Le lexique mental dans l'enseignement du vocabulaire en FLE : le cas de l'acquisition du passé comosé par des apprenants hispanophones de français L3

Alejandro Toro Criollo Toro Criollo

▶ **To cite this version:**

Alejandro Toro Criollo Toro Criollo. Le lexique mental dans l'enseignement du vocabulaire en FLE : le cas de l'acquisition du passé comosé par des apprenants hispanophones de français L3. Linguistique. Université de Bourgogne, 2016. Français. NNT : 2016DIJOL030 . tel-01708202

HAL Id: tel-01708202
https://theses.hal.science/tel-01708202

Submitted on 13 Feb 2018

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.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

UFR Lettres / Philosophie

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Lettres Modernes

par

Alejandro TORO CRIOLLO

Date de Soutenance de la Thèse : le 09 novembre 2016

Le lexique mental dans l'enseignement du vocabulaire en FLE

Le cas de l'acquisition du passé composé par des apprenants hispanophones de français L3

Directeur de thèse
Philippe MONNERET

Co-directeur de thèse

Samir BAJRIĆ

Jury
Monsieur Philippe Monneret, Professeur, Université Paris-Sorbonne, directeur de thèse
Monsieur Samir Bajrić, Professeur, Université de Bourgogne, co-directeur de thèse
Monsieur Éric Castagne, Professeur, Université de Reims Champagne-Ardenne, rapporteur
Monsieur Dan Savatovsky, Professeur, Université Sorbonne nouvelle, rapporteur

© 2016

À mes parents, Jorge Luis et Luz Stella. À ma petite princesse Aurélie, notre nouvel ange Alice et leur jolie mère Rosana.

À la mémoire de mon père Jorge Luis Toro Osorio, le forgeur de cette thèse, la personne qui m'a soutenu tout au long de ce travail.
Que le Bon Dieu te bénisse et te garde dans sa gloire

« La connaissance du lexique est une partie fondamentale de notre connaissance de la langue. Mais cette connaissance est beaucoup plus floue qu'il ne paraît d'abord. Nul d'entre nous ne peut se vanter de connaître entièrement ce lexique. Si nous n'en connaissons par usage que des fragments, nous sommes souvent à même d'en reconstituer virtuellement une partie, sans savoir toujours, d'ailleurs, si les mots que nous produisons appartiennent au lexique attesté ou non. » Gilles Siouffi et Dan Van Raemdock

Remerciements

Je remercie **Philippe MONNERET** qui a été un professeur de linguistique passionnant et un Directeur de Recherche exceptionnel. Je lui témoigne ma gratitude et mon admiration par ses qualités personnelles et intellectuelles.

Je remercie **Dan SAVATOVSKY** pour ses grandes compétences intellectuelles et ses conseils pour orienter ma recherche.

Je souhaite adresser des remerciements particuliers à :

- **Samuel BIDAUD** pour ses lectures attentives, ses remarques pertinentes et fructueuses ; et sa compagnie pendant plusieurs heures à la bibliothèque.

- **Emmanuel BOUDRENGHIEN** pour me donner son soutient pendant le temps qui a duré cette thèse.

- **Samir BAIRIĆ** pour tout son soutien tout au long de cette recherche.

J'exprime ma vive reconnaissance à **Don Andrés** et **les Colombiens** en France pour leurs conseils et leurs encouragements.

Un grand MERCI à mes parents pour m'avoir permis de réaliser ces longues études

Un grand MERCI à Aurélie et mon futur enfant pour ses encouragements sans cesse.

J'exprime mon immense reconnaissance à l'Université de Bourgogne, à l'école doctorale LISIT, au CPTC et à tous et toutes ceux qui ont fait possible que ce rêve soit devenu une réalité.

MUCHAS GRACIAS DE TODO MI CORAZON!!!

LE LEXIQUE MENTAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE EN FLE : LE CAS DE L'ACQUISITION DU PASSÉ COMPOSÉ PAR DES APPRENANTS HISPANOPHONES DE FRANÇAIS L3

Résumé

Le projet de thèse présenté ici a pour sujet le lexique mental dans l'enseignement du vocabulaire en FLE. Nous nous intéressons à la meilleure manière dont un mot peut se stocker et se localiser facilement en mémoire pour aboutir à une meilleure technique d'enseignement du vocabulaire en FLE notamment sur l'acquisition du passé composé en FLE. À cet issu, nous nous confrontons à plusieurs phénomènes qui se mêlent dans l'étude des langues étrangères comme l'interlangue, les transferts et l'interférence, notamment de la L1 et la L2 sur la langue cible. Il existe de nombreuses études sur l'acquisition du lexique mental de la L1, mais il y en a moins sur l'acquisition du lexique mentale de la L2 voire de la L3 et la coexistence de ces trois langues dans le cerveau. À nos jours, on voit qu'il reste de nombreux progrès à faire dans le domaine de l'acquisition d'une L3 notamment du français comme langue étrangère. Il existe à ce jour très peu de travaux se penchant sur l'acquisition du vocabulaire du FLE comme L3. Nous essaierons donc d'améliorer les techniques existantes dans le domaine de l'enseignement du vocabulaire en FLE focalisé sur l'acquisition du passé composé notamment les participes passés dans la construction de ce temps verbal du français en nous penchant sur des principes décrits par NATION (2013) concernant ce qu'implique connaître un mot sur trois aspects généraux la forme, le sens et l'usage et la théorie de mots et règles les ingrédients du langage de Pinker (2011).

Dans un premier temps nous avons examiné la mise en mémoire du passé composé en français. Nous voulions savoir de quelle manière et comment sont représentés et stockés en mémoire le participe passé des verbes, dans la plupart irréguliers, du français. Cette étude nous a permis de révéler certains éléments de l'interlangue des apprenants qui sont évidents au moment de conjuguer les verbes comme « j'ai lisé » pour dire « j'ai lu » cette erreur qui vient surement d'une généralisation de la règle du passé composé des verbes réguliers en français.

Dans un deuxième temps nous voulions tester à nouveau la façon comme le passé composé est stocké en mémoire, mais cette fois en tenant compte des principes de NATION (2013) sur ce qu'implique connaître un mot pour diminuer le risque de généralisation de règles ou des interférences de la L1.

Pour regarder le rôle qui joue la L1 et la L2 dans l'apprentissage d'une L3 nous avons testé l'expression orale des apprenants à travers d'un entretien semi-guidé. Dans ces expériences nous avons laissé libre voie aux apprenants pour s'exprimer en français en répondant à une question ouverte. Nous avons pu observer que de nombreuses interférences de la L1 sont présentes dans le discours des apprenants. Il s'avère que plus la structure est proche plus on utilise la L1 et plus un mot est méconnu plus on s'aventure à deviner son équivalent en français par rapport au mot de la L1. (Ex : à Manizales on peut s'encontrer avec des amis pour sortir et boire de la bière » (s'encontrer « encontrarse» en espagnol pour «se rencontrer» en français). À l'écrit nous avons procédé de la même manière avec une question ouverte pour relever les traces de l'influence de la L1 ou de la L2 sur la L3. Certaines structures montrent une forte influence de la L1 « pour aller a visiter », mais on relève quand même de traces de la L2 –anglais- sur des phrases avec une forte base phonétique par exemple, « c'est l'heure the manger », « il aime la rock musique » ou « Maintenat c'est très difficile trouver a bonne opportunité de travaille ».

La présente recherche a pour objectif de recueillir des données expérimentales afin d'améliorer la manière dont les enseignants peuvent travailler la grammaire et le vocabulaire en classe de FLE en prenant compte du fonctionnement cérébral notamment de l'organisation du lexique mental. De cette manière nous croyons que le lexique mental de la L1 comme ce de la L2 partagerait des composantes lors des premières étapes dans l'acquisition de la L3 pour enfin se détacher seulement s'il y a eu de connections suffisantes pour les composants du lexique mental de chaque langue. Pour le reste, nous croyons que tant la L2 et la L3 se basent sur la conceptualisation des mots de la L1 pour créer des correspondants du vocabulaire en FLE ainsi que quelques repères grammaticaux.

L'examen de la littérature chapitre I fait apparaitrait que l'étude du cerveau et notamment de son fonctionnement est un outil important pour tout enseignant qui désire faire apprendre un savoir à ses apprenants. D'une part, la façon comme le cerveau fonctionne décide la manière que l'enseignant doit entreprendre pour accomplir son objectif. D'autre part, l'outil pour l'enseignant du FLE est la langue, la manière comme la langue (L1) est organisée au sein du cerveau donne des indices pour la structuration d'une L2. L'enseignant du FLE n'a qu'à tirer profit de ces données pour s'en sortir avec ses apprenants. En fait, la majorité des études sur le lexique mental dans l'apprentissage du vocabulaire en classe de langue provient de la L1 Bonin (2007), Nation (2013) et quelques-uns de la L2 Jarvis (2009) peu des études se sont focalisées sur la L3 Cieslicka-Ratajczak (1994). De cette manière, cette recherche est innovante et unique, car pour nous le lexique mental n'est concerné que de vocabulaire, mais de la grammaire aussi. L'examen de la littérature nous a montré que le développement du langage chez le jeune enfant vient d'abord par les noms et seulement en ayant un bon répertoire des mots la grammaire s'installe[1]. La position ici défendue est que les résultats de notre recherche nous indiquent que l'acquisition de la grammaire en L3 s'installe d'abord sur les bases de la L1 et après avec un travail sur les connections des mots en termes de sens, forme et utilisation comme nous souligne Nation (2013) sur la base de l'interlangue de chaque apprenant se crée la structure de la L3 qui peut s'avérer pleine des fossilisations dues à la non-correction des interférences de la L1 ou de généralisations des règles de la L3.

La première série de données est récoltée pour la partie diagnostique en utilisant un questionnaire pour les professeurs du FLE du département des lettres modernes à l'université du Quindío en Colombie qui a pour objectif d'étudier la nature de l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire auprès des apprenants du FLE de l'université. Un questionnaire pour les apprenants vise à déterminer les stratégies d'apprentissage pour l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire en FLE. Le journal d'observation de cours du FLE vise à mettre en évidence les transferts, et

[1] En ce qui se réfère à l'acquisition des langues occidentales Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 66) «Comment les enfants entrent dans le langage » (2003 : 72)

interférences des apprenants de la L1 ou de la L2 sur la L3 et le développement de leur interlangue. Et finalement, des extraits des examens des anciens apprenants FLE du niveau II mettent en évidence les difficultés que les apprenants ont par rapport à l'appropriation du passé composé.

Une expérience s'appuyant sur les connaissances de sens, forme et utilisation des mots utilisés pour l'étude d'acquisition du passé composé et conduite sur des apprenants universitaires colombiens du FLE est rapportée et discutée dans les chapitres II. Dans cette expérience, la production de quatre compétences a toujours été étudiée conjointement à celle de la rétention des mots. L'expérience menée auprès d'un groupe expérimental vise à étudier certains processus mis en jeu dans l'organisation et structuration du lexique mental de la L3. Les résultats sont mis en relation avec les résultats obtenus auprès d'un groupe contrôle qui est visé avec un enseignement centré sur la grammaire. Une deuxième série de données est colletée auprès d'un examen contrôle appliqué au milieu de l'expérience ; à la fin de cette expérience, un dernier examen vise à collecter des données sur l'acquisition du passé composé chez les apprenants.

Dans le chapitre III, les principaux résultats sont présentés de façon synthétique et critique et les perspectives de recherches auxquelles ce travail conduit sont développées. La triangulation des résultats a permis d'éclaircir la manière comme l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire se fait au sein du département des langues de l'université. Les résultats obtenus suggèrent qu'effectivement les processus d'acquisition du lexique de la L3 ressemblent à celles de la L1 notamment nous confirmons les idées de Pinker (2011) concernant les ingrédients de la langue « les mots et les règles », cependant, une forte guide est recommandée pour éviter des fossilisations provenant des interférences de la L1 et de la L2 sur la L3 ou de l'interlangue des apprenants, dont un travail sur les connections des mots en termes de sens, forme et utilisation comme nous souligne Nation (2013) est impératif.

MOTS-CLÉS : Lexique mental - vocabulaire en FLE – psycholinguistique – didactique des langues – enseignement et apprentissages des langues – analogie

Abstract

Abstract.

This research presents the force that manifests the mental lexicon in teaching vocabulary in French as a foreign language FLE. This experimental action research was developed with the experimental French group II from the program of modern languages at the University of Quindio in Armenia City, in Colombia. Students presented a low level in oral and written French activities. The lack of vocabulary was a recurrent element in the expression of the language. The purpose of this research is therefore focused on improving vocabulary acquisition in French through a series of learning sessions of the French's present perfect taking into account the three pillars of the knowledge of words expressing by Nation 2013 -meaning, form and usage- and pinker 2011 theory about words and rules the ingredients of language and evaluate these sessions to see that so affected their performance on a test of French, final exam. For this type of study a pre-test and post -examination is conducted, the first served as background to establish the problems that had students in learning this tense, the second measured results obtained by students after completion of the respective sessions. Results were compared to a control group. Through this study, it was concluded that the sessions learning of the French's present perfect improved the capabilities of students to internalize the form, the meaning and usage of both regular and irregular French verbs to reduce the effect of fossilization of an error that was a recurring of students at all levels in the modern languages program. As a result, the experimental group performed better in the final partial test than the control group and thus the appropriation of the French present perfect and the level of French of the institution was improved.

Keywords: mental lexicon, interference, transfers, interlanguage, vocabulary teaching, language didactics, psycholinguistics, language didactics, analogy

RESUMEN

El presente trabajo de investigación presenta la injerencia que manifiesta el léxico mental en la enseñanza del vocabulario en francés como lengua extranjera FLE. Dicha investigación acción experimental se desarrolló con el grupo experimental de francés II del programa de lenguas modernas de la universidad del Quindío de la ciudad de Armenia, Quindío en Colombia. Los estudiantes del programa presentaban un bajo nivel en la actividad oral y escrita en francés. La falta de vocabulario era un elemento recurrente en la expresión de la lengua. El propósito de esta investigación se centró pues en mejorar la adquisición de vocabulario en Francés a través de una serie de sesiones de aprendizaje del pretérito perfecto del francés teniendo en cuenta los tres pilares del conocimiento de las palabras que expresa Nation 2013 –significado, forma y utilización- y de la teoría de Pinker 2011 sobre los ingredientes de la lengua – las palabras y as reglas- y de evaluar dichas sesiones para ver de qué manera afectaron su rendimiento en una prueba de Francés, parcial final. Para este tipo de estudio se realizaron un examen previo y un examen posterior, el primero sirvió como antecedente para establecer los problemas que presentaban los estudiantes en el aprendizaje de este tiempo, el segundo midió los resultados obtenidos por los estudiantes después de haber finalizado las respectivas sesiones. Los resultados fueron comparados con un grupo control que estuvo bajo una enseñanza centrada en la gramática. A través de este estudio, se concluyó que las sesiones del aprendizaje del pretérito perfecto del francés mejoraron las capacidades de los estudiantes para interiorizar la forma, el significado y la utilización de los verbos tanto regulares como irregulares del francés para así reducir el efecto de fosilización que era un recurrente en los estudiantes de niveles superiores de francés del programa de lenguas modernas. Como resultado, los estudiantes del grupo experimental mostraron un mejor rendimiento en la prueba de parcial final que los estudiantes del grupo control y con esto se mejoró la apropiación del pretérito perfecto y el nivel de francés de la institución.

Palabras claves: léxico mental, interferencias, transferencias, la interlengua, la enseñanza del vocabulario, la didáctica de idiomas.

Table des matières

Remerciements **5**

Résumé **7**

Abstract **11**

Table des matières **12**

Liste des tableaux **18**

Liste des figures **20**

Liste des annexes **26**

Introduction **28**

Description de la problématique **31**

Question de recherche **33**

Objectifs **34**

Objectif général : 34

Objectifs spécifiques : 34

Première partie Cadre de Recherche **35**

1. Le cerveau, le mot, les connaissances d'un mot **36**

1.1 Le cerveau humain **36**

1.2 Division **46**

1.3 La spécialisation hémisphérique ou la latéralisation fonctionnelle 51

1.4 Les cellules cérébrales : les neurones et les cellules gliales 54

1.4.1 Les neurones 59

1.4.2 Les cellules gliales 62

1.5 La cytoarchitectonie ou la classification de la parcellisation du cerveau humain 63

1.6 La carte multimodale du cortex humain 64

1.6.1 Le système nerveux 66

1.6.2 Le système nerveux central 69

1.7 Les techniques pour étudier le cerveau 72

1.7.1 L'electro-encéphalogramme (EEG) 73
1.7.2 La magnéto-encéphalographie (MEG) 75
1.7.3 Les potentiels évoqués cognitifs 76
1.7.4 La Tomographie par Émission de Positons TEP 77
1.7.5 L'IRMf 78
1.8 Les aires du cerveau réservées au langage 81
1.8.1 L'aire de Broca 82
1.8.2 L'aire de Wernicke 84
1.8.3 Le territoire de Geschwind 87
1.8.4 Le modèle de Mesulam de la compréhension des mots 89
1.8.5 Les fonctions des aires de Broca et Wernicke selon des études des aphasies et les études des imageries cérébrales 91
1.8.6 La Plasticité du cerveau pour s'autoapprendre 94
1.9 Le langage et son organisation mentale 94
1.9.1 Le mot 95
1.9.2 Qu'est-ce que c'est qu'un mot ? 97
1.9.3 Qu'est-ce que connaître un mot ? 101
1.9.4 Le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif 102
1.9.5 Ce qu'implique la connaissance d'un mot 110
2. Lexique mental, organisation et structuration de la L1, de la L2 et de la L3 113
2.1 Le Lexique Mental 113
2.2 Les Principes d'organisation 114
2.3 Organisation et structuration en L1: l'acquisition du lexique par l'enfant de 0 à 3 ans 116
2.4 Schéma général du développement du langage chez l'enfant 117
2.4.1 Quelques facteurs influant l'acquisition du langage chez les enfants 126
2.4.2 La sur-extension et la sous-extension 130
2.5 L'émergence des mots (d'abord, noms ou verbes ?) 131
2.6 Le rôle des gènes sur l'acquisition du langage 139
2.7 Organisation et structuration du lexique mental en L1 149
2.8 Organisation et structuration en L2 164
2.9 Organisation et structuration en L3 166
2.9.1 La compréhension du langage 178
2.9.2 La production du langage 192

3. Les modèles du lexique mental 197
3.1 Le modèle sériel 197
3.2 Les Modèles Connexionnistes 198
3.2.1 Le modèle de production de phrases de M. Garret 198
3.2.2 Schéma du modèle de M. Garret 198
3.3 Modèle de production orale de W. Levelt 1989. 200
3.4 Modèles d'accès bilingues 203
3.4.1 Modèle du lexique mental bilingue soulignant les phénomènes d'interférence / Transfert Le modèle hiérarchique de Aneta Pavlenko 204
3.5 Interférences et Transferts dans l'apprentissage d'une langue étrangère 209
3.5.1 Les interférences et transferts dans l'interlangue 211
4. L'analogie et les interférences dans l'apprentissage des langues 217
4.1. L'analogie 217
4.1.1 Le transfert 218
4.1.2 L'analogie dans les interférences de la L1 sur la L2 220
4.1.3 L'interlangue 221
4.2 Test 1 Contraste : Interférence dans la L1 et transfert de la L1 vers la L2 224
4.2.1 Test n° 2 Transfert et Généralisation 226
4.3 Conséquences pour la pédagogie en didactique des langues 228
4.3.1 La réponse aux interférences et généralisations 229
5. La mémoire 232
5.1 Les modèles de la mémoire 239
5.2 L'activité au sein de la rétention des mots 246
5.2.1 L'activité au sein de l'enseignement du vocabulaire en FLE 247
5.2.2 Activités pour l'apprentissage du vocabulaire 250
5.2.3 Activités pour l'apprentissage du vocabulaire selon le modèle de ce qu'implique la connaissance d'un mot de Nation (2013 :132) 259
5.2.4 L'évaluation des activités 260
6. Cadre européen commun de référence pour les langues 262
6.1 L'approche actionnelle : la communication au service des tâches (apprenant comme acteur social) 263
6.2 Compétences générales 264
6.3 Compétences communicatives langagières 265
6.3.1 La Compétence lexicale 266

6.3.2 La Compétence grammaticale....272
7. La didactique de l'enseignement des langues étrangères 274
7.1 L'apprentissage implicite du vocabulaire 277
7.1.1 La grammaire explicite et la grammaire implicite....281
8. Le passé composé en Français 284
8.1 Le passé composé en français selon les livres de grammaire du FLE....286
8.1.1 Le passé composé en français selon la psychomécanique (systématique) du langage de Guillaume point sur la subduction des verbes « être » et « avoir »....291
9.Les normes subjacentes dans la règle des verbes réguliers et irréguliers 295
Deuxième partie La Méthodologie de recherche 307
1. Type de recherche....309
1.1 Instruments de récollection de données....310
1.2 Description du Contexte 312
2. Programme d'étude du niveau de français A2 au programme de langues modernes à l'Uniuversité du Quindio....318
3. Les participants 321
3.1 Le groupe expérimental 322
3.2 Le groupe contrôle....322
4. Étapes de la recherche....324
4.1 Étape diagnostique....324
4.1.1 Les observations générales 325
5. Extrait des Examens des anciens apprenants FLE du niveau A2....325
6. Questionnaires 328
6.1 Questionnaire pour les apprenants du niveau A2 FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en classe de langue....329
6.1.1 Résultats du questionnaire des apprenants niveau A2 FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en classe de langue....331
6.1.2 Analyse de résultats du questionnaire appliqué aux apprenants niveau A2 FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en classe de langue....332
6.2 Questionnaire des enseignants FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'enseignement du vocabulaire au sein du programme....339

6.2.1 Résultats du Questionnaire des enseignants FLE du programme de langues modernes à l'université du Quindío sur l'enseignement su vocabulaire au sein du programme 340
6.2.2 Analyse de résultats du questionnaire appliqué aux enseignants FLE du programme de langues modernes à l'université du Quindío sur l'enseignement du vocabulaire au sein du programme 345
7. Triangulation de l'information 347
7.1 Extrait des examens 349
7.2 Questionnaire pour les apprenants sur l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère 350
7.2.1 Compétences en langues 350
7.2.2 Apprentissage du vocabulaire en français 351
7.2.3 Aisances et difficultés 351
7.2.4 Stratégies d'apprentissage 351
7.3 Questionnaire pour les enseignants sur l'enseignement du FLE et en spécial ce du vocabulaire et la manière de le faire 352
8. **Aspects à retenir de la triangulation de l'information récoltée 354**
9. L'expérimentation 359
10. Phase d'intervention - implémentation 360
10.1 La séance **360**
10.1.1 Groupe Contrôle : Séances pour l'enseignement du passé composé 365
10.1.2 Groupe Expérimental : Séances pour l'enseignement du passé composé 371
10.1.3 Observation des séances 379
11. Phase d'évaluation 385
Troisième partie Les résultats 387
1. Résultats de l'examen contrôle sur le passé composé du groupe contrôle 388
1.1 Analyse des résultats de l'examen contrôle du groupe contrôle 402
2. Résultats de l'examen contrôle du groupe expérimental 419
2.1 Analyse des résultats de l'examen contrôle du groupe expérimental 435
3. Comparaison entre les résultats de l'examen contrôle du groupe expérimental et du groupe contrôle 446
4. Résultats de l'examen final du groupe contrôle 464
4.1 Analyse des résultats de l'examen final du groupe contrôle 495
5. Résultats de l'examen final sur le passé composé du groupe expérimental 533
5.1 Analyse des résultats de l'examen final du groupe expérimental 564

6. Comparaison Résultats de l'examen final du groupe contrôle et du groupe expérimental 596
7. Comparaison entre l'examen contrôle et l'examen final du groupe contrôle 610
8. Comparaison entre l'examen contrôle et l'examen final du groupe expérimental 623
6. Découvertes 637

Conclusion 646

1. Conclusions et recommandations 647
2. Implications pour la pédagogique 654
3. Limitations de la recherche 656

Bibliographie 658

Annexes 666

1. Questionnaire étudiants 667
2. Questionnaire professeurs 670
3. Examen contrôle appliqué aux apprenants des groupes contrôle et expérimental au milieu de séances de l'expérimentation 673
4. Examen final appliqué aux apprenants des groupes contrôle et expérimental à la fin des séances d'expérimentation 676

Liste des tableaux

Tableau 1 Résumé des caractéristiques physiologiques à l'échelle microscopique selon les techniques :TEP, IRMf, MEG et EEG. 80
Tableau 2 Résumé des caractéristiques spatiales et temporelles des images selon les techniques : TEP, IRMf, MEG et EEG. 81
Tableau 3 Ce qu'implique la connaissance d'un mot, d'après Nation (2013 :49) .. 112
Tableau 4 Récapitulatif du dévéloppement du langage selon Rossi (2008) 126
Tableau 5 L'explosion du lexique selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 86) 126
Tableau 6 Comparaison de quelques traits typologiques saillants entre l'anglais, le français et l'espagnol 173
Tableau 7 Niveaux de traitement impliqués en dénomination Bonin (2013) 193
Tableau 8 Verbes Caber et Romper forme correcte difficile à établir par les locuteurs natifs et apprenants d'ELE 226
Tableau 9 les trois savoirs pour la maîtrise de la langue de Jean-Marc Defays (2003 : 165) 246
Tableau 10 grille de vérification pour l'analyse de composantes de la technique de Nation et Web (2011) 248
Tableau 11 exemple de remplissage des tableaux des parties de mots selon Nation (2013) 253
Tableau 12 exemple de la fonction sémantique d'analyse des mots 255
Tableau 13 Activités pour l'apprentissage du vocabulaire selon Nation (2013) 260
Tableau 14 étendu du vocabulaire CECRL (2000 : 88) 268
Tableau 15 Maitrise du vocabulaire CECRL (2000 : 89) 268
Tableau 16 Schéma de la compétence lexicale selon le CECRL (2000) 270
Tableau 17 Formation des participes passés en français 285
Tableau 18 Instruments de récollection de données 312
Tableau 19 programme académique à développer pour le niveau FLE A2 dans le programme de langues modernes à l'Université du Quindío 319
Tableau 20 difficultés remarquées à partir des extraits des examens des

anciens apprenants du FLE du niveau A2..... 326
Tableau 21 typologie des erreurs des apprenants selon un transfert ou une interférence de la L1 (espagnol) ou de la L2 (anglais) sur la L3 (français)..... 327
Tableau 22 résultats questionnaires apprenants niveau A2 FLE 332
Tableau 23 réponses au questionnaire enseignants FLE..... 345
Tableau 24 Instruments pour le diagnostic avec les aspects en commun signalés. 356
Tableau 25 Schéma d'une séquence didactique en FLE on peut apprécier comment s'articulent les différents vecteurs de l'organisation séquentielle 362
Tableau 26 compilation de ces erreurs commises durant le parcours des séances……412
Tableau 27 sur les aspects causant difficulté aux apprenants pour l'appropriation du passé composé dans les différentes étapes de la recherche..... 644

Liste des figures

Figure 1 Illusion visuelle, image prise de la Conférence Cyclope de
Stanislas Dehaene « Peut-on décoder la conscience ? » 11 février 2015 38
Figure 2 Perception visuelle, cécité innattentionnelle de Daniel Simons et
Christopher Chabris (1999) « The monkey illusion» image prise de youtube.com 39
Figure 3 message codé en espagnol, changement des lettres par de nombres.
Le cerveau prend un certain temps pour s'adapter à le lire. 44
Figure 4 Parcellisation lobaire de la face externe des hémisphères cérébraux 48
Figure 5 Coupe sagittal médiane montrant les sillons et les limites lobaires
de la face interne des hémisphères cérébraux 49
Figure 6 Description de la lecture d'un patient avant et après section
du corps calleux 53
figure 7 trois types de coloration des cellules nerveuses (Golgi, Nissl, Weigert)
montrant les six couches cellulaires du cortex. 56
Figure 8 les parties du neurone 58
figure 9 Schéma de la communication neuronale 61
Figure 10 Matière grise à gauche et matière blanche à droite dans la relation
des astrocytes, le neurone et les capillaires sanguins 63
Figure 11 carte cytoarchitectonique de Brodmann (1909). À gauche
la face externe, au centre la vallé sylvienne, et à droite la face interne 64
Figure 12 Carte multimodale du cortex cérébral humain 65
Figure 13 les trois vésicules donnant naissance au système nerveux chez l'homme. 67
Figure 14 développement du cerveau chez un fœtus humain 68
Figure 15 Les dix régions fondamentales du système nerveux central 70
Figure 16 Représentation schématique de phénomènes issus de l'exécution
de fonctions cérébrales à l'origine des signaux d'imagerie fonctionnelle 73
Figure 17 Les outils utilisés lors d'une étude d'électro-encéphalographie (EEG) 74
Figure 18 représentation des différents rythmes enregistrés au cours d'un électro
encéphalogramme 76
Figure 19 Les outils utilisés lors d'une étude de magnéto-encéphalographie (MEG) 76
Figure 20 exemple du potentiel évoqué P300 dû à la détention d'un son 77
Figure 21 Image d'une Tomographie par émission de Positons prise en 1988
par une caméra à positons 79
Figure 22 Vue ensemble de l'appareillage de l'IRMf. 79

Figure 23 Le cerveau de M. Leborgne aphasique surnommé “Tan” 83
Figure 24 cerveau avec une lésion dans l’aire de Wernicke. 87
Figure 25 modèle bipolairede Geshwind-Wernicke 1979 89
Figure 26 - Le modèle de Marsel Mesulam : représentation simplifiée
de quelques aspects du rappel lexical et de la compréhension de mots 90
figure 27 – Les aires impliquées dans les différentes compétences du
langage, écrit, parlé, lecture, écoute 93
Figure 28 Inscription latine dans un temple 98
Figure 29 les connections de neurones selon le développement de l’enfant 117
Figure 30 Représentation de la structure du gène FOXP2 humaine 144
Figure 31 Pedigree de la famille KE 144
Figure 32 - Perturbation de FOXP2 chez les patients avec des troubles
sévères de la parole et du langage 145
Figure 33 Le schéma de la relation entre dénotation, connotation et référence 163
Figure 34 aires d’activation observées lors de la production d’une L1
et d’une L2 dans l’aire de Broca chez un sujet bilingue précoce 176
Figure 35 à droite, activité dans l’aire de Wernicke d’une L1 et d’une L2
où des régions corticales similaires sont dédiées pour les deux langues. 177
Figure 36 Schéma de la lecture à voie directe et indirecte 186
Figure 37. Les relations entre les régions cérébrales et les niveaux de traitement 193
Figure 38 Modèle de Levelt de production orale 202
Figure 39 Le modèle hiérarchique Modifié de Aneta Pavelnko (2009) 205
Figure 40- modèle de progression traditionnelle 212
Figure 41 - modèle de progression par des interlangues 213
Figure 42 1’intéférence et 2 transfert selon Debyser, F., (1970 :38) 227
Figure 43 La discrimination Devyser, F., (1970 :41) 229
Figure 44 La disociation (Devyser, F., (1970 : 41) 230
Figure 45 La dissociation Devyser, F., (1970 : 41) 230
Figure 46 Modèle actualisé en 2000 de Baddeley 1974 235
Figure 47 Contenus de la mémoire à long terme, ... 236
Figure 48 Modèle paralléliste de Squire 239
Figure 49 Modèle hiérarchique de Tulvig 240
Figure 50 Modèle SPI de Tulving (2001) 241
Figure 51 Activation des zones d’encodage et de récupération de
la mémoire épisodique dans le cerveau, modèle HERA de Tulving, ... 243

Figure 52 Les quatre régions du cerveau impliquées dans les tâches de la mémoire de travail verbale, de la mémoire épisodique et de la mémoire sémantique....244
Figure 53 Les trois pôles d'évolution de la didactique de langues étrangères....275
Figure 54 La didactologie....275
Figure 55 Enseignement, apprentissage et acquisition en didactologie....276
Figure 56 Les types de savoirs en didactologie....277
Figure 57 les différents apprentissages d'une langue....279
Figure 58 relation entre la grammaire implicite et explicite....283
Figure 59 schéma de l'idiogénèse de « être » montrant les différents états du verbe « être » du plus subduit « être auxiliaire des temps composés », au moins subduit « être exister »....293
Figure 60 schéma de l'idéogénèse de « avoir » montrant les différents états du verbe « avoir » du plus subduit « avoir morphème du futur», au moins subduit « avoir posséder, tenir »....294
figure 61 erreurs du participe passé des verbes réguliers....405
figure 62 erreurs de participes passés des verbes irréguliers....407
figure 63 erreurs de participes passes régularisés....407
figure 64 erreurs d'accord en genre....408
figure 65 erreurs d'accord en nombre....409
figure 66 erreurs du choix d'auxiliaire être....410
figure 67 erreurs du choix d'auxiliaire avoir....411
figure 68 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD avoir....413
figure 69 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phases COD être....414
figure 70 erreurs sur les verbes pronominaux....416
figure 71 erreurs d'interférence des structures de la L1 sur la L3....418
Figure 72 erreurs sur le participe passé des verbes réguliers....437
Figure 73 erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers....438
Figure 74 erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés....439
Figure 75 erreurs d'accord en genre....440
Figure 76 erreurs d'accord en nombre....440
Figure 77 erreurs du choix d'auxiliaire être....441
Figure 78 erreurs du choix d'auxiliaire Avoir....442
Figure 79 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD Avoir....443
Figure 80 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD être....443
Figure 81 erreurs sur les verbes pronominaux....445
Figure 82 erreurs dues aux interférences des structures de la L1 sur la L3....445
Figure 83 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs

sur le participe passé des verbes régulier 448
Figure 84 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur 449
le participe passé des verbes irréguliers 449
Figure 85 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur
le participe passé des verbes irréguliers régularisé 450
Figure 86 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
d'accord en genre 451
Figure 87 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
d'accord en nombre 453
Figure 88 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
du choix d'auxiliaire « être » 455
Figure 89 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
du choix d'auxiliaire « avoir » 456
Figure 90 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir » 458
Figure 91 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « être » 459
Figure 92 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs
sur les verbes pronominaux 461
Figure 93 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur
les interférences des structures de la L1 sur la L3 463
figure 94 erreurs sur les participes passés des verbes réguliers 499
figure 95 erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers 501
figure 96 erreurs sur le participe passé régularisé des verbes irréguliers 502
figure 97 erreurs d'accord en genre 503
figure 98 erreurs d'accord en nombre 504
figure 99 erreurs sur le choix d'auxiliaire avoir 506
figure 100 erreurs sur l'omission de l'auxiliaire 507
figure 101 erreurs le choix d'auxiliaire être 508
figure 102 erreurs sur la sélection de l'auxiliaire en phrases COD 510
figure 103 erreurs sur les verbes pronominaux 513
figure 104 erreurs catégorie autres 514
figure 105 erreurs sur la négation dans la catégorie autres 515
figure 106 erreurs du participe passé des verbes réguliers 568
figure 107 erreurs du participe passé des verbes irréguliers 570
figure 108 erreurs d'accord en genre 571

figure 109 erreurs d'accord en nombre 572
figure 110 erreurs du choix d'auxiliaire avoir 573
figure 111 erreurs sur l'ordre dans la négation 574
figure 112 erreurs du choix d'auxiliaire avoir + nombre 575
figure 113 erreurs du choix d'auxiliaire, omission d'avoir 576
figure 114 erreurs du choix d'auxiliaire être 577
figure 115 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD 578
figure 116 erreurs sur les verbes pronominaux, auxiliaire 579
figure 117 erreurs sur les verbes pronominaux – omission du pronom réflexif 580
figure 118 erreurs sur les verbes pronominaux – pronom réflexif 582
figure 119 erreurs sur les verbes pronominaux – omission de l'auxiliaire 582
figure 120 erreurs variés – autres sur l'ordre 584
figure 121 erreurs variés – autres sur l'orthographe 585
Figure 122 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes réguliers 597
Figure 123 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers 599
Figure 124 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés 599
Figure 125 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs d'accord en genre 600
Figure 126 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs d'accord en nombre 602
Figure 127 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs du choix d'auxiliaire « être » 603
Figure 128 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs du choix d'auxiliaire « avoir » 604
Figure 129 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir » 604
Figure 130 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur les verbes pronominaux 605
Figure 131 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur les interférences des structures de la L1 sur la L3 607
Figure 132 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « être » de l'examen contrôle et de l'examen final 612
Figure 133 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « avoir »

de l'examen contrôle et de l'examen final 613
Figure 134 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes réguliers de l'examen contrôle et de l'examen final 615
Figure 135 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers de l'examen contrôle et de l'examen final 616
Figure 136 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés de l'examen contrôle et de l'examen final 617
Figure 137 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en genre de l'examen contrôle et de l'examen final 618
Figure 138 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en nombre de l'examen contrôle et de l'examen final 619
Figure 139 comparaison parmi les résultats des erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir -être » de l'examen contrôle et de l'examen final 621
Figure 140 comparaison parmi les résultats des erreurs sur les interférences des structures de la L1ou de la L2 sur la L3 de l'examen contrôle et de l'examen final 622
Figure 141 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « être » de l'examen contrôle et de l'examen final 625
Figure 142 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « avoir » de l'examen contrôle et de l'examen final 626
Figure 143 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes réguliers de l'examen contrôle et de l'examen final 628
Figure 144 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers de l'examen contrôle et de l'examen final 629
Figure 145 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés de l'examen contrôle et de l'examen final 630
Figure 146 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en genre de l'examen contrôle et de l'examen final 632
Figure 147 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en nombre de l'examen contrôle et de l'examen final 633
Figure 148 comparaison parmi les résultats des erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir -être » de l'examen contrôle et de l'examen final 635
Figure 149 comparaison parmi les résultats des erreurs sur les interférences des structures de la L1ou de la L2 sur la L3 de l'examen contrôle et de l'examen final 636

Liste des annexes

Annexe 1 667
Annexe 2 670
Annexe 3 673
Annexe 4 676

Introduction

Introduction

Dans l'apprentissage de langues, le vocabulaire a joué un rôle timide en ce qui concerne la focalisation de l'enseignement. Si bien il a été négligé pour une vaste période, il reprend de la place et beaucoup de recherches fixent leur intérêt sur ce sujet en même temps si intéressant comme mystérieux. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, une demande qui a un besoin inhérent à la cognition humaine est celle de l'obsession pour connaitre les mots pour désigner le monde qui nous entoure. La plupart du temps, l'apprenti des langues fixe son intérêt pour les mots ; il veut depuis son tout debout de la formation connaître des mots dans la langue cible, « Comment on dit… ? » devient la question de prédiction. Mais d'où vient cet intérêt intrinsèque et inné pour les mots ? Ce besoin pour le vocabulaire en langue étrangère est-il d'ordre généalogique et/ou cognitif) ? Est-ce que le fait de designer les objets est inhérent à l'être humain et pour combler ce besoin dans l'apprentissage d'une langue étrangère nous nous retournons vers l'approvisionnement du lexique pour nous donner une idée de progrès vers l'apprentissage de celle-ci ? Pour quoi apprendre des mots satisfait nos besoins, est-elle une idée erronée ? Est-elle une idée fondée ?

Comprendre d'où vient cette envie est l'un des objectifs que nous prétendons expliciter dans cette recherche sur le lexique mental et l'apprentissage du vocabulaire en FLE. L'objectif de la présente recherche est donc d'apporter un éclairage expérimental au problème de l'acquisition lexical en FLE. La thèse que nous défendons est que le système de la L3 bénéficierait d'une certaine indépendance dans la mesure où les différents types de connaissances d'un mot - Forme, sens et utilisation - Nation (2013) sont établisses dans les connexions neuronales. Dire qu'il possède une certaine indépendance par rapport à la L1 ou la L2, c'est admettre que ces systèmes partagent également des niveaux communs de traitement et de stockage. Nous croyons que l'acquisition d'une structure ou item de la langue cible part des connaissances et usages que nous avons de notre L1 pour enfin avoir une indépendance dans l'interlangue des apprenants. En travaillant sur cette interlangue, en y appliquant les trois types de connaissances décrites par Nation (2013) la structure ou l'item sera mis

en place dans le lexique mental de la langue cible tout en bénéficiant de sa propre indépendance de la L1 ou de la L2. Cas contraire la structure ou item ne se détachera pas de la L1 et l'interlangue de l'apprenant ne pourra pas progresser à tel point qu'une possible fossilisation sera mise en place laissant à l'apprenant avec un bon usage de la structure (effet de transfert positif de la L1 sur la L3) ou un mauvais usage de la structure (effet négatif dit « interférence » de la L1 sur la L3). L'objectif du présent travail est de fournir des résultats expérimentaux à l'appui de cette thèse. Par ailleurs pour collecter les données, nous avons considéré que les approches expérimentales développées pour l'investigation de l'acquisition grammaticale étaient pertinentes pour celle de l'acquisition lexicale. Tout dépend de l'ancrage des connaissances des mots – forme, sens et utilisation - dans le cerveau. Le présent travail s'organise en trois parties.

Dans la première partie, une brève présentation des conceptions générales développées sur l'anatomie du cerveau est fournie (item 1.). L'objectif de cette partie est de montrer les différentes parties qui composent le cerveau ainsi que de délimiter les zones qui traitent le langage chez l'homme, dans une deuxième et troisième partie, des données issues de recherches et de la littérature scientifique ainsi que les principales conceptions développées sur le mot en production orale (item 1.9.1) et le lexique mental (item 2) sont présentées et discutées. L'intérêt de ce chapitre est double. Il s'agit de montrer l'organisation et la structuration en ce qui concerne le lexique mental de la L1 en le comparant à l'organisation qui pourrait avoir une L2 ou une L3. À cet égard sont présentées les données et certaines des conceptions en provenance de la neuropsychologie cognitive et la psycholinguistique qui permettent d'argumenter l'existence d'une connexion entre les systèmes (L1 – L2 – L3), par rapport au partage du stockage des conceptions et de mise en relation de la phonotactique de la L1 sur la L2 ou L3, une certaine spécificité de chaque langue peut avoir lieu, mais à condition de l'établissement des trois connaissances d'un mot selon Nation (2013). Également dans le premier partie (item 4.), la conception de l'analogie comme « élément catégoriel» dans la conception et rapport de transfert ou d'interférence dans l'apprentissage du vocabulaire de la L3 est analysé dans une série d'extraits des phrases ou mots de la L1 ainsi que des phrases ou mots utilisés par les

apprenants au cours de leur apprentissage de la langue cible. Elles sont prises à l'aide du journal d'observation. Ces phrases apportent des résultats qui suggèrent que par l'intermédiaire d'une analogie entre l'utilisation des structures syntaxiques, phonologiques ou sémantiques de la L1 et l'apprentissage d'une structure en L3, les apprenants parviennent à dégager l'utilisation des structures syntaxiques, phonologiques ou sémantiques de la L3. Les items les plus proches seraient mobilisés dans la production de mots dans la compétence de l'expression orale et écrite en FLE pour devenir soit des transferts positifs soit de transferts négatifs voire des interférences de la L1sur la L3 masquant ainsi la structure qu'on vise à acquérir.

Dans la deuxième partie, une série de séances d'apprentissage sont mises en expérimentation. Pour se faire, nous avons compté avec un groupe expérimental et un groupe contrôle. Le groupe expérimental dont on a accordé une place aux trois types de connaissances d'un mot selon sa forme, son sens et son utilisation exprimés par Nation (2013) et accordé la théorie de Pinker (2011) sur les mots et les règles dans l'acquisition du passé composé par les apprenants pour chaque séance de cours de FLE. Le groupe contrôle nous a servi pour analyser la manière comme le passé composé est enseigné au sein du programme de langues modernes de l'université du Quindío en se focalisant sur la grammaire, les règles et puis la formation des phrases, un enseignement dit traditionnel. Dans ces expériences, la production orale a toujours été étudiée conjointement à celle de l'écrite, car l'acquisition de l'oral comme de l'écrit présente certaines différences qui sont très importantes à l'heure de considérer la validation d'une phrase. L'intérêt de ces expériences est de montrer que la différence en matière d'acquisition du passé composé en français dépende de la grande majorité de connaissances qu'on peut établir pour un mot. Dans la troisième partie, les résultats issus de l'examen contrôle et de l'examen final sont montrés. Ces résultats sont comparés avec ceux du groupe expérimental. Dans le chapitre de conclusion, les principaux résultats obtenus dans la série de sessions expérimentales consacrées à l'acquisition de passé composé par les apprenants du FLE niveaux II du programme de langues modernes à l'université du Quindío en Colombie sont résumés et les perspectives de recherche auxquelles ce travail conduit son présentées et discutées.

Description de la problématique

En Colombie au niveau supérieur, l'enseignement du vocabulaire est négligé par la plupart des enseignants pour laisser place à ce qui est considéré comme la base de tout apprentissage « la grammaire » Truscott de Mejia (2011). Cependant, ces dernières années ont vu un changement de logique et ont vu l'adoption de plusieurs méthodes innovantes comme « la méthode communicative » et récemment « l'approche actionnel ». Tous les deux donnent au vocabulaire un rôle important pour l'apprentissage d'une langue étrangère, malheureusement dû aux contraints du temps (environ 6 à 8 heures par semaine)[2] les enseignants continuent à laisser une grande place à la grammaire et cela on peut le constater dans les performances des apprenants du FLE dans les quatre compétences (compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale, expression orale) laisse une production moins fluide, un manque de vocabulaire et beaucoup de fossilisations. Ce contexte n'échappe pas à l'université du Quindío en Colombie où se déroule ce projet de recherche. En cours, on peut observer et remarquer l'incapacité pour la majorité des apprenants de communiquer dans la langue cible due au manque du vocabulaire manifesté par eux. Selon eux « *chaque fois que je veux dire quelque chose, je ne trouve pas les mots* ». La phrase qu'on entend pendant toutes les heures du cours est « *Comment on dit ... en français* ? Cela s'avère que l'acquisition du vocabulaire est faible et qu'ils coexistent dans leur discours plusieurs éléments de transfert, d'interférence de la L1 (Espagnol), et par fois de la L2 (Anglais), et de généralisations de règles de la langue cible (interlangue). Par contre, nous avons pu constater les deux voies d'accès au lexique mental comme « le vocabulaire réceptif » et « le vocabulaire actif ». Quand l'enseignant parle, explique un point, les consignes, etc. la grande majorité des apprenants comprennent, mais à l'heure de produire ils ont du mal à s'exprimer.

[2] Horaire hebdomadaire du cours de français en Colombie. À l'université de Caldas il est consacré 8 heures par semaine à l'apprentissage de cette langue pendant qu'à l'université du Quindio où se déroule cette recherche, pour l'apprentissage de cette langue 6 heures du cours par semaine sont consacrées.

Une de majeures difficultés qui présentent les apprenants de FLE est l'apprentissage du passé composé. À partir, des difficultés mises en évidence par notre expérience comme professeurs de FLE dans le processus d'apprentissage des apprenants quant à ce sujet et celles exprimées par Duran (2011) comme: le choix d'auxiliaire être/avoir, la connaissance de participes passés réguliers/irréguliers, la manipulation de concordance de genre/nombre selon l' auxiliaire employé dans la phrase, la discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire, nous nous intéressons à la structuration et réorganisation du passé composé dans le cerveau. À ce sujet, les idées de Pinker (2011) concernant « les règles et les mots » où les participes passés de verbes irréguliers sont conçus comme des mots et non comme des règles grammaticales nous guide dans la compréhension.

Tout au long du processus d'acquisition de ce temps verbal par les apprenants, les transferts et les interférences jouent un rôle essentiel dans la formation de leur interlangue pour s'en approprier des règles qui régissent la L3.

Tous ces problèmes nous font réfléchir sur la nécessité d'appliquer de techniques d'apprentissage du vocabulaire en FLE pour que les apprenants aient une meilleure performance dans la langue cible et d'éviter la formation de « fossilisations ».

Question de recherche

Dans quelle mesure peut la mise en œuvre d'un cours du FLE sur ce qu'implique connaitre un mot de NATION 2013 réduire les effets négatifs du transfert, de la généralisation et des interférences de la L1 sur la mise en mémoire et la récupération des mots par les apprenants du FLE comme L3 apprenant le passé composé ?

