrit «**nos**»
- L'observation, à partir de la notion d'énonciation, de la distinction du système de «la personne» et de «la non personne». Cette analyse nous amenant à reconnaître la forme possessive à choisir comme faisant partie des embrayeurs (cas de figure ici de la personne 4)

Forme possessive correspondant à:	Déterminant possessif	Élément dépendant
-----------------------------------	-----------------------	-------------------

Un groupe incluant le locuteur (**nous**)**nos**

images des temples funéraires

Découverte d'un des moyens de transport français: Le TGV

Lors de votre premier séjour d'études en France, vous vous rendez compte qu'en divisant par deux le temps de trajet, le **Train à Grande Vitesse (TGV)** a gagné une telle économie de temps qu'il représente aujourd'hui une réelle concurrence pour les lignes aériennes intérieures.

La **SNCF (Société Nationale des Chemins de Fer)** dessert aussi les réseaux de banlieues des grandes villes et met à la disposition des usagers des renseignements qui peuvent être pris non seulement à la gare mais aussi sur Internet d'où nous avons tiré cet extrait de dépliant (ci-dessous). Nous vous prions de le compléter à l'aide des déterminants possessifs français.

La SNCF (Société Nationale des Chemins de Fer) et son personnel d'accompagnement sont heureux de vous accueillir et vous invitent:

- 1.- À vous rendre à **votre** gare ou à **votre** boutique SNCF les plus proches ou bien dans **votre** agence de voyage préférée ou sur www.voyages-sncf.com pour tous renseignements lors de **vos** déplacements en TGV.
- 2.- À vous munir de **vos** titres de transport le plus tôt possible avant **votre** départ.
- 3.- À ne pas oublier:
 - 3.1.- Que vous devez effectuer la réservation de **votre** «place assise», en achetant **votre** billet de train.
 - 3.2.- Que le TGV n'est accessible qu'aux voyageurs munis de **leurs** billets compostés.
 - 3.3.- Que vous pouvez utiliser **vos** cartes bancaires afin de profiter des distributeurs automatiques mis à **votre** disposition dans chaque gare SNCF où les démarches de toutes **vos** réservations pourront être effectuées (si vous le souhaitez).
 - 3.4.- Qu'il est obligatoire, sous peine d'amende, de composer **votre** billet avant de monter dans le train.
 - 3.5.- Que durant votre voyage en train, vous devez impérativement emporter avec vous tous **vos** titres de transports ainsi que **vos** justificatifs de réduction.
 - 3.6.- Que dans le cas de tarifs soumis à un aller - retour obligatoire, vous devez conserver l'ensemble de **vos** billets, aller comme retour, jusqu'à la fin de **votre** voyage et pour toutes **vos** réclamations.
 - 3.7.- Que tous **vos** bagages doivent comporter, de manière visible, une étiquette avec **vos** noms et prénoms ainsi qu'avec **vos** coordonnées.
 - 3.8.- Que pour **votre** sécurité, la SNCF vous demande de signaler tout colis ou bagage suspect.

Merci de **votre** vigilance.

Texte numéroté

Ligne
numéro

↓

- 1 La SNCF (Société Nationale des Chemins de Fer) et son personnel d'accompagnement sont heureux de vous
2 accueillir et vous invitent :
- 3 1.- À vous rendre à **vos** gare ou à **vos** boutique SNCF les plus proches ou bien dans **vos** agence de
4 voyage préférée ou sur www.voyages-sncf.com pour tous renseignements lors de **vos** déplacements en
5 TGV.
- 6 2.- À vous munir de **vos** titres de transport le plus tôt possible avant **vos** départ.
- 7 3.- À ne pas oublier:
- 8 3.1.- Que vous devez effectuer la réservation de **vos** «place assise», en achetant **vos** billet de train.
- 9 3.2.- Que le TGV n'est accessible qu'aux voyageurs munis de **leurs** billets compostés.
- 10 3.3.- Que vous pouvez utiliser **vos** cartes bancaires afin de profiter des distributeurs automatiques
11 mis à **vos** disposition dans chaque gare SNCF où les démarches de toutes **vos** réservations pourront être
12 effectuées (si vous le souhaitez).
- 13 3.4.- Qu'il est obligatoire, sous peine d'amende, de composer **vos** billet avant de monter dans le train.
- 14 3.5.- Que durant votre voyage en train, vous devez impérativement emporter avec vous tous **vos** titres de
15 transports ainsi que **vos** justificatifs de réduction.
- 16 3.6.- Que dans le cas de tarifs soumis à un aller - retour obligatoire, vous devez conserver l'ensemble de **vos**
17 billets, aller comme retour, jusqu'à la fin de **vos** voyage et pour toutes **vos** réclamations.
- 18 3.7.- Que tous **vos** bagages doivent comporter, de manière visible, une étiquette avec **vos** noms et prénoms
19 ainsi qu'avec **vos** coordonnées.
- 20 3.8.- Que pour **vos** sécurité, la SNCF vous demande de signaler tout colis ou bagage suspect.
- 21
- Merci de **vos** vigilance.