Quel sera l'impact sur la mise en œuvre d'un cours de formation sur ce qu'implique connaitre un mot de NATION (2013) sur la mise en mémoire et la récupération des mots par les apprenants du FLE comme L3 apprenant le passé composé ?

Objectifs

Objectif général :

Comprendre la manière dans laquelle le système cognitif traite le lexique mental et ainsi approcher l'enseignement du vocabulaire d'une langue étrangère le plus naturel possible à notre manière de l'assimiler.

Objectifs spécifiques :

Déterminer si la manière donc on acquiert le lexique mental de la langue maternelle peut se faire de la même manière pour une langue étrangère.

Souligner les aspects de la psycholinguistique concernant l'acquisition du lexique mental de la langue maternelle L1.

Relever les aspects de la recherche en psycholinguistique sur l'acquisition du lexique mental d'une langue étrangère L2.

Comparer les deux aspects psycholinguistiques relevant de l'acquisition d'une L1 et d'une L2 et relever des similarités et des différences.

Déterminer le rôle qui joue dans l'apprentissage d'une langue étrangère les interférences et les transfères de la L1 et de la L2 sur la L3.

Révéler la manière comme cette interférence peut nuire à l'apprentissage de la L3 et donner de fossilisations.

Élaborer des techniques pour l'assimilation et appropriation du lexique d'une langue étrangère.

Déterminer à travers des expériences menées auprès des participants (apprenants du FLE comme langue étrangère) quels sont les moyens propices pour apprendre le passé composé à travers les idées de Nation (2013) sur ce qu'implique connaître un mot.

Améliorer la compétence grammaticale et lexicale des apprenants concernant l'apprentissage du passé composé en classe du FLE

Première partie
Cadre de Recherche

1. Le cerveau, le mot, les connaissances d'un mot

1.1 Le cerveau humain

L'organe essentiel avec lequel nous pouvons sentir, expérimenter, regarder, toucher, analyser le monde est notre cerveau. Nous avons certainement entendu dire que nous ne voyons pas avec les yeux, mais qu'en réalité nous voyons avec notre cerveau. Cet énoncé nous paraît bizarre et plus encore si on ajoute que les couleurs n'existent pas dans la nature, ils sont simplement le produit de la perception active de notre cerveau Francisco J. Rubia (2000 : 197). Bizarre, mais tout à fait correct. Le cerveau est l'instrument primordial que nous avons pour établir le lien entre nous et le monde qui nous entoure. Il est si complexe et en même temps si merveilleux qu'à nos jours nous ne parvenons pas à décortiquer tous ses secrets. Nous commençons à peine à comprendre son fonctionnement à travers de la recherche actuelle, c'est que nous laisse entrevoir un petit aperçu du puzzle.

Cependant, c'est qui est important pour les enseignants, c'est de connaître son fonctionnement. L'ex-directeur de recherche à l'INSERM et actuel professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France à Paris Stanislas Dehaene plaide en faveur de la connaissance du fonctionnement du cerveau de la part des enseignants. Pour lui, tout professionnel de l'enseignement doit absolument connaître sa matière de travail qui est le cerveau. Il s'étonne de voir comment la majorité des enseignants connaissent mieux le fonctionnement de leur voiture que celui du cerveau. Il insiste sur sa connaissance pour pouvoir un jour concevoir un programme éducatif conçu pour maximiser la manière dont le cerveau apprend et ainsi quantifier l'apprentissage qu'un apprenant peut avoir.

Fonctionnement : Le cerveau est un mystérieux tissu mou qui contrôle toutes les fonctions nécessaires de notre corps physique, reçoit des informations du monde extérieur et les rend compréhensibles. Selon l'encyclopédie médicale de Dorling Kindersley (2010) «El gran libro del cuerpo humano : la guía visual definitiva», le cerveau est composé de 80% d'eau, il contient environ 84 milliards de neurones, il apporte à peu près 2% de masse corporelle, pour fonctionner il consomme 20% en

besoins d'oxygène et de calories de notre corps, ce qui suppose entre 250 et 300 calories par jour soit une potence de 15 watts. À l'âge adulte, il pèse environ 1300, 1400 grammes, le cerveau d'Einstein a pesé seulement 1,230 kg. Il est possible que l'être humain puise vivre sans le cerveau (mort cérébrale), mais un corps sans le fonctionnement de son cerveau ne semble pas avoir de la vie, il nous semble que la personne est dans un sommeil profond, l'impression est qu'elle ne pourra plus se réveiller.

Le cerveau est donc l'instrument que nous avons pour communiquer avec le monde extérieur. Dans une certaine façon, il nous transmet ce que nous percevons comme réalité, mais est-ce qu'elle est la vraie réalité ? Nous faisons confiance à notre cerveau et il est difficile à croire que notre cerveau puisse altérer la perception de la réalité. Selon certains scientifiques cette réalité est parfois trompeuse due au propre fonctionnement du cerveau. Scientifiques, comme le colombien Rodolfo Llinás, croient que le cerveau est le responsable de tous les états mentaux, c'est-à-dire, il fonction en forme d'images, des idées, des perceptions, des rêves, de mouvement et de conscience. C'est qu'il perçoit, selon les différents sens (la vue, l'odorat, le toucher, le goût, l'ouïe) il le transforme comme donnée de la réalité, il fabrique une hypothèse de ce qui peut se passer, immédiatement, il crée une réalité qui va la confronter avec ce qu'il a enregistré dans la mémoire ; la réalité va donc autoriser ou ne pas autoriser ce simulacre, le cerveau corrige et améliore sa manière d'apercevoir la réalité. De cette manière, il va continuer à traiter la réalité jusqu'à que ses hypothèses vont être d'accord avec la réalité, et il décide de garder cela comme « la réalité ». Chaque fois qu'il est confronté à ce même stimulus, il va sortir « la réalité » qu'il a gardée et cela est la réalité que la personne aperçoit. Selon un article publié par Carlos Francisco Fernandez dans le journal Colombien « El Tiempo » le cerveau recrée la réalité de telle façon que la réalité n'est pas le produit du stimulus qu'il reçoit, mais simplement un produit de la modulation qu'il perçoit.

« *Para el cerebro la realidad no es producto del estímulo que recibe, sino de la modulación de lo percibido… el rey de los órganos recrea la realidad al punto que lo que la gente percibe es una mera aproximación de lo que en verdad ocurre.*»
Carlos Francisco Fernandez*, Los secretos del cerebro,* article publié dans le journal El Tiempo Colombie le *19/09/2015*

Le journaliste nous donne des exemples des approximations de la réalité par exemple quand quelqu'un nous dit que nous l'avons ignoré au centre-ville et nous ne l'avons pas dit bonjour. Cela se produit à cause d'une grande variété des stimuli que le cerveau reçoit en même temps, qu'il est incapable de tout traiter à la fois, alors il commence à récréer une réalité qu'il a déjà gardé comme « sa réalité » et c'est cela que la personne perçoit, alors qu'elle a en face d'elle une personne connue que lui fait coucou. C'est le domaine de la conscience perceptive. Stanislas Dehaene dans ces conférences illustre bien ce phénomène avec une expérience d'une illusion visuelle figure 1. Il montre à ses auditeurs une image qui contient des lignes parallèles qui forment un cercle, ces lignes tournent dans le sens des aiguilles d'une montre, à l'horizontale il y a deux points jaunes à chaque extrême, un à droit et l'autre à gauche qu'on peut bien apercevoir, et au milieu de l'image il y a un point blanc, finalement en bas du point blanc il y a un dernier point jaune. Monsieur Dehaene demande aux auditeurs de fixer leur regard sur le point au milieu de l'image pendant que les lignes tournent. Ce qui se passe est que les auditeurs qui fixent leur regard sur le point qui est au milieu de l'image commencent à perdre de vue les trois points jaunes qui sont à gauche, à droit et en bas de l'image.

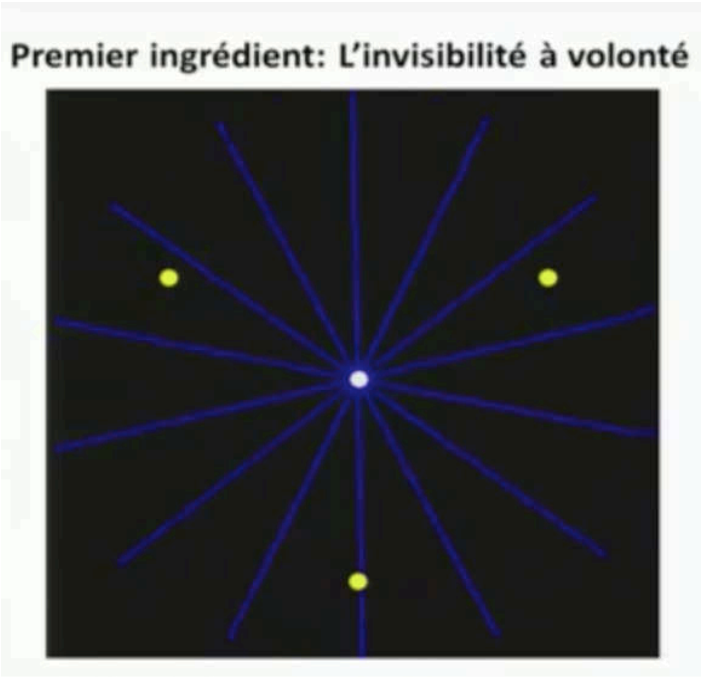


Figure 1 Illusion visuelle, image prise de la Conférence Cyclope de Stanislas Dehaene « Peut-on décoder la conscience ? » 11 février 2015

Cela représente selon Dehaene un exemple du phénomène cérébro-objectif des processus subjectifs qui révèle de la science de la conscience qui essaye de trouver des signatures de l'inconscience, un phénomène qui indique au cerveau qu'une personne a pris conscience d'une information ou pas. Avec cette illusion visuelle, Dehaene manipule la conscience au niveau de la subjectivité à tel point que le fait de fixer le regard dans un point fixe sur une image qui bouge un de ses éléments fait que le cerveau perde conscience des certains éléments fixes aussi présents dans l'image. Selon Dehaene, le responsable de ce phénomène est un calcul du cerveau qui consiste à dire que si quelque objet est constant dans la rétine peut être que cet objet ne soit pas du monde réel, mais qui fait partie de la rétine comme les vaisseaux sanguins que nous ignorons presque tout le temps.

Pour rendre des éléments invisibles, il suffit de distraire l'attention comme le font d'ailleurs les magiciens. C'est le cas d'une expérience mené par les chercheurs Daniel Simons et Christopher Chabris (1999) avec une vidéo sur la perception visuelle, elle est appelée « the monkey illusion» figure 2 où les chercheurs tiennent à démontrer comment nous pouvons ignorer totalement un gorille qui marche dans la vidéo tout en prêtant tout notre attention sur les passes de ballon qui font les personnes.

Figure 2 Perception visuelle, cécité innattentionnelle de Daniel Simons et Christopher Chabris (1999) « The monkey illusion» image prise de youtube.com

Ce phénomène appelé « la cécité innattentionnelle » repose sur une sélection de la part de notre cerveau des informations pertinentes. Nous sommes censés depuis le début de l'expérience de comptabiliser les passes qui font les personnes, et à la fin de la vidéo il faut donner le nombre exact. De tous les éléments qui peuvent avoir dans la vidéo, une attention particulière est accordée à un seul élément, le reste peut devenir invisible, car pour notre objectif nous ne le faisons partie de notre conscience. Lorsqu'on ne fait pas attention on peut rater des objets majeurs des événements qui se passent littéralement sous nos yeux et que nous ne voyons pas, Dehaene nous explique que le système central dans le cerveau est orienté vers un premier objet de pensé et n'est peut pas être orienté vers un deuxième objet de pensé en même temps. Cela démontre que ce que nous voyons est assez restreint de l'immense vaste des événements qui surviennent tout le temps autour de nous ; d'où le fait de ne pas avoir aperçu un ami au centre-ville.

Il y a des cas où le cerveau est si habitué au bruit du quotidien, aux sons de la ville, à la langue qui se parle, que parfois, quand une personne s'éloigne de la société, cette personne peut apercevoir de sons de personnes qui parlent, ou une voiture qui passe. De la même manière nous pouvons recréer les mots qu'une personne dit en regardant les mouvements de ses lèvres même si cette personne est incompréhensible, cela ce qu'on appelle l'effet McGurk, si ce que vous voyez ne correspond pas à ce que vous entendez, le cerveau produit le message qui conviendra à son goût ou besoin. Parfois nous avons la sensation de ne pas distinguer la réalité de nos rêves, et on se demande si nous avons rêvé ou si cela s'est vraiment produit, ou parfois toute est un mélange des images, des photos qu'on a vues, quelque chose qu'on a entendu, le cerveau oublie la source de ses informations et nous croyons une réalité qui provient d'une perception que nous interprétons comme réelle et même nous jurons que c'est ainsi. Fernandez nous souligne que ces « réalités » vont s'intensifier avec des sensations comme la jalousie la colère, les phobies, les croyances, le cerveau peut donc nous jouer un mauvais tour et nous faire croire une réalité que ne l'est pas. Il faut dire que le cerveau nous trompe avec des mécanismes sophistiqués et encore il

construit des croyances que pour le fait de la répétition constante peuvent devenir des vérités difficiles à réfuter.

Les souvenirs sont malléables et il est possible de les faire modifier. En effet, la mémoire est un processus de construction loin d'une mémoire photographique. Il faut donc se demander si ce que nous avons en mémoire est quelque chose qu'on a imaginé ou quelque chose qu'on a réellement vécu. Le neuropsychologue Martial Van Der Linden a réalisé une étude sur la construction de nos souvenirs. Dans son étude, il a demandé aux participants de regarder une liste de mots, puis de dire s'ils se rappellent d'avoir vu le mot qui leur a présenté. De cette manière, on les a montrés de mots du même champ lexical de la montagne. Les participants ont vu des mots comme sommet, ski, escalader, pic, grimper, neige, gravir, alpiniste, chamois, glacier, mais le chercheur n'a pas présenté le mot montagne. À la fin il a demandé aux participants de souvenir des mots qu'ils ont vus. Il les a présentés certains mots et ils devaient décider s'ils les ont vus ou pas. C'est qui a été étonnant pour les résultats est que la grande majorité des participants se souvenaient d'avoir vu le mot montagne. Ils ont fait la relation entre les mots qui envoient vers le groupe de famille « montage » et sans douter ils ont affirmé avoir vu ce mot sans savoir que la réalité a été une autre.

Dans la même perspective sur les faux souvenirs, dans une émission de la télévision suisse rts, l'équipe s'est penchée sur l'étude de la perception de la réalité et ils ont conclu que les personnes peuvent être en réalité de mauvais témoins. Sur une étude sur la mémoire, l'équipe de l'émission a invité aux participants à regarder un film dans un cinéma, quelques jours plus tard ils les ont convoqués pour parler de ce jour-là. L'équipe les a présentés une photo d'eux pris ce jour-là qui a été truqué, on y a ajouté une petite fille qui n'était pas là au cinéma. L'équipe les a demandés ce qu'ils ont pensé du film en plus de personnes qui se trouvaient ce jour-là y compris la petite fille. Les participants ont manifesté avoir vu ce jour-là à la petite fille et en plus quelques-uns ont commenté le caractère de la petite fille comme sa timidité, sa joie, etc., quelques-uns ont spécifié où se trouvait la petite fille ce jour-là comme à côté de la caisse. La majorité des personnes on dit l'avoir aperçu ce jour-là, mais une fois

l'équipe les révèle que c'était une photo truquée, les participants se demandent où est la frontière entre la fiction et la réalité.

Dans une autre étude sur les faux souvenirs, Elizabeth Loftus citée par A, lieury (2007 : 91) décrit comme des faux souvenirs peuvent accuser des innocents comme c'est le cas d'une femme qui a le souvenir d'avoir été violé par son père en plusieurs reprises et par conséquent avoir eu deux grossesses. Les examens respectifs ont montré que la femme est toujours vierge donc jamais tombée enceinte. Mais comment a pu cette femme inventer une telle histoire ? Selon Loftus, les souvenirs peuvent être largement déformés par des événements plus tardifs, voir être implantés ou manipulés. Elle le démontre dans une expérience, elle demande aux participants de regarder des diapositives qui témoignent d'un accident de la circulation. C'est une voiture qui voulant éviter une collision contre un poids lourd a renversé un cycliste. La chercheuse a demandé aux participants la question suivante :

Pour quoi la voiture bleue a-t-elle renversé le cycliste ?

Plus tard, elle demandera la couleur de la voiture et les résultats ont été stupéfiants. La majorité des personnes affirment que la voiture était de couleur bleue. Selon Loftus cité par A, lieury (2007 : 91) cette transformation du souvenir est due au manque de mémoire photographique et par conséquent les souvenirs sont construits à partir d'éléments imagés de la même manière comme dans l'expérience des éléments verbaux qui peuvent s'est transformer en images. Comme la mémoire est logique, au cours du temps cette construction peut évoluer et peut se transformer en reconstituant des éléments manquants pour rendre l'histoire plus logique. On peut justifier un manque dans la reconstitution des événements pour les rendre plus logiques dans la transformation des messages verbaux en images, mais c'est qui est le plus invraisemblable dans le fonctionnement de la mémoire est qu'on peut aussi implanter des souvenirs qui ne sont pas réels ou qui n'ont jamais existé. C'est le cas de la recherche qui a amené les chercheurs Loftus, E et Ketcham, K (1997) cité par A, lieury (2007 : 92) où ils ont implanté des faux souvenirs aux participants simplement en les

obligeant de se rappeler d'un élément qui n'a jamais eu place dans leurs souvenirs. Des parents ont raconté aux chercheurs des souvenirs de l'enfance de ses enfants comme la fête d'un anniversaire. Les chercheurs ont demandé aux participants de raconter cet événement, mais ces derniers ont ajouté un élément de plus comme la présence d'un clown dans la fête. Normalement, lors d'un premier entretien, les participants ne se sont pas rappelé d'avoir eu un clown dans sa fête d'anniversaire, c'est qui est le plus surprenant, est que lors d'un second entretien 20% des participants se sont souvenus de ce clown et en plus ils ont rajouté des détails. Ce qui conclut A, lieury (2007) en tenant en compte d'autres expériences sur le même sujet est que si l'on demande d'imaginer la fausse scène rajoutée, l'impression de certitude augmente encore comme dans l'expérience réalisée par l'équipe de l'émission de « Spécimen » de la chaine Radio Télévisions Suisse rts.

Dans le domaine que nous intéresse, ce du langage, nous pouvons apprécier aussi la manière dont le cerveau recrée la réalité à sa manière avec un petit test sur la lecture. Selon une étude britannique menée par le chercheur Colin Davids à l'université de Londres, nous sommes capables de lire un texte même avec des lettres mélangées comme dans « Le cveraue ets dtoé ed capciatés éotanntes ». L'importance de l'étude est de comprendre comment le cerveau est capable de donner du sens à certaines séquences des lettres plutôt qu'à d'autres. Il est clair que pour pouvoir lire, le lecteur doit être capable d'identifier les lettres et leur position dans un texte pour ainsi décoder les sens de mots et faire la différence des mots comme « Qualité » et « Tequila » ou il y a les mêmes lettres, mais l'ordre n'est pas le même.

Pour expliquer ce phénomène, il y a deux hypothèses, une qui estime que le cerveau est capable d'identifier les mots par petits groupes de lettres par exemple un mot comme « soleil » peut être codé dans le cerveau par groupe de lettres comme « /Sol/ lei/ eil/ ». L'autre hypothèse suggère que le cerveau traite les mots comme un tout, dans son intégralité, et qu'il forme des schémas à partir des lettres qui s'y trouvent.

Parfois nous avons trouvé ce texte qui circule sur internet et qui nous laisse entrevoir notre capacité à lire même avec des lettres qui sont mélangées :

> « *Sleon une édtue de l'Uvinertisé de Cmabrigde, l'odrre des ltteers dans un mtos n'a pas d'ipmrotncae, la suele coshe ipmrotnate est que la pmeirère et la drenèire soit à la bnnoe pclae. Le rsete peut êrte dans un dsérorde ttoal et vuos puoevz tujoruos lrie snas porlblème. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltetre elle-mmêe mias le mot comme un tuot.* »

Ici l'auteur nous fait savoir que pour lire le plus important est de préserver les premières et les dernières lettres à la bonne place, ainsi le cerveau pourra reconnaître le mot et le lire sans difficulté. C'est qui n'est pas dit est qu'en plus, les voyelles doivent être elles aussi dans le bon ordre. Pour le mot « selon » il faut d'abord avoir la voyelle « e » et après la voyelle « o » c'est que nous donne « sleon » avec la première et la dernière lettre dans le bon ordre, mais avec les voyelles elles aussi présentées l'une après l'autre comme elles sont dans le mot sans modifier autant la morphologie générale des mots. Il y a une confrontation entre le mot qu'on a sous les yeux et le mot original, soit le mot qu'on garde en mémoire. Il y a une autre chose, le contexte aide lui aussi au décodage des mots, les collocations que nous avons de mots, le champ lexical et le champ sémantique, ainsi que certaines expressions, mots figés, etc. Pourtant la lecture est facilitée à l'aide d'indices fournis par le contexte, le cerveau va donc vérifier l'exactitude de cette information, car s'il n'y a pas un certain degré de cohérence et de cohésion entre l'ordre des lettres par rapport au mot original, il me semblerait une tâche assez difficile à faire. En espagnol nous avons trouvé un exemple similaire où les lettres des mots sont changés par de chiffres pour vouloir étonner les personnes de sa capacité à lire ce message codé figure 3.

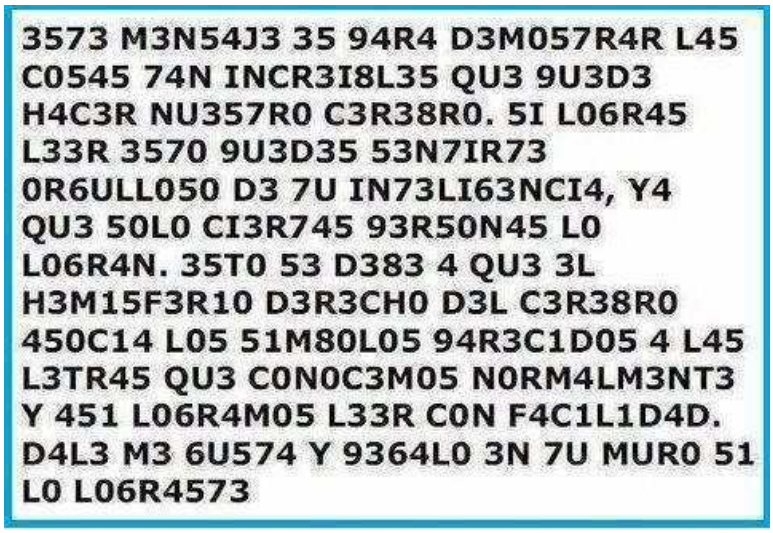


Figure 3 message codé en espagnol, changement des lettres par de nombres. Le cerveau prend un certain temps pour s'adapter à le lire.

Dans cet exemple il se passe quelque chose de similaire avec l'exemple précèdent de lettres mélangées. Tout d'abord, ce n'est pas l'intelligence des personnes qui fait la différence pour lire le message ou pas. C'est le même principe, les lettres sont changées par de chiffres, mais ils gardent une similarité avec les lettres qui remplacent. La lettre A va être remplacé par un 4, la lettre E va être remplacé par le chiffre 3, B est 8, S est 5, P est 9. Dans le message il est utilisé seulement des lettres majuscules c'est qui facilite la superposition entre les lettres et les chiffres. Le cerveau va donc au fur et à mesure qu'il rencontre des similitudes et logiques entre les mots, ainsi à travers le texte il va faire le lien entre la lettre A et le chiffre 4 pour déterminer que la voyelle A « para », « las », « a », « tan », dans le message sont codés uniformément par un 4. Comme nous a expliqué Dehaene auparavant, le cerveau fait un calcul et il s'adapte. Le cerveau qui est déjà habitué à reconnaître les caractères que nous font correspondre entre graphème et phonème, et qui a en mémoire un stockage du mot d'ordre sémantique, selon sa collocation, les expressions qui vont avec, de lemmes et de lexèmes dont il est codé, la médiation phonologique, il ne lui faut avoir un aperçu de lettre par lettre, mais d'une image générale du mot. L'étude britannique nous montre une manière que nous ignorons de la façon comme le cerveau reconnaître les mots dans un texte. Comme nous avons vu, pour reconnaître le mot entier, au cerveau il lui faut seulement les premières et dernières lettres, de la même manière qu'une répartition régulière des voyelles par rapport au mot original. Cela nous démontre que le cerveau ne prend pas en compte tous les éléments pour récréer un total, il est bien capable de reconstruire un élément de la réalité avec quelques détails, et c'est son travail avec l'image qu'il a gardé de cet élément de la réalité qu'il le récréera. Cette étude a pour but d'avoir une approche pour décortiquer mieux les troubles que rend la lecture difficile comme la dyslexie.

Comme nous l'avons vu, nous sommes, en quelque sorte, ancrés dans une réalité qui nous transmet notre cerveau, mais qui est une approximation de la réalité même. Ce que nous laisse penser que « l'allégorie de la caverne » de Platon se révèle une vérité dans le sens où nous ne devons pas prendre pour vraies les données de nos sens et même pas les préjugés formés par l'habitude, car comme souligne Francisco J.

Rubia (2000 : 197) « le cerveau nous trompe ». D'une certaine manière, nous sommes par issu de la perception de la réalité de notre cerveau, l'homme de la caverne qui croit réellement ce que l'ombre de la lumière lui transmet, sans pour autant se demander si ce qu'il voit ou entend c'est comme ça ou une dégradation d'un objet ou un son réel. Repassons ce passage du live VII de « la république » de Platon pour souligner l'essentiel de ses pensées.

« *Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière; ces hommes sont là depuis leur enfance… la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière eux; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent devant eux, et au-dessus desquelles ils font voir leurs merveilles… penses-tu que dans une telle situation ils aient jamais vu autre chose d'eux-mêmes et de leurs voisins que les ombres projetées par le feu sur la paroi de la caverne qui leur fait face?... Et pour les objets qui défilent, n'en est-il pas de même?... Si donc ils pouvaient s'entretenir ensemble ne penses-tu pas qu'ils prendraient pour des objets réels les ombres qu'ils verraient)?*

Il y a nécessité.

Et si la paroi du fond de la prison avait un écho, chaque fois que l'un des porteurs parlerait, croiraient-ils entendre autre chose que l'ombre qui passerait devant eux?

Non, par Zeus, dit-il.

Assurément, repris-je, de tels hommes n'attribueront de réalité qu'aux ombres des objets fabriqués.

C'est de toute nécessité. »

Platon « la république » traduction de Robert Baccou, (1657 : livre VII p 247 – 248)

1.2 Division

Le cerveau est localisé à l'intérieur de la boîte crânienne, il est constitué d'environ 86 milliards de cellules nerveuses et près de 84 milliards de cellules gliales Nathalie Tzourio-Mazoyer (2006). Si nous regardons le cerveau nous pouvons apprécier qu'il est divisé en deux parties. Ces deux parties sont appelées les hémisphères. Chaque hémisphère a pour fonction de s'occuper d'un côté du corps, mais à ce qu'on puisse croire ils s'occupent de sont côté contraire, ainsi, l'hémisphère gauche s'occupe du côté droit du corps et l'hémisphère droit s'occupe de la partie

gauche du corps cet aspect est dû au câblage du cerveau. Les deux hémisphères sont reliés entre eux par un réseau de câbles appelé « les corps calleux, les commissures antérieures, et postérieures et le chiasme pour ceux qu'on peut apprécier à simple vue ». Les voies qui restent dans le même hémisphère sont appelées « les voies ipsilatérales » et les voies qui vont vers l'autre hémisphère sont « les voies controlatérales » et sont celles qui sont les dominantes ; pourtant un élément se trouvant dans le champ visuel droit est traité par l'hémisphère gauche ce qui donne l'inversement du traitement hémisphérique A, lieury (2007 : 21).

Si la majorité des êtres humains sont droitiers, cela peut indiquer en quelque sort que son hémisphère gauche est le dominant. Si on observe de près le cerveau, on peut apercevoir que les hémisphères sont repliés, si on étale chaque hémisphère on peut obtenir une mesure d'environ 1, 20 mètres, la totalité de la surface du cerveau est d'environ 2,200 cm2. C'est cette superficie du cerveau qu'on appelle « le cortex cérébral ». Comme on vient de l'apprécier, il est si étendu qu'à l'intérieur de la boîte crânienne il doit se plier pour occuper cet espace.

Chaque pli donne lieu à une circonvolution ou gyrus du latin *gyrus* qui signifie cercle. Ils sont si marqués qu'on a ainsi différencié plusieurs circonvolutions. La surface du cerveau nous laisse entrevoir des rainures prédominantes, ces rainures sont appelées «sillons » et « scissures » pour les rainures les plus importantes comme la scissure de Sylvius qui travers le cerveau horizontalement en montant vers l'arrière et la scissure de Rolando qui le traverse le cerveauverticalement perpendiculairement à la scissure de Sylvius. À l'aide des sillons les plus constants comme ceux de Sylvius et de Rolando le cerveau est divisé en quatre régions ou « lobes ». Ces lobes prennent leur nome de l'os du crâne auquel ils ont situés, alors on a le lobe frontal, le lobe pariétal, le lobe temporal et le lobe occipital. Il y a deux autres lobes plus à l'intérieur du cerveau, ils sont le lobe limbique situé à la face interne des hémisphères et le lobe de l'insula situé dans la profondeur de la scissure de Sylvius voir figure 4 qui montre

la localisation des lobes sur le cerveau.

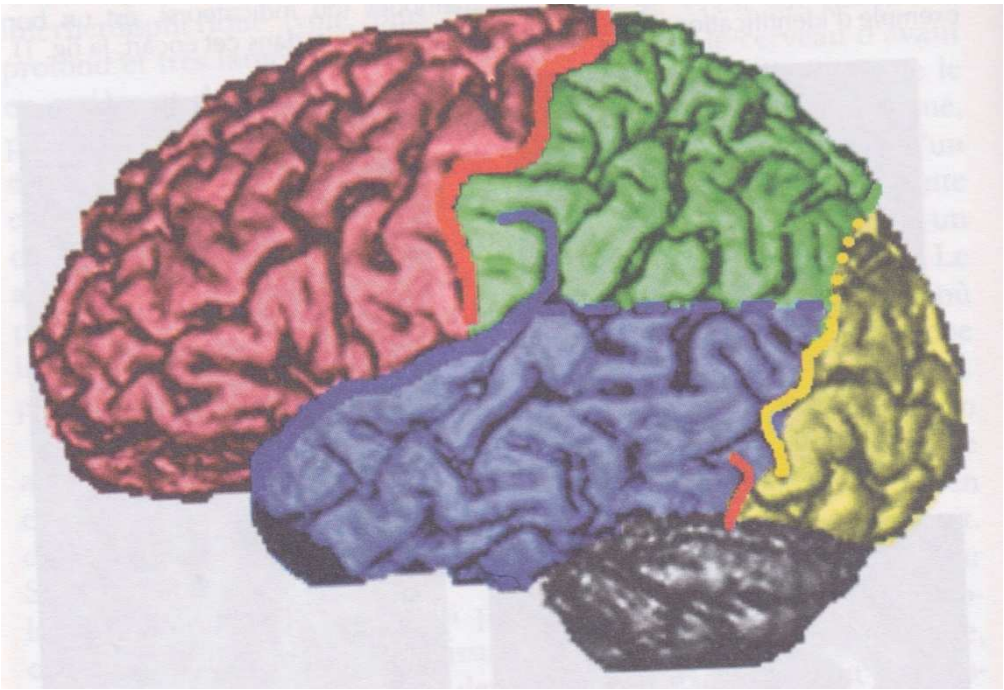


Figure 4 Parcellisation lobaire de la face externe des hémisphères cérébraux, image prise de Nathalie Tzourio-Mazoyer Chapitre 2 « L'architecture macroscopique corticale : la parcellisation lobaire » dans « cerveau et psychologie » (2006 : 68)

La figure 4 nous montre la parcellisation de la face externe des hémisphères cérébraux où nous pouvons apprécier les quatre lobes principaux du cerveau :

Le lobe frontal en couleur rouge

Le lobe temporal en couleur bleue

Le lobe pariétal en couleur verte

Le lobe occipital en couleur jaune

On apprécie aussi la scissure de Sylvius en couleur bleue qui est une ligne qu'on peut apercevoir à simple vu, cette scissure traverse la face latérale de chaque hémisphère horizontalement d'avant en arrière et de bas en haut, elle sépare le lobe frontal du lobe temporal en avant et sépare le lobe temporal du lobe pariétal en arrière. Une autre ligne qu'on peut apprécier à simple vu dans le cerveau, et qui est verticale, est le sillon de Rolando en couleur rouge. Le sillon de Rolando suit un trajet perpendiculaire depuis la scissure de Sylvius, il sépare le lobe frontal du lobe pariétal. Une dernière ligne qui se trouve à l'arrière du cerveau, perpendiculaire est le sillon occipital

antérieur en jaune et l'incisure de Meynert en rouge marquent la limite du lobe temporal et le lobe occipital. La limite du lobe occipital avec les lobes pariétal et temporal est arbitraire en haut, de la même manière que la limite entre le lobe temporal et le lobe frontal est une convention qui établit une ligne horizontale qui prolonge la ligne horizontale de la scissure de Sylvius. Enfin, il faut une coupe sagittale médiane pour pouvoir apprécier le lobe limbique en couleur violette qui est situé à la face interne des hémisphères figure 5,

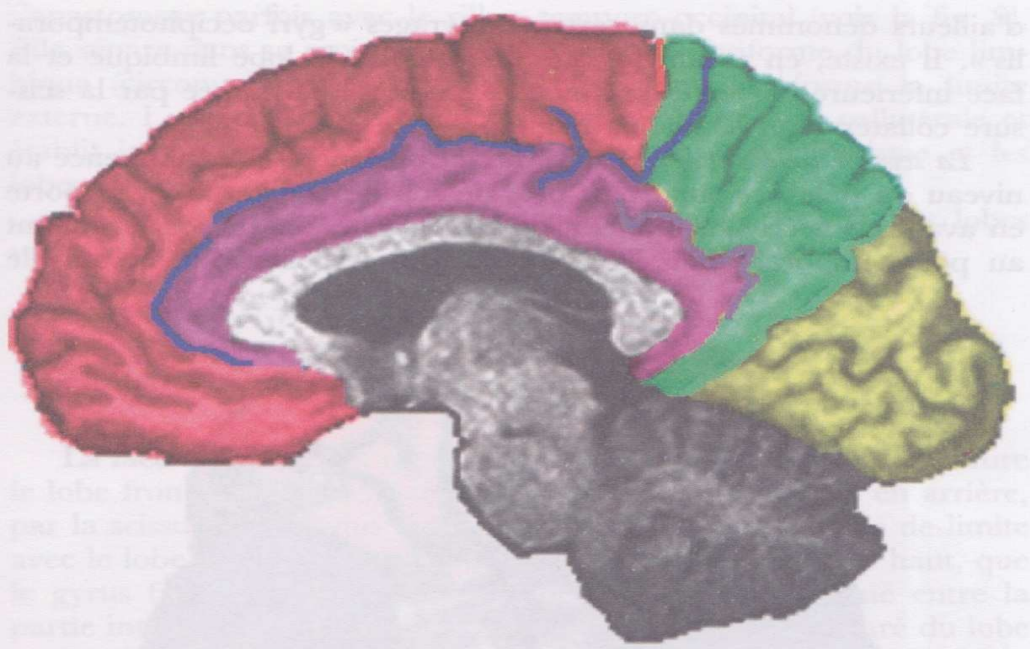


Figure 5 Coupe sagittal médiane montrant les sillons et les limites lobaires de la face interne des hémisphères cérébraux, image prise de Nathalie Tzourio-Mazoyer Chapitre 2 « L'architecture macroscopique corticale: la parcellisation lobaire » dans « cerveau et psychologie » (2006 : 68)

Selon Nathalie Tzourio-Mazoyer (2006 : 70) le lobe limbique est constitué du gyrus cingulaire qui entoure le corps calleux et qui se poursuit avec les structures temporales internes hippocampales et parahippocampales. Le sillon cingulaire en couleur bleue sépare la face médiane du lobe frontal du lobe limbique. Le corps calleux est la forme C de couleur blanche au-dessous du lobe limbique.

L'information détaillée qui suit est prise de Nathalie Tzourio-Mazoyer (2006 : 74 – 75) « l'architecture macroscopique corticale : la parcellisation lobaire » dans « cerveau et psychologie ». Ici, il est expliqué que chaque lobe a un rôle spécifique, ainsi on peut déterminer pour chaque lobe un rôle fonctionnel :

Le lobe frontal : nommé « le lobe de l'action », c'est-à-dire de l'organisation du mouvement jusqu'aux fonctions de planification, de prise de décisions, etc. Dans le lobe frontal au niveau du gyrus précentral dans la partie postérieure on peut trouver les aires motrices et promotrices lesquelles commandent et préparent le mouvement. Dans la partie antérieure, on trouve les aires de mémoire de travail ou mémoire à court terme, et la mémoire exécutive. La partie supérieure du lobe frontal est impliquée pour le traitement de l'information du domaine spatial comme la position ou l'organisation 3D, tandis que la partie inférieure traite les informations des caractéristiques figuratives des objets. Il ne faut pas oublier que le lobe frontal est impliqué aussi pour le traitement du langage, au niveau du gyrus frontal inférieur gauche est localisée la région de Broca. Sa partie postérieure traite les informations phonologiques comme représentations motrices des sons du langage, tandis que sa partie antérieure est en charge du stockage et la sélection des mots, de la même manière que le traitement de la syntaxe nécessaire à la compréhension du langage.

Le lobe pariétal : il est nommé « le cerveau de la perception ». Dans sa partie antérieure on trouve les aires sensitives primaires et dans sa partie postérieure on trouve les aires hiérarchiquement élevées dites « d'intégration multimodale » elles permettent de relier les informations provenantes des domaines visuels, auditifs, tactiles, moteur, etc. Le traitement de l'espace est pris en charge par la partie supérieure du lobe pariétal, tandis que la partie inférieure qui est proche du lobe temporal comprend des régions de stockage d'information complexes comme les mots ou les positions dans l'espace.

Le lobe temporal : le lobe « l'audition » il comprend l'aire de Wernicke nécessaire à la compréhension du langage (traitement sémantique). Sa partie supérieure est dédiée au traitement auditif des sons de l'environnement, de la musique et du langage, tandis que sa partie inférieure est dédiée aux aires spécialisées dans le traitement de la forme des objets, des visages, des lettres et de chiffres. Sa partie interne appartient au lobe limbique dit « lobe de la mémoire et des émotions ».

Le lobe occipital : il est impliqué dans la visualisation des objets, il contient le cortex visuel qui traite la forme, la couleur et le mouvement des scènes et des objets que l'on voit. Les images mentales sont fabriquées dans le lobe occipital.

Le lobe limbique : dit « système limbique », traite les informations émotionnelles et végétatives. Il contient une structure très importante « l'hippocampe » impliquée dans le stockage des souvenirs. Le lobe limbique est essentiel pour le maintien de la mémoire à long terme.

Le lobe insula : Sa partie intérieure est impliquée dans la production du langage, car elle est composée des aires promotrices. Sa partie postérieure contient les aires somatosensorielles secondaires, son rôle est d'intégrer les informations en provenance des différentes modalités.

1.3 La spécialisation hémisphérique ou la latéralisation fonctionnelle

Avant l'avance de la technologie à pas de géant, que nous sommes privilégiés de voir aujourd'hui, on croyait que les deux hémisphères étaient équivalents sur le plan fonctionnel. C'est grâce à ce progrès de la technologie, notamment les études en neuropsychologie qu'on a pu mettre en évidence le contraire, et voir par exemple, la spécialisation de l'hémisphère gauche pour le langage. La spécialisation hémisphérique ou la latéralisation fonctionnelle met à preuve le fait qu'une lésion, par exemple, dans l'hémisphère gauche dans une zone qui a une fonction cognitive donnée, n'aura pas d'équivalente dans l'hémisphère droit de cette même fonction cognitive. Par exemple, Broca en 1861 avait trouvé une lésion cérébrale dans la troisième circonvolution du lobe frontal gauche qui affectait la production du langage, cette même lésion dans la troisième circonvolution du lobe frontal droit n'aurait pas affecté la production du langage, mais une autre fonction cognitive.

Les premières études sur la spécialisation hémisphérique ont été menées par Paul Broca en 1965 qui après quelques études sur certains patients, affirmait que la

spécialisation d'un hémisphère pour le langage est en relation étroite avec le côté opposé à la main préférée. Ainsi, les droitiers ont l'hémisphère gauche spécialisé pour le langage, et les gauchers ont l'hémisphère droit spécialisé pour le langage. Ce postulat s'est avéré n'être pas constant. Selon Goulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer dans 92 à 96% de cas les droitiers présentent une spécialisation de l'hémisphère gauche pour le langage, tandis que les gauchers ont un groupe partagé pour la spécialisation hémisphérique du langage. Les auteurs citent deux études pour argumenter ce fait, d'abord une étude qui a utilisé le test Wada chez de patients épileptiques à montré que 96% de droitiers avaient un hémisphère gauche spécialisé pour le langage, tandis que 70% de gauchers sont latéralisés à gauche et 15% sont latéralisés à droite et le 15% restant sont ambilatéraux. Une deuxième étude neuropsychologie menée auprès de 313 de gauchers a révélé que 15% avaient un hémisphère gauche dominant pour le langage, 15% avaient un hémisphère droit dominant pour le langage, tandis que le 70% restant avaient une représentation du langage répartie de manière équilibrée sur les deux hémisphères. Les acteurs concluent que chez les sujets droitiers, il existe une relation évidente entre la préférence pour la main droite et la spécialisation de l'hémisphère gauche pour le langage, alors que chez les gauchers il n'existe aucune relation entre la préférence pour la main gauche et la spécialisation hémisphérique pour le langage. La représentation du langage chez la majorité de gauchers est répartie sur les deux hémisphères, montrant ainsi, une ambilatéralité pour le langage.

Pour rendre compte de la spécialisation hémisphérique, les neurologues ont compté avec le hasard de la vie. En traitant l'épilepsie chez certains patients ils devaient couper le corps calleux qui relie les deux hémisphères. À ce type de patients, on les appelle « les patients cerveau divisé » ou dans la terminologie anglaise « split-brain ». Chez certains patients le traitement pour l'épilepsie requérait une coupure partielle du corps calleux et pour d'autres il requérait une coupure totale, ce qui laisse les patients avec les hémisphères totalement ou partiellement séparés. Selon Goulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2006 : 471) ce type d'étude sur de patients « split-brain » a permis d'évaluer le rôle respectif pour différentes fonctions cognitives de

chaque hémisphère, de la même manière que de corroborer le rôle de l'hémisphère gauche dans le traitement du langage et les processus visuospatiaux et attentionnels par l'hémisphère droit. Les auteurs nous expliquent la procédure de l'étude schématisée dans la figure 6 en citant un article de Sidtis et coll., « *Cognitive interaction after stages collosal section. Evidence for transfert of semantic activation », Science, 1981, 212, p. 344 –346* qui décrit les capacités de lecture d'un sujet avant et après section du corps calleux :

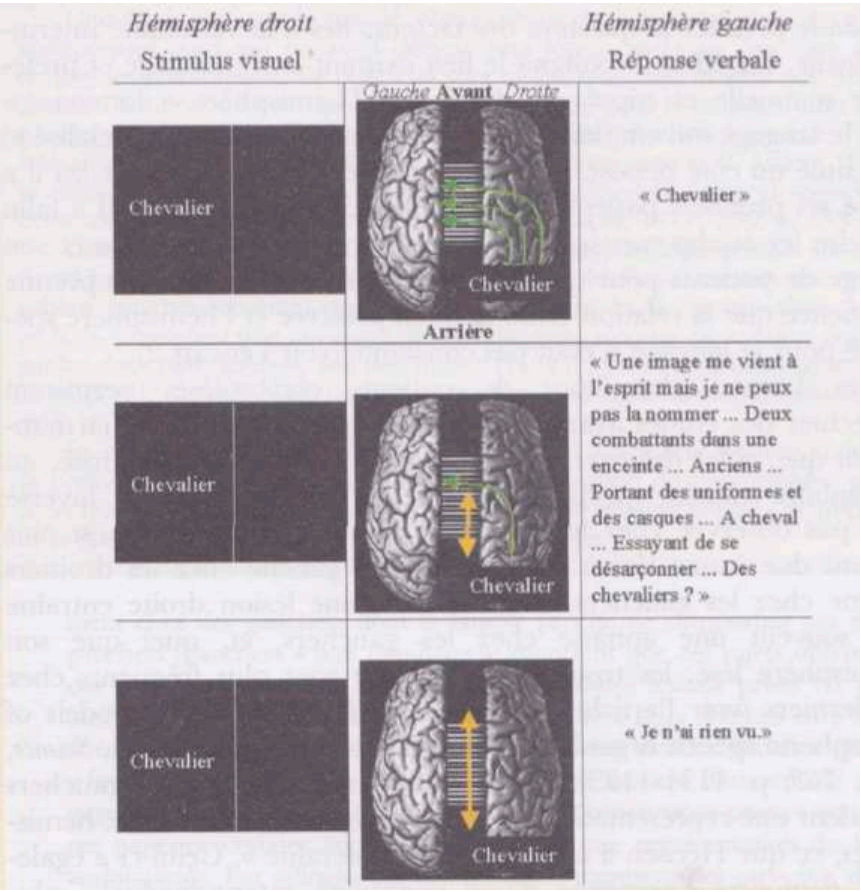


Figure 6 Description de la lecture d'un patient avant et après section du corps calleux, pris de Goulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2006 : 471)

« Ce patient possède un hémisphère gauche spécialisé pour le langage. À gauche de l'illustration est représenté l'écran sur lequel on affiche le mot à lire (« chevalier ») dans le seul hémichamp visuel gauche, perçu par l'hémisphère droit. Avant la première opération, la forme du mot est décryptée par le cortex visuel (occipital) de l'hémisphère droit qui n'a pas les capacités langagières requises pour attribuer à cette forme son équivalent oral, mais qui peut transmettre l'information à l'hémisphère gauche spécialisé pour le langage. Après la section partielle du corps

calleux, la communication interhémisphérique est très perturbée, mais n'est pas impossible, ce qui devient le cas lorsque le corps calleux est totalement sectionné. »
Sidtis et al.,

« Cognitive interaction after stages collosal section. Evidence for transfert of semantic activation », Science, 1981, 212, p. 344 – 346 cités par Goulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2006 : 471) dans « Cerveau et psychologie ».

1.4 Les cellules cérébrales : les neurones et les cellules gliales

Parmi plus de 300 milliards de cellules que conforment le système nerveux humain nous trouvons les neurones et les cellules gliales. Selon Laurent Petit et Fabrice Crivello (2006 : 37) les neurones sont l'élément principal de communication du système nerveux. Leur principale tâche est de véhiculer l'information à l'intérieur du cerveau et à l'extérieur du cerveau vers le système nerveux périphérique. Les neurones sont interconnectés entre eux et forment des circuits très complexes de telle manière que les cellules gliales jouent un rôle très important pour la constitution de ces réseaux. Tout de suite nous allons détailler la structuration et le fonctionnement des neurones à partir du recueil fait par Laurent Petit et Fabrice Crivello (2006 : 37 - 56) dans le chapitre « *L'architecture microscopique du cerveau* » dans « *Cerveau et psychologie* » de Olivier Houdé, Bernard Mazoyer et Nathalie Tzourio-Mazoyer.

L'étude des neurones a vu son apogée dans le XIX siècle. À l'époque l'intérêt pour étudier les bases anatomiques du cerveau été en vigueur, mais la manque d'une méthode de coloration pour rendre les cellules cérébrales visibles au microscope contrariaient la tâche d'observation. C'est à cette époque que deux grands scientifiques ont fait progresser la science de la neurologie avec leurs recherches et leurs découvertes. Il s'agit de l'italien Camillo Golgi (1843 - 1926) et de l'espagnol Santiago Ramon y Cajal (1852 - 1934), tous les deux lauréats du prix Nobel de médecine en 1906. Un des précurseurs de ces études a été Camillo Golgi qui entreprend la recherche sur l'étude au laboratoire des tissus nerveux. Golgi crée une technique de coloration par les sels d'argent qui permet de voir la morphologie des

cellules nerveuses sous le microscope en grand détail. Golgi a mené des études sur les cellules nerveuses et à travers de sa technique de la coloration à l'argent il a apprécié un conduit tubulaire dans le protoplasmique qui est situé autour du noyau et plus ou moins éloigné de la membrane cellulaire. Cet appareil est responsable de la modification de certaines protéines, à son honneur on connaît cette partie de la cellule comme « l'appareil de Golgi », il a aussi contribué à la connaissance de la morphologie des neurones pyramidaux notamment leur arborisation complexe de dendrites et les collatérales de l'axone. Lui même se sentait très satisfait de sa technique et lui le fait savoir en écrivant une lettre à son amie Nicolo Manfredi le 16 février 1873 :

« *lavoro molte ore al microscopio. Sono felice d'aver trovato una nuova reazione per dimostrare anche agli orbi la struttura dello stroma interstiziale della corteccia cerebrale. Faccio agire il nitrato d'argento sui pezzi di cervello induriti in bicromato di potassio. Ho già ottenuto risultati assai belli e spero di ottenere di più.* »

Extrait de la lettre de Camillo Golgi à son ami Nicolo Manfredi, pris de Paolo Mazzarello de la biographie de Golgi dans « Golgi Architteto del cerebello » pour le centième anniversaire du prix Nobel italien 1906-2006

La méthode Golgi figure 7 est l'invention de ce qu'on appel « La reazzoni nera » il consiste d'une méthode de coloration de cellules cérébrales en deux phases. Dans une première phase de « fixation » du tissu nerveux en chrome, suivi d'un deuxième moment de l'immersion dans du nitrate d'argent. Le résultat obtenu est la précipitation sélective d'un sel, le chromate d'argent, qui va occuper une partie de chaque neurone et les cellules gliales, y compris tous leurs prolongements Mazzarello (2006).

Cette méthode à son honneur a été nommée « la méthode de Golgi ». Elle a été publié en italien en 1873 dans la revue scientifique « La Gazzeta Medica Italiana » sous le titre « Sulla struttura della sontanza grigia del cervello » C'est grâce à cette technique de coloration que Santiago Ramon y Cajal a pu avancer dans ses études d'histologie du système nerveux et sa thèse de « La doctrina de la neurona » la théorie du neurone, car cette méthode permet selon Cajal d'observer les cellules « in situ » c'est-à-dire, dans leur position et forme naturelles.

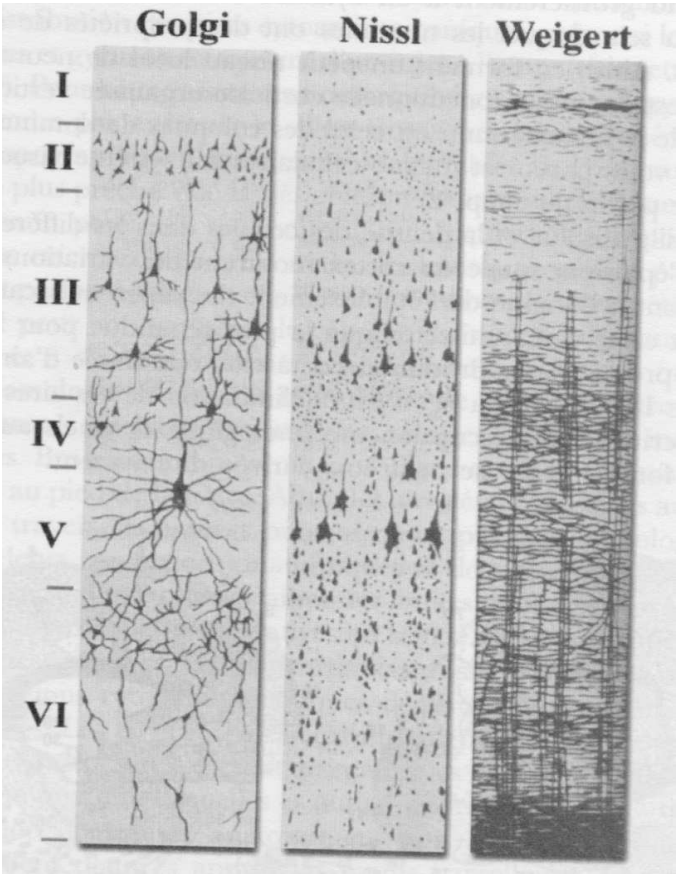


figure 7 trois types de coloration des cellules nerveuses (Golgi, Nissl, Weigert) montrant les six couches cellulaires du cortex. La coloration de Gogli montre les cellules dans leur position et forme naturelles. Image prise de Laurent Petit et Fabrice Crivelo (2006 -49) Chapitre 1 « L'architecture microscopique du cerveau » dans « cerveau et psychologie ».

Ces deux grands scientifiques qui ont aidé la science dans le progrès de l'histologie du système nerveux avaient des idées distinctes propres à deux écoles qu'à l'époque, régnaient l'ambiance scientifique. Il s'agit de la théorie réticulaire d'un côté défendue par Golgi et la théorie neuronale de l'autre défendu par Ramon y Cajal. La complexité du système nerveux est si dense que même en utilisant la technique de cromato d'argent dans les cellules nerveuses il est difficile d'apprécier avec précision la relation entre les dendrites et les axones.

De cette manière, chaque école défend son postulat ; l'école la théorie réticulaire présidée par Gerlash croie que les axones des cellules nerveuses sont reliés

ensemble pour former un réseau diffus qui se disperse à travers la substance blanche du système nerveux central. De cette manière, le système nerveux était constitué d'un maillage fusionné ne comportant pas de cellules isolées, l'école de la théorie neuronale présidée par Cajal croie que les extensions des cellules nerveuses se terminent librement et sans se joindre à une autre cellule ni en formant un réseau. Postérieurement, Cajal ajouterait que toutes les extensions de cellules nerveuses se terminent librement, elles se communiquent entre elles à travers d'un contact, pas à travers d'une continuité. De cette manière, les neurones sont la base du système nerveux, ils sont des entités fonctionnelles autonomes et des unités métaboliques distinctes comportant un corps cellulaire aussi appelé soma, un axone et des dendrites ou prolongements.

Il fallait prouver ce dernier postulat, Ramon y Cajal en réfléchissant sur la complexité du système nerveux humain fait c'est analogie entre le cerveau adulte et une forêt impénétrable et le cerveau embrionel et une forêt jeune. Si le cerveau de l'homme est trop complexe pour en permettre une étude approfondie de son plan structural, pour quoi ne pas appliquer cette méthode aux animaux inférieurs ou aux phases de tissus embrionales dans lesquelles l'organisation du système nerveux doit être simple ; car la forêt adulte est impénétrable et indéfinissable, pour quoi ne pas s'aventurer à la forêt jeune ? Cajal (1923)[3]. De cette manière Cajal se penche dans l'étude des cerveaux des animaux et de fœtus pour dégager la complexité du système nerveux permettant ainsi de visualiser la cellule dans son état basique.

« *(...) nunca hemos podido ver una malla de semejante red [axónica de Golgi), ni en el cerebro, ni en la médula, ni en el cerebelo, ni en la retina, ni en el bulbo olfatorio, etc., creemos que es hora ya de desligar a la histología de todo compromiso fisiológico, y adoptar sencillamente la única opinión que está en armonía con los hechos, a saber; que las células nerviosas son elementos*

[3] Si el encéfalo y demás órganos centrales adultos del hombre y los vertebrados son demasiados complejos para permitir escrutar su plan estructural, ¿por qué no aplicar sistemáticamente el método a los animales inferiores ó las fases tempranas de los tejidos embrionarios, en los cuales el sistema nervioso debe ofrecer organización sencilla y. por decirlo así, esquemática? Puesto que la selva adulta resulta impenetrable e indefinible, ¿por qué no recurrir al bosque joven, como si dijéramos, en estado de vivero? Cajal (1923) pris de *Javier DeFelipe "Historia de la neurona : influencia de los estudios de Santiago Ramon y Cajal en la neurociencia moderna dans Cajal, S.R. " Histologia del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados", Volumen I, Madrid 2007*

independientes jamás anastomosados ni por sus expansiones protoplasmáticas [dendritas] ni por las ramas de su prolongación de Deiters (axón), y que la propagación de la acción nerviosa se verifica por contactos al nivel de ciertos aparatos o disposiciones de engranaje, cuyo objeto es fijar la conexión. Multiplicando considerablemente las superficies de influencia ».

Cajal, S. R.(1889ª) « *Conexión general de los elementos nerviosos* ». *La medicina practica 88, 341 -346 cité en Javier DeFelipe* « *Historia de la neurona: influencia de los estudios de Santiago Ramon y Cajal en la neurociencia moderna dans Cajal, S.R.* « *Histologia del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados* », *Volumen I, Madrid 2007*

Cajal non seulement a contribué avec sa théorie du neurone et la compréhension du système nerveux à la science, mais il a aussi fait la découverte des connexions de neurones, il les a appelés « las articulaciones nerviosas » les articulations nerveuses, elles sont deux « la connexion axo-somatique » du corps cellulaire et « la connexion axo-dendritique » des dendrites. Plus tard en 1897 c'est Charles Sherrington (1857 – 1952) qui rebaptise ces « articulaciones nerviosas » par le nom de « synapses ». Ce dernier nom et ce qui a prévalu dans la littérature scientifique. Après ce passage par l'histoire, passons maintenant à voir les deux cellules que conforment le système nerveux, les neurones et les cellules gliales figure 8.

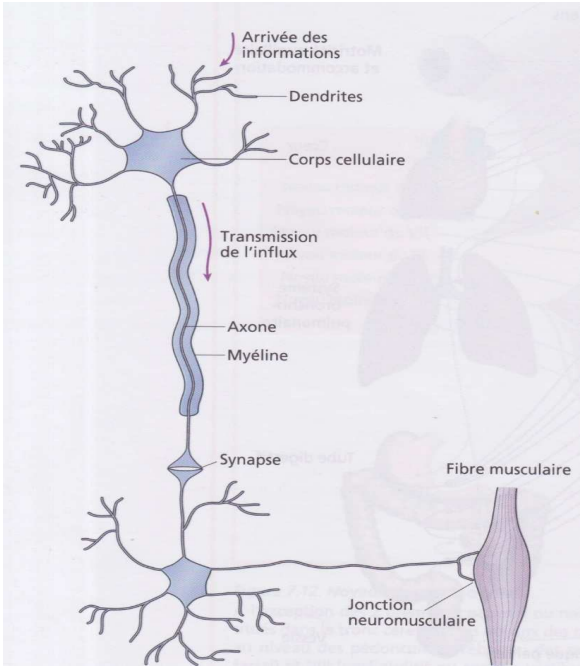


Figure 8 les parties du neurone, image prise de « Anatomie Physiologie » coordonné par Léon Perlemuter, Masson, Paris 2003

1.4.1 Les neurones

Le nom « neurone » dérive du grec νεῦρον [*neuron*], « corde », « nerf », en soutenant « la théorie du neurone » de Cajal, Wilhelm Von Waldeyer-Hartz (1891) propose le terme de « neurone » pour nommer cette cellule nerveuse. Les neurones sont les principales cellules du cerveau, ils sont environ 86 à 100 milliards cependant ils ne sont pas exclusifs du cerveau, on les trouve aussi dans l'intestin avec une concentration d'environ 200 millions. Ils sont de plusieurs formes et chacune des formes correspond à un propos bien établi comme la cellule pyramidale, cellule du thalamus, cellule du noyau de l'olive, cellule de Purkinje, etc. Bien qu'il ait différents types de neurones, tous les neurones partagent une même structure de base. Grâce aux études de Cajal, on sait que le neurone est constitué d'un corps cellulaire, des dendrites et d'un axone. Pour la communication, les neurones ont une partie émettrice qui est l'axone et une partie réceptrice les dendrites et la membrane du corps cellulaire.

Le Soma ou corps cellulaire

Selon Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 40) le corps cellulaire est le centre métabolique du neurone, sa forme peut changer selon le type de neurone, on a de corps cellulaires sphériques, ovoïdes ou angulaires. Dans le corps cellulaire, on trouve le noyau, des organelles comme le réticulum endoplasmique, ribosomes, mitochondries, appareil de Golgi, etc. de la même manière que les neurotransmetteurs. Les extensions qui ressortent du corps cellulaire sont appelées les dendrites.

Les dendrites

Comme on vient de dire, les dendrites sont les prolongements qui constituent l'arborisation du neurone, de cette manière les dendrites, donne sa forme. Les dendrites jouent le rôle de recevoir les informations qui transmettent les autres neurones à travers des synapses. Les dendrites sont donc couvertes de synapses qui se situent, généralement, sur de petites protubérances qu'on les appelle « les épines dendritiques Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 40).

L'axone

L'axone est une structure tubulaire qui s'étend tout au long de la cellule, il peut être très long. L'axone est distingué des dendrites, car il ne possède pas d'organelles impliquées dans la synthèse protéique. L'axone émet de place en place de collatérales qui sont de petites branches naissant sur le côté du nerf. L'axone transport des molécules en différentes directions comme les neurotransmetteurs du corps cellulaire vers les synapses et les molécules capturées après la libération du neurotransmetteur des synapses vers le corps cellulaire.

L'axone possède de couches de membranes qui l'isolent, ses couches sont appelées « la gaine de myéline ». Son origine vient des oligodendrocytes – cellules gliales- cette enveloppe a pour fonction de déterminer le diamètre de l'axone et ainsi la vitesse de conduction de potentiels d'action, car la gaine de myéline facilite le passage des courants ioniques à l'intérieur de l'axone, les courants ioniques augmentent la vitesse de conduction du potentiel d'action qui est une impulsion électrique Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 42).

La synapse et les neuromédiateurs

Les synapses jouent un rôle très important au sein du neurone, car eux transmettent l'influx nerveux d'un neurone à l'autre. Selon Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 42) chaque neurone possède 10.000 synapses qui sont de deux ordres, soit des synapses chimiques ou des synapses électriques. La synapse électrique se produit via des jonctions étroites qui laissent passer le courant ionique d'un neurone à l'autre. Dans le système nerveux central de l'homme, la transmission synaptique est d'origine chimique Petit, L. et Crivello, F. (2006). Le neurone présynaptique produit un neurotransmetteur qui influence sur l'activité de la membrane postsynaptique. De cette manière il aura deux effets selon le potentiel des impulsions électriques, soit un effet excitateur soit un effet inhibiteur. Lorsque le mouvement des ions amène le potentiel de membrane à une valeur proche du seuil de déclenchement du potentiel

d'action (-55 mV), on a un effet excitateur, au contraire, lorsque le potentiel de membrane est maintenu au voisinage de la valeur d'équilibre (-75mV) on a un effet inhibiteur. Selon Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 44) le premier neuromédiateur a été identifié en 1921 et aujourd'hui on a pu découvrir une cinquantaine et peut être il y en reste encore pour découvrir. La communication entre un neurone présynaptique et un neurone postsynaptique est expliquée dans la figure 9 qui montre le schéma de la communication neuronale pris de Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 45).

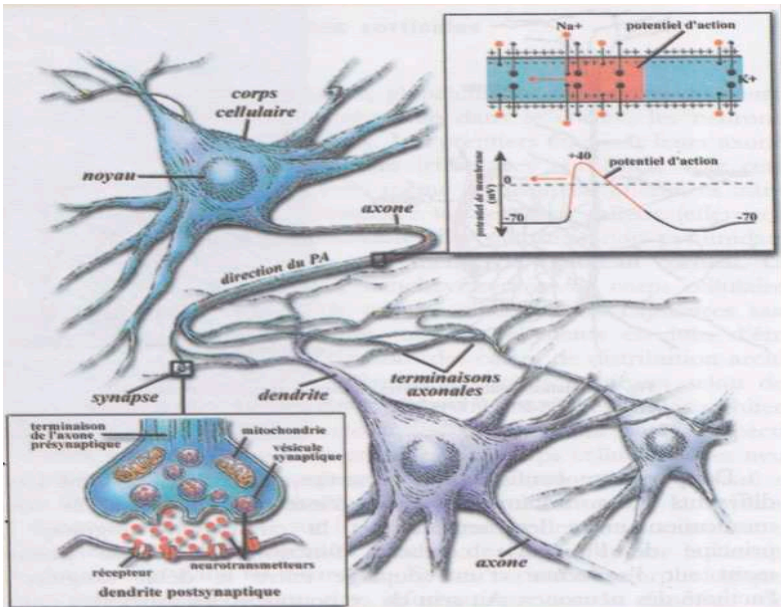


figure 9 Schéma de la communication neuronale, image prise de Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 45) dans « le cerveau et psychologie ».

Les neurones travaillent avec des ions potassium (K+) et des ions sodium (Na+). Si le neurone est au repos, sa membrane externe pompe des ions potassium hors de la cellule pour ne pas laisser rentrer des ions de sodium, de cette manière la cellule maintient un potentiel électrique de -75 mV. Quand il y a une stimulation provenant d'autres cellules, le neurone laisse entrer des ions sodium, lorsque l'accumulation des ions sodium atteint un potentiel électrique de -55 mV, le neurone engendre un potentiel d'action. Déjà commence l'entrée des ions sodium supplémentaires, amorçant ainsi la propagation de l'influx nerveux sur l'axone pour en arriver aux terminaisons de l'axone qui libèrent des molécules neuromédiatrices. Ces molécules se diffusent dans la synapse et se fixent à des récepteurs spécifiques qui sont présents sur des dendrites de la même manière qu'à d'autres parties des cellules

postsynaptiques. La cellule réceptrice peut ouvrir des canaux ioniques, c'est qui provoquera de nouveaux potentiels d'action, ou elle peut activer des récepteurs couplés aux protéines G. La base de l'intégration des informations neuronales est la transformation de nombreux influx synaptiques en un seul type d'énergie Petit, L. et Crivello, F. (2006 : 44).

1.4.2 Les cellules gliales

Ce type de cellules conforment plus d'un tiers du cerveau et son entre 10 et 50 fois plus nombreuses que les neurones dans le cerveau L, Petit et F, Crivello (2006 : 44). Leur principale fonction est d'assurer du soutien et de la nourriture aux neurones pour préserver un micro-environnement propice au bon fonctionnement des neurones dans le cerveau. Leurs rôles principaux sont un rôle de support structural un rôle dans la transmission, un rôle dans la barrière hémato-encéphalique, un rôle dans la nutrition des neurones et un rôle dans la formation de la gaine de myéline. Les différents types de cellules gliales se regroupent en deux catégories, une catégorie appelée « la macroglie » qui concerne les astrocytes et les oligodendrocytes ; et une catégorie appelée « la microglie » qui concerne des cellules phagocytes mobilisées lors d'une infection ou maladie.

Les astrocytes

Ils sont présents dans la matière blanche et la matière grise du cerveau figure 10. Ils ont une forme étoilée qu'ils développent entre les neurones et les cellules endothéliales des capillaires du système sanguin de cette manière leur rôle est d'intermédiaire dans la communication entre les neurones et la circulation sanguine. C'est à ce rôle que l'imagerie cérébrale fonctionnelle comme l'IRMf a vu son jour.

Les oligodendrocytes

Sont plus petits que les astrocytes. Leur principale fonction, comme on l'a détaillé auparavant, est de générer la gaine de myéline qui entoure les axones, dont la vitesse de conduction de l'information en dépend. La gaine est la responsable de la couleur

blanche dans le cerveau, d'où les anatomistes ont distingué la matière blanche de la matière grise. La matière grise caractérisée par le rassemblement d'un grand nombre de corps cellulaires et les arbres dendritiques non myélinisés ; alors que la matière blanche, comme on a déjà dit, rassemble les axons qui sont enveloppés de la gaine de myéline figure 10.

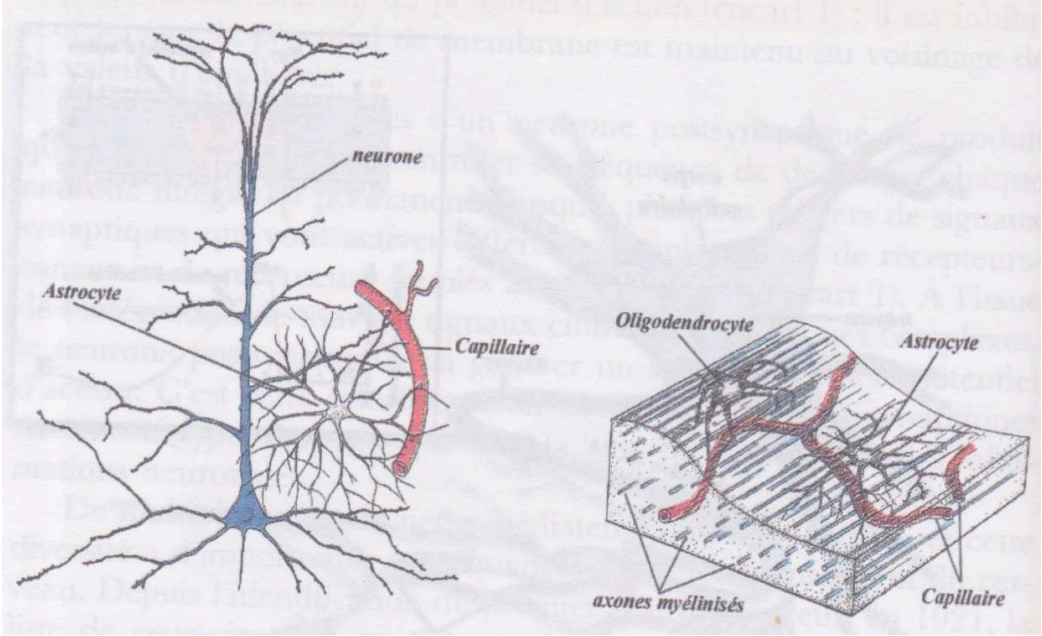


Figure 10 Matière grise à gauche et matière blanche à droite dans la relation des astrocytes, le neurone et les capillaires sanguins. Image prise de Laurent Petit et Fabrice Crivelo (2006 - 46) Chapitre 1 « L'architecture microscopique du cerveau » dans « cerveau et psychologie ».

1.5 La cytoarchitectonie ou la classification de la parcellisation du cerveau humain

Les premières tentatives de parcellisation du cerveau viennent de différents scientifiques qui se sont penchés pour cartographie d'une manière ou d'autres les différentes zones du cortex cérébral. L'un de pionniers de la cartographie cérébrale est le célèbre anatomiste allemand Korbinian Brodmann qui base sa nomination sur l'organisation cytoarchitecturale des neurones qu'il a pu observer dans le cortex cérébral à partir de la méthode de coloration de cellules de Nissl. Cette méthode permet d'entrevoir, à travers de la coloration des neurones par des agents chimiques,

comment elles sont empilées dans les couches. De cette manière, Brodmann a pu cartographier le cerveau humain en 47 aires.

La cytoarchitectonie cérébrale a été désignée par plusieurs anatomistes selon leur propre critère, c'est ainsi que par exemple Paul Flechsig présente 40 aires du cortex cérébral, pendant que Alfred Walter Campbell a présenté 14 aires et Grafton Elliot Smith a identifié 50 aires. La carte cytoarchititectonique de Brodmann a été choisie comme la plus répandue dans la communauté scientifique, elle a été critiquée, améliorée, redéfinie dans les dernières années et à notre époque continue à être un référent pour la cartographie du cerveau. Certaines aires de Brodmann ont été même reliées aux diverses fonctionnes corticales comme l'aire 44 et 45 qui font référence à l'aire de Broca ou l'aire 39 et 40 qui désignent l'aire de Wernicke, tous les deux impliqués dans la production et la compréhension du langage figure 11.

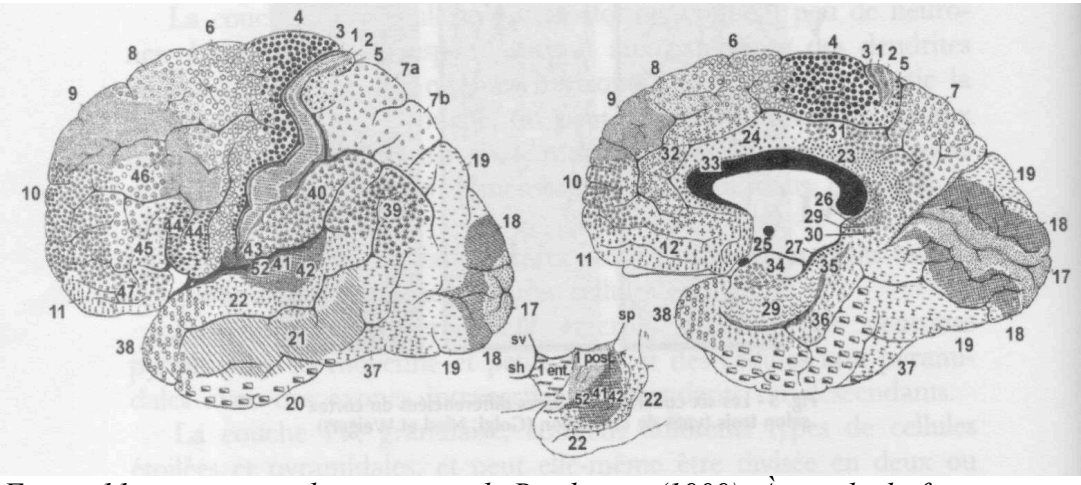


Figure 11 carte cytoarchitectonique de Brodmann (1909). À gauche la face externe, au centre la vallé sylvienne, et à droite la face interne. Image prise de Laurent Petit et Fabrice Crivelo (2006 - 46) Chapitre 1 « L'architecture microscopique du cerveau » dans « cerveau et psychologie »

1.6 La carte multimodale du cortex humain

De nos jours, il y a une nouvelle carte qui essaye de rendre compte de la distribution des aires du cerveau dans une nouvelle carte du cortex appelée « la carte multimodale du cortex humain ». La recherche avance et avec elle la technologie qui permet de voir et d'apprendre de nouveaux horizons en ce qui concerne l'étude du cerveau et les scientifiques ne voulant pas rester avec une carte du cortex cérébral qui

date du début XX siècle, s'est planchent sur l'étude cytoarchitectonique avec l'aide des images IMRf imagerie fonctionnelle par résonance magnétique qu'on dévoilera son fonctionnement plus tard. L'article est apparu sur la revue scientifique Nature le 20 juillet 2016 sur le titre « *A multi-modal parcellation of human cerebral cortex* » ce qui fait cette étude intéressante est comme son nom l'indique qu'il s'agit d'une étude multimodale du cerveau qu'implique différents aspects de l'organisation cérébrale comme une carte multimodale du cortex humain qui combine les données de l'architecture corticale, la fonction, la connectivité et la topographie.

En comparant cette nouvelle carte corticale avec celle de Brodmann (1909) nous nous trouvons avec 180 aires pour chaque hémisphère dont 83 déjà reconnues par la science contre 50 aires au total pour la carte corticale de Brodmann, ainsi qu'avec 97 nouvelles aires non connues par la neuroscience. Par rapport aux aires du langage, cette nouvelle carte corticale nous laisse avec l'aire 55b, cette aire représente la redécouverte d'une région associée au langage notamment la compréhension du langage.

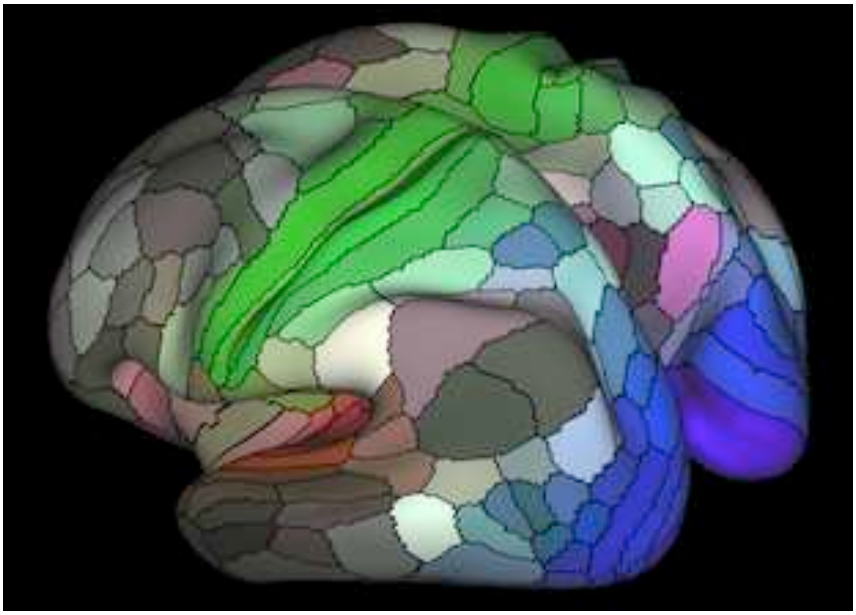


Figure 12 Carte multimodale du cortex cérébral humain, les couleurs représentent les différentes aires ainsi que leurs connexions selon différentes tâches cognitives de cette manière sur l'image on observe les domaines liés à l'audition en rouge, au touché en vert, de la vision en bleu et systèmes cognitifs opposés en clair et foncé. Image prise de Glasser et al (2016).

Les effets que cette étude représente pour l'avancement de la science sont de préciser de plus en plus la carte corticale du cerveau, de déterminer la spécialisation des aires, leur respectifs fonctionnement et travail conjoints avec d'autres aires pour accomplir une tâche cognitive. En ce qui concerne les chirurgies, elles deviendront plus détaillées sans courir le risque de compromettre d'autres aires dans le processus, etc.

1.6.1 Le système nerveux

L'encyclopédie Larousse en ligne nous dit que le système nerveux est l'ensemble des nerfs, ganglions et centres nerveux, qui ont pour objectif d'assurer la commande et la coordination des fonctions vitales, de l'appareil locomoteur, de la réception des messages sensoriels et d'assurer les fonctions physiques et intellectuels. Le système nerveux est divisé en deux parties, le système nerveux central et le système nerveux périphérique. Comme nous l'avons vu auparavant, les neurones sont la base de cellules du système nerveux, par leurs synapses, ils forment des réseaux avec d'autres neurones à qui sont interconnectés par des synapses. Ces réseaux constituent des régions qui à la fois forment une architecture où il y en a des régions qui se relient entre elles, le résultat est les différentes activités cognitives comme la perception, la mémoire, l'apprentissage ou le langage même Bertholet, JY. (2006 :255).

Il ne faut pas oublier qu'avec ses milliards de neurones interconnectés, la complexité qui présente l'organisation cérébrale fait de son étude une tâche assez ardue. Bertholet, JY. (2006 :255) nous explique qu'une possibilité de comprendre cette complexité est de recourir à une double approche, un centré sur le développement dit « ontogenèse » et un autre centré sur l'évolution dit « phylogenèse ». Cette approche permet à travers de la comparaison et l'analogie, de comprendre de systèmes nerveux si complexes comme ce de l'homme en étudiant par exemple les neurones sensoriels et les cellules effectrices dans des animaux comme l'anémone. L'ontogenèse permet aussi d'entrevoir les différentes étapes du développement qui suit le système nerveux depuis son niveau cellulaire, embryonnaire, fœtal, jusqu'au petit bébé, l'enfant, l'adolescent et l'adulte. C'est ainsi

qu'on a pu détailler le développement et la croissance du système nerveux en se formant au niveau embryonnaire à partir de trois parties qu'on a nommé la vésicule cérébrale primitive postérieure (rhombencéphale), la vésicule cérébrale primitive moyenne (mésencéphale) et la vésicule cérébrale primitive antérieure (diencéphale et télencéphale) Tzourio-Mazoyer, N. (2002). La figure 13 nous illustre à travers de l'ontogenèse comment ces trois vésicules donnent naissance au système nerveux chez l'homme.

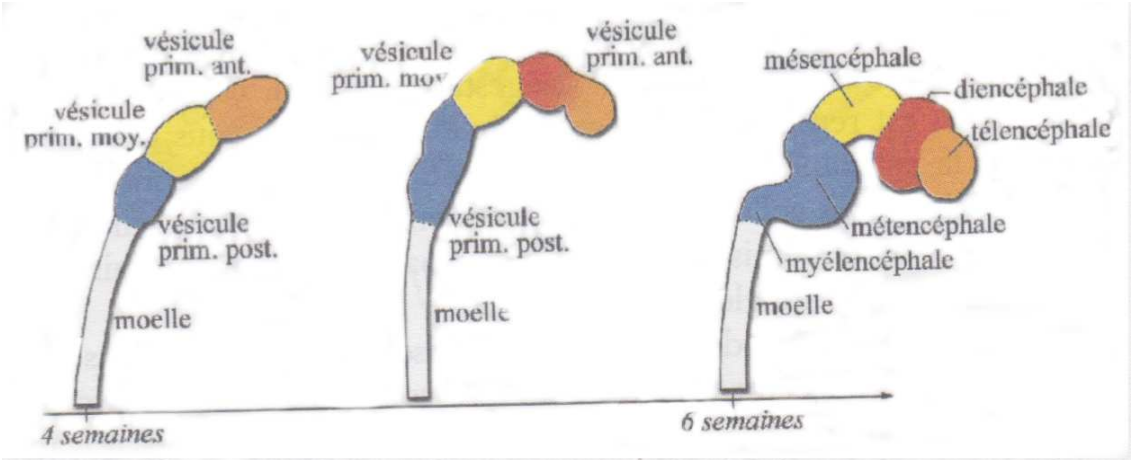


Figure 13 les trois vésicules donnant naissance au système nerveux chez l'homme. Image prise de Tzourio-Mazoyer, N. (2002 : 60) Chapitre 1 « L'architecture microscopique du cerveau » dans « cerveau et psychologie ».

Cette figure nous montre les différentes étapes du développement du système nerveux chez l'homme. Il est si intéressant de s'apercevoir qu'à partir d'une couche cellulaire aplatie qui se trouve sur la surface dorsale de l'embryon surgissent trois vésicules à partir de quelles se forment toutes les structures de l'encéphale. Le cerveau nait donc de la manière suivante :

- À partir de la vésicule cérébrale primitive postérieure (rhombencéphale) se forme le myélencéphale qui développe le bulbe rachidien (structure de passage entre la molle et le tronc cérébral) et le métencéphale devenant plus tard le cervelet ;
- à partir de la vésicule cérébrale primitive moyenne (mésencéphale) se forment les pédoncules cérébraux et les tubercules quadrijumeaux,
- à partir de la vésicule cérébrale primitive antérieure se forment le diencéphale qui à la fois formera le thalamus et le télencéphale qui formera les hémisphères cérébraux et ganglions de la base Tzourio-Mazoyer, N. (2002 : 60)

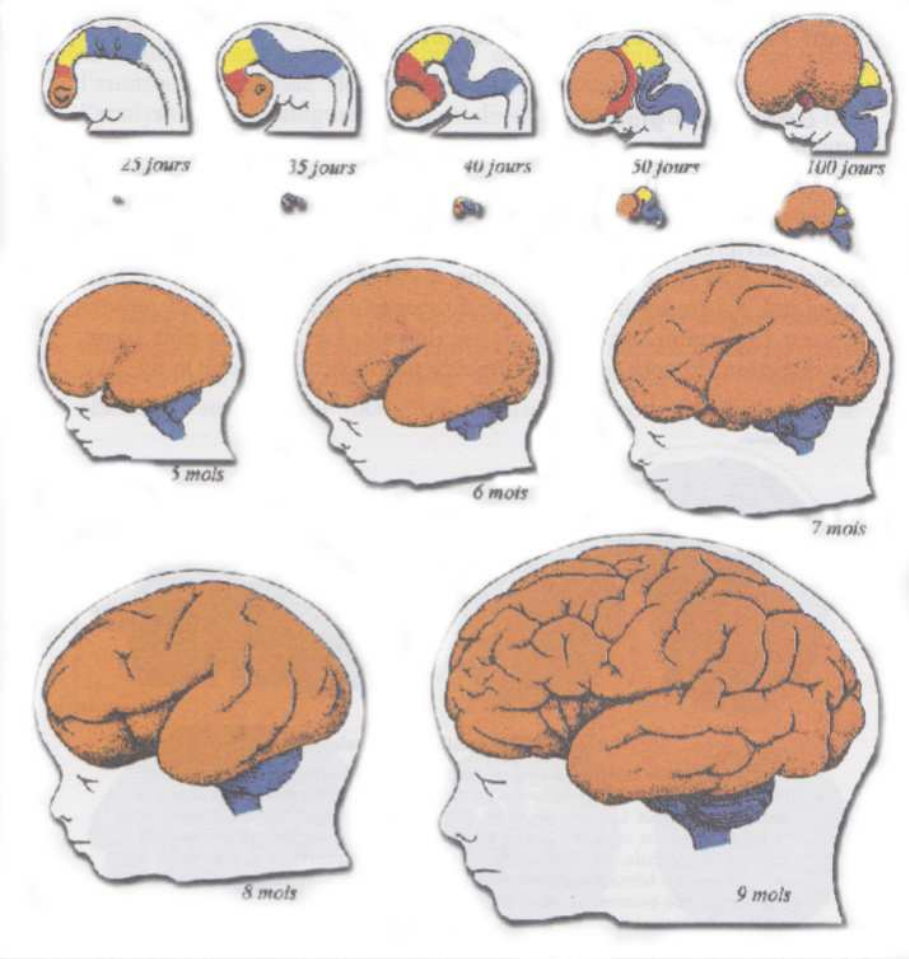


Figure 14 développement du cerveau chez un fœtus humain. Image prise de Tzourio-Mazoyer, N. (2002 : 60) Chapitre 1 « L'architecture microscopique du cerveau » dans « cerveau et psychologie ».

On a vu comment à travers de l'ontogenèse nous pouvons retracer la naissance du système nerveux, de la même manière d'apprécier la formation du cerveau à partir de la vésicule primitive antérieure dont le télencéphale donnera naissance aux hémisphères cérébraux et aux ganglions de la base qui comme nous verrons plus tard, sont impliqués dans le traitement des règles du langage. Passons maintenant à voir le système nerveux central.

1.6.2 Le système nerveux central

Il est constitué de l'encéphale (cerveau, cervelet, tronc cérébral) et la moelle épinière. Il est formé de substance blanche et de substance grise.

Le système limbique : noyaux gris centraux (ganglions de la base) : noyau caudé, putamen, globus pallidus, noyau sous-thalamique, impliqués dans le contrôle moteur et

le système limbique : différentes régions cérébrales l'aboutissent, on trouve l'hippocampe, l'amygdale et le septum. Il est en relation directe avec l'hypothalamus responsable des souvenirs, des émotions et du contrôle des systèmes végétatif (rythme cardiaque, respiratoire, ouverture des pupilles) et hormonal.

Le diencéphale : le thalamus et l'hypothalamus

Région centrale du cerveau, on y trouve principalement le thalamus qui est un relais obligé de toutes les afférences sensorielles et sensitives et de toutes les commandes motrices qui vont vers le cortex cérébral ou qui viennent du cortex, et l'hypothalamus qui est le centre organisateur de toutes les fonctions autonomes (fonctions vitales comme la respiration ou la digestion) et l'interface entre le système nerveux et le système endocrinien (contrôle des sécrétions hormonales). L'encéphale reçoit de multiples informations du thalamus, du cortex cérébral et du bulbe et du système nerveux autonome.

1.6.3 Le système nerveux périphérique

Il est un prolongement du système nerveux central, il comprend les nerfs et leurs renflements (ganglions nerveux)

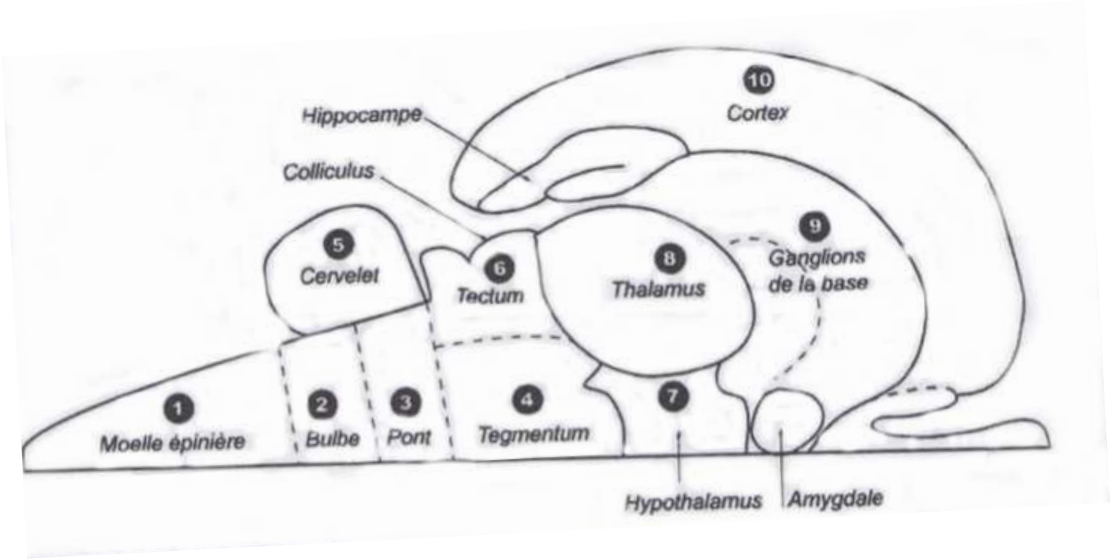


Figure 15 Les dix régions fondamentales du système nerveux central, image prise de « l'organisation fonctionnelle du système nerveux » par Jean-Yves Bertholet chapitre VII du « Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif Gaonac'h (2016 :269)

De ces dix régions du système nerveux central, nous allons expliquer cinq régions l'hypothalamus, le thalamus, le cortex, le cervelet et les ganglions de la base qui constituent un rôle important pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère.

L'hypothalamus est une région du système nerveux central qui est en connexion avec plusieurs structures des hémisphères cérébraux et du tronc cérébral végétatif. Par l'intermédiaire de l'hypophyse, il organise les sécrétions endocriniennes ce qui fait de l'hypothalamus le centre supérieur du système neuroendocrinien, l'hypothalamus met donc en relation le système central avec l'intérieur du corps, le comportement et les émotions en partie guidés par les hormones font partie du travail de l'hypothalamus Bertholet, JY. (2006 :276).

Le thalamus vu par Bertholet, JY. (2006 :276) est un grand central téléphonique. Il est un centre d'intégration et de traitement des informations. Constitué des noyaux de forme ovoïde, ils sont le centre d'afférence et d'efférences neuronales des informations sensorielles, émotionnelles et cognitives traitées par l'un des noyaux et

adressées par les neurones thalamo-corticaux vers différentes régions du cortex. Il faut clarifier que les différents noyaux qui constituent les thalamus ont des relations spécifiques avec des régions spécifiques du néocortex Bertholet, JY. (2006 :276)

Les ganglions de la base sont de noyaux situés dans la masse des hémisphères cérébraux. Dû à ce dernier détail, ils sont aussi appelés « les noyaux gris centraux » Bertholet, JY. (2006 :277). Les ganglions de la base modulent les fonctions motrices, exécutives et émotionnelles. À part de leur fonction motrice les ganglions de la base sont impliqués dans des processus cognitifs et émotionnels non moteurs, ils reçoivent des afférences provenant de tout le cortex cérébral, des aires corticales primaires et associatives, leurs entrées s'effectuent au niveau du « striatum (putamen et noyau caudé) et leurs efférences issues du pallidum sont majoritairement destinées au thalamus. Parmi les différents noyaux qui le conforment on distingue le noyau caudé, le noyau lenticulaire et le noyau amygdalien.

Le noyau caudé a une forme d'arc, il est enroulé autour du thalamus. Il a la tête dans le lobe frontal, il longe le ventricule latéral dans le lobe temporal. Le noyau lenticulaire a une forme pyramidale, il est composé de deux éléments, le putamen et le pallidum. Le striatum est formé par les connexions similaires entre le noyau caudé et le putamen. Le pallidum ventral forme « le nucleus accumbens » Bertholet, JY. (2006 :277) nous rappelle qu'il est mal délimité chez l'homme et bien délimité chez l'animal. Le noyau amygdalien (amande en latin) il est comme l'indique Bertholet, JY. (2006 :277) un carrefour neuronal dans les processus émotionnels. Il a la même origine embryologique que le « striatum », elle est située à l'extrémité du lobe temporal.

1.7 Les techniques pour étudier le cerveau

Le progrès de la technologie a permis aux neurologues d'étudier le cerveau de plus près et ainsi révéler quelques-uns de ses secrets. L'utopie d'avoir un instrument capable de mesurer en temps réel les activités neuronales pour chaque tâche cognitive et comme nous signale Bernard Mazoyer et Marc Joliot (2006 : 201) de permettre une mesure instantanée et simultanée des activités électriques et neurochimiques de toutes les synapses du cerveau se révèle de la science-fiction pour le moment. À l'heure actuelle, les différentes techniques qui sont utilisées pour examiner le cerveau ont une différence dans l'intégration spatiale et l'intégration temporelle, c'est-à-dire, soit elles peuvent déterminer avec exactitude une zone corticale mise en activité pour une tâche cognitive déterminée, mais avec un retard du temps significatif qui empêche une conclusion certaine sur sa nature, soit elles peuvent mesurer à l'instant près une activité cognitive sur le cerveau, mais la localisation reste assez vague.

Le but de l'imagerie cérébrale est selon Bernard Mazoyer et Marc Joliot (2006 : 201) d'obtenir des cartes des activités neurochimiques, électromagnétiques, métaboliques, et hémodynamiques à l'aide des systèmes de détention externe n'est présentant aucun danger pour l'homme figure 16. De cette manière, on peut classer les méthodes de neuroimagerie en deux types de catégories : les méthodes électromagnétiques comme EEG ou MEG qui reflètent en direct des activités électriques au niveau des synapses, elles offrent l'avantage d'une bonne résolution temporelle, mais leur inconvénient est un mauvais pouvoir de localisation spatial. L'autre catégorie est les méthodes hémodynamiques et métaboliques comme le TEP ou l'IRMf qui mesurent les conséquences vasculaires et métaboliques des synapses. Elles sont le contraire de la première catégorie, l'avantage est un grand pouvoir de localisation spatiale, mais l'inconvénient est une mauvaise résolution temporelle.