Modèle de productions correctes attendues

Texte n° ligne	Déterminant possessif français à utiliser correctement
1	Son
2	
3	Votre / votre / votre
4	Vos
5	
6	Vos / votre
7	
8	Votre / votre
9	Leurs
10	Vos
11	Votre / vos
12	
13	Votre
14	Vos
15	Vos
16	Vos
17	Votre / vos
18	Vos / vos
19	Vos
20	Votre
21	Votre

À la recherche de renseignements

Mon fils, Guido Rico, qui prépare son premier voyage en France dans le but d'entreprendre ses études supérieures, profite de la rencontre virtuelle (via chat sur un salon internet) avec son ami Christian pour pratiquer la langue française et se renseigner au sujet du système de communication ferroviaire français (particulièrement sur le TGV).

Voici quelques extraits incomplets (que vous êtes invité(e) à restituer dans son intégralité à l'aide des déterminants possessifs français) du dialogue entre Guido et Christian à l'occasion de leur dernière connexion internet.

Guido : S'il te plaît, Christian, comment faire pour échanger **mon** billet avec réservation au cas où je n'arrive pas à temps à la gare ?

Christian : Tu sais, Guido ... tu disposes de plusieurs possibilités pour échanger **ton** billet réservé:

1^{ère} variante : Avant le départ du train et même jusqu'à une heure après le départ du train, tu peux faire **ta** démarche dans les gares et les boutiques SNCF de la ville de départ de **ton** trajet initialement réservé. Le montant de **tes** frais est invariable car **ta** demande d'échange reste dans un cadre gratuit.

2^{ème} variante : Après le départ du train, **tes** billets ne sont pas échangeables sauf le billet plein tarif, abonnements et Pass' Entreprises échangés avec 50% de retenue jusqu'à 60 jours après la date de **ta** réservation.

Sache aussi que, si jamais tu décides de voyager sur le train corail, tu peux obtenir pour **ton** confort, une nouvelle réservation pour **ta** «place assise» à 1,5€ pendant la période d'ouverture à la réservation du nouveau corail.¹¹¹

Parfois ces conditions sont applicables à partir du jour de **ton** achat jusqu'à la fin de la période d'utilisation indiquée sur **ton** billet... quoiqu'il ne faut pas oublier qu'à certaines occasions, les renseignements donnés sont à titre indicatifs et peuvent être modifiés après **leur** diffusion.

¹¹¹ Train de ligne régionale.

Guido : Et si j'arrive à être forcé d'annuler **mon** voyage, sais-tu si je pourrais être remboursé?

Christian : Dans ce cas, **ton** billet ne doit pas avoir été composté et **son** montant doit être supérieur à 4,5€. Au cas où **ton** billet a été acheté en gare, en boutique SNCF, à un distributeur automatique, par le 3635, sur internet ou Minitel¹¹², tu peux obtenir **son** remboursement en gare ou en boutique SNCF.

Je sais aussi qu'au cas où **tes** titres de transport ont été réglés par chèque ou que **leur** montant soit supérieur ou égal à 150€ réglés en espèce, tu bénéficieras d'un virement bancaire pour tous **leurs** remboursements. Si cela t'arrivait, n'oublie pas de te munir d'un **RIB** ou d'un **RIP (Relevé d'Identité Bancaire ou Postal)** ainsi que de **tes** pièces d'identité (au moins deux !) qui pourraient t'être demandées.

Pour **tes** titres réglés avec une de **tes** cartes bancaires, tu seras remboursé par virement bancaire sur présentation de **ta** carte bancaire ayant servi à **leur** paiement.

Guido : Merci beaucoup Christian pour tous **tes** renseignements si précieux.

Christian : J'espère que tu as bien pris note de tous **mes** conseils et que **ton** séjour se passera à merveille.

Guido : Sincères remerciements pour toutes **tes** suggestions. Porte-toi bien !

¹¹² Nom de la gamme des terminaux commercialisés par France Télécom permettant d'accéder à l'annuaire téléphonique et aux services télérel.

Texte numéroté

À la recherche de renseignements

Mon fils, Guido Rico, qui prépare son premier voyage en France dans le but d'entreprendre ses études supérieures, profite de la rencontre virtuelle (via chat sur un salon internet) avec son ami Christian pour pratiquer la langue française et se renseigner au sujet du système de communication ferroviaire français (particulièrement sur le TGV).

Voici quelques extraits incomplets (que vous êtes invité(e) à restituer dans son intégralité à l'aide des déterminants possessifs français) du dialogue entre Guido et Christian à l'occasion de leur dernière connexion internet.

- 1 Guido : S'il te plaît, Christian, comment faire pour échanger **mon** billet avec réservation
 2 au cas où je n'arrive pas à temps à la gare ?
- 3 Christian : Tu sais, Guido ... tu disposes de plusieurs possibilités pour échanger **ton**
 4 billet réservé:
- 5 1^{ère} variante : Avant le départ du train et même jusqu'à une heure après le
 6 départ du train, tu peux faire **ta** démarche dans les gares et
 7 les boutiques SNCF de la ville de départ de **ton** trajet
 8 initialement réservé. Le montant de **tes** frais est invariable car
 9 **ta** demande d'échange reste dans un cadre gratuit.
- 10 2^{ème} variante : Après le départ du train, **tes** billets ne sont pas échangeables sauf
 11 le billet plein tarif, abonnements et Pass' Entreprises échangés avec
 12 50% de retenue jusqu'à 60 jours après la date de **ta** réservation.
- 13 Sache aussi que, si jamais tu décides de voyager sur le train corail, tu peux obtenir
 14 pour **ton** confort, une nouvelle réservation pour **ta** «place assise» à 1,5€
 15 pendant la période d'ouverture à la réservation du nouveau corail
- 16 Parfois ces conditions sont applicables à partir du jour de **ton** achat jusqu'à la
 17 fin de la période d'utilisation indiquée sur **ton** billet... quoiqu'il ne faut pas
 18 oublier qu'à certaines occasions, les renseignements donnés sont à titre indicatifs
 19 et peuvent être modifiés après **leur** diffusion.

Texte numéroté

(...suite 2)

20 Guido : Et si j'arrive à être forcé d'annuler **mon** voyage, sais-tu si je pourrais être
21 remboursé ?

22 Christian : Dans ce cas, **ton** billet ne doit pas avoir été composté et **son** montant doit être
23 supérieur à 4,5€. Au cas où **ton** billet a été acheté en gare, en boutique
24 SNCF, à un distributeur automatique, par le 3635, sur internet ou Minitel, tu
25 peux obtenir **son** remboursement en gare ou en boutique SNCF.

26 Je sais aussi qu'au cas où **tes** titres de transport ont été réglés par chèque ou
27 que **leur** montant soit supérieur ou égal à 150€ réglés en espèce, tu
28 bénéficieras d'un virement bancaire pour tous **leurs** remboursements. Si cela
29 t'arrivait, n'oublie pas de te munir d'un **RIB** ou d'un **RIP (Relevé d'Identité**
30 **Bancaire ou Postal)** ainsi que de **tes** pièces d'identité (au moins deux !) qui
31 pourraient t'être demandées.

32 Pour **tes** titres réglés avec une de **tes** cartes bancaires, tu seras remboursé
33 par virement bancaire sur présentation de **ta** carte bancaire ayant servi à
34 **leur** paiement.

35 Guido : Merci beaucoup Christian pour tous **tes** renseignements si précieux.

36 Christian : J'espère que tu as bien pris note de tous **mes** conseils et que **ton** séjour se
37 passera à merveille.