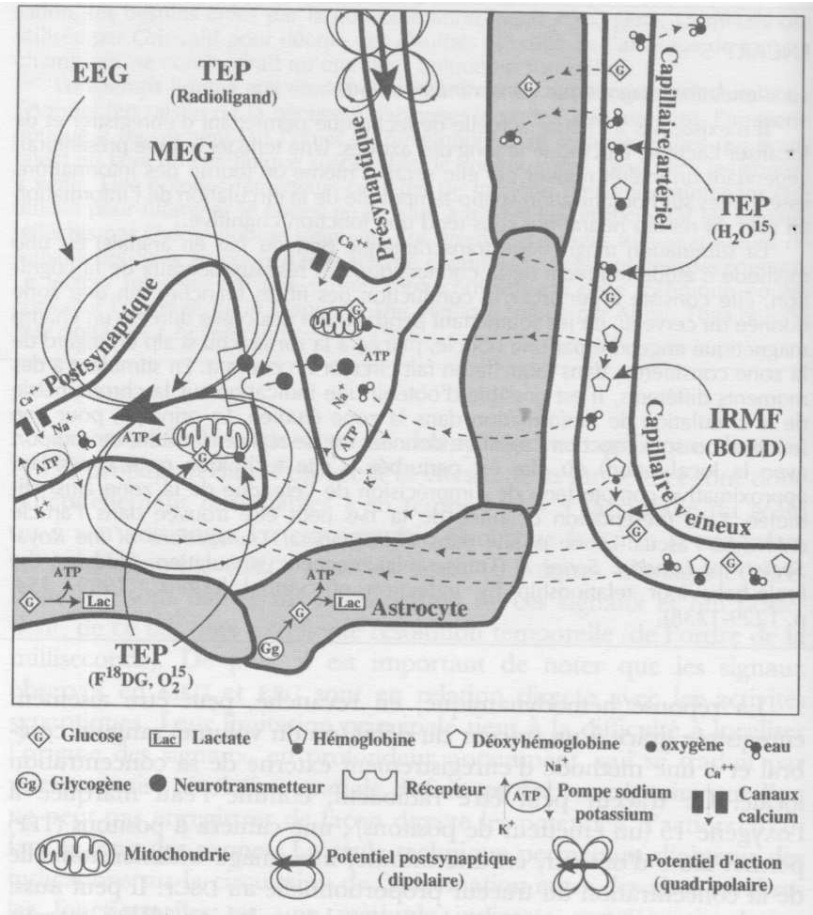


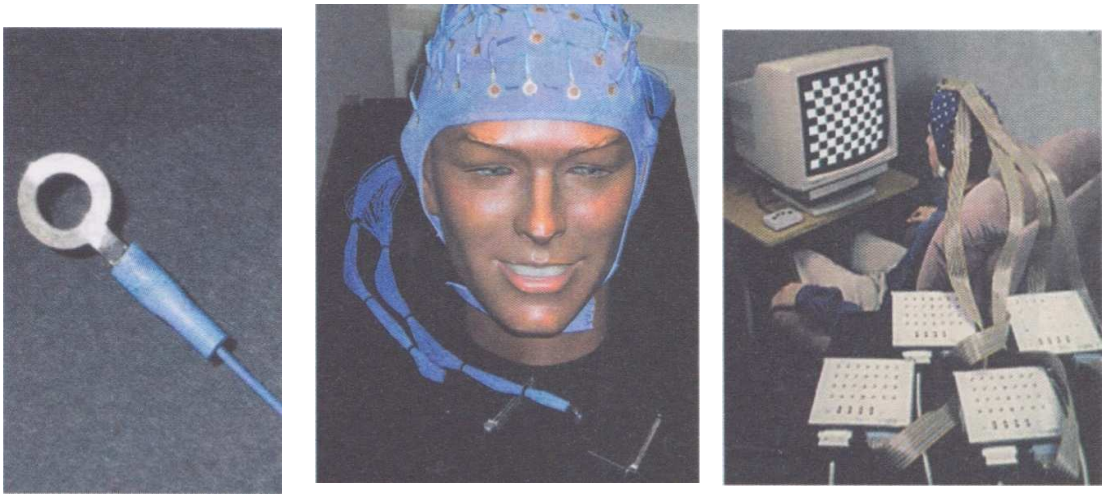
Figure 16 Représentation schématique de phénomènes issus de l'exécution de fonctions cérébrales à l'origine des signaux d'imagerie fonctionnelle. Dès une synapse virtuelle, on observe les différents signaux de la transmission électro-neurochimique et des réponses vasculaires et métaboliques ainsi que la technique qui permette de les enregistrer. Image prise de Bernard Mazoer et Marc Joliot (2006 : 200) Chapitre 1 « La neuroimagérie cognitive : bases neurophysiologiques» dans « cerveau et psychologie ».

1.7.1 L'electro-encéphalogramme (EEG)

Selon Rossi (2008 : 32) son origine remonte à 1924 dans les études de Hans Berger. Le but de la méthode est d'enregistrer l'activité électrique du cortex à partir d'électrodes posées sur le scalp figure 17 et comme nous dit Dehaene (2007 : 114) elle mesure avec l'aide d'un voltmètre très sensible, les différences de potentiel du

microvolt que ses courants neuronaux induisent à la surface du scalp. Cet enregistrement est caractérisé par :

- sa fréquence (nombre de cycles par secondes,
- son amplitude (en microvolts),
- sa forme,
- sa localisation (c'est-à-dire l'endroit su scalp où elle est enregistrée),
- les circonstances dans lesquelles elle apparaît.



A B C

Figure 17 Les outils utilisés lors d'une étude d'électro-encéphalographie (EEG) A) électrode qui est un détecteur du potentiel électrique, B) Casque de 32 électrodes positionnées sur le scalp, C) dispositif expérimental. Image prise de Marc Joliot (2006 - 291) Chapitre 5 « L'électro – et la magnéto –encéphalographie (EEG et MEG)» dans « cerveau et psychologie ».

Quatre rythmes caractérisent l'activité normale d'un adulte éveillé figure 18, ils sont, le rythme alpha (fréquence comprise entre 8 et 13 cycles par seconde), le rythme bêta (supérieur à 13 cycles par seconde), le rythme thêta (4 à 7 cycles par seconde) et rythme delta (fréquence inférieure à 3,5 cycles par seconde). L'effet de la diminution de l'amplitude et de l'augmentation de la fréquence a son origine dans l'activité cognitive et/ou l'augmentation de l'attention Rossi (2008 : 32).

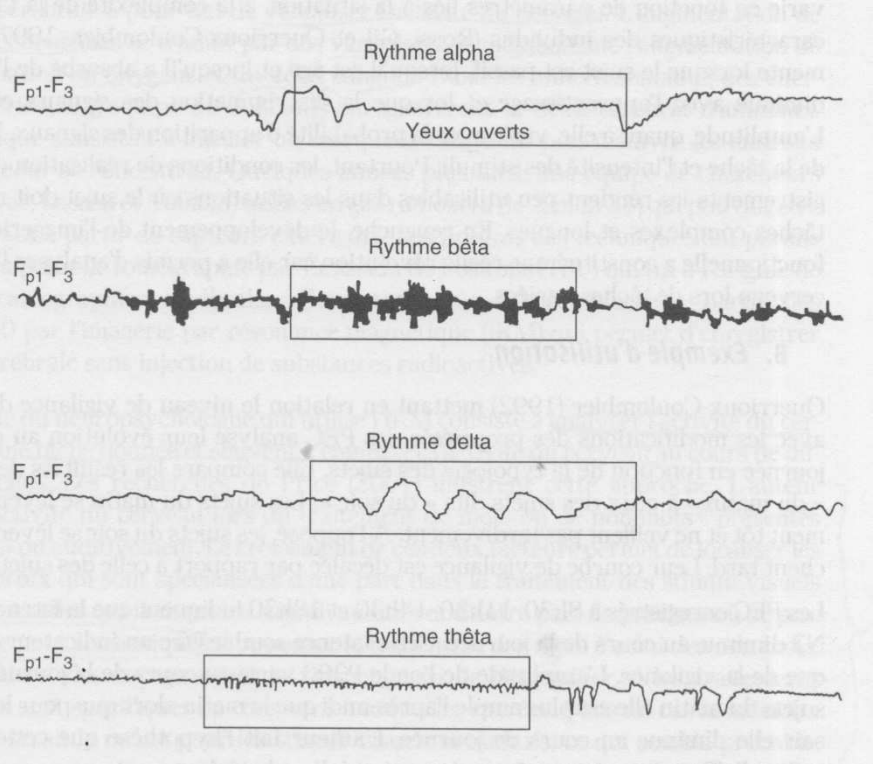


Figure 18 représentation des différents rythmes enregistrés au cours d'un électro encéphalogramme, image prise de Jean-Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 33)

1.7.2 La magnéto-encéphalographie (MEG)

Cette méthode a été exploitée dès 1968 par David Cohen et ses collègues dans le Massachusetts Institute of Technology, il détecte les minuscules variations du champ magnétique induites par ces mêmes courants Dehaene (2007 : 114), c'est-à-dire qu'elle permet l'enregistrement de la variation du champ magnétique due à l'activité neuronale avec une précision temporelle de l'ordre de la milliseconde et une localisation spatiale qui peut atteindre 3mm Rossi (2008 : 33). Cependant, il faut prendre des précautions techniques concernant le signal comme nous explique Stanislas Dehaene (2007 : 115) son signal est de l'ordre du femtotesla qui équivaut à un milliard de fois moins que le champ magnétique terrestre.

Avec cette méthode on obtient une série d'instantanée du cerveau en action ce qui traduit une excellente précision temporelle comme nous explique Dehaene (2007), car la propagation de l'activité électro-magnétique du cerveau jusqu'aux capteurs est pratiquement immédiate figure 19.

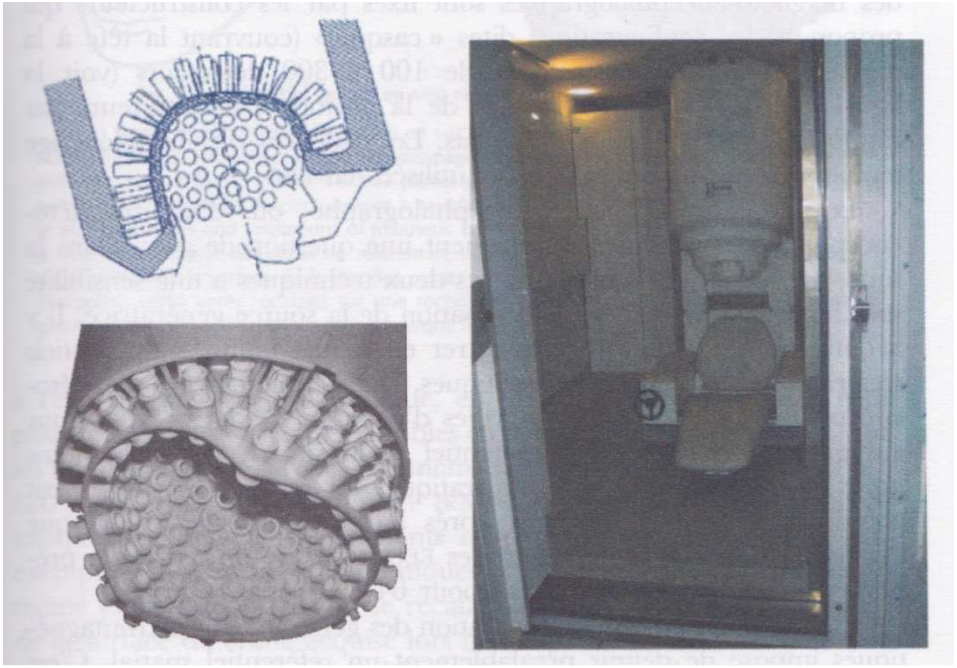


Figure 19 Les outils utilisés lors d'une étude de magnéto-encéphalographie (MEG) à gauche de l'image on observe le casque et l'arrangement de détecteurs, à droite de l'image on observe la vue de l'ensemble de l'appareil, il est normalement installé dans une chambre blindée pour atténuer les variations du champ magnétique de l'environnement. Image prise de Marc Joliot (2006 - 293) Chapitre 5 « L'électro – et la magnéto –encéphalographie (EEG et MEG)» dans « cerveau et psychologie ».

1.7.3 Les potentiels évoqués cognitifs

Cette technique non envahissante permet d'analyser le cerveau tout en préservant une temporalité assez précise. Les stimulations auditives, visuelles ou somesthésiques provoquent les potentiels évoqués. Selon Rossi (2008 : 34), les potentiels évoqués sont la traduction active et modulée du flux des informations sensorielles et l'expression de processus cognitifs complexes d'évaluation, d'anticipation et de décision. Le potentiel présente une première onde négative « N1 » après il y a une

onde positive « P1 » et seconde onde négative « N2 » et quand il y a un stimulus à traiter il y a une nouvelle onde positive « P300 » figure 20 parce qu'elle apparaît généralement 300 millisecondes après la stimulation Rossi (2008 : 34).

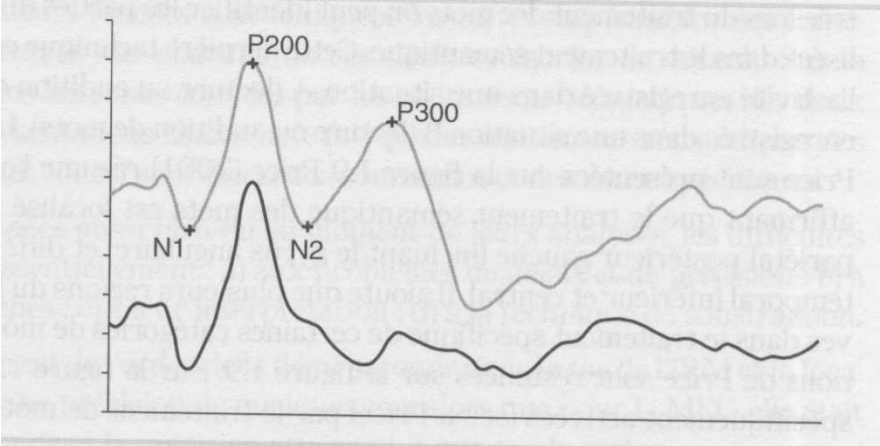


Figure 20 exemple du potentiel évoqué P300 dû à la détention d'un son, image prise de Jean-Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 35)

1.7.4 La Tomographie par Émission de Positons TEP

La tomographie par émission de positrons est une méthode d'observation du cerveau qui relève de la physique nucléaire. Selon Dehaene (2007 : 102) cette technique consiste en injecter aux sujets une faible dose d'eau radioactive où l'oxygène 15 qui émet un positon (l'antiparticule de l'électron) qui se désintègre rapidement en émettant deux photons de haute énergie remplace l'atome d'oxygène. Cette eau se répand par tout le corps à travers de la circulation sanguine. Le principe de cette technique est que la radioactivité faite que cette eau s'accumule rapidement où le débit sanguin est le plus élevé et chez le cerveau elles sont les régions où l'activité neuronale est la plus intense. De cette manière, les scientifiques concluent que l'image figure 21 de la distribution de la radioactivité reflète la localisation des réseaux cérébraux activés Dehaene (2007 : 102).

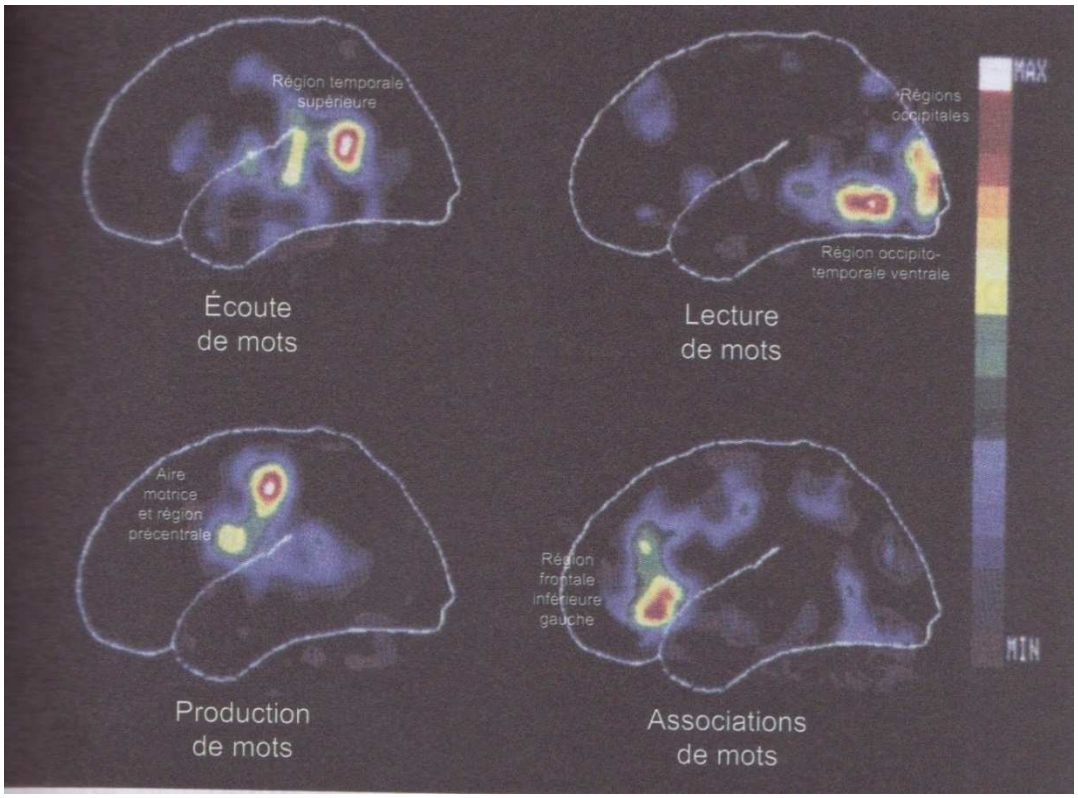


Figure 21 Image d'une Tomographie par émission de Positons prise en 1988 par une caméra à positons dans une étude de Petersen et coll. 1989 visant visualiser l'organisation fonctionnelle des aires cérébrales du langage. Image prise de Stanislas Dehaene » Les neurones de la lecture » (2007 : 103)

1.7.5 L'IRMf

L'imagerie fonctionnelle par résonance magnétique a été depuis sa première utilisation en 1990 la technique d'observation du cerveau la plus utilisée, car elle offre une bonne localisation, mais une mauvaise résolution temporelle comme nous indique Dehaene (2007 : 114) avec l'IRMf on visualise l'état d'activité du cerveau tel qu'il était il y a quelques seconds. L'auteur nous l'explique avec une analogie. Les images obtenues à partir de l'IRMf sont comparables à celles des astronomes qui collectent la lumière passée des étoiles. À différence du TEP qu'utilise une dose d'eau radioactive pour obtenir l'image, l'IRMf utilise le propre sang du sujet comme produit de contraste (la désoxyhémoglobine comme traceur endogène). Son principe se base sur les propriétés magnétiques de l'hémoglobine du sang. Dehaene (2007 : 105) nous explique que toute molécule d'hémoglobine n'étant pas oxygénée se comporte comme

un petit aimant perturbant de cette manière le champ magnétique, contraire aux molécules hémoglobine oxygénées qui deviennent transparentes au champ magnétique augmentant ainsi le signal de résonance magnétique figure 22.

Son fonctionnement va donc être dépendant de l'afflux de sang oxygéné qui reçoivent les régions cérébrales activées lors d'une tâche cognitive donnée c'est qui se traduit par un délai de temps considérable.

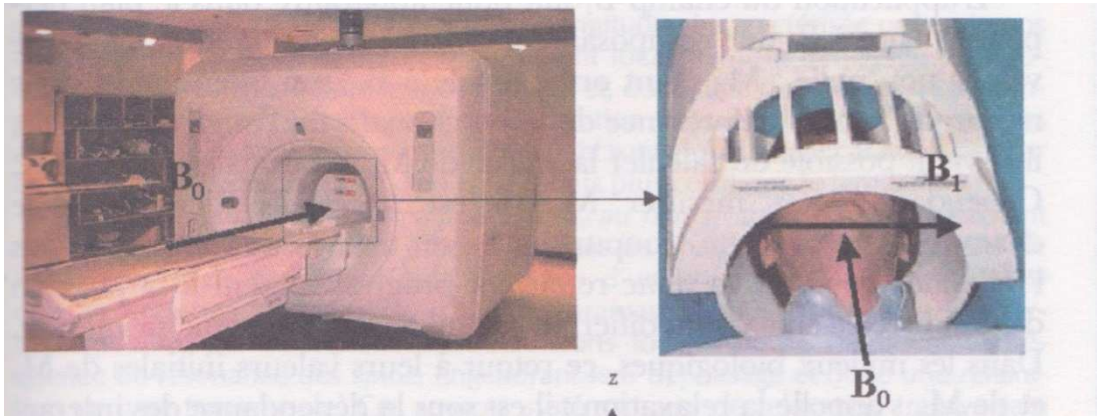


Figure 22 Vue ensemble de l'appareillage de l'IRMf. À gauche de l'image aimant de 1,5 tesla et à droite de l'image l'antenne de radiofréquence placée autour de la tête du patient qui émet de champ magnétique B1. Image prise de Bernard Mazoyer (2006 : 211) Chapitre 2 « L'imagerie par résonance magnétique (IRM) » dans « cerveau et psychologie ».

Rossi (2008 : 37) nous prévient de risques qui peuvent entrainer l'utilisation de ces méthodes d'imagerie cérébrale au niveau de l'instabilité temporelle, par exemple elle peut se manifester :

- au cours de la réalisation d'une tâche ;
- du fait de l'apprentissage, car une tâche qui est mise en œuvre pour la première fois va nécessiter l'activité de structures cérébrales qui au fur et à mesure de l'apprentissage vont varier en localisation,
- du fait de la migration des souvenirs, par exemple, les informations qui sont dans un premier temps stockées dans l'hippocampe, migrent et sont stockées dans le neo-cortex.

De la même manière, une autre difficulté est définitivement l'interprétation des phénomènes enregistrés. Rossi (2008 : 37) nous explique que l'identification d'une structure cérébrale pour une activité quelqu'une suppose de la part du chercheur d'une représentation précise des processus mis en œuvre et de leurs enchaînements comme il nous souligne :

« Lorsque les traitements sont indépendants, identifier une structure impliquée dans chacun d'entre eux suppose que l'on ait une idée précise de leurs chronologies et de leurs durées. Cette difficulté est accentuée lorsque les traitements se déroulent en parallèle c'est-à-dire lorsque le système cognitif procède simultanément à différents traitements. »

Jean-Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 – 37)

En résumé récapitulatif des méthodes utilisées pour l'observation des activités cognitives dans le cerveau nous prenons deux tableaux pris de Marc Joliot (2006 : 323 – 325) dans le chapitre 6 « L'intégration multimodale » du livre « Le cerveau et psychologie ». Un premier tableau, le tableau 1, présente les caractéristiques physiologiques à l'échelle microscopique selon les techniques d'imagerie cérébrale TEP, IRMf, MEG et EEG. Le deuxième tableau, tableau 2, nous montre les caractéristiques spatiales et temporelles des images selon ces mêmes techniques d'imagerie cérébrale.

	TEP	IRMf	MEG	EEG
Marqueur	***Eau marquée à l'oxygène-15***	***Désoxy-hémoglobine***	***Potentiels post-synaptiques***	***Potentiels post-synaptiques***
Paramètre mesuré	***Débit sanguin cérébral***	***Oxygénation du sang****	***Potentiel magnétique***	***Champ électrique***
Localisation anatomique	***Capillaires artériels***	***Capillaires veineux, veinules***	***Dendrites***	***Dendrites***
* Fortement reliée **au débit sanguin cérébral.**				

Tableau 1 Résumé des caractéristiques physiologiques à l'échelle microscopique selon les techniques :TEP, IRMf, MEG et EEG prise de Marc Joliot (2006 : 323) dans le chapitre 6 « L'intégration multimodale » du livre « Le cerveau et psychologie ».

	TEP	IRMf	MEG	EEG
Résolution spatiale	5 mm	3 mm* *	> 6 mm	> 6mm
Intégration temporelle	90 s	1 à 6 s	1 ms	1 ms
Échantillonnage temporel	8 mn	1 à 6 s**	1 ms**	1 ms**
* Pour l'acquisition de l'ensemble du cerveau. ** Les acquisitions étant continues, l'échantillonnage temporel a la même valeur que l'intégration temporelle.				

Tableau 2 Résumé des caractéristiques spatiales et temporelles des images selon les techniques : TEP, IRMf, MEG et EEG prise de Marc Joliot (2006 : 325) dans le chapitre 6 « L'intégration multimodale » du livre « Le cerveau et psychologie ».

1.8 Les aires du cerveau réservées au langage

Dans l'histoire de la neurophysiologie on a longtemps cohabité avec deux courants qui essayent d'expliquer le fonctionnement du cerveau, ainsi on a un courant qui plaide pour une théorie holistique de Pierre Flourens et un autre qui plaide en faveur d'une théorie localisationaliste et qui avait comme inspiration les travaux de Franz Gall. Selon Gulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2002 : 438) le premier clamait pour une localisation cérébrale des fonctions cognitives tandis que le deuxième clamait que chacune des fonctions cognitives est prise en charge par l'ensemble du cerveau et non par une région cérébrale spécifique. Selon les auteurs, avant l'apparition des techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelle les scientifiques seulement comptaient avec des études lésionnelles. La technique consistait à étudier un cas par exemple de trouble du langage (aphasie), ensuite on pouvait contraster le trouble avec une lésion dans le cerveau après une étude post mortem. Cela a été le cas pour Paul Broca neurochirurgien des hôpitaux de Paris et ancien travailleur du service de chirurgie de l'Hospice de Bicêtre à Paris où il a fait sa fameuse découverte. Dans les années 1861, il a relevé une découverte intéressante pour ce qui concerne la localisation du langage au sein de cerveau. Cependant, il faut noter comme nous souligne Aitchison (2012 : 45) la localisation exacte d'une zone du cerveau qui a en charge une fonction cognitive est inexacte, car elle change d'un individu à l'autre. En outre, les zones impliquées dans une tâche spécifique ne travailleraient seules, elles

sont aidées par d'autres parties du cerveau comme nous expliquent Eustache, F, Giffard, B et Lambert, J (2006 : 493)

> *« Une activité cognitive dépend d'une multitude de régions cérébrales en interaction, mais certaines d'entre elles peuvent jouer des rôles extrêmement spécifiques ».*
> *Eustache, F, Giffard, B et Lambert, J « Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif, volume coordonné par Daniel Gaonac'h (2006 : 493)*

Aujourd'hui, avec l'aide du progrès de la science, on a pu déterminer certaines zones dans le cerveau qui se focalisent au langage. On a établi trois pertinentes pour tel effet, elles sont l'aire de Broca, l'aire de Wernicke et le territoire de Geschwind.

1.8.1 L'aire de Broca

Selon Gulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2002 : 438) avant la découverte de Broca[4] en 1861, les scientifiques localisationnistes situaient la fonction du langage dans les lobes frontaux. Cette hypothèse a changé radicalement en 1861 quand Broca annonce les résultats de l'autopsie de M. Leborgne, un patient qui présentait de problèmes du langage pour la production, en fait, il prononçait qu'une syllabe "tan", tandis que pour la compréhension tout semblait se passer bien. Cela a été l'opportunité pour Broca de présenter une lésion cérébrale responsable de langage chez l'homme. Au moment de la découverte, le même Paul Broca pensait avoir trouvé le centre unique du langage, mais le temps a vu l'apparition d'un grand neurologue allemand appuyait sur les

[4] Image de Paul Broca prise de lecerveau.mcgill.ca

théories de son professeur qui montrait lui aussi une autre zone du cerveau impliqué dans le langage.

Dans le cerveau, l'aire de Broca est située dans la troisième circonvolution[5] du lobe frontal gauche. Il est parvenu à cette conclusion en étudiant le cerveau de M. Leborgne figure 19. Broca montre que celui-ci souffrait d'une lésion neurosyphilitique du lobe frontal gauche. Il en infère que cette zone est fortement impliquée dans la production de la parole. Plus spécifiquement, à l'heure actuelle cette zone a été bien délimitée et selon Nicole Fiori (2006 : 379) cette zone recouvre les aires 44 (pars opercularis), 45 (pars orbitaris) et 47 (pars triangularis) de Brodmann, de la même manière que la partie antérieure de l'insula et la substance blanche.

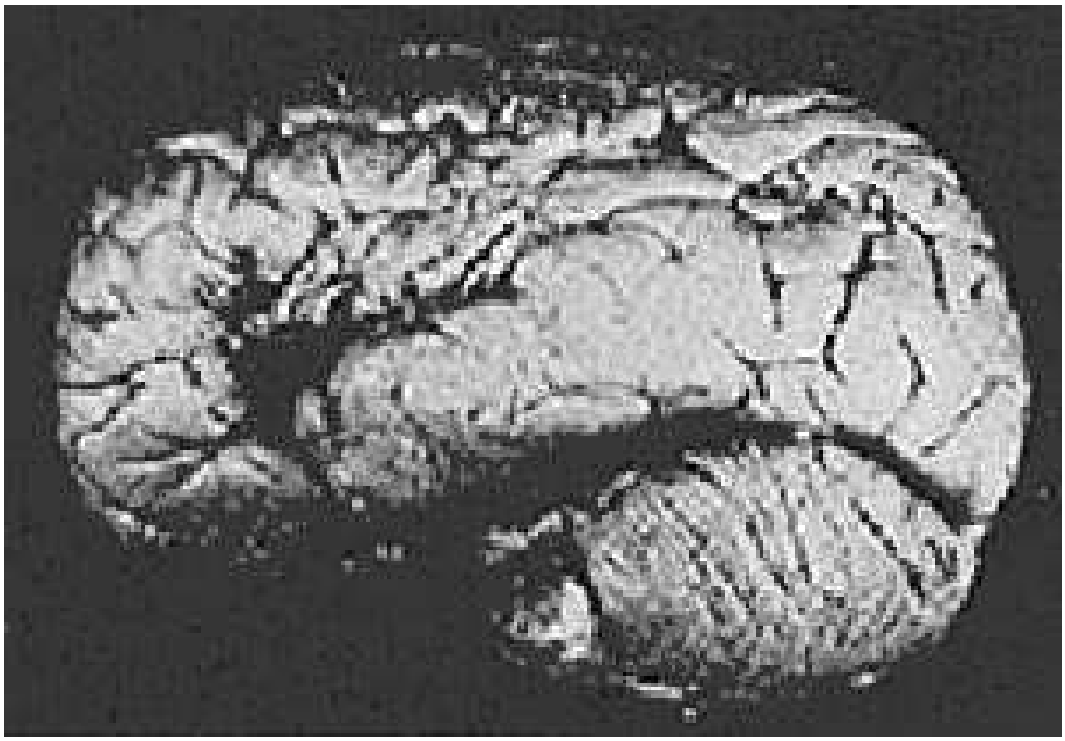


Figure 23 Le cerveau de M. Leborgne aphasique surnommé "Tan", car c'était la seule syllabe qu'il pouvait prononcer et répéter, après une autopsie Broca découvre une lésion dans la troisième circonvolution du lobe frontal gauche, photo prise de O, Houdé, B, Mazoyer et N, Tzourio-Mazoyer « cerveau et psychologie » P.13

[5] Selon wikipedia un ensemble de replis sinueux du cortex cérébral, délimités par des sillons plus profonds ou constants, qui marquent chez les mammifères, la surface du cerveau.

Broca était très intéressé par les relations entre l'anatomie du crâne et du cerveau et les capacités mentales et l'intelligence. Il a entrepris de mesurer la capacité des crânes humains à l'appui de son idée selon laquelle la petitesse du cerveau constitue un caractère d'infériorité caractéristique des peuples primitifs. « On a vu que la capacité crânienne des nègres de l'Afrique occidentale (1 372,12 cm3) est inférieure d'environ 100 cm3 à celles des races d'Europe ». Il avait lui-même émis l'hypothèse suivante laquelle « la petitesse relative du cerveau de la femme [dépendait] à la fois de son infériorité physique et de son infériorité intellectuelle ». Si le cerveau de l'être humain est beaucoup plus évolué et a une masse corporelle plus importante par rapport au corps que les animaux, on ne peut pas mettre en cause l'intelligence de celui-ci par rapport à sa taille, car l'environnement joue aussi un rôle très important. À l'heure actuelle, on ne se pose pas cette question de rapport entre la taille du cerveau et l'intelligence, en fait selon le psychologue américain Howard Gardner (1983), l'intelligence n'est pas une seule, mais il existe plusieurs types d'intelligences, pour certaines personnes, quelques-unes parmi elles sont plus développées que d'autres. La découverte de Broca sur la localisation du langage pour la science a été de grande importance ; c'était la première preuve scientifique de la localisation d'une fonction mentale, cependant, les propres mots de Broca d'avoir localisé le siège unique du langage chez l'homme ont été réfuté une décennie d'années plus tard par le neurologue Karl Wernicke. La découverte de Wernicke (1874) vient compléter la localisation du langage initiée par Broca en 1861.

1.8.2 L'aire de Wernicke

En 1874 le neurologue allemand Karl Wernicke[6] publie un article sur la zone du cerveau qui semblerait traiter la compréhension du langage. Ce raisonnement a été fortement influencé par son professeur Theodor Meynert qui a développé une théorie assez révolutionnaire, il clamait que le cortex cérébral est divisé en deux parties, une postérieure et sensorielle et l'autre antérieur et motrice, tous les deux reliés entre elles par des fibres

[6] Image de Wernicke prise de lecerveau.mcgill.ca

corticales. Pour Wernicke il n'y avait pas doute, Paul Broca ayant fait la découverte d'une zone antérieure qui met en évidence la production du langage, il devrait y avoir une zone postérieure sensorielle reliée à la première qui devrait être responsable de la compréhension du langage chez l'homme. Wernicke afin peut confronter sa théorie avec la réalité avec la description d'une aphasie d'un patient qui présentait d'autres troubles du langage que ceux de M. Leborgne. Ce patient présentait des dysfonctions correspondantes l'audition, il ne présentait pas des problèmes de la parole, elle était fluide, mais incompréhensible, des phrases dépourvues des sens et sans rapporte avec la situation ou la question posée Fiori (2006 : 380). Selon Gulven Josse et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2002 : 441) Wernicke définit l'image auditive d'un mot comme la trace corticale laissée par l'écoute du mot et qui peut être réactivé. La compréhension du sens de mots se fait parce que cette réactivation de l'image auditive d'un mot peut donner lieu à l'activation d'autres images auditives qui lui sont associées.

Selon Rossi (2008 : 75) dans le cerveau l'aire de Wernicke est localisée dans la première circonvolution temporale gauche à l'intersection du lobe temporal et du lobe pariétal, proche du cortex auditif primaire correspondant aux numéros 22, 37 et 42 selon le classement systématique de Brodmann. La structure la plus importante de l'aire de Wernicke est celle qui est appelée « Le Planum Temporal » aire 22 de Brodmann. Selon Rossi (2008 : 75) l'aire de Wernicke est responsable du traitement de la réception du langage, elle correspond au pôle réceptif dans lequel le langage est entendu et reconnu, l'auteur nous remarque que cette circonvolution est voisine des aires auditives primaires et se secondaires 41 et 42.

Selon Rossi (2008 : 76), l'aire de Wernicke est directement concernée par le traitement phonologique du langage. Cette aire a été associée à un type de trouble du langage, on l'a nommé l'aphasie de Wernicke. Selon Rossi (2008 : 76), les personnes ayant une lésion en cet endroit possèdent un déficit de compréhension du langage oral et/ou écrit bien qu'elles ont un débit de parole fluide, la production du langage ne pose pas problème. Fiori (2006 : 380) ajoute que les aphasiques de la zone de Wernicke tendent à inverser les mots et les phonèmes, employés les uns à la place des autres.

Figure 24 cerveau avec une lésion dans l'aire de Wernicke. Image prise de lecerveau.mcgill.ca

Cette aire est aussi un centre de stockage possible de la représentation auditive des mots. Cette aire appartient donc au cortex associatif spécifique auditif. La proximité du cortex moteur permet d'associer des fonctions motrices au langage : parler avec les mains (langues des signes).

Les aires de Broca et Wernicke sont communiquées entre elles par un faisceau appelé « le faisceau arqué ». Une personne qui présente une lésion dans le faisceau arqué présente l'aphasie dite « de conduction ». Les mots sont omis, transformés et le patient a des difficultés à répéter les mots et à les nommer. Le problème est alors la communication entre l'aire de Broca et l'aire de Wernicke qui se fait à travers du faisceau arqué, la communication est alors interrompue Fiori (2006 : 380 - 381). La communication entre les aires de Broca et Wernicke impliquées dans le langage se fait aussi à travers d'un autre moyen que le faisceau arqué, le territoire de Geschwind.

1.8.3 Le territoire de Geschwind

Pendant longtemps, Wernicke proclamait la conception connexionniste de la façon dont le cerveau traite l'information. De cette manière, le langage était une issue qui rendre compte des connexions entre différentes zones du cerveau. Selon Fiori (2006 : 444) l'approche connexionniste de Geshwind est basée sur des concepts de Wernicke, notamment l'organisation du langage en deux pôles, un pôle dit « postérieur » ou aire de Wernicke où serait établi la relation entre les informations sémantiques et perceptives stockées et un pôle dit « antérieure » ou aire de Broca impliqué dans la planification du langage. Des expériences subséquentes en imagerie cérébrale ont mis en évidence l'existence d'une troisième région indispensable au langage. Il s'agit du lobule pariétal inférieur, aussi appelé « territoire de Geschwind » en l'honneur du neuropsychologue américain Norman Geschwind qui des années 60s en avait déjà pressenti l'importance. Postérieurement, Geschwind propose un modèle en 1979 qu'aujourd'hui est appelé le modèle de Geschwind-Wernicke, selon Fiori (2006 : 387) ce modèle postule des modules de traitement associés aux diverses aires du langage qui sont mise en jeu successivement. Selon ce postulat l'information du mot sensorielle est traitée dans diverses aires spécifiques puis envoyées vers l'aire de Wernicke pour y rendre du sens, finalement cette information est amenée à l'aire de Broca pour programmer la prononciation comme la montre la figure 25.

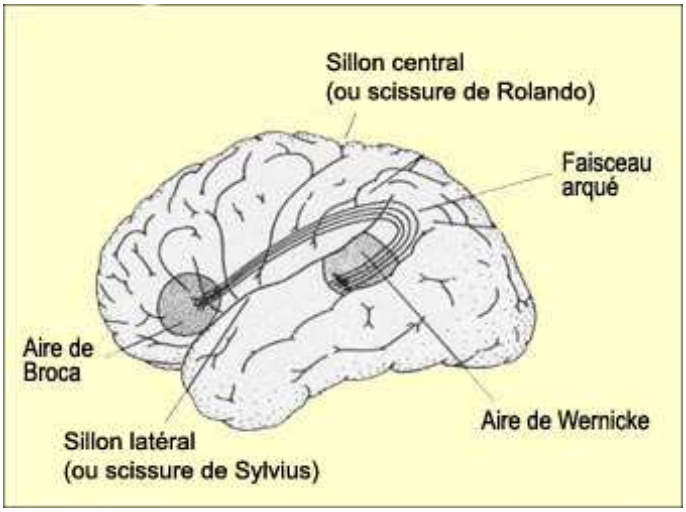


Figure 25 modèle bipolaire de Geshwind-Wernicke 1979 d'après lecerveau.mcgill.ca

Dans les mots qui suivent Olivier Etard et Nathalie Tzourio-Mazoyer (2002 : 444) nous expliquent en détail le fonctionnement du modèle de Geschwind-Wernicke (1979) d'après une tâche de dénomination des images :

« *Après la transduction des informations lumineuses au niveau de la rétine, le signal électrique passe un premier relais dans le corps genouillé latéral, puis arrive au niveau du cortex visuel primaire. Cette information est ensuite transférée par l'intermédiaire des cortex visuels associatifs jusqu'aux cortex associatifs hétéromodaux, notamment le gyrus angulaire. L'étape suivante se situe dans l'aire de Wernicke. À ce stade, l'information visuelle va activer l'image du mot correspondant à l'objet vu. Cette image, ou représentation du mot, est alors transférée par l'intermédiaire du faisceau arqué jusqu'à l'aire de Broca où les schèmes, permettant l'articulation du mot, sont stockés. L'ordre moteur est élaboré et adressé à l'aire motrice primaire où se trouve la représentation des muscles moteurs de l'appareil bucco-phonatoire. Leur mise en jeu aboutira à la production de mot correspondant à l'objet à dénommer.* »

O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer « cerveau et psychologie » (2006 :444)

Comme on peut apprécier dans l'exemple du fonctionnement du modèle Geschwind-Wernicke dans une tâche de dénomination il y a une successive chaîne des événements qui se succèdent les uns après les autres. C'est cette caractéristique sérielle du modèle qui est très critiqué par la communauté scientifique. Etard et Tzourio-Mazoyer (2002 : 445) nous soulignent que ce modèle est dépourvu d'expliquer certains troubles partiels et sélectifs qui ont été observés lors des aphasies. De la même manière selon les auteurs, il n'explique qu'une petite partie du processus de langage, il manque les processus responsables du traitement de la grammaire dans les phrases ainsi que le traitement du sens global d'un texte entendu. À manque de ces explications, Marsel Mesulam (1998) mette en cause la responsabilité du stockage du sens des mots par le pôle postérieur comme on l'a cru longtemps. Il propose, d'après des études sur des aphasies, que cette région est plutôt responsable de la coordination des différentes interactions entre les aires responsables du décodage sensoriel des items et celles où s'opère le traitement de leurs attributs spécifiques O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer (2006 : 461)

1.8.4 Le modèle de Mesulam de la compréhension des mots

Pour rendre compte de différents processus mis en œuvre dans le cerveau pour la compréhension du langage, Marsel Mesulam en 1998 a proposé un modèle. Ce modèle sur la redistribution des différents processus du langage qui sont déclenchés lors de la compréhension est le fruit du travail fait sur des patients cérébrolésés. Selon O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer (2006 : 460) Mesulam pendant ces études fait la découverte de certains faits qui mettent en cause la responsabilité du pôle postérieur pour le stockage du sens de mots. Trois faits sur les lésions présentées dans de patients cérébrolésés ont permis dégager cette prémisse, ils sont :

1. une lésion du pôle postérieur est caractérisée par un discours avec une production d'un grand nombre des mots bien articulés, mais cela ne signifie pas que ce discours ait un sens.
2. Les patients sont capables d'exprimer leurs pensées, mais sur une modalité sensorielle testée il y a un déficit de la compréhension spécifique. Cela est dû à l'interruption des connexions qui appontent des informations provenant des aires visuelles et auditives au pôle postérieur.
3. Il y a des lésions cérébrales qui préservent le pôle postérieur, mais cette lésion interrompe les connexions de cette région les d'autres parties du cortex associatif, de cette manière il y a une altération de la compréhension et par conséquent l'incapacité à exprimer la pensée.

À travers ces trois faits pris des études sur les lésions cérébrales de patients avec de troubles du langage, Mesulam a pu créer son modèle cherchant à décrire une organisation cérébrale basée sur des aires associatives unimodales et hétéromodales. Les aires unimodales correspondent aux zones corticales qui reçoivent les informations provenant des aires sensorielles primaires. Elles répondent exclusivement à une modalité sensorielle donnée ; c'est pour quoi la lésion répond à

un déficit limité à une modalité, pendant que les aires hétéromodales reçoivent des fibres afférentes provenant des régions unimodales et qui sont activées par stimulus qui proviennent d'autres modalités différentes. Une fois les informations qui sont traitées par les aires unimodales sont ensuite orientées vers les aires hétéromodales d'intégration O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer (2006).

Les aires de Wernicke et Broca jouent un rôle important dans le modèle de Mesulam. Ces aires sont prises comme « les épicentres du langage ». Pour la compréhension et la production du langage, ces zones sont essentielles pour l'intégration des différentes informations qui sont nécessaires pour accomplir ses tâches cognitives. Ainsi la notion « d'épicentre » selon le modèle de Mesulam figure 22, recouvre une région du cerveau d'intégration où sont liés les informations qui viennent des aires unimodales multiples et des autres aires hétéromodales pour construire une représentation indépendante d'une modalité spécifique O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer (2006 : 461).

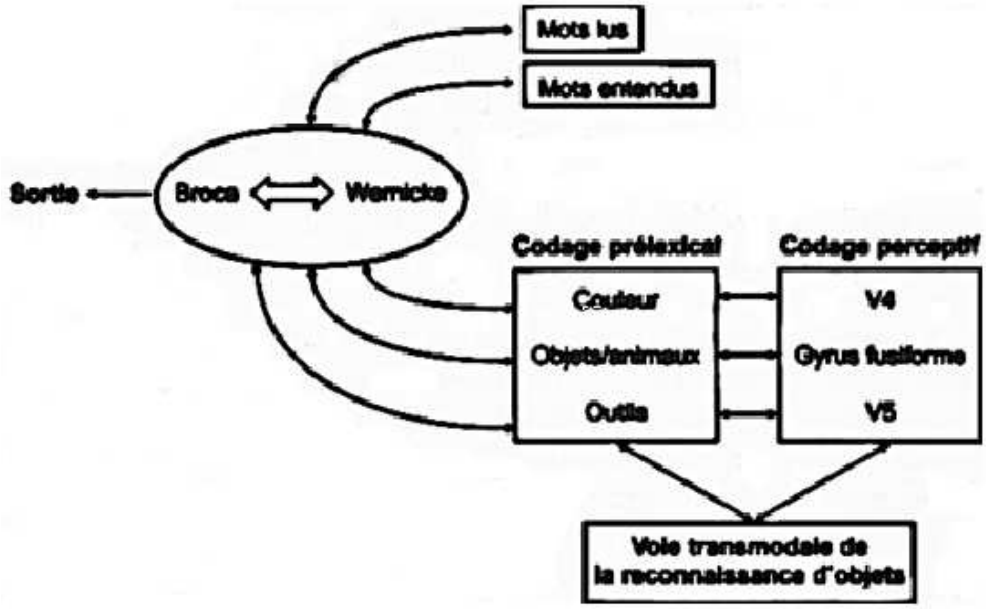


Figure 26 - Le modèle de Marsel Mesulam : représentation simplifiée de quelques aspects du rappel lexical et de la compréhension de mots pris de O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer « cerveau et psychologie » (2006 :462)

Dans la figure 26 il est décrit la dénomination d'un objet qui a été perçu visuellement selon le modèle de Mesulam. Cette tâche cognitive repose sur trois étapes. La première qui commence par les entrées visuelles en passant par une activation des régions prélexicales et finalisant par l'intégration de ces informations qui vont déclencher la représentation auditive du mot. Mesulam (1998) cité par O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer « cerveau et psychologie » (2006 : 462) nous explique le fonctionnement de son modèle dans une tâche de dénomination d'un objet qui est perçu visuellement.

« *Selon ce modèle, la dénomination d'un objet perçu visuellement repose sur plusieurs étapes : 1 / les entrées visuelles vont déclencher le processus de traitement perceptif ; 2 / les régions prélexicales traitant chacune une composante différente du percept vont être activées ; 3 / les projections de ces différentes régions vont atteindre l'aire de Wernicke qui agit comme un intégrateur hétéromodal, ou « épicentre », pour activer la représentation auditive du mot, celle-ci pouvant être articulée par l'intermédiaire de l'aire de Broca*

Mesulam (1998) cité par O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer « cerveau et psychologie » (2006 :462)

Ce qui est intéressant de ce modèle est qu'il prenne en compte la production comme la compréhension pour la réalisation de l'ensemble de processus de langage au contraire des modèles ou visions du langage qui prennent la compréhension et la production comme des entités indépendantes. En outre, ce modèle rende compte des processus en parallèle qui selon O, Etard et N, Tzourio-Mazoyer (2006 : 461) rend en compte des observations des aphasies catégorielles.

1.8.5 Les fonctions des aires de Broca et Wernicke selon des études des aphasies et les études des imageries cérébrales

Les études qui se sont fait sur les lésions cérébrales causant des troubles du langage comme la fameuse autopsie réalisée par Broca en 1861 de M. Lebrogne et qui a impliqué la première preuve scientifique de la localisation d'une fonction cognitive

dans le cerveau, ont été de grande importance pour décortiqué les zones du cerveau et ses fonctions. Cependant, chaque étude apporte des éclaircissements, mais aussi de nouvelles questions sur la délimitation des zones ou leurs fonctions qui leur ont été accordées.

La découverte de Broca sur l'origine des troubles du langage de M. Leborgne a été attribuée à une zone dans la 3ème circonvolution du lobe frontal gauche. À cette zone on l'a cru responsable des mouvements impliqués dans la parole comme les mouvements de la bouche, de la langue, des lèvres, et des cordes vocales. Cette vision est contestée aujourd'hui et selon Nicole Fiori (2006 : 380) à l'heure actuelle, on croit plutôt que l'aire de Broca semble être impliquée dans la programmation et la coordination de ces mouvements. L'auteur suggère que les programmes moteurs responsables de la parole sont pris en charge par les aires motrices, les aires prémotrices de l'hémisphère gauche, la partie antérieure de l'insula et le gyrus précentral. Il faut remarquer selon Fiori (2006) que dans l'aphasie de Broca le rythme d'élocution est fortement ralenti, cette caractéristique serait un trouble de programmation plutôt qu'un trouble d'exécution.

L'aire de Broca n'est pas seulement active dans la production du langage, des études sur l'imagerie cérébrale ont pu laisser entrevoir que les personnes activent l'aire de Broca quand elles pensent les mots sans les prononcer et analysent des phonèmes pour déterminer si elles doivent les prononcer ou pas Fiori (2006). Plus important encore est que l'aire de Broca semble être connectée avec la grammaire notamment « les verbes ». Selon Fiori (2006 : 386) dans certaines études sur des patients lésés au niveau de l'aire de Broca et avec une fluence verbale ont un discours dépourvu de syntaxe en particulière, les phrases sont dépourvues de verbes, ces patients attestent des difficultés à comprendre des phrases complexes dont le sujet, et le verbe sont inversés dans les phrases passives et aucune difficulté pour comprendre les phrases actives.

Fiori (2006) en s'appuyant sur des travaux réalisés par l'équipe de Damasio souligne que l'aire de Broca est « le centre de médiation des verbes », non seulement

on peut observer son influence avec des sujets lésés, mais aussi avec des personnes normales comme le montre l'étude de Posner et Raichle (1994) cités par Fiori (2006 :387) signalant l'activation de l'aire de Broca lorsque le sujet doit générer un verbe associé à un mot. Selon les auteurs, il semblerait que la compréhension de la structure de la phrase serait un rôle de l'aire de Broca, ainsi, la programmation motrice comprenant le traitement phonologique et la production du langage serait traitée par la partie postérieure de l'aire de Broca (aire 44 de Brodmann), la partie antérieure (aire 45 de Brodmann) serait impliquée dans des processus sémantiques.

Finalement, les activations des aires de Broca et Wernicke ne se régissent pas pour être au centre du langage, par fois dans les études de TEP ou d'IRMf on trouve leur activation dans des tâches très diverses comme les tâches impliquées dans les fonctions mnésiques et attentionnelles. Fiori (2006 : 387) explique cet aspect avec le modèle de Mesulam (1990) et la découverte des réseaux plus complexes que le faisceau arqué. Selon l'auteur les aires de Broca et Wernicke communiquent aussi avec d'autres régions cérébrales. Les connexions seraient activées différemment selon la tâche (langage écrit, langage parlé, compréhension, production, etc.).

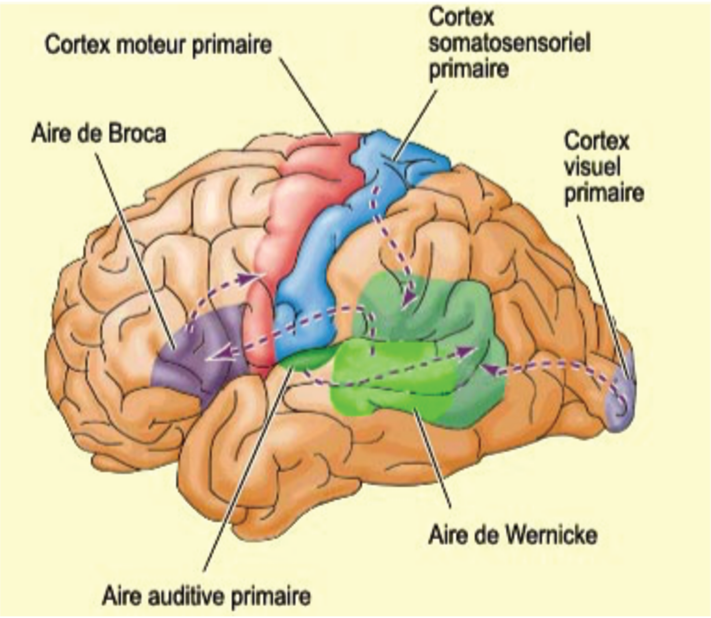


figure 27 – Les aires impliquées dans les différentes compétences du langage, écrit, parlé, lecture, écoute d'après lecerveau.mcgill.ca

1.8.6 La Plasticité du cerveau pour s'autoapprendre

Cette vision simpliste est de plus en plus remplacée par une conception plus dynamique du cerveau qui reconnaît des régions spécialisées, mais où les réseaux de neurones sont plus flexibles et peuvent être recrutés selon les exigences de la tâche.

Des études cliniques comme celle réalisée en 2009 par Monique Plaza et son équipe sur le patient « FV » vont par exemple en ce sens. Ce dernier a subi une ablation de tumeur cérébrale qui s'était développée dans une relativement grande région de son hémisphère gauche, incluant son aire de Broca.

La chercheuse a donc évalué ses capacités langagières avant, durant et après l'opération avec des tests standards et d'autres plus précis. Suite aux déficits habituels observés après la chirurgie, FV regagna la plupart de ses fonctions langagières, phénomène difficilement explicable sur la base d'une approche localisationniste traditionnelle. Mais comme la tumeur s'était développée lentement, les chercheurs croient que des régions adjacentes à l'aire de Broca de FV (comme le cortex prémoteur et la tête du noyau caudé) ont eu le temps de prendre en charge les fonctions détruites au fur et à mesure.

Bien que certains tests aient mis en évidence quelques déficits subtils chez FV (comme l'incapacité de parler du discours d'une autre personne) qui révèlent des failles dans cette plasticité compensatoire, ces résultats confirment tout de même la pertinence d'une conception connexionniste plus dynamique et moins figée du cerveau.

1.9 Le langage et son organisation mentale

L'organisation du lexique mental commence à partir de sa constitution première, c'est-à-dire, à partir de la naissance. Il est communément accepté que les enfants commencent à acquérir du lexique au but du déclenchement de ses premiers

mots, normalement au but de sa première année, phénomène qui contribue à l'émergence du langage. En effet, en dépit de cette croyance, les enfants commencent à constituer son lexique mental plus tôt de ce qu'on a pu imaginer. La recherche a démontré ce point si important pour l'organisation du lexique mental. Ainsi, Bassano (2000) nous explique que cette instance nommée le développement lexical précoce[7] commence depuis l'âge fœtal de 4 mois quand le fœtus commence à dissocier les sons de sa langue maternelle.

L'explosion du vocabulaire[8] normalement produit à l'âge de 18- 20 mois où il y a une forte accélération d'acquisition du vocabulaire de 4 à 10 mots par jour. Une explication est due à la catégorisation de mots, et l'autre à la découverte de nominalisation des éléments qui nous entourent. L'enfant découvre que tout chose à un nom, alors il commence à s'intéresser pour les apprendre. La question qui nous est familière à ce stade du développement humain est celle de « c'est quoi ça ? » « Qu'est-ce que c'est ? »

Dans l'apprentissage de la L2 Clive et Gaonac'h (2000 : 216) nous soulignent que les besoins de communication de l'adulte son élevés, il a besoin dès le départ de construire des séquences d'énoncés afin de satisfaire à toute une gamme de fonctions discursives qui ne dépendent directement du hic et nunc[9].

1.9.1 Le mot

Il est indéniable l'importance que les mots ont pour le langage. Depuis la naissance, et au moment où nous rentrons dans le langage nous acquérons des mots en permanence, c'est cela notre principal but au moment où nous planchons à apprendre une deuxième langue, instinctivement nous cherchons à trouver les équivalents du vocabulaire de notre langue maternelle dans la langue cible. Et n'est

[7] Traduction extrait de la littérature Anglaise « early lexical development »
[8] Vocabulary spurt
[9] Locution latine qui signifie ici et maintenant

pour autant que Read (2000 :1) nous parler des mots comme de blocs de construction du langage « *Les mots sont les blocs de construction de base de la langue, les unités de sens à partir de laquelle les plus grandes structures telles que phrases, des paragraphes et des textes entiers sont formés* ». La langue est dans une certaine manière une collection de mots et de constructions grammaticales avec de bagages idéologiques et culturels. Cependant, et comme souligne Wilkins cité par Singleton (1999 :9) sans grammaire très peu peut être transmis, sans vocabulaire rien ne peut être transmis[10].

Tous les locuteurs natifs d'une langue s'accordent à dire que le mot est l'unité essentielle du langage cependant, les linguistes et psycholinguistes ne se mettent pas d'accord en établissant l'unité de base du langage. Cette divergence tombe sur la base de trouver une unité minimale. porteuse du sens d'une part et d'une unité structurale pour l'autre. Malgré cet aspect de dispute, tous les deux admettent la complexité de ce que cela implique de connaître un mot

Le moyen de communication le plus utilisé pour les êtres humains est la langue. Tous les jours nous l'utilisons pour donner, transmettre et chercher de l'information en parlant, en écoutant, en lissant et en écrivant. Cette capacité de « parler » aussi extraordinaire qu'elle est, nous semble facile et naturelle. Pour y arriver, nous utilisons les mots. Cet élément fondamental pour la communication, que nous les locuteurs natifs accordons aux mots entraine une énorme complexité que seulement nous nous en rendons compte quand nous sommes en train d'apprendre une langue étrangère (Read 2000). C'est à ce stage d'acquisition que nous voulons nous procurer d'un maximum de vocabulaire possible de la langue cible, mais au moment de l'usage, la plupart du temps, nous ne parvenons pas à nous faire comprendre d'un locuteur natif dû aux aspects aussi banals comme indispensables comme la prononciation, la syntaxe, la sémantique, la structure, entre autres. Si ces aspects jouent en rôle si important dans la compréhension du langage, c'est parce que ces

[10] without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed

aspects jouent eux aussi en rôle prépondérant dans la complexité de ce qu'implique la connaissance d'un mot, mais qu'est-ce que c'est qu'un mot ?

1.9.2 Qu'est-ce que c'est qu'un mot ?

Comme nous l'avons souligné auparavant, la base du langage pour les locuteurs d'une langue est le mot, mais le problème n'est pas de définir le mot comme unité de base du langage, mais plutôt de donner une définition de ce que c'est qu'un mot. Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 66) nous rappellent avec leurs mots la difficulté qu'il y a parmi nous et parmi la communauté scientifique de définir le terme de « mot », elles nous disent « *essayez de définir ce terme, et vous vous apercevrez comme c'est difficile* ». On va essayer donc de regarder parmi la littérature la définition du terme « mot », et de voir les difficultés que ce terme pose. Pour commencer, nous allons nous référer à la définition qui a le dictionnaire. Le dictionnaire le Petit Larousse de 1988 nous donne la définition suivante : « *n.m (bas lat.* ***muttum****, grognement) Élément de la langue constitué d'un ou des plusieurs phonèmes et susceptible d'une transcription graphique comprise entre deux blancs. ».* Cette définition nous donne une perspective du mot dépendant de sa partie sonore – les phonèmes - et de sa partie graphique –les lettres- ce qui correspond à la partie parlée et écrite de la langue respectivement, une définition très superficielle de ce que c'est qu'un mot.

Si nous nous intéressons à une définition plus spécialisée du « mot », le dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement des langues de Jack C. Richards, Jhon Platt et Heidi Platt (1997) nous disent que le mot est « *l'UNITÉ LINGUISTIQUE la plus petite qui peut apparaître isolée dans la langue orale ou écrite* [11] ». Cette notion nous semble proche, c'est celle qui donne les locuteurs natifs, nous l'avons déjà souligné auparavant. Le problème de cette notion tient au fait qu'il est très difficile d'appliquer ce critère d'une manière consciente et nous avons un

[11] Pris d'une version en espagnol: Palabra *n* La UNIDAD LINGUISTICA mas pequeña que puede aparecer aislada en la lengua oral o escrita.

nouveau concept à définir, ce de « frontière ». La frontière est la division entre les unités linguistiques. À l'écrit nous pouvons percevoir ces frontières avec « les espaces » en blanc qu'il y a entre les mots, à l'oral ces frontières sont marquées par « des pauses ». Sa complexité réside dans le fait que l'application des frontières est un critère très flou et arbitraire i.e, l'article « la » il doit apparaître seul ou il doit être toujours accompagné d'un nom par exemple, « la maison » ou « lamaison » ; le partitif féminin « de la » doit apparaître comme deux mots ou comme un mot – comme c'est le cas en italien « della »-. Cette complexité à décider où fixer une frontière relève elle aussi à la complexité du langage, en Latin, à l'écrit, nous avons un bel exemple élusif à cette difficulté que c'est de fixer des frontières entre les mots en liant tous les mots peut être c'est dû à un manque d'espace, mais les inscriptions dans les temples reflètent bel et bien la chaine liée de l'orale figure 28.

Figure 28 Inscription latine dans un temple. Image prise de Wikipedia.com. Cette image nous illustre la transposition de la langue orale à la langue écrite dans une plaque où toutes les lettres sont collées les uns contre les autres pour représenter la chaine parlée.

David Singleton (1999 :10) nous donne un autre exemple extrait de Sapir (1921 : 33-44)

« *L'Indien naïf, peu assez habitué à la notion de l'écrit, n'a néanmoins aucune difficulté sérieuse à dicter un texte mot par mot à un étudiant de linguistique; il a tendance, bien sûr, à exécuter ses mots ensemble comme dans un discours réel, mais*

s'il est appelé à arrêter et lui faire comprendre ce qui est souhaité, il peut facilement isoler les mots en tant que tels, et les répéter comme des unités[12] ».

Singleton, David Michael «*Exploring the second language mental lexicon*» (1999 :10)

David Singleton (1999 :10) nous fait partager la complexité de ce que c'est qu'un mot entre linguistes et non-linguistes, il admet que simplement trouver un concept clair et simple serait en vain. Cependant, il nous laisse entrevoir les trois éléments qui font accomplir le terme « mot » selon leur point de vue. Il nous parle d'un niveau d'abstraction dans lequel opère le locuteur, d'un niveau linguistique et d'un contenu sémantique. Le premier relève de savoir distinguer les mots (à l'écrit ou à l'oral) selon deux critères, « tokens et types » le premier est appelé en anglais « tokens[13] » qui fait référence au nombre d'items tel comme ils sont aperçus dans un discours, i.e, « jeudi, jeudi, jeudi et jeudi » on compte au total cinq mots. Le deuxième est nommé en anglais « types » ; il s'agit d'un seul item avec une identité différente, on observe que l'item « jeudi » se répète trois fois, alors on compte seulement deux mots. Bien que la phrase « allant, allant, allé » peut contenir trois « tokens », ou deux « types» elle est constituée d'un seul mot d'usage, le mot « aller ». Pour expliquer cela, Singleton (1999) nous dit que l'unité abstraite formée d'une collection des formes et qui constitue une seule entité lexicale « le verbe aller » est appelé « lexème » et ses représentes concrètes « allant, allé » sont appelés « les formes du mot ». Le deuxième élément concerne le niveau linguistique selon lequel nous voulions savoir ce qu'est c'est qu'un mot. Il nous offre l'exemple avec le mot « construit » ; comme entité orthographique, le mot est une série de lettres –c+o+n+s+t+r+u+i+t ; comme entité phonétique le mot est une rafale de bruit avec certaines caractéristiques acoustiques selon le mode de le prononcer ; comme entité phonologique le mot est

[12] The naïve Indian, quite unaccustomed to the concept of the written word, has nevertheless no serious difficulty in dictating a text to a linguistic student word by word; he tends, of course, to run his words together as in actual speech, but if he is called to halt and is made to understand what is desired, he can readily isolate the words as such, repeating them as units.

[13] Traduction littéraire « jeton »

une séquence d'unités relevant de la structure du son du français -/k/-/ɔ̃/-/s/-/t/-/ʁ/-/ɥ/-/i/-, selon un niveau morphosyntactique, le mot est la forme de la troisième personne du singulier du verbe « construire » et selon un niveau sémantique, le mot est le synonyme de « bâti», le troisième élément porte sur un niveau sémantique. Selon Singleton, (1999) le mot peut être divisé en mots de contenu et mots grammaticaux[14], les premiers sont les mots qui ont un sens même hors de leur contexte –arbre, professeur-, par contre les deuxièmes, sont les mots ayant peu ou pas de signification autonome, les mots avec un rôle grammatical –de, le-. Selon ce point de vue, les mots grammaticaux sont constants et ont une limite, tout le contraire des mots de contenu qui ont un caractère d'illimité et varient selon le contexte social de l'individu et la décadence de ces mots. Comme nous souligne Read (2000 :1)

> « *la connaissance du vocabulaire continue à se développer naturellement dans la vie adulte en réponse à de nouvelles expériences, les inventions, les concepts, les tendances sociales et des possibilités d'apprentissage* ».
>
> Read, Jhon. « *Assessing Vocabulary » (* 2000: 1)

Finalement, selon un aspect grammatical Singleton (1999) nous dit que le mot peut se définir selon deux critères, ce de « la mobilité de position » et ce de « la stabilité interne ». Le premier critère réfère au fait que dans une phrase les mots n'ont pas une position spécifique, ils peuvent se déplacer i.e, « La lecture était un talent cognitif », « un talent cognitif est la lecture ». Le deuxième critère nous dit que l'ordre des morphèmes dans les mots est régulier comme « était et pas aitté ».

Tous ces différents aspects qui nous montre Singleton du savoir humain qui essayent de donner une définition de ce que c'est qu'un mot n'arrivent pas à donner une définition satisfaisante, tous échouent soit par des aspects d'ordre généraux ou spécifiques de la définition ou des exceptions qui ne parvient pas à expliquer. En tout cas, chaque élément apporté par le savoir linguistique ou sémantique nous laisse entrevoir dorénavant la nature complexe de ce que connaître un mot implique.

[14] content words and grammatical words

1.9.3 Qu'est-ce que connaître un mot ?

Définir ce que c'est qu'un mot, on l'a vu, est très difficile selon différents points de vue issus des champs d'études que nous pouvons prendre comme départ préliminaire. Bien qu'il existe différents points de vue sur ce que c'est qu'un mot, il y a un accord total pour souligner le degré de complexité qu'implique la connaissance d'un mot. Même si nous semble que la maitrise du vocabulaire de notre langue maternelle est facile et naturel, sans aucune difficulté en absolue pour le ressortir. Bonin (2013) nous souligne la rapidité du système avec laquelle une personne peut nommer un mot. Selon l'auteur cela nous prendre environ 600 ms. La production des mots est d'environ 16000 par jour et le taux d'erreur est de 1 mot par 1000 mots produits. L'auteur lui-même s'étonne de la perfection de ce système, mais plus facile que cela puisse paraître, la connaissance d'un mot implique une vaste étendue des connexions et éléments qui à priori la rendraient difficile, au cas pour un apprenant d'une L2. Cependant, il existe des éléments de preuve que nous indiquent le degré de difficulté qu'implique tel connaissance comme : les maladies du langage, les aphasies, les dysphasies, le phénomène du mot sur le bout de la langue ou –tip of the tongue-, les erreurs de production orale et écrite, et indiscutablement l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est à ce stade-là que nous nous rendons compte que chercher un mot parmi plusieurs candidats est une tâche assez difficile et compliquée. À la fin de cette partie du présent chapitre, nous en parlerons plus en détail de ces éléments de preuve qui attestent la complexité de la connaissance d'un mot.

Il existe plusieurs auteurs qui ont dégagé les éléments qui constituent la connaissance d'un mot (Dale, 1965 ; Richards, 1976 ; La chapelle, 1994 ; Nation, 2013). Tous les auteurs se mettent d'accord pour affirmer que la connaissance d'un mot de n'importe quelle langue, constitue un degré de complexité énorme, Nation (2013 :46) estime que la complexité de la connaissance d'un mot peut affecter aux jeunes locuteurs natifs de l'anglais à apprendre à lire. Avant de parler des éléments qui constituent la connaissance d'un mot, il faut nommer deux aspects qui jouent un rôle important pour la compréhension et expression du langage « la production » et

« la réception » du vocabulaire, ces deux aspects sont en relation directe avec l'accès au lexique mental.

1.9.4 Le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif

La distinction entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif vient de la conception mal fondée qu'on a sur les compétences langagières. On attribue le trait actif aux compétences dites de production comme « parler » et « écrire », par contre aux compétences « lire » et « écouter » on attribue un trait passif. Meara (1990a) cité par Nation (2013 :47) souligne que le vocabulaire actif est activé par d'autres mots à cause des connexions, par contre, le vocabulaire passif est activé seulement par un stimulus externe par exemple en écoutant ou en lissant leur forme. Pour Corson (1995) cité par Nation (2013 : 47) le vocabulaire actif est ce qui nous utilisons dans notre vie de tous les jours, il est là pour nous faciliter la tâche de communication, de l'autre côté, il pense que le vocabulaire passif est formé par le vocabulaire actif et trois éléments qui sont :

- Les mots partiellement appris
- Les mots de fréquence basse
- Les mots évités dans le vocabulaire actif (les mots qui sont très connus, mais jamais utilisés)

Stoddard (1929) cité par Nation (2013 :54) a comparé l'apprentissage réceptif et productif des apprenants anglais du français L2, il a effectué des tests d'inverser les rôles de telle manière pour vérifier l'apprentissage qui facilite l'acquisition de la L2, de la même manière il a fait pour les tests :

(Apprentissage) Français – Anglais				Anglais – Français (Apprentissage)			
Réceptif	L2	–	L1	Productif	L1	–	L2

À partir de cette étude, il a conclu que pour les apprenants, les tests réceptifs sont plus faciles que les tests productifs, de cette manière le type de test favorise le type d'apprentissage, et que l'effet du type de test est plus grand que l'effet du type d'apprentissage. Un autre chercheur, Waring (1997a) cité par Nation (2013 : 55) a réalisé des expériences similaires à celles de Stoddard avec pour différence le jour du test de rétention, il l'a appliqué le même jour, le jour d'après, une semaine après et un mois après.

Read (2000) souligne donc l'importance qu'il y a de la quantité d'explication pour acquérir une connaissance. Du point de vue de l'apprentissage d'une langue étrangère soit une L2 ou une L3 Read (2000 : 26) nous explique que plusieurs éléments de la langue étrangère que diffèrent de la L1 peuvent rendre l'apprentissage difficile ou le faciliter si les éléments partagent certains traits. Par exemple, il nous explique que la L2 diffère en phonétique et combinatoire. De cette manière, du point de vue réceptif l'apprenant nécessite peut des éléments de la forme d'un item. Du point de vue productif la connaissance de la forme du mot a besoin d'être plus précise exemple : les enfants qui sont capables de comprendre le mot « spaghetti » à l'oral (en écoutant), mais pour parler ils disent « stigeti » ou « paragueti ».

Continuant sur les différences entre les langues, la forme des items peut être plus difficile d'acquérir que la signification, car les langues peuvent partager leur signification et non leur forme, par exemple en français comme L3 « casser » signifie en espagnol L1 « Abrir ». L'expression « Je me casse » a une expression similaire en L1 « Yo me abro » ou vice versa la forme est presque partagée, mais la signification diffère. L'exemple du verbe « estudiar » en espagnol qui a la signification de « étudier » en français ». Cependant en espagnol avant de présenter un examen il nous faut « estudiar para el examen » en français on dit « réviser pour l'examen », plus encore en espagnol on dit « yo debo repasar para el examen » en français « repasser pour l'examen » est bizarre. « Repasser » en espagnol est « planchar ». « Repasser L3 » pour « repasar L1 », « étudier » (réviser) L3 pour « estudiar L1» la forme semble la même, mais la signification diffère entre les deux langues.

Un bon exemple de ce que c'est le vocabulaire réceptif sur l'influence de la L1 est ce de l'extrait sonore suivant qu'on a travaillé en classe de langue :

« *t'est devenu complètement folle, t'as perdu l'esprit, il faut te mettre une camisole de force…* »

À l'aide du contexte, de ce qui parle le personnage et de l'histoire elle-même, l'apprenant entendant pour sa première fois les mots « *une camisole de force »* va surement comprendre qu'il s'agit d'une tenue qu'on met aux personnes aliénés pour les empêcher d'utiliser leurs bras, blesser quelqu'un ou eux-mêmes ce que dans sa L1 se dit « camisa de fuerza ». Ainsi le premier rencontre avec ces mots *une camisole de force* va être fructifère, il y aura de la compréhension, cependant si on le demande de dire comme se dit ce type de vêtement en L3 (français) il ne le saura pas dire, il faut donc que cette connaissance passe de son côté réceptif grâce à l'aide de la L1 (espagnol) à son côté productif dans la langue cible et une première connexion sera celle-ci de son départ de la L1.

Les différences entre les langues sur des éléments qui semblent partager dès la signification jusqu'à la forme impliquent qu'il existe de fortes différences entre la compétence réceptive et la compétence productive. Selon Read (2000) la compétence réceptive à plus de pratique que la compétence productive. Quelques évidences montrent que les compétences réceptives et productives ont besoin de la pratique pour être apprise correctement de la même manière les connaissances productives incluent toutes les connaissances nécessaires pour la compétence réceptive. Pour mieux comprendre les connaissances mises en jeu, Ellis et Beaton (1993) cités par Read (2000) nous donnent l'explication de l'accès selon la direction réceptive ou la direction productive :

La direction réceptive :

Le mot étranger----> la traduction en L1

Kaki ---> jambe

La direction productive :

L1 mot ---> le mot étranger

Jambe ---> kaki

Comment on peut observer, les deux directions ont besoin de mêmes bases de connaissances, c'est qui permet que la traduction d'un mot étrangère soit unilatérale, cependant seule la L1 peut offrir une connaissance plus vaste du mot « jambe » comme nous l'explique le schéma suivant :
Systèmes lexicales en L1 ---> collocation de jambe

---> Synonyme de jambe

---> Antonyme de jambe

---> Expression avec ou du mot jambe

Tout comme Read (2000), Ellis et Beaton (1993) Nation (2013) partage cette conclusion, il explique que l'apprentissage réceptif et l'utilisation est plus faciles que l'apprentissage productif et l'utilisation. Du même sort il nous partage ses remarques sur la compétence réceptive et productive du vocabulaire :

Pour Nation (2013 : 47) les termes passive et active pour les compétences qui mettent en jeu les connaissances qu'on a du vocabulaire sont très ambigus, ce pour cette raison qu'il propose les termes **Reconnaissance de la signification** et **Rappel de la signification** pour la connaissance réceptive, et **Reconnaissance de la forme** et **Rappel de la Forme** pour la connaissance productive[15].

Pour lui l'utilisation du vocabulaire réceptif implique de percevoir la forme d'un mot tout en écoutant ou en lisant et de récupérer son sens. L'utilisation du

[15] Meaning recongnition and meaning recall for receptive knowledge, and form recognition and form recall for productive knowledge.

vocabulaire productif implique de vouloir exprimer un sens en parlant ou en écrivant et récupérer et produire la forme du mot parlé ou écrit la plus appropriée. Il faut souligner que cette double voie de l'accès au lexique mental vient de l'acquisition du langage. Il est surprenant de voir un enfant de 2 ans comprendre presque tout ce qui lui dît ses parents, mais en même temps, de voir l'incapacité qui a cette enfant de se faire comprendre ou de s'exprimer. Aitchison (2012 :233) soutient que les enfants peuvent apercevoir plus que ce qu'ils peuvent produire. Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 72) nous expliquent que les tout-petits reconnaissent et comprennent un certain nombre de mots puisés dans les routines de la vie quotidienne bien avant qu'ils ne soient capables de prononcer leurs premiers mots. Aitchison (2012 : 224) souligne le grand écart qu'il y a entre la perception et la production chez les enfants, elle fournisse comme épreuve « les retours en arrière » qui ont certains enfants dans la prononciation qui progresse en ne faisant pas la différence en prononciation de deux mots distincts, de faire la différenciation en prononciation de ces deux mots et termine de nouveau avec une même prononciation pour les deux mots.

Mais si cette manifestation chez l'enfant est universelle Michèle Kail (2012 : 30) nous donne la cause de ce phénomène qui est à l'issue de cette manifestation, elle nous dit que les décalages entre perception et production sont généralement attribués à l'Independence des systèmes perceptifs et moteurs. Elle exemplifie cette idée en disant que les enfants à l'âge de 16 mois, alors qu'en moyenne seraient capables de comprendre 200 mots, ils n'en produiraient qu'une soixantaine. Dans cette même perspective, Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 71 - 72) soulignent l'existence d'un lexique réceptif chez les enfants avant leur première production de mots.

« Les premiers mots reconnaissables apparaissent entre douze et vingt mois. Mais les enfants, avant même de savoir parler, disposent d'un lexique réceptif : ils comprennent un certain nombre de mots (nous le distinguerons du lexique productif, composé des mots que l'enfant est capable de produire) ».

Karmiloff et Karmiloff-Smith

« Comment les enfants entrent dans le langage » (2003 : 72)

Tout semble être dirigé vers le chemin logique du développement du langage chez l'enfant, sa maturation commence par l'audition des sons de sa langue maternelle depuis le ventre de sa mère et continue après la naissance en écoutant la parole de ses parents et l'environnement où il est immergé, mais la production ne fait pas son apparition qu'après une maturation de l'appareil articulatoire et pourquoi pas, un répertoire de base sur lequel il peut en parler. Rossi (2008 : 61) nous explique le manque de production vocal chez l'enfant avant un an et demi dû à la morphologie du conduit vocal qui serait en cause de l'émission des sons articulés :

« *L'enfant nait, en effet, avec un conduit vocal identique à celui du singe. Le larynx est situé haut dans le cou de sorte que le bébé peut boire et avaler tout en respirant. À partir d'un an, un an et demi le larynx va prendre une position basse, les voies respiratoires et alimentaires vont se croiser de sorte que la prise de boisson ou de nourriture ne peut plus se faire en respirant. Mais cette descente du larynx va aboutir à la constitution d'une chambre de résonance permettant la modulation des sons complexes… Pratiquement, la prononciation de sons complexes n'est possible qu'à partir d'un an et demi.* »

Jean-Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage »
(2008 :61)

Une autre explication du décalage entre compréhension et production dans le lexique du jeune enfant nous est fournie par Bassano (2007 :140). Elle nous donne deux possibles explications du tel phénomène, l'un expliquant qu'il semblait exister deux lexiques différents, de compréhension et de production, l'autre expliquant qu'il semblait exister deux voies d'accès distinctes soit la compréhension lexicale représentant les connaissances qui sait l'enfant sur la langue, et la production lexicale représentant ce qu'il fait de la langue. La dernière explication semble être la plus proche de la réalité, ou au moins, à c'est que nous montrent certaines preuves. L'accès par deux voies distinctes du même stockage lexical pourrait, en effet, expliquer le fait de la présence du vocabulaire réceptif et du vocabulaire productif, du même, on peut remarquer le fait que dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère se présent

d'abord des mots et après la production des premiers mots, de premières phrases. Nous pouvons même attester la corrélation qu'il y a entre les petits enfants qui entrent dans le langage et les apprenants débutants d'une L2. Pour les enfants, comme nous souligne Bassano (2007 :140), ils comprennent beaucoup plus qu'ils ne sont capables de dire, on peut souligner le même fait pour les apprenants débutants de la L2, ils comprennent plus qu'ils ne sont capables de dire. Dans la classe de langue il est fréquent de voir des apprenants comprenant toutes les directrices du professeur et même tout ce qu'il leur dit, mais au moment de produire la phrase qui se répète, et ça vaut aussi pour les apprenants débutants comme pour les apprenants intermédiaires, « je ne trouve pas les mots » ainsi montrant un grand désire pour s'exprimer, mais montrant aussi un grand manque de vocabulaire –dit productif- pour s'exprimer. Le décalage est aussi attesté comme montre Rossi (2008) par la maturation du conduit vocal qui empêche les petits enfants d'utiliser correctement leur appareil articulatoire. Il existe aussi une dernière explication qui n'est pas si évidente, mais qui peut au moins montre un autre chemin vers l'apparition précoce de la compréhension contre la production chez les petits enfants, Bassano (2007 :140) nous dit que ce phénomène peut être lié au fonctionnement de deux hémisphères cérébraux. La compréhension lexicale qui est assistée par des indices contextuels et pragmatiques habituels, peut impliquer probablement les deux hémisphères en revanche la production lexicale qui relève d'une activité plus analytique et linguistique serait strictement prise en charge par l'hémisphère gauche.

Quelque chose de similaire entre perception et production se passe à l'âge adulte, nous avons notre propre répertoire des mots que nous utilisons tous les jours, c'est notre jargon des mots, mais nous possédons aussi un jargon spécial des mots qui s'ajoutent au répertoire des mots utilisés. Ce jargon spécial des mots n'est pas ou il est partiellement utilisé pour nous dans notre répertoire de tous les jours. Read (2000 : 26) nous explique la différence entre la connaissance réceptive et la connaissance productive des mots. Il nous dit que dans le langage de tous les jours, c'est la différence que nous sommes tous familiers avec être capable de reconnaître un mot quand nous l'entendons ou le voyons et être capable de l'utiliser dans notre propre

parole ou écriture. Parfois, cela se passe dans les deux sens, mais parfois, nous reconnaissons les mots, mais nous ne les utilisons pas. Mais alors où sont-ils stockés ? Il y donc, un espace dédié pour les mots que nous reconnaissons et utilisons ? Et un répertoire pour les mots que nous reconnaissons, mais ne les utilisons pas ? Ou simplement, tout est mélangé ? Michèle Kail (2012 :32) nous souligne que si certains auteurs avancent l'idée de deux lexiques séparés, l'un de compréhension, l'autre de production, constitués de représentations distinctes, d'autres cherchent à montrer que compréhension et production ne sont pas également corrélées aux autres activités cognitives. Elle nous donne un exemple extrait d'une étude d'imagerie cérébrale où il est mis en évidence la présence de deux systèmes neuronaux distincts impliqués dans la production et perception du langage.

« *Les travaux d'imagerie cérébrale, notamment l'analyse des potentiels évoqués recueillis pendant les deux premières années, suggèrent que des systèmes neuronaux distincts sont impliqués dans les deux composantes de la compétence langagière émergente : la compréhension lexicale précoce, impliquant des indices contextuels, ferait intervenir les deux hémisphères et notamment l'hémisphère droit alors que la production lexicale solliciterait plus strictement les capacités analytiques de l'hémisphère gauche, spécialisé pour le langage.* »

Michèle Kail « L'acquisition du Langage » (2012 :32)

Certes, il existe un grand décalage entre la production et la compréhension du vocabulaire, les bébés expérimentent ce décalage pendant leur processus d'acquisition de sa langue maternelle, de la même manière, les apprenants d'une langue étrangère ont ce décalage, notamment quand ils manifestent qu'ils comprennent tout ce qu'on les dit, mais qu'ils ne trouvent pas les mots pour exprimer une réponse Toro Criollo, A. (2008). Cependant, ce décalage peut être affecté par les connaissances qu'on a des mots. On peut croire que si nous connaissons un mot pour le simple fait que nous savons ce qui signifie ce mot et nous savons comment le prononcer. Mais ces deux aspects ne sont qu'une petite partie de ce qu'implique la connaissance d'un mot, et peut-être tous ces détails que nous ignorons de la connaissance d'un mot peuvent

éclaircir le mystère qu'il y a entre la production et la compréhension du vocabulaire. Ou de la manière comme Nation (2013 : 47) nous souligne la Reconnaissance de la signification et Rappel de la signification pour la connaissance réceptive, et la Reconnaissance de la forme et Rappel de la Forme pour la connaissance productive.

1.9.5 Ce qu'implique la connaissance d'un mot

Nous allons dégager les composants qui impliquent la connaissance d'un mot par n'importe quel locuteur natif d'une langue, pour y arriver, nous allons faire référence aux travaux de Dale (1965), de Richards (1967) de la chapelle (1994) et de Nation (2013).

Nation (2013 :46) stipule que les degrés de la connaissance d'un mot et tout ce qu'il faut savoir sur un mot en particulier dépendent de nombreux systèmes et niveaux liés. Pour lui, les mots ne sont pas des unités isolées de la langue, mais simplement, ils s'inscrivent dans de nombreux systèmes et niveaux en rapport les uns avec les autres, selon lui, c'est pour cette raison qu'il y a beaucoup de choses à savoir sur un mot particulier et de la même manière qu'il y a beaucoup de degrés de connaissance.

On peut mesurer la connaissance d'un mot à partir de plusieurs degrés :

- Les items individuellement = explicite = apprendre par cœur mémoriser = épeler
- Les systèmes de connaissance : mémoriser les règles de fixation par rappel au système de prononciation :

Le poids sur l'apprentissage[16] est l'effort requisse pour apprendre un mot. Le principe exprime que plus un mot représente des patrons et connaissances un apprenant possède déjà (c'est familier) le poids sur l'apprentissage devient plus léger, les connaissances peuvent venir de la L1 ou de la L2, par exemple pour un

[16] The learning burden

hispanophone qui a appris sa L2 Anglais, pour lui, il sera plus facile d'apprendre la signification du mot de la L3 français « développer », car il va construire sa signification à partir de la connaissance qu'il a eue du mot « develop » de sa L2. De la même manière un hispanophone qui apprend la signification du mot « partir » en français va trouver le même mot dans sa langue maternelle « partir » dans le sens de « prendre le départ, commencer un mouvement ». L'autre signification du verbe « partir » en espagnol est le sens de « casser » qui peut provoquer des interférences dans l'usage de la L2 s'il veut utiliser le verbe « partir » pour se référer au sens de « casser » exemple : « Il faut partir la pizza pour quatre personnes » une phrase qui est tout à fait normale en espagnol est par cause de ressemblance du verbe « partir » a fortes chances d'être faisable.

La charge de l'apprentissage du français comme L3 pour les hispanophones sera donc légère dû au partage des plusieurs structures et d'items lexicaux entre les deux langues. De la même manière, par les connaissances de la L2 anglais pour d'autres mots comme « develop », « hesitate » pour développer et hésiter en français, cependant, il existe de grandes différences, mais la réduction dépend des analogies que l'apprenant va construire dans la L2 et les liens entre la L1 (espagnol) et la L3 (français) ou la L2 (anglais) et la L3 (français).

Selon Nation (2013 : 44) la connaissance d'un mot implique la connaissance qu'on a sur la forme, la signification et l'usage. La suivante, est la liste de qu'implique la connaissance d'un mot :

Du point de vue de la connaissance réceptive et usage :

- être capable de l'identifier quand on l'entend,
- être familier avec sa forme écrite pour la reconnaître quand on la retrouve en lissant,
- reconnaître ses constituants un –ensemble – ment
- connaître cela veut dire quelque chose,
- savoir ce qui signifie le mot dans le contexte dans lequel on le trouve,
- savoir le concept derrière le mot lequel nous aidera dans de contextes différents,
- savoir les mots à qui fait relation,
- savoir que le mot a été bien utilisé dans la phrase,
- savoir repérer ses collocations,

- savoir si le mot est un mot courant, non courant, péjoratif, etc.

Du point de vue la connaissance productive et l'usage :

- être capable de le prononcer correctement avec stress et intonation,
- être capable de l'écrire avec une bonne orthographe,
- être capable de le construire en utilisant les familles et les formes appropriées,
- être capable de produire le mot pour exprimer sa signification,
- être capable de produire le mot dans différents contextes pour exprimer les différentes significations –hyponymie,
- être capable de produire des synonymes et antonymes,
- être capable d'utiliser le mot correctement dans une phrase,
- être capable de produire les mots qui vont d'habitude avec,
- être capable de décider d'utiliser oui ou non le mot selon les circonstances formelles ou informelles.

Forme	Parlée	R	Comment on entend le mot ?
		P	Comment le mot est prononcé ?
	Écrite	R	À quoi le mot ressemble-t-il ?
		P	Comment est écrit et épelé le mot ?
	Parties du mot	R	Quelles parties sont reconnaissables dans ce mot ?
		P	Quelles parties du mot sont nécessaires pour exprimer le sens ?
Sens	Forme et signification	R	Quel sens cette forme du mot signale-t-il ?
		P	Quelle forme du mot peut être utilisée pour exprimer cette signification ?
	Concept et Références	R	Qu'est-ce qui est inclus dans le concept ?
		P	À quels éléments le concept peut se référer ?
	Associations	R	À quels autres mots celui-ci nous fait penser ?
		P	Quels sont les mots qu'on peut utiliser à la place de celui-là ?
Utilisation	Fonctions grammaticales	R	Dans quels patrons ce mot se produit-il ?
		P	Dans quels patrons doit-on utiliser ce mot ?
	Collocations	R	Quels mots se produisent avec celui-ci ?
		P	Quels mots faut-il utiliser avec celui-là ?
	Contraintes sur l'utilisation (registre, fréquence…)	R	Où, quand et avec quelle fréquence devrait-on s'attendre pour rencontrer ce mot ?
		P	Où, quand et avec quelle fréquence peut-on utiliser ce mot ?

Tableau 3 Ce qu'implique la connaissance d'un mot, d'après Nation (2013 :49)

Note : R = Connaissance réceptive, P = Connaissance productive

2. Lexique mental, organisation et structuration de la L1, de la L2 et de la L3

2.1 Le Lexique Mental

Le lexique mental est la métaphore qu'on a établie pour désigner le langage. On parle du lexique mental car c'est le cerveau qui traite le langage. Certes pour produire ou comprendre le langage il faut des parties du corps à part le cerveau comme le larynx, les poumons, les oreilles, la langue, les dents, etc., mais c'est ce dernier qui est à la base de la codification et la décodification de tous les signes qui lui sont envoyés dès l'extérieur. On fait souvent la comparaison entre un dictionnaire et le lexique mental, en disant que les mots qu'on a intériorisés de notre langue maternelle doivent être organisés comme ce dernier. Mais la réalité est tellement différente. Pour commencer, le lexique mental n'est pas seulement composé des mots, sous-entendu du lexique, car on a tendance à croire que le vocabulaire est les mots et les règles sont la grammaire de la langue, mais en fait, lexique mental comprend tous les deux.

Comme on va le voir dans ce chapitre, pour que l'enfant puisse commencer à dire ses premières phrases il doit y avoir une base de mots en premier (les noms) et après les premiers mots grammaticaux pourront apparaître. Dans les langues occidentales, il y a une tendance d'abord pour acquérir les noms en premier et puis les mots grammaticaux, cas contraire pour les langues asiatiques comme le coréen. Le lexique mental n'est pas organisé alphabétiquement comme les dictionnaires, les mots ont une relation assez variée entre eux dans le cerveau, pour son organisation il faut prendre en compte la catégorisation, les phonèmes qui forment le mot, notamment les premiers et les dernières syllabes, l'aspect sémantique du mot, la connotation et dénotation des mots, la fréquence d'utilisation qui a le mot dans la langue, entre autres éléments. Si bien son organisation est assez complexe, il nous étonne comme son fonctionnement est assez rapide et efficace. Un adulte possède environ 50.000 à 100.000 mots auquel nous sommes appel dans une fraction de second quand on lit ou quand on parle. Les mots que nous recherchons sont à la porte d'à côté, c'est

que nous permet d'avoir une communication assez fluide et normale. Selon Bonin (2003) un mot est activé dans 300 millisecondes, sa production prend entre 600 et 1200 millisecondes, c'est que nous laisse avec 3 mots produits tous les seconds.

Savoir comment le cerveau traite cette information est l'essentiel de ce chapitre, nous allons nous efforcer de comprendre comment les mots sont organisés entre eux dans le cerveau, comment on y accès. L'organisation des mots dans le cerveau est la clé du puzzle qui pourra nous laisser entrevoir les mécanismes qui sous-entendent cette tâche cognitive. Pour les lignes à suivre, laissons retenir l'affirmation suivante pour nous guider dans notre recherche. Dans une conversation parmi les dizaines de milliers de candidats lexicaux, le bon doit être repéré en une fraction de seconde, le lexique qu'un usager d'une langue a intériorisé doit être organisé selon certains principes qui facilitent cette tâche. Quelle est cette organisation ? Comment le lexique mental est-il constitué ?

2.2 Les Principes d'organisation

Apprendre une langue implique des processus complexes d'apprentissage, de stockage et d'accès des mots dans l'esprit. L'espace mental où ce phénomène se produit a été appelé le lexique mental. Le lexique mental est une métaphore pour le système d'organisation complexe du cerveau qui permet aux apprenants d'accéder aux informations de plusieurs façons.

On n'a pas encore expliqué de manière univoque l'organisation du lexique mental, néanmoins il existe des méthodes disponibles pour explorer les modes d'organisation impliqués. Une de ces méthodes est l'association de mots. Parce que l'apprentissage d'une langue peut avoir lieu à différents stades de la croissance physique et mentale d'un individu il y a encore des questions sans réponse qui ont surgi en ce qui concerne la façon dont un enfant qui apprend une langue maternelle et un apprenant d'une langue seconde développent les liens mentaux dans leur lexique mental pour l'organisation de la langue maternelle et l'acquisition des langues secondes.

On dévoilera ensuite quelques principes d'organisation du lexique mental dans le cerveau, qui pourrait s'organiser de la manière qui suit :

Par la fréquence : Les mots fréquents sont plus activés que les mots rares, l'organisation se fait par ordre de fréquence.

Par la relation sémantique : Les mots d'une catégorie sémantique seraient regroupés dans des sous-ensembles, par exemple : banane, pomme, ananas, fraise = catégorie fruits.

Par la concrétude : Un mot concret comme « maison » serait plus facilement et plus rapidement activé qu'un mot abstrait comme « idée ».

Par la forme (phonologique et orthographique) : Similarité phonologique ou orthographique entre les différents mots. Les mots proches seraient donc représentés de manière plus proche dans le lexique.

Par la catégorie grammaticale : Le déficit relevant des dissociations entre différentes classes grammaticales, nominale = noms et verbale = verbes, exemple : que les noms viennent plus facilement que les verbes est un paramètre qui varie avec la personne concernée.

Par la classe ouverte ou fermée : La classe ouverte concerne : les noms, les verbes, les adverbes ; la classe fermée : les mots grammaticaux ou les mots fonctionnels. Les psycholinguistes ont remarqué ce type de principe d'organisation du lexique mental en examinant des patients agrammaticaux qui parlent comme si c'était un télégramme, exemple : « chambre ... docteur ... venu ... embarqué ... hier. » On peut noter aussi ce prince d'organisation chez les enfants, parce que dans leur processus d'acquisition de la langue maternelle certaines structures linguistiques apparaissent avant d'autres.

Par la structure morphologique : La représentation lexicale des mots morphologiquement complexes se fait selon leurs constituants morphémiques ou selon que ces mots sont représentés comme unité globale dans le lexique mental. Il y a donc une dissociation entre morphologie flexionnelle et dérivationnelle.

Par la longueur : La quantité peut être variable selon qu'un même mot est présenté à l'oral ou à l'écrit, exemple : le mot « choquant » a 8 lettres à l'écrit, mais dans sa forme orale a seulement 4 phonèmes (ʃokâ).

2.3 Organisation et structuration en L1 : l'acquisition du lexique par l'enfant de 0 à 3 ans

L'organisation et structuration du lexique mental de l'enfant commencent même avant sa naissance au sein du ventre de sa mère. Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 72) nous expliquent la faculté qui a le fœtus à partir du troisième trimestre de gestation de percevoir et même de distinguer de sons de sa langue maternelle.

> « *Pendant le dernier trimestre de son développement, on sait que le fœtus traite activement les sons de la parole de sa mère, et qu'il extrait les caractéristiques invariantes des données auditives filtrant au travers du liquide amniotique. Ces informations phonétiques lui parviennent assourdies, mais elles conservent intacts les éléments rythmiques de la parole. Il va de soi que le fœtus ne comprend rien à ce qu'il entend. Mais il apprend à reconnaître la mélodie et le rythme du langage ; cette sorte de mélodie qui trace l'intonation et l'accentuation : ce sont les particularités de la voix de sa mère, les sons de ce qui deviendra sa langue maternelle.* »
>
> *Karmiloff et Karmiloff-Smith*
> *« Comment les enfants entrent dans le langage »* (2003 : 50)

C'est à cette étape-là que les neurones commencent l'immigration qui plus tard débouchera en ce qui nous connaissons comme « le développement du cortex cérébral ou neurogenèse » et la respective formation de connexions neuronales qui certaines d'entre elles se forment à partir d'apprentissages. On peut apercevoir à travers de l'image figure 29 comment les neurones prennent part à ce qui étaient destinés.