38 Guido : Sincères remerciements pour toutes **tes** suggestions. Porte-toi bien !

Modèle de productions correctes attendues

Ligne n°	Déterminant possessif français à utiliser correctement
1	Mon
2	
3	Ton
4	
5	
6	Ta
7	Ton
8	Tes
9	Ta
10	Tes
11	
12	Ta
13	
14	Ton / ta
15	
16	Ton
17	Ton
18	
19	Leur

Ligne n°	Déterminant possessif français à utiliser correctement
20	Mon
21	
22	Ton / son
23	Ton
24	
25	son
26	Tes
27	leur
28	leurs
29	
30	Tes
31	
32	Tes / tes
33	Ta
34	leur
35	Tes
36	Mes / ton
37	
38	Tes

T a b l e
d e
m a t i è r e s

SOMMAIRE	2
----------------	---

Chapitre 1

L'interlangue comme hypothèse de recherche	4
---------------------------------------------------	---

N° annexe	Contenu des documents	
Annexe 1	Échantillon, à titre d'exemple de certaines erreurs grammaticales classiques "fossilisées," tirées d'une lettre d'un jeune Canadien, Jason, 16 ans, élève de seconde (cours 11) en programme d'immersion pour anglophones au Canada depuis l'âge de six ans. (Exemple emprunté à Marie-Claude Barbier, Institut pluridisciplinaire d'Études canadiennes, Université de Rouen), Marie-Claude Barbier, « <i>Une approche communicative totale : Les programmes d'immersion pour anglophones au Canada</i> », dans <i>Les Langues Modernes</i> , 1989, n° 5, p. 115	5

Chapitre 2

Tests écrits sur les déterminants possessifs (en L1 et L2)	6
-------------------------------------------------------------------	---

Annexe 1	Niveaux pédagogiques dispensés au CIREFE Introductif (A1) / suivi (A2) / Seuil (B1)	7
Annexe 2	Niveaux pédagogiques dispensés au CIREFE Avancé (B2) / autonome (C1)) / maîtrise (C2)	8
Annexe 3	Sommaire du choix de la langue analysée lors de la rédaction des tests écrits.	9
Annexe 4	Sommaire des activités demandées lors des tests écrits.	10
Annexe 5	Test écrit n° 1.	11
Annexe 6	Test écrit n° 2.	12

Chapitre 2

Tests écrits sur les déterminants possessifs (en L1 et L2)

(suite)

N° annexe	Contenu des documents	
Annexe 7	.....Test écrit n° 3	15
Annexe 8	.....Test écrit n° 4	16
Annexe 9	.....Test écrit n° 5	17
Annexe 10	.....Test écrit n° 6	19
Annexe 11	.....Test écrit n° 7	21
Annexe 12	.....Test écrit n° 8	25
Annexe 13	.....Test écrit n° 9	29
Annexe 14	.....Test écrit n° 10	31
Annexe 15	.....Test écrit n° 11	32
Annexe 16	.....Test écrit n° 12	34

Chapitre 3

Tests oraux sur les déterminants possessifs (en L2) 35

Annexe 17	Sommaire des activités demandées lors des tests oraux	36
Annexe 18	.....Test oral n° 1	37
Annexe 19	.....Test oral n° 2	39
Annexe 20	.....Test oral n° 3	41

Chapitre 3

Tests oraux sur les déterminants possessifs (en L2) (suite)

N° annexe	Contenu des documents	
Annexe 21	..... Test oral n° 4	43
Annexe 22	..... Test oral n° 5	47
Annexe 23	..... Test oral n° 6	49
Annexe 24	..... Test oral n° 7	52
Annexe 25	..... Test oral n° 8	53
Annexe 26	Présentation des déterminants possessifs en L1 (sous l'optique traditionnelle)	55
Annexe 27	Présentation des déterminants possessifs en L2 (sous l'optique traditionnelle)	56

Chapitre 4

Stratégies de remédiation et propositions méthodologiques

Annexe 28	..... Corpus des déterminants nominaux en langue espagnole	58
Annexe 29	..... Tableau de deux groupes de déterminants nominaux en langue espagnole	59
Annexe 30	..... Présentation des déterminants possessifs en L1 (sous l'angle de l'énonciation)	60
Annexe 31	..... Corpus des déterminants possessifs (serie atone) en langue espagnole	61
Annexe 32	..... Analyse du corpus des déterminants possessifs (serie atone) en L1	62
Annexe 33	..... Corpus des déterminants possessifs (serie tonique) en langue espagnole	71

Chapitre 4

Stratégies de rémediation et propositions méthodologiques (suite)