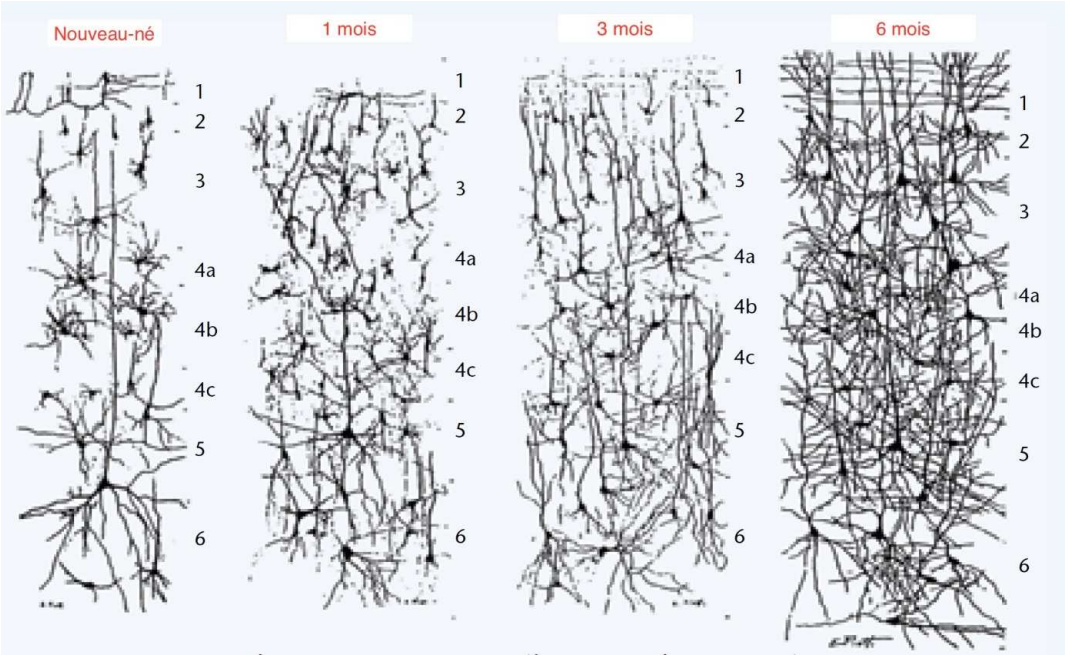


Figure 29 les connections de neurones selon le développement de l'enfant image prise de Conel, J.L. (1959)

Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 52) nous souligne des études qui ont montré la préférence qui a des bébés d'à peine quatre jours pour sa langue maternelle plutôt que d'autres langues.

2.4 Schéma général du développement du langage chez l'enfant

Le développement du langage chez l'enfant surgit d'une manière plus ou moins linéaire étape après étape. Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 65 -66) nous expliquent que le schéma général du développement du langage est à peu près le même d'un enfant à l'autre, cependant, les proportions individuelles de ce développement langagier varient considérablement d'un individu à l'autre. Selon ces auteurs, les étapes qui suivent les enfants qui entrent dans le langage sont les suivantes :

- **Le gazouillis** : la première étape des émissions vocales vers l'âge de deux ou trois mois

- **Le babillage marginal** : où sont opérés maladroitement des sons vocaliques et émissions de type consonantiques. Les sons qu'il produit ne sont pas propres de la langue maternelle de l'enfant.

- **Le babil canonique** : à partir de sept mois le bébé produit de syllabes répétées comme « da-da-da » ou des syllabes plus complexes vers dix mois comme « babi-babi ». C'est le moment où la langue maternelle commence à imprégner les sons de l'enfant

- **Babil et production des mots** : vers le début de la deuxième année, il y a dans le répertoire de l'enfant la coexistence de ces deux éléments qui englobent des syllabes, une intonation et un rythme semblables.

Jean Pierre Rossi (2008 : 59) sur une révision du schéma de l'évolution des modes d'expressions orales de Trevor Harley nous explique plus en détail comment les enfants acquièrent leur langue maternelle par la succession d'une série d'étapes. Ceux-ci sont les mêmes étapes qui sont soulignées par Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), ceci n'est plus qu'un accord parmi les psycholinguistes sur le développement langagier des enfants.

« Il qualifie de sons végétatifs les cris et premières manifestations orales qui caractérisent les six premières semaines de la vie. À partir 6 semaines se développe les gazouillis, à 10 semaines l'enfant utilise le sourire pour communiquer, de 16 semaines à 6 mois il se livre à des jeux vocaux, dès 6 mois à 10 mois le babillage domine, entre 10 et 18 mois les premiers mots sont articulés, à 18 mois les premières phrases associant deux mots sont produites, à deux ans le parler télégraphique débute et à deux ans six mois apparaissent les premières phrases complètes ».

Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 59)

Les étapes qui suivent l'enfant tout au long de l'acquisition de sa langue maternelle comme nous l'avons remarqué sont très diverses et complexes. La divergence qu'il y a entre la production et la perception est très marquée chez l'enfant, on peut néanmoins l'expliquer par la maturation tardive de l'appareil articulatoire par rapport à l'audition de l'enfant Rossi (2008 :61). Rossi (2008 :60) nous présente pas à pas les étapes évolutives du développement du langage chez l'enfant commençant par les sons végétatifs du nourrisson et terminant par le développement du vocabulaire et de la grammaire chez l'enfant de 20 mois à deux ans. Avant d'avancer l'état de lieu de Rossi, il faut souligner tout à fait que l'établissement de ses étapes est issu d'une moyenne et non d'une universalité constante, car les variations d'un individu à l'autre sont absolument considérables Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003). Cependant du point de vue global, on peut établir, indépendamment du décalage des temps entre les individus, des généralités sur la structuration du lexique mental de la L1 des enfants.

Rossi (2008 : 63) divise l'acquisition du langage en plusieurs étapes qu'il nomme les premières communications verbales, le développement de la phonologie, le développement de la sémantique et le développement de la syntaxe.

Les premières communications verbales ont avoir avec le babillage et le parler bébé ou « le motheress » qu'on a étudié avant. De la révision de la littérature, nous allons souligner quelques détails :

- Dès la naissance, l'enfant porte l'attention sur les lèvres de l'adulte lorsqu'il parle.
- Les premiers sons émis sont des cris, des pleurs (les 2 premiers mois sont qualifiés de sons végétatifs)
- Les premières syllabes sont prononcées entre 1 et 4 mois.
- Le babil se développe entre deux et 5 mois.
- La socialisation de l'enfant commence avec le babil. Ces vocalisations vocaliques et le sourire sont de grande importance dans l'entourage vis-à-vis de l'enfant.
- Entre 3 et 4 mois l'enfant commence à pratiquer les tournes de la parole, prendre la parole et puis céder la parole comme dans un dialogue avec sa mère à travers l'alternance des ses vocalisations.
- À partir de 4 mois, le prénom est reconnu.
- Entre 4 et 5 mois, la maitrise de vocalisations devient de jeux vocaux. Les rires et les cris sont le moyen pour que l'enfant manifeste son plaisir.

- À 5 mois l'enfant maitrise une série de vocalisations « areuh, agueu ». L'enfant tente d'imiter les vocalisations de la mère. L'enfant produit et répète des syllabes simples /ba/, /ma/ c'est à cette étape-là que les parents croient entendre dire « papa » et « mama » de son petit enfant, mais comme nous rappelle Rossi (2008 : 61) il s'agit de la production et de la répétition des syllabes les plus simples.
- À partir de 10 mois, la gamme des syllabes et des vocalisations produite par l'enfant est plus variée, elles relèvent toutes de la langue maternelle de l'enfant.
- Les parents jusqu'à l'âge de 3 ans vont parler avec leurs enfants utilisant ce que Ferguson (1977) nomme « Le Motheress ou le parler bébé » constitué de répétitions des mots ou d'expressions, exagération de l'intonation, ralentissement de la prononciation, accentuation des consonnes ou voyelles importantes, utilisation d'un langage dit « télégraphique », préférence pour les formes interrogatives, négatives et impératives.

Dans le développement de la phonologie Rossi (2008 :61) nous explique que pour l'enfant entrer dans le langage, il faut qu'il acquière la compétence de la compréhension et la production du langage orale. Pour telle fin, il le faut donc avoir la capacité à découper et reconnaître des syllabes et des mots. Les détails que nous soulignons de la révision de Rossi (2008) de la littérature sur le développement de la phonologie sont les suivants :

- Le nouveau-né commence le développement de ses capacités discriminatives dès le premier mois pour la distinction des contrastes vocaliques et des contrastes consonantiques. Il sera sensible aux débuts et aux fins de syllabes. À un mois il peut faire la différence entre deux syllabes différentiées par un seul trait phonologique.
- Il a une préférence pour la voix de sa mère due à la sensibilisation qu'il a eue au langage de sa mère pendant la période intra-utérine.
- À deux mois il peut faire la différence entre /p/ et /b/.
- Le nourrisson de 4 jours est capable de différencier la langue maternelle des autres langues.
- L'enfant sera sensible à la coupure des mots, au rythme des phrases et à la prosodie (pour avoir une compréhension des mots, il faut les isolés dans la phrase –l'intonation et la prosodie indiquent la frontière des mots). En français, la dernière syllabe est allongée.
- Le développement des aptitudes phonologiques conditionne le développement du langage, ainsi, l'enfant est capable de reconnaître son prénom à l'âge de 4 mois sans pourtant indiquer qu'il reconnaît que ce mot le désigne. Il est établi par les chercheurs qu'à 9 mois les enfants commencent à donner des sens aux mots.
- La reconnaissance des mots est liée au développement des productions (ici, rentre en jeu « le parler bébé ou Le motheress ». On a donc des modifications sur :
- L'axe syntagmatique : duplications (/toto/ pour auto) ou omissions /Kola/ pour chocolat, /be/ pour tombé, des syllabes ou des consonnes. (sur des syllabes ou consonnes en position initiales, médianes ou finales)

- L'axe paradigmatique : substitutions (remplacer un phonème par un autre qui lui est proche /ati/ pour assis, /tasé/ pour caché).

Sur les deux axes il y a des processus d'assimilation qui consistent à répéter une syllabe quand elles se ressemblent /tato/ pour gâteau, à remplacer une syllabe qui n'est pas acquisse par une qui est déjà /gogou/ pour yaourt.

Dans le développement de la sémantique chez Rossi (2008 :61) nous apprécions qu'ils existent 4 phases pour l'acquisition du langage, elles sont ainsi :

- **Première phase** : dès 8 / 9 mois, c'est la compréhension des premiers mots.
- **Seconde phase** : dès 11 /13 mois, c'est la production des premiers mots.
- **Troisième phase** : dès 18 mois c'est le développement du vocabulaire.
- **Quatrième phase** : dès 18 / 20 mois, c'est le développement de la grammaire (usage des articles, construction des premières phrases, début de la maitrise de la morphologie de la langue comme la conjugaison des verbes, etc.).

- Les enfants de 11 et 12 mois manifestent un intérêt pour les mots familiers.
- Les enfants de 13 mois regardent plus longtemps l'objet qu'on nomme s'il se situe dans un contexte familier, où il se trouve habituellement pour l'enfant.
- Hors du contexte les mots ne semblent pas avoir plus du sens.
- C'est le début de la généralisation – dégager les sens du contexte-.
- À partir de 16 mois, l'enfant est capable de généraliser.
- Le premier vocabulaire est référentiel, les mots désignent des objets ou des actes sociaux, il y a à peu près entre 3% et 13% des verbes.
- Entre 7 et 10 mois l'enfant semble comprendre des mots comme maman, au revoir, il répète des syllabes simples comme // et //, les premiers phonèmes qui ressemblent à des mots apparaissent entre 9 et 10 mois, et ils sont prononcés dans des contextes particuliers.
- En moyen les premiers mots sont acquis entre 11 et 14 mois.
- Vers 12 mois une trentaine des mots sont reconnus à condition d'être entendus dans des contextes spécifiques. Majoritairement ces mots comportent de noms ou des unités paralexicales comme plus, encore, ah. Ces catégories des mots sont les plus ombreuses jusqu'à vingt mois.
- Entre 17 et 19 mois la taille du vocabulaire atteint généralement 50 mots.
- Les enfants avancés (possédant le vocabulaire le plus riche) accélèrent leur vocabulaire presque en doublant son contenu, ainsi à 13 mois avec un vocabulaire de 30 mots passe à un vocabulaire de 70 mots à l'âge de14 mois et à 15 mois leur

vocabulaire atteint les 130 mots. Les enfants dits « moins avancées » peuvent avoir à 16 mois le même vocabulaire qu'ils ont eu à l'âge de 8 mois.

- Le décalage entre compréhension et production est important.
- Selon le contenu du vocabulaire qui se développe à partir de 14 mois il y aura :
  - Les enfants référentiels : intéressés par les objets et avec des aptitudes d'analyse
  - Les enfants expressives : privilégient l'expression de leurs sentiments ainsi que les relations sociales.
- À partir de 18 à 24 mois le vocabulaire s'accroit, la prononciation s'améliore, les mots se combinent. Période caractérisée par le développement du système d'analyse phonologique où les zones du cerveau dédiées à cette tache se spécialisent, s'organisent et se développement, ainsi que la croissance des capacités d'articulation ce qui permettra à l'enfant à maitriser avec plus d'efficacité ses productions pour que la langue devienne ainsi compréhensible.
- À partir de 20 mois les prédicats (en spécial les verbes) ainsi que les mots grammaticaux (pourquoi, comment) deviennent de plus en plus nombreux et à 2 ans égalisent en nombre et en fréquence les noms communs et les unités paralexicales de cette manière, la grammaire va être maitrisée bien avant qu'elle soit apprise. Le vocabulaire et la grammaire vont progresser en même temps.

L'apprentissage de la dénomination est conditionné par quatre contraintes selon Trevor Harley (2005) cité par Rossi (2008 : 66) :

- **L'hypothèse de l'objet global** : l'objet est plus fréquemment dénommé que ses attributs ou caractéristiques.
- **Les contraintes taxonomiques** : l'enfant dénomme de la même manière des objets taxonomiquement équivalents plutôt que thématiquement équivalents. (le chat peut être appelé chien, mais pas sa nourriture)
- **L'hypothèse d'exclusion mutuelle** : Chaque objet n'aura qu'une seule dénomination.
- **L'acquisition des nouveaux mots** : permet de nourrir les définitions de mots déjà utilisés.

- La construction du sens s'est établie à partir de notions d'extension et de compréhension. La première renvoie à l'ensemble des objets que le mot désigne, il s'agit de l'acquisition des traits sémantiques associés à un lexème, la deuxième désigne les propriétés de ces mêmes objets, il s'agit d'inventorier tous les objets qui sont désignés par le même lexème. La définition par extension de « fleur » s'est

constituée de tous les végétaux qui sont des fleurs comme les roses, les coquelicots, etc. La définition par compréhension rappelle les caractéristiques des fleurs comme productions colorées, parfois odorantes, etc.

- On sait que les premiers mots désignent des objets. Selon Rossi (2008 : 67) les progrès consistent à procéder aux généralisations qui permettent d'énumérer tous les objets qui peuvent être désignés par le même lexème (extension) et corrélativement à cet apprentissage découvrir les propriétés communes et caractéristiques de ces objets permettant les différentier (compréhension).
- Le moteur de la construction du sens et donc l'extraction des caractéristiques des objets par la catégorisation puis par la différenciation.
- Les erreurs en compréhension comme en production viennent du fait de nommer de la même manière des objets différents basés sur leurs caractéristiques physiques ou fonctionnelles qui se ressemblent.
- Tant l'enfant comme l'adulte désignent les mêmes objets avec les mêmes mots, mais ils ne possèdent pas les mêmes significations. Comme explique Vigosky (1997) cité par Rossi (2008 : 68) « Les mots de l'enfant coïncident avec ceux de l'adulte dans leurs références concrètes, c'est-à-dire qu'ils indiquent les mêmes objets, qu'ils se réfèrent au même cercle de phénomènes, mais qu'ils ne coïncident pas dans leurs significations ».
- Avant le mot, seules l'image et les représentations mentales stockées en mémoire permettaient d'évoquer les objets ou les situations qu'on ne voyait pas ou n'entendait pas. Avec le mot, on peut évoquer l'objet absent. Grâce au mot, l'enfant va aboutir à un recul du représentatif imagé au profit du conceptuel.

Dans le développement de la syntaxe chez Rossi (2008 :69) nous soulignons les faits suivants :

- Vers 14 – 18 mois les premières phrases sont produites constituées de couples de mots.
- Les mots pivots –bonjour, au revoir – seront associés à maman, papa, tata, etc.
- Vers la troisième année apparaissent de vraies structures qui ressemblent à une phrase composée de sujet, verbe et complément – papa pris toto – pour papa a pris la voiture –
- L'intonation est utilisée pour exprimer l'interrogation ou l'affirmation.
- La construction des premières phrases repose sur l'aptitude à identifier les catégories grammaticales, ainsi les noms désignent les objets et des êtres vivants, les adjectifs pour exprimer les attributs, les verbes dénomment les actions ou les états. Selon Rossi il y a trois thèses qui expliquent l'acquisition grammaticale :

1. Cette catégorisation est innée : elle est commune à toutes les langues et elle fait partie des compétences de tout être humain.
2. L'analyse sémantique permet de déterminer ma catégorie grammaticale : le sens donne la catégorie, une action est décrite par un verbe, ainsi la maitrise de la grammaire dépend du développement du vocabulaire.

3. L'enfant dégage les invariants correspondants à chaque catégorie grammaticale : les verbes sont conjugués, les noms se placent souvent en premier, etc. il faut remarquer que selon Rossi (2008 :69) ces théories n'expliquent pas comme se fait l'apprentissage de la conjugaison, de la concordance des temps, les propositions relatives, parmi d'autres.

- Entre 2 et 3 ans l'apprentissage de la grammaire se caractérisera par des erreurs de généralisations comme la formation du participe passé, l'enfant qui reconnaît le participe passé se terminant par /é/ applique cette règle aux verbes du deuxième groupe (vené au lieu de venu) on verra plus tard que ces cas de généralisations qui font les enfants dans sa L1, vont être les mêmes commis par des apprenants du français comme L3.
- Les débuts du développement de la production verbale vont être marqués par six étapes :

1. Utilisation des mots uniques
2. Premières phrases comportant deux mots.
3. Style télégraphique sans morphème grammatical
4. Phrases simples correctement formées.
5. Production et compréhension des phrases complexes comportant plusieurs propositions, nécessitant la maitrise des relations pronoms antécédentes
6. Productions et compréhension d'argumentations et de raisonnements.

- La maitrise de la grammaire est parallèle au développent du vocabulaire, logiquement comme souligne Rossi (2008 : 70) on imagine mal comment la grammaire pourrait être mise en place sans vocabulaire.
- La maitrise de la syntaxe est au moins en partie dépendante du développement cognitif. Certaines ambiguïtés liées à l'identification des antécédents des pronoms ne seront perçues qu'à 14 ans.
- L'enfant durant ces premières années est capable de comprendre des phrases beaucoup plus complexes que celles qu'il peut produire. Ce décalage est accentué par l'utilisation du contexte, témoignant que la compréhension des situations est bien supérieure à la capacité d'expression verbale.
- Toute une sémantique des situations, des actions, des états, et des objets sont mis en place bien avant qu'elle puisse se manifester sous une forme langagière.

Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 60 -70)

En tenant compte de quatre phases du développement du langage, les premières communications verbales, le développement de la phonologie, de la sémantique et de la syntaxe exposés par Rossi (2008) nous avons élaboré un tableau récapitulatif qui illustre clairement ce processus Tableau 4.

Âge	Premières communications verbales	Le développement de		
		La phonologie	La sémantique	La syntaxe
de la naissance	Attention sur les lèvres de l'adulte	distinction des contrastes vocaliques et des contrastes consonantiques		
1 mois		différence entre deux syllabes différentiées par un seul trait phonologique.		
2 mois	Babil	différencie entre /p/ et /b/		
3 mois	Alternance de vocalisations avec la mère	Sensible au rythme, à la prosodie et à l'intonation		
4 mois	Bonne maitrise de vocalisations / Le prénom est reconnu	Reconnaît son propre prénom		
5 mois				
6 mois	Production et répétition de syllabes simples « ex : papa, mama »			
7 mois			l'enfant semble comprendre des mots comme maman	
8 mois			compréhension des premiers mots.	
9 mois		Donne du sens aux mots		
10 mois		Gamme de syllabes variées et spécifiques de sa langue maternelle		
11 mois			Production des premiers mots	
12 mois			intérêt pour les mots familiers	
13 mois			regarde plus longtemps l'objet qu'on nomme	

14 mois			les premiers mots sont acquis	les premières phrases sont produites constituées de couples de mots
15 mois			Le vocabulaire des enfants avancés atteint les 130 mots	
16 mois			est capable de généraliser	
17 mois			La taille du vocabulaire atteint généralement 50 mots	
18 mois			développement du vocabulaire	
19 mois			Développement de la grammaire	
20 mois			le vocabulaire s'accroit, la prononciation s'améliore, les mots se combinent	
21 mois				
22 mois				

Tableau 4 Récapitulatif du dévéloppement du langage selon Rossi (2008)

Âge	**Nombre de mots**	**Production de mots**	**Perception de mots**	**Apprentissage des mots par jour**
8 mois	**10**	**10**		
13 mois			**100**	
17 mois	**50**		**180**	
24 mois	**Entre 40 et 600**			**8 à 10**
30 -36 mois		**150**		

Tableau 5 L'explosion du lexique selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 86)

2.4.1 Quelques facteurs influant l'acquisition du langage chez les enfants

Les facteurs qui influencent l'acquisition du langage chez les enfants sont très divers, selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 71) la parole des parents c'est à l'issue d'un des facteurs le plus principaux.

> *« Même si l'enfant ne comprend pas les paroles qui lui sont destinées entre huit et vingt-quatre mois, sa production ultérieure de mots sera tout de même fortement influencée par ce que lui ont dit ses parents, et par la manière dont ils le lui ont dit. La variété des mots utilisés, la manière dont on les lui a dits, la fréquence des paroles qui lui ont été adressées et de l'invitation à entrer dans une interaction fondée sur la parole, tous ces éléments peuvent influer sur les différentes individuelles dans la vitesse d'apprentissage des mots ».*
>
> Karmiloff et Karmiloff-Smith
> « Comment les enfants entrent dans le langage » (2003 : 71)

Cet élément qui est présent dans la communication parent – enfant et qui joue un rôle déterminant pour la bonne acquisition de la L1 chez les enfants est « le parler bébé [17]». Cette forme si particulière du langage se fait après la naissance et tout au long de l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant. Les parents ont instinctivement une orientation de parler avec ses enfants d'une manière marquée et douce, une forme simplifiée du langage qui faciliterait la communication par quelqu'un qui ne possède pas de vocabulaire comme nous explique Ferguson (2007) cité par Rossi (2008 :61) :

> « *L'adulte, lorsqu'il s'adresse à l'enfant répète les mots ou expressions, exagère les intonations, ralenti la prononciation, accentue les consonnes ou voyelles importantes, utilise un langage télégraphique, bref met en œuvre un langage simplifié orienté par la volonté de se faire comprendre par quelqu'un qui ne possède pas de vocabulaire ».*
>
> Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 61)

Pour le tout petit ce qui importe de la façon dont ses parents lui adressent la parole « Le motherese » c'est les caractéristiques mélodiques du signal acoustique, c'est-à-dire les traits prosodiques exagérés Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 55). A cet âge ni la grammaire ni la signification des mots retient l'attention des enfants, c'est qui l'intéresse est

[17] Motherese pour le lexique anglais

la mélodie du langage, et comme nous dit Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 56) la prosodie aide les très jeunes enfants à organiser et à mémoriser les informations portées par la parole. Il y a aussi un élément clé dans « le motherese » qui va aider à l'enfant à entrer dans le langage, il s'agit de la dynamique de l'interaction sociale Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003). Le tour de parole est la façon dont une mère s'adresse à son enfant même en sachant que lui ne comprend pas les paroles que lui sont adressés, c'est un instant qui ont les mères d'interagir avec leurs petits. Mais il faut aussi souligner que les bébés peuvent aussi apprendre la dynamique de l'interaction sociale en regardant l'interaction sociale qui se passe autour d'eux, leurs parents qui parlent entre eux, les gens qui interagissent dans la rue, à la crèche, etc. Une autre manière est envisageable de la façon dont les êtres humains apprennent à interagir les uns avec les autres, car il y a des études qui démontrent l'inexistence de tel « parler bébé » dans certaines cultures. Bambi Schieffelin citée par Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 57) nous laisse entendre que cet instant de « le parler bébé – le motherese », n'est pas pratiqué par toutes les cultures, cela relève plutôt de l'instant maternel des cultures occidentales. Elle nous explique qu'il existe certaines cultures qui privilégient les compétences motrices de l'enfant plus tôt que la valorisation du langage comme le fait de savoir s'asseoir, ou de marcher que le fait de prononcer des mots. L'auteur fait la remarque que dans ces cultures on parle à peine au bébé, jusqu'à ce que celui-ci soit enfin capable de produire lui-même une parole. Cet aspect culturel nous fait concevoir que « le parler bébé ou le motherese » n'est pas aboutement indispensable pour l'acquisition du langage.

Selon Rossi (2008 : 59) les enfants depuis la naissance manifestent un grand désir de communiquer et comme le souligne l'auteur « *d'entrer en contact avec son environnement* ». Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 73) soulignent que l'enfant ne se limite qu'à imiter ses parents ou les personnes qui l'entourent, il découvre aussi que les mots sont un instrument important pour établir un contact avec les autres et que les autres fassent des choses pour lui, un phénomène très proche de la communication humaine selon les deux auteurs.

Demander de choses et partager des expériences sont les deux fonctions qui découvrent les enfants. Ces deux fonctions vont leur permettre d'accomplir cet instinct de communication qui souligne Rossi (2008). D'après Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 73) les enfants parviennent à demander quelque chose et partager une expérience à travers les mots proto-impératifs et proto-déclaratifs. Les premiers réfèrent à ce que l'enfant veut. Avec des mots simples comme « jouet », « ballon », « porte », etc., l'enfant commence à demander des objets, avec ces mots l'enfant va commencer à utiliser une sorte d'impératif. Le deuxième fait référence au partage de l'information, il s'agit d'établir une attention conjointe, par exemple avec sa mère au moment où l'enfant voit un chien et dit « ouah ouah » il peut communiquer à sa mère « maman regarde ce chien qui est là ! Avec ses observations faites par Karmiloff et Karmiloff-Smith, nous pouvons apprécier que l'enfant n'ait pas besoin de phrases en entier pour s'exprimer et se faire comprendre afin de vouloir ce qu'il veut. De la même manière, ils n'ont pas besoin d'utiliser un mot pour un contexte spécifique, au contraire, ils peuvent utiliser un seul mot pour de différents contextes comme nous l'expliquent les auteurs.

> « *Si les premiers mots peuvent être utilisés pour véhiculer des significations différentes dans des contextes différents, l'une de leurs caractéristiques le plus remarquables est qu'ils renvoient rarement à un référent unique, personne, chose, action. Au cours de premiers mois de sa production de mots, le tout-petit sélectionne en général un mot pour traduire un évènement dans sa globalité, ou un vœu, ou encore pour mettre en valeur le fait qu'il a réussi, ou au contraire échoué, à attirer l'attention désirée, des félicitations ou une aide… L'énoncé de mots simples peut porter des significations qui dépendent du contexte, et ceux qui s'occupent d'enfants doivent être très attentifs à la situation dans laquelle l'enfant a produit cet énoncé* ».
>
> Karmiloff et Karmiloff-Smith
> « Comment les enfants entrent dans le langage » (2003 : 74)

Peut-être nous avons eu l'expérience de rendre visite à un nouveau-né de la famille ou d'un(e) ami(e) à nous. Au cours de ces visites, pendant la première et la deuxième année de vie de l'enfant nous nous rendons compte que la mère semble tout comprendre de ce qui dit son petit bien que pour nous ils sont des simples jeux vocaliques ou babillages des sons combinés, mais sans aucune signification. Peut-être il y a des mots connus comme « tétine » ou « l'eau », par exemple, mais il faut remarquer que la mère interprète ça comme des phrases entières dites par son petit comme « j'ai soif, je veux boire de l'eau maman », et la réponse qu'on entend de la mère est « ah tu as soif, tu veux de l'eau ». L'enfant commence

à entrer dans le langage et comme telle initiation, le peu de mots qu'il utilise va avoir des attributs de grande dimension comme de généralisations et d'exclusivités. Les mots dans la plupart du temps sont utilisés d'une façon dite « erronée » en utilisant les mots d'une manière non conforme à l'usage adulte Bassano (2007 :152). À partir de l'analyse de ses erreurs, les chercheurs ont établi les phénomènes de sur-extension et sous-extension sur la production des jeunes enfants.

2.4.2 La sur-extension et la sous-extension

Les premiers mots de la production des enfants n'ont pas forcément les propriétés et délimitations des mots exprimés par les adultes Bassano (2007 : 143). Comme nous l'avons vu, les mots peuvent véhiculer des références globales, il dépend des parents qui sont autour de la vie quotidienne de leur enfant pour décoder la signification des mots exprimés par leur petit. D'autre part l'enfant peut utiliser des mots de la langue, mais avec un emploi différent de la façon dont l'emploierait un adulte. Selon Bassano (2007 : 152) l'emploi de ces mots reflète des erreurs d'extension comme les erreurs de sous-extension et les erreurs de sur-extension. Les premiers surviennent lorsque l'enfant emploie un mot de manière très vaste tandis que les secondes lient l'emploi d'un mot à une situation ou contexte spécifique. Par exemple, les erreurs de sous-extension surviendraient lorsque l'enfant emploi porte que pour la porte de sa chambre et pas pour les portes de la crèche par exemple. Par contre, les erreurs de sur-extension se produiraient quand l'enfant utilise le mot chien pour désigner les différents animaux à quatre pattes. Comme cause de tel phénomène, Bassano (2007 : 153) nous explique que les sources de telles erreurs peuvent être dues à l'ignorance du bon mot, à une erreur de mémoire, à une erreur de reconnaissance ou simplement à un propos délibéré dans le jeu symbolique. Rossi (2008 : 67) nous dit que l'acquisition du langage repose sur l'angle de l'extension (l'ensemble des objets que le mot désigne) en acquérant les traits sémantiques associés à un lexème et sous l'angle de la compréhension (les propriétés de ces mêmes objets) en inventoriant tous les objets qui sont désignés par le même lexème. Rossi (2008 : 67) en tenant compte les notions d'extension et de compréhension nous explique le moteur de la construction du sens pour les jeunes enfants :

« *Sachant que les premiers mots appris permettent de designer des objets familiers, les progrès consistent à procéder aux généralisations permettant d'énumérer tous les objets qui peuvent être désignés par le même lexème (extension) et corrélativement à cet apprentissage découvrir les propriétés de ces objets, propriétés communes et caractéristiques permettant de les différencier (compréhension). La catégorisation puis les différenciations permettant d'extraire les caractéristiques des objets deviennent le moteur de la construction du sens.* »

Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 67)

Les phénomènes d'extension et de compréhension relèvent d'un point essentiel dans l'acquisition du langage ; selon Rossi (2008 :67), nous pouvons donc concevoir un apprentissage du langage qui part de la désignation de la catégorie et qui va jusqu'à la dénomination des exemplaires et passe par la découverte des traits génériques et spécifiques. Les erreurs d'extension sont basées sur les caractéristiques physiques (objets qui se ressemblent) ou fonctionnelles (objets qui ont des fonctions équivalentes) sont donc une preuve que le système langagier se construit, se restructure et puis se transforme. Selon une étude de Tomasello (1992) cité par Bassano (2007 :153) les deux types d'erreurs d'extension ne sembleraient pas se produire en même temps, pour lui, le phénomène de sous-extension serait le premier à se produire tandis que le phénomène de sur-extension se produirait après.

2.5 L'émergence des mots (d'abord, noms ou verbes ?)

La période cruciale de la construction du lexique chez l'enfant se passe vers la deuxième et la troisième année d'existence. Cette constitution du lexique primaire constitue les premiers pas de l'enfant vers l'entrée dans le système linguistique (Bassano 2007). C'est à cette période que se produit un phénomène qui a une tendance universelle, celle de « l'émergence des mots ». Bassano (2007 :138) nous explique que ce phénomène est très caractéristique dans l'acquisition du lexique chez l'enfant et qu'il a lieu quant à l'âge des environs 11- 13 mois, commence la production des premiers mots, celle-ci s'accroît très lentement pour s'accélérer finalement vers la fin de la deuxième année. La majorité des études qui nous fournissent cette manifestation sont issues de la recherche anglo-saxonne (Nelson 1973, 1975 ; Benecdite 1979 ; Bates et al 1993, 1994 ; Fenson et al 1994 ; Goldfield et Reznick 1992). Cependant il existe des études faites sur des langues romanes (Jackson-

Moldonado 1993 ; Caselli et al 1995 ; et Bassano et al 1998) qui corroborent certains résultats obtenus dans les études anglo-saxonnes. Surtout celles de la prédominance initiale pour les noms et un développement plus tardif des prédicats, avec une petite différence chez les enfants francophones pour des éléments grammaticaux conjointement avec des prédicats au début des premiers mots avec une augmentation considérablement au cours du temps qu'à l'âge de deux ans font une égalité de fréquence avec les noms (Bassano 2007).

L'un de pionniers sur l'étude de l'émergence des premiers mots chez l'enfant anglophone est Nelson (1973,1975) cité par Bassano (2007 :138) qui en étudiant 18 enfants obtient qu'à l'âge en moyenne de 15 mois ces enfants produisaient 10 mots, à l'âge de 20 mois produisaient 50 mots et finalement à l'âge de 24 mois possédaient un vocabulaire moyen de 200 mots. Ces résultats sont confirmés par plusieurs études postérieures comme celle de Fenson et al cité par Bassano (2007 :139) qu'à partir d'une étude sur la production de mots sur un échantillon de plus de 1800 enfants anglophones obtient une production moyenne de 10 mots à 12 mois, de plus de 300 mots à 24 mois et de plus de 530 mots à 30 mois. Ces études nous montrent que quelque chose se produit vers l'âge de 18 -20 mois qui accélère la production des mots chez l'enfant. Ce phénomène nous le connaissons sous le nom « d'explosion du vocabulaire » un phénomène qui se passe dans la majorité des enfants qui à l'âge environ de 18 -20 mois se mettent à produire 4 à 10 mots nouveaux par jour Bassano (2007 :141). En général, l'enfant de 8 -10 mois voire la première année a un répertoire de production très restreint, à peine 10 mots, mais soudainement passe dans une période de temps relativement court entre 18 et 20 mois au double et a 24 mois à une moyenne de 300 mots. Bassano (2007 :141) nous explique plus en détail :

« *Chez beaucoup d'enfants, le stock de mots, qui n'augmentait jusque-là que très lentement, connaît vers le milieu de la deuxième année –quand il atteint un niveau de 50 mots environ – une forte accélération de son rythme d'augmentation, l'enfant pouvant se mettre alors à produire entre 4 et 10 mots nouveaux par jour. On notera que c'est à peu près au même moment ou peu après que se systématise la production des combinaisons de mots, qui marque l'entrée de l'enfant dans la phase dite « productive » et proprement grammaticale du langage. On notera aussi qu'il semble exister également une explosion du vocabulaire de compréhension, largement associé à l'explosion de la production* ».

Bassano « La constitution du lexique : le développement lexical précoce » dans « L'acquisition du langage Vol 1 » de Michèle Kail et Michel Fayol (2007 :141)

L'explosion du vocabulaire montre l'entrée de l'enfant dans le langage avec une performance majeure que celle montrée avec la production des 10 mots de sa première année de vie. Plusieurs explications ont été données pour expliquer un tel phénomène. Tout d'abord, Gopnik et Meltzoff (1987) cités par Bassano (2007 :141) nous disent que cette intempestive explosion qu'ils appellent de dénomination, est dû au fait que l'enfant comprend que toute chose appartient à une catégorie, c'est la capacité de catégorisation de l'enfant qui est en jeu. Plusieurs chercheurs coïncident sur cette hypothèse, selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 87) les chercheurs ont noté que l'explosion du lexique se passe généralement quand l'enfant commence enfin à tout classer en catégories par conséquent une conclusion est que la croissance soudaine du vocabulaire est dû à un changement conceptuel intervenant dans le développement cognitif global de l'enfant. Goldfield et Reznick (1990, 1996) cités par Bassano (2007 : 141) nous affirment que l'explosion lexicale est la conséquence de la découverte que fait l'enfant de que toute chose peut être nommée, il découvre la relation entre forme sonore et réfèrent, l'arbitraire du signe selon Saussure. Quel que soit la raison de cette explosion lexicale, selon Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 87) il est généralement admis qu'elle dépend du niveau réel d'apprentissage de l'enfant c'est-à-dire du nombre des mots déjà appris, on sait qu'il peut varier de 70 à 100 mots pour certains et de 200 mots pour d'autres Kail (2012 : 31). Virginia Marchman et Elizabeth Bates citées par Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 87) lui désignent comme une « masse critique » des mots qui a été accumulée, mais quels sont les mots que ces enfants se mettent à produire avant et après l'explosion lexicale ? Quelle est sa nature ?

Le répertoire du petit enfant est varié et divers, il est constitué d'éléments lexicaux de différente sorte Bassano (2007 : 142). Bien que les chercheurs aient identifié certains de ces éléments lexicaux, il reste des éléments présents dans le lexique de tous petits qui sont difficiles à identifier voire sans classification. Ils sont des éléments qui ont une fonction « sociopragmatique » du langage issues de l'interaction de l'enfant avec les autres tels que les routines sociales – allo, au revoir- les onomatopées – ouah ouah, ron ron –, les expressions de type « formule nos analysée » comme les - ça y est ou à plus -, la particule « non », les interjections –ah !, aie !, les petits mots relationnels –grand- Bassano (2007 :143). Parmi les éléments lexicaux identifiables précurseurs des classes lexicales de

l'adulte on trouve les termes à fonction référentielle que l'enfant utilise pour désigner des entités, individus animés ou inanimés ou classes d'objets – les noms comme maman, oiseau, chaussure- également il y a de termes à fonction prédicative qui sont utilisés pour désigner des actions, des états des propriétés ou des qualités attribuées aux entités comme les verbes ou les adjectifs tels que « vouloir, manger, partir, petit, tomber ». Il y a aussi des mots de « contenu » et des mots fonctionnels dits mots « grammaticaux » ou « de la classe fermée » comme les déterminants du nom, les pronoms, les prépositions ou les conjonctions Bassano (2007 : 143)

Il est important de souligner que la croyance qu'on a de la nature des premiers mots est qu'ils désignent un référent. Les noms selon Caselli et al (1995) cités par Bassano (2007 : 154) sont plus facilement à retenir dû à leur qualité pragmatique, ils constituent une classe notionnelle plus simple et plus facile à identifier par l'enfant que les verbes et autres prédicats. Cependant, on trouve des noms et des verbes dans les premiers mots produits par les enfants. Gopnik (1984) citée par (Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003 : 72) montre comment chez les enfants anglais à part les noms, ils existent des verbes, adverbes et autres dans leur production des premiers mots.

« *Des mots comme « gone » (parti), que les enfants utilisent pour signifier que quelque chose est terminé ou que quelqu'un est parti, mais aussi « done » (fini) ou « there » (voilà), par lesquels ils signalent qu'ils sont parvenus à leur but, ou « uh-no » (a pas), grâce auxquels ils signalent au contraire un échec, et surtout « more » (encore), qui revient souvent pour réclamer davantage de nourriture, ou pour recommencer un jeu, reproduire un évènement : toutes ces expressions font généralement partie des premiers mots qu'ils produisent.* »

Karmiloff et Karmiloff-Smith
« Comment les enfants entrent dans le langage » (2003 : 72 -73)

Mon expérience comme père m'a fait témoin de ce fait signalé par Gopnik (1984) ; les premiers mots de ma petite fille ont désigné des noms comme papa (pour désigner ses deux parents autant pour son père comme pour sa mère), mama (pour designer sa couverture), papato (pour désigner des chaussures) titine (pour designer sa tétine), mais aussi des verbes comme partir, vouloir ou des adverbes comme « encore » pour demander plus de

quelque chose. En générale pour les langues européennes, les noms sont les éléments les plus prédominants dans la production des premiers mots des enfants. Selon des études issues de la littérature anglo-saxonne citées par Bassano (2007 :143) on établit qu'en général, la production de mots de contenu précédait celle des mots ou morphèmes grammaticaux, il est constaté que les noms d'objets précédaient les prédicats et notamment les verbes. Ainsi, on a identifié trois étapes dans le développement lexical des enfants anglophones selon une étude transversale par Bates et al (1994) cité par Bassano (2007 :144), reflétant un déplacement de la référence vers la prédication, pour finir vers la grammaire :

1) L'expansion des noms : autour de 18 - 20 mois, ils forment près de 60% du vocabulaire

2) L'expansion des prédicats, verbes et adjectifs : initialement de moins 15% avant le seul de 100 mots, s'accroît régulièrement en parallèle avec l'augmentation du vocabulaire.

3) L'expansion de la classe fermée : presque inexistante d'à peine 5% elle s'accroît aussi quand le vocabulaire atteint le seuil de 400 mots et atteint 15% à l'âge de 30 mois.

Des études chez des enfants hispanophones, italiens, anglophones, cités par Bassano (2007 :145) montrent une prédominance initiale des noms et un développement plus tardif des prédicats. Les noms selon O'Grady (1987) cité par Bassano (2007 :147) sont des éléments primaires caractérisés par leur autonomie de sens et de fonction, les prédicats sont des éléments secondaires dépendant d'au moins une relation avec un primaire et les mots des fonctions des éléments tertiaires dépendant d'au moins une relation avec un secondaire. Kail (2012 : 35) nous souligne que la structuration du lexique mental chez l'enfant (au moins chez les enfants qui acquièrent des langues indo-européennes de structure SVO) passe par une logique qui affirme qu'avant d'acquérir les éléments secondaires il faut l'acquisition des éléments primaires qui seraient les candidats pour la prédication. Cette même idée est reprise par Bates (1994) pour son hypothèse de la masse critique qui souligne que le développement des mots grammaticaux exige que l'enfant possède un certain nombre de mots parmi eux « les noms ».

Bien que les noms soient les éléments dominants dans leurs premiers mots, il y a des études qui confirment le contraire. Ces études mettent en valeur la langue d'acquisition.

Selon la langue à acquérir, il y aurait une structuration différente Bassano (2007 :145). Ainsi, l'étude sur le Coréen de Gopnik et Choi (1990) intitulée « Les noms ne sont pas toujours acquis avant les verbes » citée par Kail (2012 : 34) souligne un usage plus précoce et fréquent des verbes que des noms comparés à un usage plus précoce et plus fréquent de noms chez les petits Américains. De la même, manière, Tardif et al (1996) cité par Bassano (2007 :148) montre une grande proportion d'usage des verbes par rapport aux noms chez les enfants chinois de 20 -22 mois qui apprennent le mandarin comme L1. L'explication qui donne les auteurs est la structure même de la langue en question. Ainsi le coréen par exemple a une structure S0V (Sujet – Objet – Verbe) qui place en relief le verbe comme élément saillant, porteur d'informations sémantiques et pragmatiques. Cette langue a aussi la particularité d'omettre facilement le sujet et l'objet, laissant seulement le verbe comme seule entité entendu par l'enfant, par contre dans les langues européennes de structure SVO (Sujet – verbe - Objet) comme l'anglais, le français ou l'espagnol, cultures qui favorisent les activités de nomination, le phénomène de la précocité des noms par rapport aux prédicats est attesté (Bassano (2007 :148).

Du côté de la langue française, il se passe quelque chose de si particulier. La langue française suit la norme de structuration anglaise commençant par l'acquisition de noms puis après les prédicats. Selon Bassano (2007 : 145) durant les premières étapes du développement lexical jusqu'à peu près l'âge de 20 mois la catégorie de noms et la catégorie des items paralexicaux prédominent largement en fréquence. Ils diminuent avec l'âge, pendant que les prédicats et les mots grammaticaux, modérés au départ, augmentant considérablement avec l'âge, et à peu près aux alentours de 2 ans il y a un inversement de rôles, les prédicats puis les mots grammaticaux deviennent les éléments dominants dans la production du français cependant, en français il existe aussi une proportion importante des mots grammaticaux. Kail (2012 :34) basée sur une étude de Dominique Bassano nous dit qu'au début du langage les noms ont une proportion de 28%, les mots grammaticaux ont une proportion de 36% du lexique chez des enfants de 30 mois. L'auteur donne comme explication de ce phénomène de prédominance des mots grammaticaux par rapport aux noms, chez les enfants qui acquièrent le français comme L1, à l'existence en français d'un ensemble très important de pronoms et de déterminants.

Bassano (2007 :146) nous donne plus en détail un aperçu du développement lexical chez les enfants acquérant la langue française comme L1.

« *La proportion de noms au début du langage semble être moins élevée (28% en moyenne à 20 mois) qu'elle ne l'est pour les enfants anglophones, tandis que la proportion de prédicats, principalement constitués par les verbes présents en français dès les premières étapes sous la forme d'impératifs codant les échanges (tiens, donne, regarde), de verbes d'action prototypiques, semble un peu plus élevée (18% à 20 mois) qu'elle ne l'est pour les anglophones. Mais c'est surtout le développement de la catégorie des mots grammaticaux qui présente dans l'acquisition du français un profil d'évolution beaucoup plus expansif que dans celle de l'anglais, où les mots de la classe fermée ne se développement que tardivement et ne constituent pas plus de 15% du lexique. Les mots grammaticaux sont beaucoup plus présents chez les enfants français dès 20 mois (22%), et surtout connaissent à partir de 2 ans une expansion remarquable, sans commune mesure avec celle observée pour l'anglais, puisqu'ils représentent en moyenne 36% des mots types du lexique des enfants de 30 mois.* »

Bassano « La constitution du lexique : le développement lexical précoce » dans « L'acquisition du langage Vol 1 » de Michèle Kail et Michel Fayol (2007 :141)

Selon Bates et al cités par Bassano (2007 :146) les langues indo-européennes et les langues en général, suivent un modèle analogue dans la façon d'acquérir le lexique, elles reflètent des universaux cognitifs. C'est pour cette raison que les auteurs proposent ainsi un processus du développement lexical en quatre stades :

- Éléments sociopragmatiques et ludiques : les premiers mots,
- La référence : commence avec l'explosion des 50 mots, usage prédominant des noms communs
- La prédication : après le seul de 100 mots se développent les verbes et adjectifs pour encoder des significations relationnelles,
- La grammaire : brusque expansion des mots de fonction à partir du seul de 400 mots.

Un autre processus mis en évidence par rapport au développement langagier est proposé par Bassano et al (1998) cité par Bassano (2007 :146). Ce processus explique que l'enfant entre dans le langage simultanément par deux voies d'accès :

- **Contenu lexical** : contient des noms
- **Fonctionnalité** : contient des éléments para-lexicaux.

L'enfant simplement intègre les éléments simples ou complexes que lui offre la langue pour aménager, restructurer et enrichir les deux voies d'accès, les éléments prédicatifs pour celle du contenu et les éléments grammaticaux pour celle de la fonctionnalité.

L'analyse de toutes ces études sur la structuration du lexique et le développement langagier de l'enfant nous semblait indiquer qu'il existe un schéma dit « universel » -au moins pour les langues indo-européennes - qui suit l'enfant tout au long de son acquisition lexicale. Kail (2012 :33) nous explique plus en détail :

« *Trois vagues successives de structuration, restructuration du vocabulaire semblent indiquer que l'enfant passe de la prévalence des éléments référentiels, à celles des éléments prédicatifs, avant de développer les mots de fonction selon un schéma supposé universel.* »

Kail « L'acquisition du langage » (2012 :33)

Les trois vagues de structuration et de restructuration du vocabulaire que nous parle Kail (2012 : 33) et que nous venons de voir plus bas sont l'expansion de noms, l'expansion des prédicats et finalement l'émergence des mots grammaticaux. Ce qui nous laisse avec le schéma suivant :

Routines → référence → prédication → grammaire

Ici on a une idée d'un développement d'acquisition du langage se déplaçant des éléments référentiels vers les éléments prédicatifs et finalement vers les éléments grammaticaux Bassano (2007 : 146). En tout cas, il est reflété une asynchronie de l'acquisition lexicale par rapport à l'acquisition grammaticale. On constate peut-être la même asynchronie qu'on a souligné auparavant sur le décalage entre la compréhension et la production lexicale, rappelons que l'enfant vers sa première et deuxième année de vie comprend beaucoup plus qu'il n'est capable de dire, mais comme nous dit Bassano (2007 : 161) il n'existe pas aucune dissociation entre lexique et grammaire, elle nous souligne qu'on ne trouve pas d'enfant qui aurait un vocabulaire très développé, mais aucune manifestation de grammaire. De cette manière, l'acquisition de la grammaire se fait sur la base d'un répertoire considérable du lexique pour qu'elle puisse se développer.

Les éléments grammaticaux sont les derniers à apparaître dans le développement langagier de l'enfant. Rappelons que l'expansion des mots de contenu précède celle des mots grammaticaux comme les pronoms, les articles, les prépositions entre autres. Ce fait est expliqué par Bassano (2007 : 161) qui nous signale que l'enfant passe par une première période des mots isolés qui ne comportent pas ou comportent peu de marques inflectionnelles, puis il commence à produire des combinaisons des mots et à acquérir la morphologie et la syntaxe. L'acquisition lexicale nous dit-elle, est partiellement déterminé par les capacités phonologiques de l'enfant et à l'inverse, le système phonologique de la langue se forme à travers l'acquisition du lexique. L'acquisition grammaticale est partiellement déterminée par un bon stock lexical. Elle relève plutôt d'une relation de cause à effet (Battes et al 1988) cités par Bassano (2007 : 161). L'hypothèse suggérée par Battes et al 1988 est que le développement grammatical dépend du développement lexical et qu'il y a une condition primordiale pour que la grammaticalisation puisse se développer et c'est l'établissement d'une certaine masse lexicale (un certain répertoire lexical). De cette manière on aura les étapes de référence qui connectent vers la prédication qui aboutent vers la grammaire. Cependant, Bassano (2007 : 162) nous signale une autre hypothèse qui met en jeu le rôle de la syntaxe sur l'acquisition du lexique à certaines circonstances. Plus particulièrement, pour les verbes. La compréhension des verbes nous dit-elle, dépend en partie de l'accès à la structure de la phrase. Les jeunes enfants sont sensibles aux indices morphologiques ou structuraux signalant la classe grammaticale des mots, ils peuvent aussi utiliser le contexte grammatical pour étayer leur acquisition lexicale.

2.6 Le rôle des gènes sur l'acquisition du langage

Bien que sur les étapes du développement langagier de l'enfant, la grammaire a besoin d'un lexique établit préalablement pour qu'il puisse s'appuyer pour fonctionner, une logique manifestée d'ailleurs par Rossi (2008 : 70) « *on imagine mal comment la grammaire pourrait être mise en place sans vocabulaire* », il semble par une découverte récente, que des mécanismes acquisitionnels sont responsables du développement lexical et du développement grammatical. La découverte se centre plutôt sur les mécanismes physiques derrière l'acquisition grammaticale. Dans les années 90, des chercheurs britanniques ont fait la découverte d'un gène censé être le responsable de l'usage de la grammaire chez l'homme.

La découverte s'est faite à travers d'une famille britannique qui présentait des troubles du langage, plus spécifiquement la dysphasie développementale. La dysphasie développementale est caractérisée par l'incapacité des enfants apparemment normaux d'acquérir normalement le langage Gopnik (1990). Un gène serait en cause de ce malfonctionnement du langage. Le gène nommé « FOXP2 [18]» serait en partie responsable du contrôle de la capacité à former des phrases grammaticalement correctes. Les chercheurs ont nommé cette famille si particulière, la famille KE. Selon les chercheurs du centre de génétique humaine Welcome Trust de l'université d'Oxford Angleterre et du département de génétique clinique d'Oxford Angleterre Cecilia S. L. Lai, Simon E. Fisher, Jane A. Hurst, Faraneh Vargha-Khadem and Anthony P. Monaco (2001) les membres de la famille concernés par la mutation du gène ont une déficience grave dans la sélection et le séquençage des mouvements oro-faciales fines, qui sont nécessaires pour l'articulation (appelé dyspraxie verbale développement; MIM 602081). Les auteurs poursuivent en disant que ce trouble se caractérise aussi par des déficits dans plusieurs facettes du traitement du langage (comme la capacité de segmenter des mots dans leurs phonèmes constitutifs) et les compétences grammaticales (y compris la production et la compréhension des inflexions de mots et la structure syntaxique).

Si cette découverte est corroborée, on assisterait à la preuve pour les innéistes de la capacité innée qui à l'être humain pour façonner son esprit et sa vie. Contradictoire de la théorie empiriste du développement présidé par le français Jean Piaget qui souligne que l'expérience est les connaissances acquisses sont les responsables de modeler l'être humain.

Dans les années 60 Noam Chomsky philosophe et linguiste américain, en appréciant comment les jeunes enfants dans une période très courte d'environ 3 ans arrivaient à

[18] Selon Enard W, Przeworski M, Fisher SE, Lai CSL, Wiebe V, Kitano T, Monaco AP, Pääbo S (2002) FOXP2 pour (forkhead box P2 – en anglais) localisé dans le chromosome humain 7q31. Sa forme d'épissage majeur code une protéine de 715 acides aminés appartenant à la classe de forkhead de facteurs de transcription. Il contient une région riche en glutamine composée de deux secteurs de polyglutamine adjacentes, codés par des mélanges de répétitions de l'ACG et du CAA. Ces répétitions sont connues pour avoir des taux de mutation élevés. Une variation de la seconde voie de polyglutamine a été observée dans une petite famille touchée la parole et des troubles du langage, mais cela n'a pas de coségrégation avec la maladie, ce qui suggère que des changements mineurs dans la longueur ne peut pas modifier de manière significative la fonction de la protéine.

maitriser le langage d'une manière exceptionnelle, avait suggéré que les êtres humains ont une capacité innée qui les aide à acquérir le langage. Contrariant la théorie comportementale du moment qui établissait que les enfants acquièrent le langage par simple imitation répétition et conditionnement. Par cela, Chomsky détermine qu'une grande partie de nos connaissances linguistiques étaient innées et que le rôle du contexte et seulement ce de « déclencheur » pour que cette connaissance puisse se développer. Selon Robert (2002 : 68), Chomsky introduit pour la première fois la notion de « compétence linguistique » qui est la connaissance intuitive que le sujet a de sa langue. Cette compétence, poursuit l'auteur, se caractérise par un système de règles combinatoires qui permet de générer un ensemble infini de phrases possibles à partir d'un vocabulaire fini. Ce système est appelé par Chomsky comme « La grammaire générative ». L'universalisme que nous avons pour acquérir n'importe quelle langue et la rapidité avec laquelle nous l'acquérons sont les preuves de l'existence de cette grammaire. La grammaire générative conclut Chomsky est l'essence du langage.

De cette manière, à l'heure actuelle de la génétique, la théorie innéiste de Chosmky nous laisse entrevoir que les gènes pourraient être les responsables du développement humain comme ils le sont pour déterminer la couleur des yeux, la couleur de la peau, les maladies auxquelles nous serons vulnérables, etc. Nous serons donc, génétiquement préparés à acquérir le langage et ce gène, le FOXP2 pourrait être le gène de la grammaire.

Dans une étude personnelle sur la Famille KE, Gopnik (1990) publie un petit article d'une page dans la revue scientifique Nature où l'auteur exprime que l'existence de ce gène qui contrôlerait la capacité à former des phrases grammaticalement correctes est attestée par le gène qui est en cause de la dysphasie développementale de la Famille KE, le FOXPE2. Gopnik souligne par son étude que les membres affectés de cette famille manifestent un manque dans la capacité à changer les temps verbaux, à construire des pluriels pour les mots inventés, à détecter de classes particulières d'erreurs grammaticales et à les corriger. Concernant l'incapacité à former des pluriels pour les mots inventés, Gopnik (1990) souligne que les membres de la famille affectée peuvent produire des pluriels correctement pour les mots les plus connus, mais qu'ils manquent d'une règle générale pour les produire,

par exemple, pour signaler « le livre » ou « les livres » il n'y a pas de problème. Le problème se présente quand ils doivent signaler le pluriel d'un animal inventé nommé « wug », ils ne savent pas si le groupe de ces animaux serait nommé « wugs ».

Par cette inconsistance, conclut Gopnik, les dysphasiques de cette famille doivent apprendre par cœur chaque mot comme un élément lexical séparé. Le pluriel de « livre » est « livres » le pluriel de « maison » est « maisons » et ainsi de suite. Pour les personnes normales, nous souligne Gopnik (1990), la règle générale est déduite à partir de quelques exemples saillants qui exposent des traits grammaticaux sur les signifiants. Comme nous l'avons vu auparavant, une généralisation de la règle. C'est comme si, poursuit-elle, pour les dysphasies chaque mot doit être appris comme nous apprenons que le pluriel de « child » enfant en anglais, est « children » et pas comme la généralisation de la règle des pluriels « childs ».

La conclusion à laquelle parvient Gopnik (1990) est que les racines de ce problème se trouvent dans la grammaire sous-jacente plutôt que dans un système de traitement périphérique parce que les déficits qu'elle a remarqués sont visibles dans tous les aspects de la langue. Elle poursuit en affirmant que la distribution de la dysphasie dans la famille KE est due probablement à un gène dominant et pas à un aspect cognitif, car les membres de la famille affectés montrent que les compétences linguistiques qui ne sont pas altérées sont au moins aussi complexes que ceux qui le sont. Cependant, l'idée d'expliquer le type restreint de l'altération chez les membres affectés de la famille KE comme un déficit sous-jacent dans la grammaire est réfute par Fletcher (1990) et F. Vargha-Khadem (1990) qui font des critiques sur cette conclusion. Pour Fletcher ce qui est un jeu ce n'est pas l'aspect grammatical, mais les problèmes de production phonologique. Le chercheur affirme que les erreurs grammaticales sur le pluriel, le passé et la troisième personne en anglais sont communes pour les personnes atteintes de ces problèmes phonologiques. De son côté, F. Vargha-Khadem manifeste qu'il est trompeur de présenter des données et des conclusions fondées sur un seul aspect de la dysphasie à savoir, le traitement spécifique d'une catégorie grammaticale, et de négliger de signaler que la famille a un grave trouble de la parole expressive congénitale. Le chercheur ajoute que l'altération grammaticale est de caractère

général et pas spécifique aux marqueurs morphologiques, temps verbaux et les terminaisons plurielles. Selon F. Vargha-Khadem la famille KE présent aussi de déficits sur le passive réversible, le sujet post-modifié, la clause relative, et les formes imbriquées. Ils sont affectés dans la répétition des phonèmes, des mots, des non-mots et des phrases, ils commettent des erreurs dans la dénomination et pour finir ils ont une mauvaise performance sur les tests de vocabulaire réceptive.

Quoiqu'il en soit la vérité sur la spécificité déficitaire de la nature du FOXP2 sur la famille KE, il est de constater que les 16 membres de la famille KE affectés par ce gène montrent des manifestations d'une dysphasie développementale qui affecte dans une grande mesure le langage. Selon Ficher et al (1998) la nature précise de l'affection de la famille KE est un débat constat entre la communauté scientifique. Les auteurs soulignent plusieurs hypothèses, comme l'idée des gènes liés à des aspects spécifiques de la grammaire, car la famille a des problèmes à générer les terminaisons des mots selon les règles grammaticales. Une autre idée est que le trouble n'affecte pas quelques aspects spécifiques de la grammaire, mais que la grammaire entière est affectée avec le langage expressif qu'implique une articulation défectueuse voire une dyspraxie grave de la parole[19]. Finalement, il y a l'idée que les membres de la famille affectés ont aussi une déficience cognitive, dû aux résultats du test IQ dont le score a été de 63 à 101 pour 13 membres affectés, 7 membres sont au-dessous de la moyenne de 80 à 89 et 2 membres ont eu un score de 81 au contraire de 8 membres non affectés qui ont eu un résultat allaient de 82 à 101. Conformément à Ficher l'altération dans les membres de la famille affectés serait une conséquence d'un trait autosomique dominante monogénique. D'après l'auteur, et son étude sur la recherche à l'échelle du génome, il serait localisé dans une région du chromosome 7 (maximum lod score = 6.62 au Θ 0.0), une analyse plus profonde sur les satellites au sein de cette région a pu laisser affiner le lieu responsable auquel ils sont nommés SPCH1 à un 5.6-cM dans l'intervalle 7q31.

[19] Selon Ficher et al (1998) les personnes touchées ont en plus de ça une déficience sous-jacente dans la coordination de la musculature orofaciale affectant les mouvements non vocaux. Tant la dyspraxie de la parole comme la dyspraxie orofaciale sont présentées dans tous les membres de la famille touchés.

Dans la figure 30 il est montré la structure du gène FOXP2 humain. Selon le dictionnaire encyclopédique Larousse, chaque gène contient le plan de fabrication d'une ou de plusieurs protéines. Les exons sont les régions de l'A.D.N. génique qui déterminent l'ordonnancement des acides aminés lors de cette synthèse. D'autres régions de l'A.D.N., qui n'interviennent pas dans ce processus et dont le rôle est encore mal connu, sont appelées introns. Dans la figure les exons sont représentés par des carrés qui encodent la polyglutamine (PolyQ), l'allèle dominant (FOX) y est indiqué.

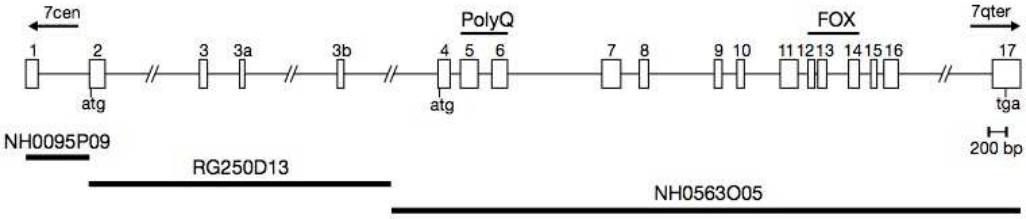


Figure 30

Représentation de la structure du gène FOXP2 humaine, prise à partir de « A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder » par Cecilia S. L. Lai, Simon E. Fisher, Jane A. Hurst, Faraneh Vargha-Khadem and Anthony P.Monaco413, Nature 519-523(2001)

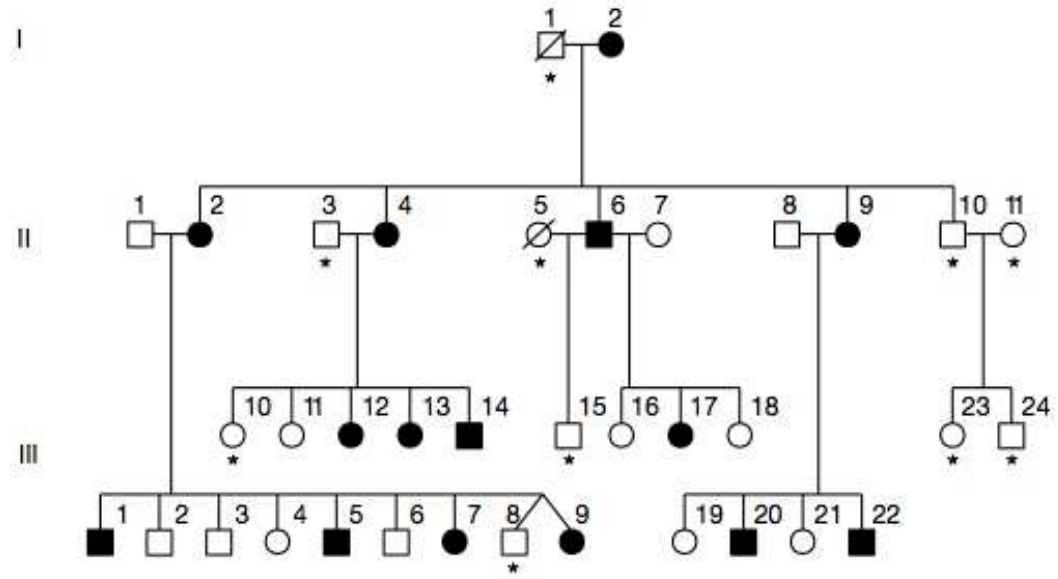


Figure 31 Pedigree de la famille KE, image prise à partir de « A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder » par Cecilia S. L. Lai, Simon E. Fisher, Jane A. Hurst, Faraneh Vargha-Khadem and Anthony P. Monaco413, Nature 519-523(2001)

La famille KE est très nombreuse. L'étude génétique de cette famille remonte depuis les années 80 sur 32 membres appartenant à 3 générations. La figure numéro 31 nous indique

le pedigree de la famille KE. Les personnes touchées par la mutation du gène FOXP2 sont indiquées par des symboles en gras. Les astérisques indiquent les personnes qui n'étaient pas disponibles pour des analyses génétiques. Les carrés sont des hommes, les cercles sont des femmes, et une ligne à travers un symbole indique que la personne est décédée. La figure 31 nous montre que près de la moitié de la famille est affectée incluant tant les mâles comme les femelles. C'est qui est très remarquable et mystérieux dans les résultats qui nous montre Ficher et al (1998) est que seulement 1 de 3 filles est atteint de la maladie passée par son père. Ce qui suggère selon Ficher et al que l'héritage n'est pas concerné par le lignage X pourtant, poursuivent les auteurs, l'altération doit être lié à un seul locus pénétrant avec une forme dominante autosomal de transmission. La figure 32 nous montre la perturbation du FOXP2 chez les patients avec des troubles la parole et du langage de la famille KE.

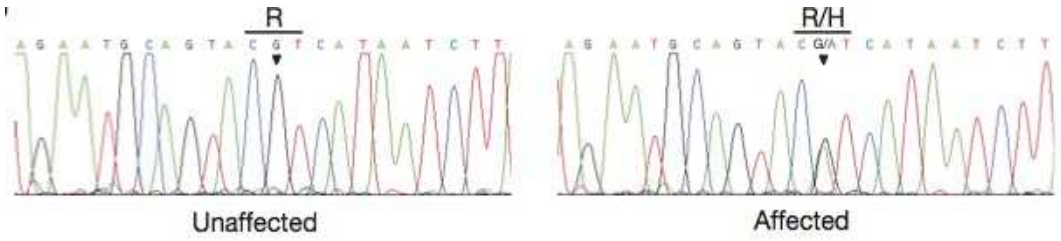


Figure 32 -

Perturbation de FOXP2 chez les patients avec des troubles sévères de la parole et du langage, prise à partir de « A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder » par Cecilia S. L. Lai, Simon E. Fisher, Jane A. Hurst, Faraneh Vargha-Khadem and Anthony P. Monaco413, Nature 519-523(2001)

Selon Wolfgang Enard et al (2002) il nous faut deux copies fonctionnelles du FOXP2 pour que l'acquisition normale du langage orale soit développée. Il semble que dans l'évolution humaine les gènes ont joué un rôle prépondérant, et plus spécifiquement, le FOXP2 semble avoir été la cible de la sélection durant l'histoire récente de l'évolution humaine. D'après Wolfgang Enard et al (2002) la cause serait que le gène contient des changements dans le codage d'aminoacide et un patron du polymorphisme nucléotide. Il serait la responsabilité de 2 substitutions aminoacides spécifiques aux humains dans l'exon 7 qui affecteraient la capacité à contrôler les mouvements orofacials qui sont typiques à la race humaine et inexistante chez les singes. Ainsi, il serait connecté avec la performance du développement de la langue orale.

Comparé le FOXP2 humain avec ce des animaux, il semble corroborer l'hypothèse de la variation de ce gène chez l'homme. Selon Wolfgang Enard et al (2002) le chimpanzé, le gorille et le rhesus macaque partagent les mêmes protéines FOXP2. Ils ont trouvé seulement une différence avec la sourie et deux avec les protéines humaines. L'orang-outang a deux différences avec la sourie et trois différences avec les protéines humaines. Comparé les protéines FOXP2 entre la sourie et les humains, les chercheurs ont trouvé trois différences soient deux entre elles dans la séparation de lignage des humains avec l'ancêtre commun avec les chimpanzés. Ces deux acides aminés comporteraient la clé pour comprendre la capacité qui a l'homme pour le langage.

Si les êtres humains en possédaient des connaissances préétablies sur la grammaire comme le suggère Chomsky, on pourrait supposer que le phénomène des généralisations qu'on a étudié auparavant, peut s'expliquer de cette manière, pas comme un phénomène de calque sur des règles, mais d'une instruction interne qui nous dit qu'elle doit s'appliquer comme ça. De types d'erreurs de ce type on les constate autant pour les enfants qui acquièrent sa langue maternelle, autant sur des adultes non littéraires et autant sur des apprenants des langues étrangères. La généralisation de la règle de conjugaison des verbes réguliers appliquée sur les verbes irréguliers est un bon exemple. En espagnol, on notera qu'il est commun d'entendre des phrases des jeunes enfants de 3 à 4 ans et même plus âgés, où sont mal perçues par les oreilles adultes à cause d'une mauvaise généralisation de la règle de verbes réguliers. Les verbes « poner », « caber », romper », « saber » sont les plus communs. Dans l'exemple suivant, l'enfant croit appliquer la bonne règle du passé simple du verbe « poner » –conjugué avec la première et deuxième personne du singulier- qu'on applique aux verbes réguliers comme « leer – lei, leyo», « beber – bebi, bebio ». Ainsi on entend des enfants dire « el otro dia me la poni », « él la ponio en la cama » où le participe passé du verbe « poner » conjugué avec la première personne du singulier est « puse » pour la première phrase et « puso » pour la deuxième personne du singulier de la dernière phrase. « Caber » et « saber » sont d'autres verbes qui causent problème. Tous les enfants ont tendance à dire « Yo no cabo », « Yo no sabo » à la place de « Yo no sé » et « yo no quepo ». De même mon expérience comme professeur d'espagnol comme langue étrangère dans un lycée et collège en France m'a fait apercevoir que cette erreur est aussi commune aux

apprenants de l'espagnol comme L2 ou L3. Les apprenants eux aussi prononçaient des phrases comme « no sabo » même en sachant que la prononciation de ce verbe est la même pour l'espagnol que pour le français /sƐ/. Tout cela me laisse conclure que tant les apprenants de l'espagnol comme L2 ou L3 et comme les enfants qui acquièrent cette langue comme L1 font les mêmes erreurs dues à une généralisation d'une règle. Ce qui à la fois nous fait penser que « la généralisation » est un trait caractéristique à nous les êtres humains d'acquérir le langage.

Le problème avec la généralisation, on va le voir plus tard, est « l'interférence » et donc « la fossilisation ». Les apprenants qui tendent beaucoup à généraliser des règles de la langue et qui ont raison, par exemple en espagnol avec la conjugaison de la première personne du singulier avec la terminaison en « o » dans les verbes terminant en « er » comme « comer », « beber » ou « temer » - como-, -bebo-, et –temo- respectivement, font ce qu'on appel du « transfert » positif. Par contre le transfert négatif est quand la règle ne s'applique pas par tout, comme dans certains verbes qui font l'exemption à la règle. Poursuivant ce même exemple, les vebes « saber », caber », ne suivent pas cette règle. La conjugaison pour ces verbes est différente, ainsi, « Sé » pour le verbe « saber » et « quepo » pour le verbe « caber ». Dans ce dernier cas, si l'apprenant insiste avec la généralisation et le professeur ne corrige pas en temps cette erreur, l'apprenant va intégrer dans l'acquisition qu'il fait de la langue cible cette erreur qu'il ne l'apprécie pas comme telle, car il n'avait pas eu des corrections ou les corrections se sont fait trop tard, et l'apprenant est déjà habitué à dire « no sabo » que même avec des corrections il est difficile pour lui à l'enlever de son stock lexical. Ce l'exemple typique des élèves de terminale ou première qui continuent à dire telle phrase « no sabo » malgré de multiples corrections.

La fossilisation n'est pas exclusive des apprenants de langues étrangères. Elle concerne aussi les locuteurs natifs avec sa langue. De la même manière que dans l'exemple chez les apprenants de l'espagnol comme L3 « la fossilisation » peut se passer chez un locuteur natif. Moi aussi, je suis témoin des personnes adultes qui font ce type d'erreur qui n'a pas été corrigée et par conséquent l'erreur est fossilisée. Avec le verbe « romper » dont le participe passé est « roto » j'ai entendu des adultes dire « ese pantalón está muy rompido como para ponermelo ». Suivant la généralisation des verbes terminant en « ER » comme

« lamber », « coser » donc le participe passé se forme avec la terminaison « ido » ou « ida » selon si le nom est masculin ou féminin. Ainsi, ces adultes, j'imagine, ont l'habitude depuis petits de généraliser cette règle, mais qu'avec une langue comme l'espagnol qui vient du latin, elle a aussi des exemptions, et à cette règle, l'exception s'est fait, parmi d'autres, avec le verbe « romper » qui doit être « roto » ou « rota » selon si le nom est masculin ou féminin. Ces adultes peut-être n'ont pas été corrigés en temps et ils ont une fossilisation, mais il existe une autre possibilité qui est celle de « l'erreur de production ».

Comme nous l'avons dit auparavant, notre système est si performant que la possibilité d'avoir une erreur parmi nos phrases est de 1 ou 2 sur 1.000 mots produits Bonin (2008). Mais quand même il y a la possibilité d'avoir une erreur parmi les 16000 mots qu'on peut produire par jour Bonin (2008). Si nous admettons que la généralisation fait partie de nos outils pour l'acquisition du langage. Elle ne s'éteint pas quand nous maitrisons déjà notre langue maternelle, et encore moins, comme nous l'avons vu quand on apprend une langue étrangère. Cet outil est là, et peut apparaitre n'importe quand, et parfois ça nous joue un mauvais coup dans nos discussions de tous les jours. Comme en sachant que même en connaissant la bonne conjugaison, parfois, on dit « el vidrio está rompido ». Une fois dits, nous procédons immédiatement à faire la correction « perdón, el vidrio está roto ». Ces erreurs de production, on va les étudier plus tard, sont les preuves qui a le psycholinguiste de l'existence d'un système d'accès à ce qu'on appelle « le lexique mental » Bonin (2008).

Les erreurs grammaticales qu'on vient de souligner relèvent des irrégularités du langage propre aux verbes. Il est bien connu que le français et l'espagnol ont dans son vaste répertoire des verbes dits « réguliers[20] » et des verbes dit « irréguliers[21] ». Il est surprenant de constater que n'importe quel locuteur natif ou non natif, enfant ou adulte ont des problèmes avec les verbes irréguliers ou les exceptions des verbes réguliers en suivant une

[20] Selon la « escueladigital.com.uy » dans une langue flexionnelle, un verbe régulier est un verbe qui possède des conjugaisons uniformes sans changer sa racine, selon le temps ou la manière dont il est conjugué.
[21] Selon la « escueladigital.com.uy » dans une langue flexionnelle, un verbe irrégulier est un verbe qui possède des conjugaisons particulières ou idiosyncrasiques selon le temps ou la manière dont il est conjugué. Il a des changements, car il prend des terminaisons différentes qui sont communes dans les verbes réguliers.

règle générale. Dans les exemples précédents tant les enfants qui acquièrent l'espagnol comme L1, les locuteurs natifs de l'espagnol comme les apprenants de cette langue comme langue étrangère commettent la même erreur « está rompido ». Tant les enfants qui acquièrent la L1 (espagnol) comme les apprenants qui acquièrent une L2 (espagnol) ou une L3 (espagnol) commettent eux aussi le même type d'erreur « no sabo ». Il est gratifiant de voir qu'au fil du temps cette erreur est corrigée, et n'est continue pas à se produire. Pinker (1998 : 345) manifeste, que les verbes irréguliers sont la déformation de la base du langage à partir de laquelle ces verbes dérivent des verbes réguliers. Autrement dit, la langue a tendance à se régulariser, quelques verbes réguliers ont eu leur origine chez les verbes réguliers. Nous sommes si centrés sur les règles que nous avons tendance à généraliser des règles. Ce qui doit être appris par cœur a tendance à se déformer ou à se généraliser par une règle proche. Si un professeur d'anglais nous dit que pour la formation du passé simple, il faut ajouter « ed » aux verbes réguliers, ces règles nous suffisent pour la démocratiser et l'appliquer même pour les verbes irréguliers, car c'est plus simple à suivre que d'apprendre par cœur une liste de participes passés.

2.7 Organisation et structuration du lexique mental en L1

Pour parler du lexique mental, il faut donc connaître l'objet d'étude et la science qui l'étudie. Commençons pour définir l'objet d'étude qui est « le lexique mental ». Selon Rossi (2008 : 99) pour qu'une personne soit capable de comprendre le langage il est essentiel de compter avec un « dictionnaire mental » contenant les mots et leurs sens. Ce dictionnaire mental est nommé par les psychologues et les psycholinguistes comme « Le lexique mental ». Selon Wang Huili et Hou Yan (2011), les psycholinguistiques parlent du lexique interne comme la représentation de mots dans la mémoire permanente, ce lexique interne est aussi appelé lexique mental. Le lexique mental est donc l'ensemble des représentations que nous avons de mots de notre langue Marquer (2005). Selon Aitchison (2013 : 13), le lexique mental est la métaphore du dictionnaire mental qui entoure le langage. Franklin et Emmorey cité par Sirapada, P., N. (2008) définissent le lexique mental comme la composante de la grammaire qui contient toutes les informations phonologiques, morphologiques, sémantiques et syntaxiques que les locuteurs ont sur les mots et morphèmes individuels. Marqueur (2005) nous parle de représentations des mots de notre

langue. En général, le lexique mental n'est pas aperçu à partir du point de vue de la métaphore, comme un simple dictionnaire mental, son organisation et sa structuration sont totalement éloignées de ce que nous voyons dans les dictionnaires, comme nous allons voir plus tard, son organisation est loin d'être alphabétique, elle est en fait plus complexe. Christopher J. Hall, (1992) dans son article *making the right connections* nous donne une définition plus détaillée de ce qui comporte le concept du lexique mental de la manière suivante :

« *The L1 Mental Lexicon is a component part, or module, of human language system, which also includes modules dedicated to knowledge of syntax, phonology, morphology, and (grammatical aspects of) semantics. Taken together, the information represented in these modules constitutes the mentally represented grammar of an individual's language. It is this grammar, which underlies the individual's ability to encode and decode linguistic expressions. The encoding and decoding functions are performed by processing mechanisms associated with each module .»*

Hall, Christopher J. making the right connections: vocabulary learning and the mental lexicon. (1992 : 5 - 6)

Le concept de module chez Hall (1992) est pris de la terminologie employée par Fordorian (1983) pour faire référence aux composants qui structurent le lexique mental. Dans ce point de vue, le lexique mental est vu comme un module qui fait partie du système du langage humain. Le lexique mental est à la fois organisé par différents modules dédiés à des connaissances de la langue comme la syntaxe, la phonologie, la morphologie et la sémantique. Toutes ces composantes forment ce qu'on appelle la grammaire de la langue, celle que Chomsky nomme « la grammaire universelle ». La grammaire est donc, considérée comme fondamentale pour comprendre le fonctionnement d'une langue. Tout linguiste est fortement intéressé pour découvrir, étudier, et peut-être transcrire ou faire une description de la grammaire d'une langue donnée. Comme nous explique Aitchison (2008 : 4), le linguiste qui écrit sur une grammaire est censé de faire une hypothèse sur ce système interne du locuteur comme elle nous souligne :

« *My guess as to knowledge stored in the head of someone who knows a language is as follows …* ».

Aitchison, J. The Articulate Mammal (2008: 4)

Un exemple célèbre dans le monde de la linguistique d'une tentative de retranscrire la grammaire interne d'un groupe de locuteurs (une langue) a été celle de Antonio de Nebrija en 1492 dans la première grammaire de la langue castillane (Espagnole) et la première grammaire d'une langue vulgaire non latine qui a été écrite dans le monde. On connaît et retient bien cette année, car elle coïncide avec une année très importante pour l'histoire de l'humanité comme est celle de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb.

Abordons maintenant la science qui est derrière cet intéressant objet d'étude qui est le lexique mental. La psycholinguistique est la science qui est en charge de l'étude du lexique mental. La psycholinguistique est une science nouvelle qui surgit de la psychologie et de la linguistique. Selon Aitchison (2008 : 1) dans son livre « The articulate mammal » le mammifère articulé, la psycholinguistique est la science qui étudie la langue et l'esprit, elle est issue de la liaison entre la psychologie et la linguistique et son principal objectif est de découvrir les structures et les processus qui sous-tendent la capacité d'un homme à parler et comprendre la langue. Les deux, psychologues et linguistes sont impliqués dans l'étude de la psycholinguistique. Ces sciences sont cataloguées comme de sciences sociales, et comme toutes les sciences sociales, elles travaillent en formant et en testant des hypothèses. Comme l'auteur nos explique, les hypothèses sont la base du travail des chercheurs, par exemple, comme nous l'avons dit auparavant, le linguiste qui essaye d'écrire une grammaire d'une langue donnée fait une hypothèse sur ce système qui est intériorisé par les locuteurs comme nous explique Aitchison (2008 : 4) pour parler, toute personne qui connaît la langue a la grammaire de cette langue intériorisée dans leur tête. C'est donc, le travail du linguiste de faire des hypothèses sur la grammaire de cette langue. C'est grâce à cette description qu'on sait qu'il existe des langues très analytiques et des langues moins analytiques, qu'il y a des langues qui n'ont pas le subjonctif comme l'anglais, qui n'ont pas le partitif comme l'espagnol. Ou des langues comme le coréen dont le verbe est l'élément le plus saillant de la phrase, est c'est peut être le fait pour lequel les jeunes enfants dans leurs premières productions ont plus des verbes que de noms, contraire aux langues romances ou occidentales dont la norme est d'avoir plus des noms que des verbes. La grammaire a pourtant, été dans la norme essentielle dans l'étude de la L1 et particulièrement dans l'apprentissage d'une L2. Comme la grammaire est en essence la représentation mentale de

la langue d'un individu comme nous l'a dit Hall (1992), il y a dans l'enseignement des langues une croyance qu'affirme que le progrès dans l'apprentissage de la langue cible est basé sur la quantité du contenu grammatical que l'apprenant accumule. Cependant, les composantes de la langue sont nombreuses à part la grammaire et la didactique des langues nous a appris que la maitrise d'une langue dépend de plusieurs composantes de performance, dont ceux décrits par Hall (1992) dans les composantes du lexique mental comme la syntaxe, la phonologie, la morphologie et la sémantique.

La Psychologie comme nous explique Alonso Garcia, J. I. (2012 : 24), elle est une science qui est expérimentale, car elle utilise la méthode hypothético-déductive et l'observation rigoureuse des phénomènes psychologiques, elle part des faits et cherche des régularités à travers la vérification empirique. Elle est éclectique, car ramasse des données recueillies par d'autres disciplines comme la linguistique, la biologie, etc., et possède un caractère multidisciplinaire. Finalement, elle opère à travers de différents niveaux d'analyse, la psychologie sociale s'occupe plus de l'étude des groupes, tandis que la psychologie clinique s'intéresse au diagnostic des individus avec de troubles comportementaux et émotionnels. Les objectifs de la psychologie sont décrire, expliquer, prédire et contrôler. Selon l'auteur, la tâche basique de la psychologie est la récollection de données et la requête d'information sur les processus cognitifs et comportementaux, mais le psychologue cherche aussi à découvrir les causes d'une conduite déterminée à travers de la formulation des hypothèses, ou d'explications basées sur des théories qui sont toujours soumises à l'examen. De cette manière, elle peut nous apprendre à prédire des événements pour mieux nous adapter à notre environnement, avec la seule finalité d'exercer le contrôle par exemple si un professeur suggère des changements dans son cours pour mieux aider les adolescents dans leur apprentissage.

La métaphore qui mieux s'approxime à ce qui est le fonctionnement de l'esprit est celle de l'ordinateur, selon Alonso Garcia, J. I. (2012 : 22), comme un ordinateur avec la composante de mémoire et la composante de hardware, les tâches quotidiennes sont mise en route à travers de divers processus mentaux qui met en évidence le stockage des connaissances à travers des structures mentales :

« *Los psicólogos cognitivos se basan en la metáfora del ordenador y estudian qué ocurre en la mente de una persona cuando realiza una tarea determinada (procesos mentales) y la forma en que almacena y utiliza su conocimiento (estructuras mentales). Las estructuras son las partes permanentes del sistema, el hardware o soporte físico (memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, etc.), mientras que los procesos tienen una naturaleza no-permanente y están constituidos por las diversas operaciones que se encuentran bajo el control del sujeto (percepción, pensamiento, etcétera ».*

José Ignacio Alonso García, Psicología (2012: 22)

De la même manière, l'accès et la récupération, comme la codification du décodage du lexique mental semblerait suivre une analogie avec celle du fonctionnement de l'ordinateur chez Alonso Garcia (2012), car dans la simple tâche de parler il y seraient impliqués les processus mentaux, les structures mentales ainsi que la mémoire à court et à long terme comme Levelt, W. J., A. Roelofs and A. S. Meyer (1999) nous expliquent dans leur article « *A theory of lexical acces in in Speech Production* » :

« *The underlying process, however, is exceedingly complex… After a first stage of conceptual preparation, word generation proceeds through lexical selection, morphological and phonological encoding, phonetic encoding, and articulation itself. In addition, the speaker exerts some degree of output control, by monitoring of self-produced internal and overt speech .»*

Levelt, W. J., A. Roelofs and A. S. Meyer, A Theory of Lexical Access in Speech Production. Behav Brain Sci 22, no. 1 (1999)

Ce qui Levelt est ses cochercheurs essayent de décrire c'est le système qui est derrière la parole. L'hypothèse tente de faire la description de ce qui se passe quand une personne entame une discussion avec une autre personne. Normalement dans un échange linguistique, une personne écoute pendant que l'autre personne parle, les tours de rôle se succèdent, et c'est précisément l'échange qui essaye de décrire Levelt et ses collaborateurs. Le simple geste d'écouter et de penser à ce que je vais répondre présuppose un processus complexe qui se fait en second comme nous expliquent les auteurs :

« Preparing *words in speech production is normally a fast and accurate process. We generate them two or three per second in fluent conversation; and overtly naming a clear*

picture of an object can easily be initiated within 600 msec after picture onset. The underlying process, however, is exceedingly complex »

Levelt, W. J., A. Roelofs and A. S. Meyer, A Theory of Lexical Access in Speech Production. Behav Brain Sci 22, no. 1 (1999)

La production de mots est le fait que nous stockons dans notre cerveau le lexique de notre langue tel comme nous a souligné Rossi (2008). Pour la compréhension et la production il faut compter avec un dictionnaire mental comprenant les mots et leurs sens ou d'une grammaire comme nous dit Aitchison (2008) intériorisée dans notre tête. Mais au contraire d'un dictionnaire commun qui est normalement organisé par un ordre alphabétique, notre dictionnaire mental ne l'est pas. L'organisation et la structuration du lexique mental ont été depuis ces dernières décennies l'objet de la recherche en psycholinguistique Rossi (2008). Il existe différents points de vue sur la nature de cette structuration et organisation. À l'heure actuelle, il n'existe pas aucun consensus entre les acteurs scientifiques sur la nature de l'organisation et de la structuration du lexique mental. Il existe donc, un grand nombre d'hypothèses qui essayent de combler ce vide dans le domaine de la psycholinguistique.

Une de ces hypothèses selon Miller, Johnson, Laird (1976) et Jackendoff (1983) cité par Cieslicka-Ratajczak (1994) soutient que l'entrée lexicale d'un mot contient une représentation phonologique, une série de représentations morphosyntactiques, et de l'information sémantique. Plus tard, ce point de vue a évolué pour un point de vue du stockage lexical multiple, ainsi Monsell (1985), Fromkin 1988 et Carrol (1992) cité par Cieslicka-Ratajczak (1994) proposent un modèle qui contient un lexique phonologique, un lexique sémantique, un lexique morphosyntactique et un lexique graphémique. D'après les auteurs chaque lexique est organisé selon un modèle particulier à sa classe, ainsi, le lexique phonologique serait organisé d'après les représentations phonologiques de leurs entrées. Comme nous l'avons vu auparavant, cette hypothèse se rapproche plus du modèle des composantes or modules de Aitchison (1987) et Fodorian (1983) respectivement. Rappelons, que selon les auteurs, le lexique mental d'un locuteur natif comprendrait des composantes sémantico syntactiques, une composante morphologique et une composante phonologique.

Les preuves qui ont permis les chercheurs d'établir ces hypothèses sur les composants du lexique mental viennent entre autres, de diverses sources comme : les erreurs en production, le phénomène du mot au but de la langue (TOT tip of the tongue), lapsus (slips of the tongue) ou erreurs de production, le test des associations de mots, les études sur les aphasies, entre autres Bonin (2007). À travers de ces sources les chercheurs ont fait une découverte qui a frappé dans le bon sens le champ académique de la psycholinguistique. La découverte des lexèmes et des lemmes. À travers des études sur les associations de mots et des études sur le phénomène du mot au bout de la langue, les chercheurs ont fait la découverte des entrées lexicales qui existent pour les mots dans le lexique mental. De cette manière, il a été établi que « les lexèmes » sont les unités de sens qui encodent la partie phonologique des mots, de l'autre côté, on a « les lemmes » qui encodent la partie sémantique / syntaxique des mots Bonin (2007 : 59).

Par exemple, l'information sémantique et syntactique de mots son attestés par ces études, Cieslicka-Ratajczak (1994) nous explique que le lapsus ou erreur de production où nous sélectionnons par erreur un mauvais mot montrent que la sélection de ces mots par erreur ont tendance à préserver la classe du mot, ainsi, les noms remplacent les noms, les verbes remplacent les verbes et les adjectifs prennent la place des adjectifs. L'auteur poursuit et nous affirme que le phénomène du mot sur le bout de la langue ou TOT (Tip of the tongue) où nous subissons une inaccessibilité ponctuelle à la forme d'un mot alors que certaines informations sémantiques et syntaxiques sont disponibles Bonin (2007 :61). Également montrent des éléments des preuves pour l'information sémantique et syntaxique dans les entrées des mots, car les mots que nous prononçons en forme de devinette pour trouver le bon mot préservent eux aussi, la catégorie syntactique des mots. Finalement Cieslicka-Ratajczak (1994) nous laisse entrevoir la connexion des ces preuves avec les expériences menées avec le test des associations des mots où les participants sont amenés à dire le premier qui vient à leurs esprits quand ils entendent le mot prononcé ou écrit par le chercheur, de cette manière on établit une association entre les deux mots, selon l'auteur, parmi les résultats, la réponse la plus fréquente de l'adulte est un mot de la même classe. Dans une étude sur les associations de mots, Michael Post (2007) établit que les associations

qui donne les participants contiennent des paires sémantiques, ainsi, le mot « chien » serait associé avec des mots comme « aboyer, ami, Bethoven, etc. » tous de noms qui dénotent l'idée de chien. Selon Carter (1998) cité par Post, M. (2007) il aurait aucun doute sur l'influence des relations syntaxiques, sémantiques et conceptuelles entre les mots dans le développement lexical du lexique mental. Selon l'auteur qui cite pour ses arguments Carter (1998), Hunston, Francis and Manning (1997) and Aitchison (2003), les mots sont clairement organisés structurellement à travers les relations de bon sens avec d'autres mots. Selon Post, M. (2007) les rapports qu'il y a entre les mots sont d'ordre sémantique qui se développent sur l'axe paradigmatique (les relations de synonymie, d'antonymie, d'hypéronymie, de définition, d'équivalence métaphorique, etc.) et d'ordre formel qui se développent sur l'axe syntagmatique (qui sont les relations que les mots établissent entre eux à travers les mécanismes de la dérivation (préfixation, suffixation, etc.) de la composition, de l'abréviation, etc. à la fois, les relations définis par ces rapports donnent lieu aux champs lexicaux (un ensemble de mots ou des expressions qui se rattachent à un même thème dans un contexte donné) et sémantiques (un ensemble de toutes les significations d'un même mot ou d'une même expression).

Post, M. (2007) à partir de données collectées dans les tests des associations de mots propose donc une organisation de nos mots qui peut s'effectuer dans le cerveau. Il propose que les mots puissent être classés par : la coordination, la collocation, l'hyponymie et la synonymie.

La coordination est un rapport qui existe entre les mots (unité linguistique) aussi connus comme « coordonnantes ou co-hyponymes » ayant le même statut dans la phrase. De cette manière on peut avoir le mot « lumineux » comme coordonnant dans la phrase « un ciel bleu et lumineux ». La coordination inclut également l'antonymie qui est la relation d'un mot ayant un sens contraire à celui d'un autre mot. Selon Post, M. (2007 : 6) l'antonymie peut être divisé en quatre catégories :

- Complémentarité implique les antonymes qui ne suivent pas un réglage, un mot immédiatement exclut un autre mot comme riche ou pauvre, perdu ou trouvé.

- Les antonymes graduables par contre, sont les mots qui suivent une certaine graduation par rapport aux autres par exemple « obèse, gros, en surpoids, en forme »
- Le converse inclut les mots qui ont une relation de sens d'interdépendante comme physique et mentale
- Incompatible mutuelle se réfère aux mots qui se coproduisent en relation avec le sujet comme le mot « matin » qui empêche la possibilité d'être « l'après-midi » ou « le soir ».

La collocation fait référence à de groupes de mots qui vont souvent ensemble. McCarthy, 1990 cité par Post, M. (2007 : 6) la collocation est un phénomène à travers lequel les mots apparaissent en cooccurrence dans un texte / discours avec fréquence supérieure à celle du hasard. Les locuteurs d'une langue connaissent exactement les mots qui vont ensemble, un mot peut correspondre avec un autre selon l'usage quotidien, car nous sentons une certaine prédictibilité. Selon Potiier, B. (1989) la collocation fait partie des expressions à plusieurs mots et plus précisément les expressions semi-figées où est privilégié l'apprentissage contextualisé de mots connus dans de nouvelles combinaisons. Post, M. (2007 : 6) nous dit que les collocations peuvent être de caractère grammatical (colligation) ou de caractère lexical (mots de contenu). Les premières répondent à des dépendances syntactiques entre les mots, selon l'auteur dans ce type de collocation il y a moins d'information proportionnée par le contexte, par contre, les collocations de caractère lexical sont plus contextuelles. Selon Carter (1998), les collocations lexicales sont la conséquence de certains éléments lexicaux qui se coproduisent en raison du contexte linguistique. D'après Sinclair (1991) cité par Post, M. (2007 :7) au sein des collocations il y a deux principes, le principe du choix ouvert et le principe de l'idiome. Le premier affirme qu'il existe une variation naturelle dans la langue tandis que le second indique qu'il y a des contraintes sur la façon dont les mots peuvent se combiner avec un autre. À partir de ces principes, Post conclut que la présence des collocations dans le langage est celle de démontrer qu'il existe les patrons au sein de la langue. Comme il le souligne, la langue est comprise et produite par morceaux (chunks) et non pas mot par mot. Ce dernier en particulière c'est le cas des apprenants débutants d'une langue étrangère, car ils ont tendance à traduire mot par mot faisant ainsi les principales fautes de traduction.

L'hyponymie réfère à une relation hiérarchique d'inclusion à travers la construction et l'organisation des taxonomies. Dans l'hyponymie il y a deux types de relations lexicales d'inclusion, les termes superordonnés et les termes subordonnés. Ces termes sont orientés du plus spécifique au plus général. L'exemple qui donne l'auteur est ce du mot « média » comme terme superordonné, les mots « TV, journaux et magazines » seraient des termes subordonnés de « média »

La synonymie se rapporte à la relation qui entretient entre eux divers termes ou expressions ayant le même sens ou un sens voisin. Il se peut que deux mots ne partagent pas exactement le même sens, mais dans un contexte spécifique ils peuvent avoir un sens égal comme « manger » et « mâcher ».