N° annexe	Contenu des documents	
Annexe 34	..... Analyse du corpus des déterminants possessifs (serie tonique) en L1	72
Annexe 35	..... Formes des pronoms personnels espagnols et des desinences verbales jouant le rôle de marqueurs de la personne	81
Annexe 36	..... Fonctionnement de certaines formes possessives espagnoles en tant qu'embrayeurs liés à la catégorie de personne	82
Annexe 37	..... Tournures pour empêcher l'ambiguïté de la personne 3 et 6 des déterminants possessifs en langue espagnole	83
Annexe 38	..... Corpus des déterminants nominaux en langue française	85
Annexe 39	..... Tableau de deux groupes de déterminants nominaux en langue française	86
Annexe 40	..... Corpus des déterminants possessifs en langue française	87
Annexe 41	..... Analyse du corpus des déterminants possessifs en langue française	88
Annexe 42	..... Echantillons de productions spontanées	
	Test écrit n° 1	
	(versions A, B, C)	97
	(versions D, E, F)	98
Annexe 43	..... Echantillons d'activité de manipulation	
	Test écrit n°7	
	(versions 1.-a, 1.-b, 1.-c, 1.-d. 1.-e)	99
	(versions 2.-a, 2.-b, 2.-c, 2.-d. 2.-e)	100
	(versions 3.-a, 3.-b, 3.-c, 3.-d. 3.-e).....	101
	(versions 4.-a, 4.-b, 4.-c, 4.-d. 4.-e).....	102

Corrigés des tests

103

Tests écrits sur les déterminants possessifs (en L1 et L2)

104

N° annexe	Contenu des documents	
Annexe 44	Test écrit n° 1	105
Annexe 45	Test écrit n° 2	106
Annexe 46	Test écrit n° 3	109
Annexe 47	Test écrit n° 4	117
Annexe 48	Test écrit n° 5	118
Annexe 49	Test écrit n° 6	120
Annexe 50	Test écrit n° 7	123
Annexe 51	Test écrit n° 8	127
Annexe 52	Test écrit n° 9	131
Annexe 53	Test écrit n° 10	135
Annexe 54	Test écrit n° 11	137
Annexe 55	Test écrit n° 12	139

Corrigés des Tests (Suite 2)

Tests oraux sur les déterminants possessifs (en L2)

149

N° annexe	Contenu des documents	
Annexe 56	Test oral n° 1	150
Annexe 57	Test oral n° 2	152
Annexe 58	Test oral n° 3	154
Annexe 59	Test oral n° 4	156
Annexe 60	Test oral n° 5	160
Annexe 61	Test oral n° 6	162
Annexe 62	Test oral n° 7	166
Annexe 63	Test oral n° 8	169

Résumé - Thèse doctorat

Résumé de la thèse en français.

Cette recherche s'intéresse aux dysfonctionnements et aux difficultés d'apprentissage et de manipulation des déterminants possessifs français que rencontre la communauté hispanophone (spécifiquement la communauté mexicaine) lors de l'apprentissage du FLE.

Basée sur les recherches sur l'interlangue et les modèles constructivistes conférant à l'erreur un statut beaucoup plus positif qu'auparavant, cette étude retrace, à l'intérieur des quatre chapitres, les différentes étapes parcourues, tout d'abord, pour mieux identifier et analyser les difficultés écrites et orales des apprenants et deuxièmement pour arriver à structurer, sur la base des analyses réalisées, le parcours le mieux adapté pour pallier les diverses difficultés constatées.

L'analyse menée à partir d'une évaluation diagnostique nous permet d'explorer et de vérifier le degré de répercussion des diverses hypothèses associées aux dysfonctionnements et aux difficultés lors de l'utilisation des déterminants possessifs en L2.

Résumé de la thèse en anglais.

This research focuses on dysfunctions and learning difficulties and manipulation of French possessive determiners facing the Hispanic community (specifically the Mexican community) when learning of the ELF. Based on research on interlanguage and constructivist models giving the error status much more positive than before, this study traces, within the four chapters, the various steps taken, first, to better identify and analyze problems written and oral learners and secondly to achieve structure, based on the analysis performed, the path best suited to overcome the various difficulties encountered. The analysis based on a diagnostic evaluation allows us to explore and verify the degree of impact of various assumptions associated with dysfunction and difficulties in the use of possessive determiners in L2.