Finalement l'auteur juge logique que ce soit apparemment grâce à ces caractéristiques (la coordination, la collocation, l'hyponymie et la synonymie) que l'esprit est capable d'organiser les mots dans le lexique mental pour l'entrée, le stockage et la récupération de ceux-ci. Il résulte évident si on prend les résultats des tests sur les associations de mots, les erreurs de production ou le phénomène du mot sur le bout de la langue (TOT) où les mots montrent une relation directe avec le mot perdu ou associé. Nous avons aussi des exemples de conversations de la vie quotidienne où parfois nous complétons les énoncés de notre colocuteur parce que nous aussi faisons des associations de mots ou simplement nous trouvons qu'un mot va mieux ensemble avec tel mot qu'avec tel autre mot, qu'il y a une relation entre les mots dans notre lexique mental, ils ne sont pas organisés par un ordre alphabétique, mais il semble que le sens joue un rôle important ici. Comme nous souligne Carter (1998) cité par Post, M. (2007) les mots n'existent pas d'une manière isolée, ils coexistent ensemble.

Une des notions qui est autour des mots appartenant elle aussi au champ de la sémantique et qu'il faut bien décrire est celle de « la signification », « la dénotation », « la connotation » et « la référence ». Rossi (2008 : 74) dans son livre « *La phycologie de la compréhension du langage* » nous fait cette intéressante réflexion :

« *La psychologie qui s'intéresse à la compréhension du langage se doit de réfléchir au dictionnaire qui est stocké en mémoire, à son contenu et à son organisation* »
Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 74)

De cette manière il est intéressant de voir la grande quantité de recherches qui se sont menées récemment pour découvrir les mécanismes qui sont derrière la capacité du langage chez l'homme. La représentation la plus remarquable que nous avons de la langue est les mots. Comme nous l'avons discuté auparavant, les mots sont pour la majorité des personnes l'unité de base du langage. C'est le trait le pus saillant pour une langue, et c'est à travers de l'acquisition des mots que nous croyons avancer dans l'apprentissage d'une langue étrangère et même d'améliorer notre expression orale dans notre performance de notre langue maternelle. Les mots sont autour de nous et en nous. Reprenons les mots de Rossi (2008) qui souligne que pour qu'une personne soit capable de comprendre le langage il doit compter avec un dictionnaire mental où sont stockés les mots et leur sens. Ce dictionnaire mental est naturellement composé des mots d'où le terme de « lexique ». Lexique mental, lexique subjectif ou simplement comme nous dit Marquer (2005) « lexique » est l'objet d'étude de la psychologie cognitive contemporaine. Marquer affirme aussi que le lexique mental est plus qu'une métaphore, il existe pour de vrai, dans ses mots :

« J*e me suis attaché à montrer que, même s'il ne s'agit que d'une métaphore, le lexique mental existe et que… je l'ai rencontré* ».
Pierre Marquer « L'organisation du lexique mental » (2005 : 253)

Selon Le Ny cité par Marquer (2005 : 15) il existe dans la tête de tout parleur un ensemble d'entités cognitives dont chacune est constituée d'au moins un signifiant, d'au moins un signifié et au surplus de règles d'usage. Rossi (2008 :75) définit le signifiant comme l'image acoustique, phonologique ou visuelle correspondant au mot, le signifié est par contre le sens et la signification qui est attachée au lexème (l'unité de base du lexique). L'image acoustique est l'empreinte psychique du son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens, les psychologues le nomment « le répertoire phonologique » Rossi (2008). Il faut donc tenir en compte ses aspects pour qu'une personne puisse acquérir une langue et postérieurement avoir la capacité lectrice comme nous explique Rossi (2008) dans ces lignes :

« *L'apprentissage du langage aboutit à l'élaboration d'une part d'un répertoire phonologique dans lequel sont stockées les images acoustiques des syllabes et des mots et d'autre part d'un répertoire articulatoire où sont stockés les programmes articulatoires des syllabes. L'apprentissage de la lecture repose sur la création d'un répertoire graphémique où sont stockées les images graphiques des lettres, des groupes de lettres spécifiques et des mots les plus fréquents* »

Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 75).

Selon Rossi (2008 :77), les principaux constituants du sens associés au lexème sont la dénotation, la connotation et la référence, c'est pour cette raison qu'on va le définir d'après le livre « *Psychologie de la compréhension du langage* » du même auteur :

La définition : La définition qu'on a de mots sur notre dictionnaire mental diffère énormément de la définition qu'on puisse trouver dans de dictionnaires normaux ou dictionnaire de linguistique Rossi (2008). Selon l'auteur, l'homme stocke en mémoire des expériences, des souvenirs, des images, des sensations, des émotions, etc. Pour chaque mot, nous mettons en relation une série de souvenirs et d'émotions qui sont difficiles de définir un mot sans qu'il nous transporte à quelque chose, à quelque image, à une époque, à un moment ou un instant dans notre vie. Le mot « travail » peut avoir une définition différente pour moi que pour une autre personne selon ma propre expérience de vie, celui-ci révèle d'un point qu'on va toucher pour le concept de « connotation » et « dénotation ». Si on voit ce que nous dit le dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues : *Definición operacional es la definición de un concepto en términos que puedan ser observados y medidos.* Selon Rossi (2008 : 76) la linguistique distingue trois types de définitions, une définition linguistique où le sens es décrit au moyen d'une paraphrase ; une définition métalinguistique où il y a une explication qui ne peut remplacer le mot ; et une définition par inclusion qui inclut le mot dans une catégorie plus générale.

La dénotation : Rossi définit la dénotation comme l'élément stable, non subjectif et analysable hors du discours, de la signification d'une unité lexicale. Il faut souligner que la dénotation naît de la propre expérience de l'individu avec son contexte, de ses connaissances, et de son niveau de développement Rossi (2008). De cette manière, on peut dire que la dénotation est indépendante d'une expression particulière ou d'un contexte, selon

Rossi (2008 : 77) la dénotation renvoie à la classe des objets répondant à un concept constituant le signifié de la classe. Le dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues nous dit que la dénotation fait partie de la signification d'un mot que le mette en relation avec les phénomènes du monde réel ou de fiction :

« *Parte del significado de una palabra o sintagma que la relaciona con los fenómenos del mundo real o de mundos posibles o de ficción. Por ejemplo, la denotación de la palabra pájaro es: criatura con dos patas, alas, y un pico que tiene la sangre caliente y pone huevos. En un sistema de significados, el significado denotativo puede verse como el significado referencial y al significado cognitivo y al significado conceptual* ».

Dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues, p45,

Rossi (2008 : 78) nous donne un bon exemple de ce que c'est connaître la dénotation d'un lexème, mais ignorer la connotation de celui-ci. Pour le français le mot « caviar » est associé à richesse et luxe, mais c'est que les Français ignorent c'est que ce mot désigne des œufs d'esturgeons. Comme Rossi (2008) souligne, ils connaissent la connotation, mais ignorent la dénotation. Les connaissances supplémentaires qu'un mot a fait référence à « la connotation », le concept qu'on va définir tout suit.

La connotation : Selon le dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues, la connotation désigne les connaissances supplémentaires qu'un mot a au-delà de son sens de base. Ici, interviennent les émotions, les sentiments ou attitudes qu'une personne a par rapport au référent du mot.

« *« Los conocimientos adicionales que una palabra tiene, mas allá de su significado central. Estos significados muestran las emociones o actitudes de las personas respecto al referente de la palabra o frase. Por ejemplo, niño podría definirse como un ser humano joven, pero hay muchas otras características que se pueden asociar a la palabra niño por las cuales optamos al hablar por ejemplo, divertido, cariñoso, adorable, dulce, malo, alborotador, exasperante, sucio* ».

Dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues, p45,

Rossi (2008) affirme que dans la connotation le sens est suggéré et son décodage est plus aléatoire contrairement à la dénotation où le sens est donné d'une manière plus explicite. Les gens du même environnement culturel ou social, ou du même âge ou même sexe, partagent souvent des connotations des mots ; il y a d'autres connotations qui peut-être sont limitées à un ou plusieurs individus et dépendent de leurs expériences personnelles.

Dans une phrase l'intonation, les accents sont une manière de connoter un message Rossi (2008). C'est pour ce dernier aspect de connoter que Kerbrat – Orecchioni (1999) cités par Rossi (2008 : 79) suggèrent cinq catégories de connotations :

- Les connotations dont le signifié est de même nature, mais non de même statut que le signifié de la dénotation.
- Les connotations stylistiques qui informent sur l'appartenance du message à une langue donnée.
- Les connotations énonciatives qui fournissent des informations sur le locuteur, on peut déduire qu'il vient de Marseille, Paris, etc. comprenant elles aussi des connotations socio-géographiques, émotionnelles, axiologiques, idéologiques.
- Les connotations associatives qui regroupent l'ensemble des valeurs sémantiques additionnelles.
- Et finalement les significations implicites comme valeurs connotées. Comme l'exemple qu'on a vu auparavant où au caviar les Français lui donnent des valeurs comme la richesse, le luxe.

La référence : Dans la sémantique, la référence c'est la relation entre les mots et les choses, les actions, les événements et les qualités qu'ils représentent. Pour Kerbrat-Orechioni (1999) citée par Rossi (2008 : 79) « parler c'est signifier, mais en même temps référer ». La référence est primordiale pour la compréhension du langage. Pour Rossi (2008) référer c'est fournir des informations spécifiques à propos d'objets spécifiques du monde extralinguistique. De la même manière, le Dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues définit la référence comme la relation entre un mot et une entité du monde externe :

« *La referencia en un sentido amplio seria la relación entre una palabra o sintagma y una entidad en el mundo externo (véase denotación) por ejemplo, la palabra árbol se refiere al objeto árbol (el referente). Le referencia en el sentido más estricto es la relación entre una palabra o sintagma y un objeto especifico, ej, un árbol determinado o un animal determinado. p.ej. el caballo de pedro se referiría a un caballo que es propiedad de Pedro, que lo monta Pedro, o que está asociado con Pedro de alguna manera.* »

Dictionnaire de linguistique appliquée et l'enseignement de langues, p45,

Tout signe linguistique renvoie à la réalité extralinguistique et en même temps assure une liaison entre un concept et une image acoustique Rossi (2008). Dans la fonction référentielle du signe linguistique, il y a « le référent » qui est une entité du monde réel (un objet du monde réel) ou imaginaire et « la référence » qui est un objet mental, une connaissance qui prend la forme d'une connaissance verbale, d'une image mentale ou d'une expérience affective Rossi (2008). De cette manière, comme nous dit Rossi (2008) on peut

parler de deux batailles comme celle de la victoire d'Iéna et la défaite de Waterloo qui référent à Napoléon, mais qui renvoient à des lieux et circonstances totalement différents, ainsi on aura une référence qui est une connaissance ou une image de ces batailles « Napoléon » et les dénotations de ces lexèmes, les batailles, une de victoire et l'autre de défaite. La référence fait appel aux connaissances qui sont stockées en mémoire de cette manière, la référence peut varier d'une personne à une autre, de même cette expérience peut être de caractère affectif. Celui dit, pour un Français la date du 25 janvier 1999 pourrait ne lui dire rien du tout, mais pour moi c'est une date de tristesse, car c'est ce jour-là la terre s'est mise à trembler à la ville où j'habite en Colombie « Armenia – Quindío » laissant plus de 2000 morts.

La relation entre dénotation, connotation et référence est expliquée dans l'exemple pris de Rossi (2008 : 81) et schématisé dans la figure 33 :

« *La dénotation d'empereur est : chef souverain de certains états… pour la plupart des Français, la référence de ce lexème et « Napoléon ». La connotation est : « dictature, oppression, guerre, mais aussi gloire, victoire, expansion… » Le fait que sur la figure dénotation, connotation et référence soient individualisées ne signifie pas qu'ils constituent des entités autonomes et différenciées dans la mémoire de l'individu.* »
Jean Pierre Rossi « Psychologie de la compréhension du langage » (2008 : 81)

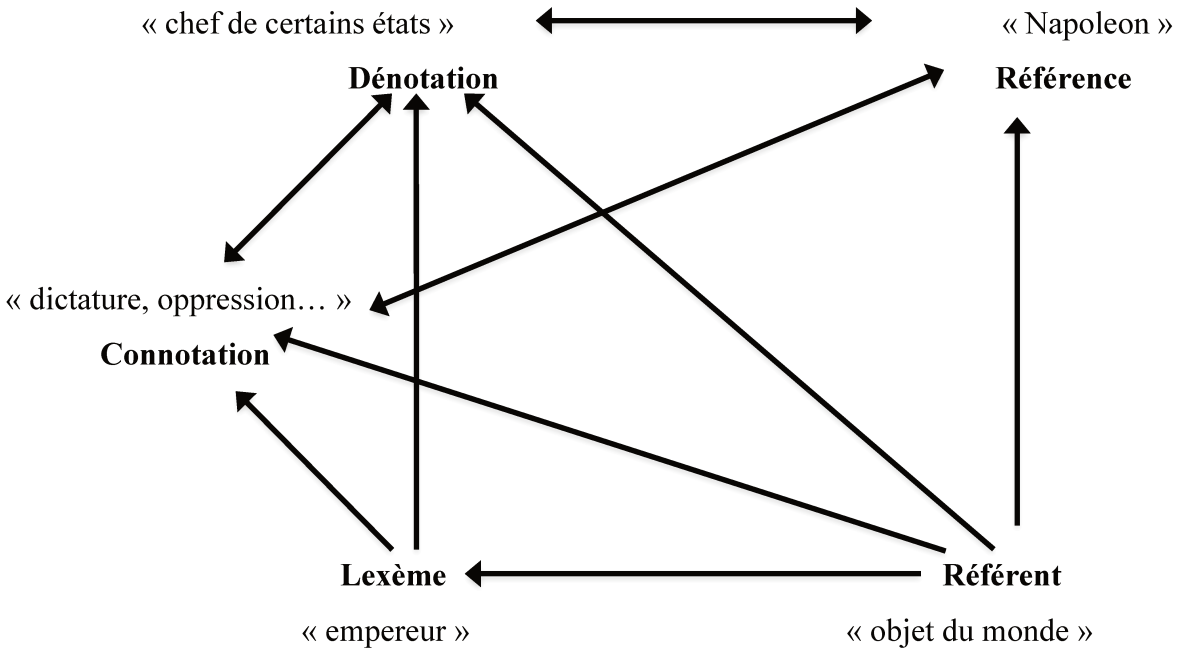


Figure 33 Le schéma de la relation entre dénotation, connotation et référence
Jean Pierre Rossi (2008 : 93)

Rossi (2008 : 117) « souligne que le processus de catégorisation est une propriété essentielle du système cognitive. Depuis la naissance, le nourrisson commence à créer de catégories à partir d'éléments qu'il découvre dans son contexte de vie. C'est l'hypothèse qui souligne que le sens naît de la relation Rossi (2008 : 131). L'auteur nous donne un exemple de relation et sens avec la relation qui peut établir le nourrisson avec le biberon. Selon Rossi (2008 : 131), le bébé commence à donner du sens au biberon à partir du moment où ce dernier supplie ses besoins de soif et faim. De cette manière, poursuit l'auteur, c'est la relation de satisfaction d'un état physiologique désagréable qui a l'enfant d'avoir faim ou soif et un objet qui donne sens au « biberon ». La conclusion qui aboutit cet exemple dans l'acquisition des signifiés dans la langue est que l'acquisition de signifiés des objets ou de lexème se fait par l'établissement de relations. Ainsi, les relations joueraient un rôle très important dans l'acquisition des concepts, mais aussi le serait le contexte où se forment ces relations.

2.8 Organisation et structuration en L2

Une de questions qui se pose les psycholinguistes depuis longtemps est celle d'établir quelle est la nature et l'organisation du lexique mental. Comme nous l'avons vu dans le lexique mental de la L1 plusieurs aspects de la nature et de l'organisation du lexique mental ont été soulevés. Mais la question qui n'a pas été élucidée et qui reste le centre du débat à l'heure actuelle est celle d'établir quelle est la nature et l'organisation du lexique mental d'une L2 que ce soit sur un bilingue précoce ou tardif. Les psycholinguistes s'intéressent plutôt à décortiquer la localisation de ce lexique mental, ils se posent la question suivante, est-ce que le stockage est partagé avec ce de la L1 ? Est-ce que le lexique de chaque langue a son propre magasin de stockage séparé, ou sont tous les éléments lexicaux qui forment la L1 et la L2 recueillies dans un seul magasin commun ? Et finalement si les systèmes de stockages ne sont pas intégrés, est-ce qu'ils sont organisés de façon similaire ou différente ? Cieslicka-Ratajczak (1994).

Toutes ces questions ont été analysées pendant les dernières décennies du XX siècle et continuent à être le cœur de la polémique parmi la communauté scientifique dans le XXI siècle. Il n'existe pas un consensus sur la nature du lexique mental de la L2. Il y a des

chercheurs qui soutiennent l'idée que le lexique mental de la L2 est séparé du lexique mental de la L1 et s'il existe une connexion, cela reste de caractère phonologique entre les mots. Il existe d'autres chercheurs qui plaident en faveur d'une conception unifiée, et soutiennent que les deux lexiques (ce de la L1 comme ce de la L2) partagent un stockage commun et la connexion serait sémantique Zhang Shujing (2005 : 1). De cette manière parmi la communauté scientifique il existe des différences concernant la nature de la connexion, on aurait ainsi trois points de vue qui sont un point de vue phonologique, sémantique, et syntagmatique. Le premier point de vue nous dit que la phonologie jouerait un rôle très important dans l'organisation du lexique mental de la L2. S'il y a une connexion entre le lexique mental de la L1 et le lexique mental de la L2 il y aura une différence de lien selon la direction de connexion. Ainsi, si la connexion est, entre le lexique mental de la L2 vers ce de la L1 il y aura une connexion stable du type sémantique, tandis que la connexion entre le lexique mental de la L2 vers ce de la L1 est phonologique et ne serait pas très stable Laufer et Meara cité par Zhou (2005).

Le deuxième point de vue soutient que la relation sémantique du lexique mental de la L2 et identique à la relation sémantique du lexique mental de la L1. Des études de Marchal et Singleton sur les associations des mots entre la L1 et la L2 cités par Zhou (2005) démontrent que les relations entre les mots sont plutôt d'ordre sémantique que d'ordre phonologique. Le dernier point de vue soutient que l'organisation du lexique mental de la L2 entremêle une connexion de type syntagmatique avec le lexique mental de la L1. La nature des mots entre les deux lexiques serait différente, cependant ils resteraient des éléments en commun.

Si bien l'enfant a la capacité d'apercevoir les sons et plus encore d'appréhender les sons de sa langue maternelle et de savoir les combinaisons sonores admises par cette langue Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003), l'adulte et cerné par la phonotactique de sa langue c'est qui empêcherait l'entendement des nouveaux sons.

Comme nous l'avons vu sur la structuration du lexique mental de la L1, un élément primordial pour acquérir le langage est la capacité à découper et à reconnaître des syllabes et des mots. Pour la compréhension il nous faut isoler les mots dans la phrase. L'isolation

se fait par l'aide de l'intonation et de la prosodie de la langue. Comme nous souligne Rossi (2008 : 63) si le locuteur n'adapte pas sa prosodie il sera difficile à l'auditeur de différencier les mots « et les gants » de « élégant » dans la phrase « j'ai admiré le chapeau et les gants » en voulant dire « j'ai admiré le chapeau élégant ». Bien que ce type d'erreur de compréhension soit par fois monnaie courante dans les conversations de tous les jours, dans la compréhension de la L2 est une réalité. Dans la classe de langue, les apprenants croient entendre une chose et la réalité est contrairement l'opposé à cause de la phonétique propre de la langue maternelle. Un bon exemple analogue de ce qui se passe dans la mauvaise compréhension des apprenants dans la salle de classe est les erreurs de compréhension d'une chanson étrangère. À cause de la musicalité, ou de la mélodie de la chanson, ce que nous croyons apercevoir d'une chanson est le réflexe de l'adaptation combinatoire des phonèmes de notre langue. Ainsi, d'une chanson anglaise de la bande blur « song2 » nous les hispanophones croyons entendre « cuando quieras dimelo » quand en réalité ce qui dit le chanteur est « when i feel heave-metal ». Une autre chanson brésilienne qui s'appelle « carrapicho » est source de mal compréhension. Dû à l'approche qu'il y a entre le portugais et l'espagnol, aux hispanophones nous semble que dans une partie de la chanson le chanteur dît « las vacas de tetas caidas » en français les vaches de seins tombés et en réalité il dit « As barrancas de terras caídas » les banques de terres tombées en français. Cela démontre que nous faisons bien usage de notre L1 quand nous débutons dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et au fur et à mesure que nous avançons dans la L2, nous nous éloignons un peu de notre L1, cependant ils resteront des éléments de base comme des phonèmes ou des concepts propres de la L1 qui sont réutilisés dans la structuration de la L2.

2.9 Organisation et structuration en L3

Pour ce qui concerne la structuration d'une L2 dans le lexique mental, il y des auteurs qui plaident pour un partage de la même base structural Wolter (2001). D'autres affirment que la L1 influencerait la structuration et organisation de la L2 Xu, Y et Huan, J. (2006). Pendant qu'il y a d'autres chercheurs qui croient sur l'existence d'une séparation pour chaque langue, regroupée dans un espace diffèrent de stockage dans le cerveau Singleton (1999). Cependant, peu de recherche a été menée pour établir l'organisation et structuration

d'une L3. La majorité des auteurs se sont mis d'accord sur la base qui doit exister pour une telle organisation, il doit exister un dossier central qui est relié à quelques sous-dossiers périphériques d'accès qui contiennent des informations d'ordre orthographique, phonologique, syntaxique et sémantique Froster (1976). L'organisation doit se faire sur la base d'un réseau des associations Gairns (1986) dont la théorie du prototype peut s'avérer centrale à l'égard de ce sujet. Ces associations qui créent des connexions entre une langue ou l'autre à l'intérieur du cerveau vont jouer un rôle important au niveau des interférences et des transferts. Sylvia Luisa Rossi (2006) suggère que plus une langue a des éléments qui partagent entre elles, plus il y aura des chances d'intervenir pour les phénomènes d'interférence ou des transferts. Dans son étude d'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue, elle a pris dans un premier temps, un[22] premier groupe avec un profil linguistique d'anglais L1, français L2 et espagnol L3 et un deuxième groupe avec un profil linguistique de français L1, anglais L2 et espagnol L3. Ensuite, elle a enregistré leur production orale à travers d'un entretien informel. La conclusion de Sylvia Rossi (2006) est que l'interférence lexicale provient du français soit elle une L1 ou une L2 due à son rapprochement avec l'espagnol.

La conclusion de Sylvia Rossi (2006) contraste en partie avec c'est qu'on appelle « l'effet langue seconde ». Quand un apprenant dans sa production de la L3 rencontre des difficultés à produire une unité lexicale, il a plutôt recours à sa L2 qu'à sa L1 Clyne (1997), DeAngelis & Selinker (2001), Williams & Hammarberg (1998) cités par Sylvia Rossi (2006 : 7). Nous comme professeurs de FLE L3 dans notre institution rencontrons de cas comme ceci dans nos cours de langue. La principale source est d'ordre lexical et phonologique, mais nous sentons que plus on avance dans la langue, la L2 (Anglais) devient de plus en plus moins sollicité dans ces cas de déficience linguistiques dans la production de la L3 et c'est comme le suggère l'étude de Sylvia Rossi (2006) que la langue qui a plus de typologie structurale ou sémantique gagne la bataille, pour nous notre L1 espagnol.

[22] Lorsque deux langues sont typologiquement semblables, la probabilité d'interférence lexicale réciproque augmente. Ce typologique répond à la ressemblance par la famille de langues, en termes historiques, ou simplement quelques caractéristiques partagées Sylvia Rossi (2006 : 15)

Le partage qu'il y a parmi ces trois langues est indéniable, le français et l'espagnol sont des langues romanes dont le latin est leur racine. L'anglais qui est en principe une langue germanique appartenant à la famille linguistique germanique occidentale, partage des traits avec le français dû à la conquête normande en 1066. Pour nous (L1 espagnol), quelques items de l'étude de l'anglais nous semblent proches comme la terminaison des adverbes en « ition » comme « action », « international » ou « nation », le français à les mêmes mots, mais leur prononciation se rapproche de l'espagnol et non de l'anglais. Quelques mots que nous connaissons en anglais peuvent nous aident avec l'apprentissage du français comme « develop », « hesitate », ou « blue» dont l'équivalent français est « développer », « hésiter » et « bleu», mais en espagnol ces mots changent drastiquement « desarrollar », « basilar » et « azul ». Cependant, beaucoup des mots en espagnol vont aider eux aussi à l'apprentissage et à l'acquisition du vocabulaire du français comme « partir », « venir », ou « servir » dont l'équivalent hispanique sont absolument les mêmes « partir », « venir », et « servir », mais leurs équivalents anglais sont totalement différents « leave », « come » et « serve ». Le rôle de chaque langue est, en partie, attribué par rapport à ce genre de distance typologique, mais aussi au fait de l'apprentissage même. L'anglais comme L2 vient juste d'être appris, ce qui fait que les apprenants l'utilisent avec fluidité et spontanéité. Pour sa part, la L1 est toujours là, elle commence à exercer son influence au fur et à mesure que les connaissances de la L3 avancent.

Une forme de comparaison entre ces trois langues est d'utiliser ce qu'on appelle les « cognates ». Selon Hall (2002 :1) les cognates sont des mots d'une ou plusieurs langues qui partagent une forme phonologique et/ou orthographique et qui peuvent partager le même sens. Si le sens et le même un apprenant peut se baser sur la connaissance de ce mot de sa L1 ou L2 pour extraire le concept. De cette manière « venir » est un cognate pour le français et l'espagnol et « structure » et un cognate pour l'anglais, le français et l'espagnol. Au contraire, si les mots ne partagent le même concept nous serions face à un cas d'interférence, qui peut se nommer comme un « faux ami », le cas du mot « actually » de l'anglais qui veut dire « en fait » et non pas « actuellement » ou du mot « exit » signifiant « sortie » et non pas « exito » (en espagnol « succès »).

Tout de même, il faut souligner que les cognates sont la partie du lexique qui est la plus facile à apprendre et à retenir Hall (2002) cité par Nation (2013 : 114). Cependant, il faut tenir en compte de deux aspects, positifs et négatifs, qui peuvent entraîner les cognates dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère. Hall (2002) nous prévient sur cet aspect dans son article sur le modèle parasitique du développement du vocabulaire. Selon Hall (2002) les mots de la langue étrangère qui ressemblent à cognates avec la L1 sont traités comme ils étaient de vrais cognates avec le sens de la L1 étant assignés à eux. Dans son étude sur des apprenants hispanophones apprenant l'anglais comme langue étrangère Hall (2002) met en évidence l'assomption de la forme du cognate automatique où il est défendu l'hypothèse parasite. L'hypothèse parasite de Hall argue que dans la première exposition qui ont les apprenants des mots de la langue étrangère, ils cherchent automatiquement à établir une relation directe avec du matériel existant dans leur L1 ou dans la L2 à fin d'établir une représentation initiale en mémoire. Cette démarche compte pour l'apprenant initialement comme stratégie d'acquisition du lexique. Elle cherche, dans une certaine manière, à faire valoir les connaissances que nous avons de la L1 ou éventuellement d'une L2. C'est une démarche constructiviste où nous élaborons de nouvelles connaissances à partir des connaissances déjà existantes.

Dans son étude Hall (2002) a mis dans une tâche de familiarité des mots, de pseudocognate (pulge –tard –bastant, etc.) et mots non cogantes (tarm –rause –trimble, etc) de non-mots de l'anglais. L'auteur a découvert que les apprenants ont montré une grande familiarité avec les pseudocognates et ils ont donné la traduction respective (pulga – tarde-bastante, etc). Cela démontre bien que la première impression que nous avons des mots d'une langue étrangère se rapporte aux rapprochements que nous faisons de ce lexique avec ce de notre L1 ; et ainsi créer de connexions dans notre lexique mental.

De la même manière J. Laxén a, J.-M. Lavaur, X. Aparicio (2001) dans leur article « Reconnaissance en traduction et homographie interlangue » ont corroboré l'idée de l'hypothèse parasite. Des participants bilingues français–espagnol sont soumis à deux tâches de reconnaissance en traduction, un cognate comme le mot « libre » ayant la même orthographe et sémantique dans les deux langues et l'autre des homographes interlangues

comme le mot « salir » ayant une orthographe identique, mais un sens différent dans les deux langues, en espagnol « salir » signifie sortir. Les résultats ont été bien logiques. Les traductions cognates sont reconnues plus rapidement que les traductions non-cognates, ceci dit, les mots homographes interlangues comme « salir » causent un effet inhibiteur voire d'interférence chez les apprenants. Ce genre de mots, les font traduire « salir » pour sortir étant cette traduction erronée.

Les mots congates dans les langues nous laissent penser à une même origine typologique de ces mots. Comment peuvent ces mots avoir un rapport de concept et même d'orthographe dans deux langues qui ne partagent pas une même racine « le latin » comme l'anglais et l'espagnol ? Certainement, l'évolution des langues et les échanges commerciaux ont dû influencer le lexique d'une langue ou l'autre.

Selon une étude menée par des chercheurs à l'université de Reading (2007) l'évolution des mots parmi les langues indo-européennes suit un principe selon lequel certains mots évoluent lentement tandis que d'autres mots évoluent rapidement Pagel, M., Atkinson, Q., et Meade, A. (2007). Selon les chercheurs qui ont étudié le vocabulaire essentiel de plus de 87 langues indo-européennes en plus d'un corpus compris de l'anglais, l'espagnol, le russe et le grec ; les mots les plus fréquents utilisés évoluent très lentement, et les mots les moins fréquents utilisés évoluent plus rapidement, de cette manière la fréquence de mots est un indice d'utilisation par lequel de nouveaux mots naissent et deviennent adoptés par les locuteurs. L'objectif principal de cette étude est d'établir un mécanisme qui tient compte des différences à travers les sens mis en évidence dans les taux de substitution lexicale par les chercheurs. Comme il est habituel dans les études de changement lexical, la base est « les cognats ». Les cognats sont des mots avec un sens *similaire* qui comptent avec une correspondance de sons systématique ce qui nous laisse penser qu'ils font partie de la même famille linguistique par exemple « le cognat » qui signifie « eau » existe en anglais « water », en allemand « wasser », en suédois « vatte) et un gotique « wato » ce qui désigne une descendance du mot proto-germanique « water » Pagel, M., Atkinson, Q., et Meade, A. (2007). Parmi 100 langues indo-européennes le numéro « 2 » est, selon les chercheurs, une forme de mot connexe, pour lequel tous les locuteurs des langues indo-européennes utilisent la même forme de mot apparenté soit « dos » en espagnol, « deux » en français, « due » en

Italien, « two » en anglais », « zwei » en allemand et « duo » en latin, cas contraire pour « queue » qui a évolué rapidement à travers de différentes langues indo-européennes devenant « shwanz » en allemand, « col » en espagnol ou « tail » en anglais ».

Ce qui est intéressant de cet article de Pagel, M., Atkinson, Q., et Meade, A. (2007) intitulé « Frequency of word use predicts rates of lexical evolution throughout Indo-European history »[23] est le rôle de la « fréquence » dans la durabilité des mots dans le langage, ce qui semble logique, car si un mot est plus fréquent, il y a moins de chances de le laisser tomber dans l'oubli. Parmi tous les éléments lexicaux ce qui semble se tenir à l'écart à travers le temps c'est par l'item qui débouche tout l'apprentissage d'une langue étrangère, le verbe « être », « ser ou estar » en espagnol, « to be » en anglais, « sein » en allemand « essere » en italien « esse » en latin.

En reprenant ce que nous avons dit sur le partage linguistique qu'il y a entre l'espagnol, le français et l'anglais, Sylvia Rossi (2006) a fait un grand travail en mettant en comparaison ces trois langues. Si nous comparons ces trois langues qui sont en jeu dans l'acquisition au sein de notre institution, nous comprendrons mieux les influences qui pourront exercer une sur l'autre. Nous prendrons comme exemple le tableau de Sylvia Rossi (2006) où il est mis en évidence des traits saillants qui différencie une langue des autres. Tout de suite nous le présentons :

	Anglais	Français	Espagnol
Genre des noms	Non Table = pas de genre Desk = pas de genre	Oui Table = féminin Bureau = masculin	Oui Mesa = féminin Escritorio = masculin
Genre des articles définis	Non The = pas de genre	Oui La = féminin Le = masculin	Oui La = féminin El= masculin Las = féminin pluriel Los=masculin pluriel
Accord des adjectifs selon le genre et	Non The new table	Oui La nouvelle table	Oui La nueva mesa

[23] Notre traduction « La fréquencent d'utilisation des mots prédite les taux d'évolution lexicale à travers l'histoire indo-européenne »

nombre du nom correspondant	The new tables The new desk The new desks	Les nouvelles tables Le nouveau bureau Les nouveaux bureaux	Las nuevas mesas El nuevo escritorio Los nuevos escritorios
Pronoms d'objet clitiques	Non Buy it	Oui Achète-le	Oui Cómpralo
Pronom et forme verbale honorifiques	Non Informel = How are you ? Formel = How are you ?	Oui Informel = Comment vas-tu ? Formel = Comment allez-vous ?	Oui Informel = ¿Cómo estás (tú) ? Formel = ¿Cómo está usted ?
Sujet nul	Non ✓ = I am Canadian X = Am Canadian	Non ✓ = Je suis canadien X = suis canadien	Oui ✓ = Yo soy canadiense ✓ = soy canadiense
Système verbal inflectionnel	Pas très riche TO WALK Walk walks	Riche MARCHER Marche Marches Marche Marchons Marchez marchent	Riche CAMINAR Camino Caminas Camina Caminamos Caminais caminan
Verbes auxiliaires principaux	To be, to have (2)	être, avoir (2)	Ser, estar, haber (3)
« a » personnel	Non I see Michel	Non Je vois Michel	Oui (Yo) veo a Michel
Mode subjonctif	Non (presque inexistant) It is clear. Change it so that it is clear.	Oui C'est clair. Change-le pour que ce soit clair.	Oui Esta claro Cambialo para que esté claro.
Verbes pronominaux	Système peu extensif I wash my hair He made a mistake	Système extensif Je me lave les cheveux Il s'est trompé	Système extensif (yo) me lavo el pelo (él) se equivocó
Ordre des mots pour les adjectifs et les noms	Adjectif → nom A generous person	Nom → adjectif (principalement) une personne généreuse	Nom → adjectif (principalement) una persona generosa
Ordre des mots – pronoms d'objet	Après le verbe	Avant le verbe	Avant un verbe conjugué et après un infinitif

	We love her We want to see her	Nous l'aimons Nous voulons la voir	(Nosotros) la queremos (Nosotros) queremos verla

Tableau 6 Comparaison de quelques traits typologiques saillants entre l'anglais, le français et l'espagnol tableau pris de Sylvia Luisa Rossi (2006 : 36) L'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue : effet langue seconde ou distance typologique ?

Bien que le français partage plus des items avec l'espagnol que l'anglais, il y a des erreurs qu'on a repérées dans la production des apprenants qui relèvent des interférences de l'anglais. L'explication que nous donnons est « l'effet langue seconde ». Des erreurs comme « je suis 20 ans », « Je suis a étudiant » ou «ma grand maison » sont à l'ordre du jour. La L2 vient d'être apprise, les apprenants sont habitués à parler cette langue et ils continuent à la parler dans quelques cours dans l'institution que sont influence est grande au moment de la production. S'il faut parler et que le discours est dans une langue différente de la L1 (espagnol), les apprenants vont activer la L2 à sa place, car dans la L3 à peine commence l'acquisition.

Cependant si nous concédons une certaine permission à la L2 au moment de la production au début de l'acquisition de la L3, comme nous allons le voir dans les résultats de notre étude dans le chapitre 4, les apprenants plus avancés dans l'acquisition de la L3 continuent à commettre ces mêmes erreurs. Nous avons constaté que quelques apprenants continuent à commettre l'erreur « Je suis 20 ans » « Je suis allé à l'école quand je suis 7 ans », « Quand j'étais 15 ans » et l'erreur « elle est a école localisé… », « J'ai travaillé in a institution avec proffeseur de theatré et english ». La règle d'exprimer l'âge est la même en français et en espagnol, avec le verbe « avoir » pendant qu'en anglais se fait avec le verbe « être ». De la même manière, il est plus cohérent à faire référence aux articles indéfinis de l'espagnol qui semblent à ceux du français que l'article indéfini en anglais. Ces erreurs dans la production des apprenants plus avancés de la L3 nous montrent un certain degré de « fossilisation ».

Certainement, les apprenants dans l'acquisition de la L2 ont dû se battre avec ces genres des règles qui diffèrent beaucoup de celles de leur L1, une fois surpassée cette impasse, ils ont du mal à revenir à la règle d'origine de leur L1 qui se partage avec celle de

la L3. A l'inverse un constat est mis en évidence pour ce qui concerne la phonétique. Dans l'acquisition de la L2 les apprenants ont appris que la lettre « v » se prononce /v/. Ceci est nouveau pour un apprenant hispanophone, car dans la L1 « v » et « b » non ont pas de différence et se prononcent /b/. même en sachant que la prononciation de « v » en L3 est la même prononciation que dans l'anglais comme « very » ou « view » /veri/ et /viu/ respectivement les apprenants ont du mal à prononcer le pronom « vous » ou le verbe aller conjugué au présent de l'infinitif à la première personne « je vais », tous les deux très fréquents dans la langue française. A leur place ils vont utiliser le phonème de sa L1 pour régler le problème /bu/ et /be/ comme si le phonème /v/ qu'ils ont appris dans leur acquisition de leur L2 n'aurait été jamais appris.

Comme nous l'avons vu, le processus d'apprentissage d'une L3 prend ses bases sur les connaissances de la L2 qui vient d'être apprise et qui prend « l'effet de langue seconde » dans une déficience linguistique dans la production des apprenants dans la L3 Clyne (1997), DeAngelis & Selinker (2001), Williams & Hammarberg (1998) cités par Sylvia Rossi (2006 : 7) ; mais de la même manière revient à la base de la L1. Pour notre contexte, car tant la L1 comme la L3 partagent une même racine le latin. Leur structure est semblable, plus évidente à l'écrit qu'à l'oral. Semblable pour ce qui concerne la conjugaison des verbes, les temps de l'indicatif, le genre des noms, structure de la phrase, place des adjectifs, racine de mots, etc. l'espagnol devient la langue où la structuration du français va s'appuyer. Cependant, le phénomène de l'interlangue va mettre au fur et à mesure un écart entre ces deux langues. Mais il se peut que tout ceci constitue une preuve pour un partage de stockage entre la L1, la L2 et de la L3 ? Si au début les apprenants se basent sur leurs connaissances qu'ils ont de leurs langues acquises L1 ou L2 pour la production de la L3, et ainsi constituent leur base de la L3, et plus ils avancent dans l'acquisition de leur L3, plus cet écart est grand, cela veut dire qu'un « Master file » dossier central comme promulgue Froster (1976) existe au sein du lexique mental ?

Nous croyons fermement au fait que l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir des connaissances de la L1. Dans le cas d'une L3, elle doit débuter en se basant sur les connaissances de la L2, si la L3 et la L2 sont typologiquement proches ce lien se perpétra avec le temps. Si dans notre cas, la L3 est typologiquement proche à la L1, cela

sera la langue maternelle qui influencera la structuration de la L3. Les erreurs de fossilisation de bases structurales de la L2 sur la L3 que nous avons mise en évidence de nos apprenants, nous montrent que le dégrée de connexion qu'il a entre les langues acquises par les apprenants, montrant ainsi qu'un master file est possible.

Mais une telle confirmation de ce « Master file » peut-être sera confirmée par des études neurolinguistiques basées sur des images du cerveau. Quelques chercheurs se sont basés sur cette question pour étudier l'espace dédié par le cerveau à chaque langue. C'est ainsi qu'à la tête de Karl H. S, Kim (1997) des chercheurs du département de neurologie et le département de neurologie et neuroscience de l'université de médecine Cornell de la ville de New York ont réalisé une étude cérébrale en IMRf pour visualiser les zones cérébrales activées pour la production orale de la L1, la L2 ou la L3. Le but principal de cette recherche était de répondre à la question de comment sont représentées dans le cerveau plusieurs langues. À travers des images issues de l'iMRf les chercheurs ont déterminé la relation spatiale entre la langue maternelle et les autres langues L2 dans le cortex humain. Ils ont comparé l'espace dédié à chaque langue dans les zones impliquées dans le langage comme l'aire de Broca et l'air de Wernicke. Pour se faire, les chercheurs ont utilisé deux types de participants, un premier groupe de participants nommés « early bilinguals » ou bilingues précoces et un second groupe de participants nommés « late bilinguals » ou bilingues tardifs. Dans le champ de l'acquisition des langues, il est étudié la conséquence d'apprendre une langue à un âge tôt, le plutôt possible vous apprenez une langue étrangère les plus de chances de vous réussir à cette acquisition comme un locuteur natif, le plus tard vous débutez dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il y a de fortes chances que cela soit difficile et ardu Brown (2008). Tout le monde sait que pour un enfant, l'apprentissage des langues est plus facile que pour un adulte dû à la plasticité du cerveau. Le premier groupe a appris les deux langues en même temps, ou une d'elles peu après l'acquisition de la langue maternelle, tandis que pour le second groupe, l'acquisition de la L2 a débuté ou dans l'adolescence ou après l'adolescence. C'est la première fois qu'on serait témoins de l'espace que le cerveau dédie à une langue dans le cerveau, de savoir si une L1 et une L2 apprises en même temps occuperaient le même endroit dans le cerveau ou pas, et de voir quel serait l'endroit dédie à une L2 apprise après la puberté.

Les résultats étaient surprenants, les chercheurs ont mis en évidence deux types de bilinguisme basés sur l'espace donné à chaque langue pour l'aire de Broca, car pour l'aire de Wernicke il n'y a pas eu de différence. Pour les bilingues précoces l'espace que le cerveau dédie dans l'aire de Broca était identique tant pour la L1 comme pour la L2 figure 34, en d'autres termes, il n'y a eu pas de séparation de l'activité langagière pour chaque langue dans aire du cerveau. Sur la figure 34 le sujet a appris le turque et l'anglais simultanément durant son enfance. La couleur rouge indique la langue turque L1 et la couleur jaune indique la langue anglaise L2. Le ++ indiquent le centroids d'activité qui entre les deux langues ont 2.3 mm de séparation.

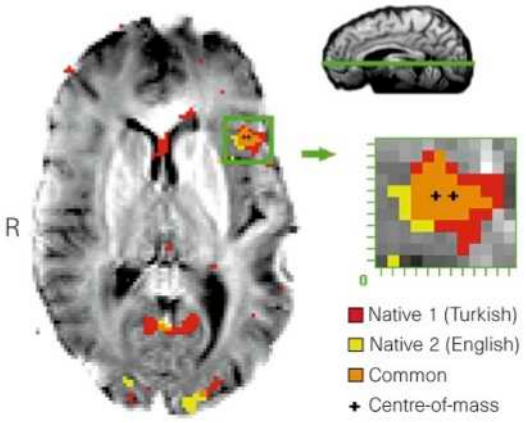


Figure 34 aires d'activation observées lors de la production d'une L1 et d'une L2 dans l'aire de Broca chez un sujet bilingue précoce. Image prise de Karl, H.S. Kim, N., Relkin, K., Lee et J.,Hirsh « Distinct cortical areas associated with native and second languages » (1997 :1974)

Le contraire se passe du côté des bilingues tardifs où dans l'aire de Broca il y a eu une séparation spatiale pour chaque langue L1 comme la L2 figure 35. En ce qui concerne l'aire de Wernicke, les chercheurs n'ont pas eu de séparation de l'activité basée sur l'âge d'acquisition de la L2. Tant le groupe de bilingues précoces comme le groupe de bilingues tardifs présentaient le même espace dédie dans cette aire du cerveau pour les deux langues.

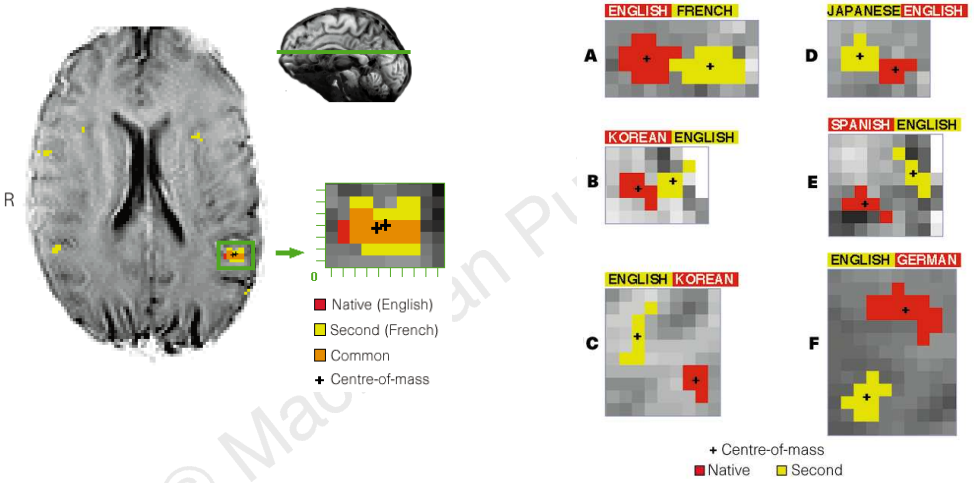


Figure 35 à droite, activité dans l'aire de Wernicke d'une L1 et d'une L2 où des régions corticales similaires sont dédiées pour les deux langues. À gauche, différentes aires d'activation observées lors de la production d'une L1 et d'une L2 dans l'aire de Broca chez les sujets bilingues tardifs. Image prise de Karl, H.S. Kim, N., Relkin, K., Lee et J.,Hirsh « Distinct cortical areas associated with native and second languages » (1997 :1972)

Sur la figure 35 les sujets ont appris leur L2 après ou durant leur adolescence. La couleur rouge indique la langue maternelle L1 et la couleur jaune indique la langue étrangère ou L2. Le ++ indiquent le centroids d'activité qui entre les deux langues des six sujets ont un rang qui va de 4.5 mm à 9.0 mm de séparation.

La conclusion des chercheurs est que les lieux d'activation pour les deux langues ont tendance à être spatialement distinctes dans l'aire de Broca lorsque la langue seconde a été apprise à l'âge adulte et non pas quand elle est acquise dans la petite enfance, et que la zone de Wernicke montre peu ou pas de séparation de l'activité indépendamment de l'âge de l'acquisition. Cette étude montre bien que l'âge d'acquisition d'une L2 peut être un facteur important dans la détermination de l'organisation fonctionnelle de l'aire de Broca dans le cerveau. Les chercheurs pensent que la représentation des phonèmes qui se fait de la L1 et de la L2 à la petite enfance peut modifier l'espace perceptuel acoustique que le cerveau les assigne, mais une fois passée la puberté, l'âge où on pense que les modifications dans le cortex cérébral sont difficiles à se faire, car la plasticité du cerveau est, en quelque sorte, perdue ; l'apprentissage d'une L2 peut signifier l'utilisation des aires corticales adjacentes

et ainsi de nouveaux phonèmes de la L2 qui n'existent pas peuvent être représentés dans le cerveau.

Si cela s'avère correct, on peut en quelque sorte expliquer pourquoi les apprenants hispanophones ne possédant pas le phonème /v/ dans leur répertoire phonétique, doivent le représenter, voire, l'enregistrer dans un nouvel espace dédié à tel fin. Une fois ce phonème représenté dans le cerveau, ils peuvent l'exploiter dans l'utilisation de sa L2 (anglais) et pas dans l'utilisation de sa L3 (français), car, à notre manière de voir les choses, le cerveau doit à nouveau dédier un espace pour représenter le son /v/ pour la L3. Au début de l'apprentissage pour que les apprenants soient conscients que le phonème /v/ de la L2 est le même de la L3, ils vont prendre la représentation de ce son de la L2, de cette manière ils sachent comment le prononcer et le reconnaître sur la partie écrite de la langue. Cependant, comme le phonème représenté dans le cerveau appartient à la L2, le cerveau a du mal à le transférer à la L3, comme déficience, le cerveau va donc prendre le phonème le plus proche de la L1 /b/ c'est qui donne l'image que nous ressentons tous les jours dans nos cours de FLE. Les apprenants sont conscients de la manière comme se prononce le phonème /v/, ils peuvent le repérer dans la partie écrite de la langue, mais au moment de la production c'est le phonème /b/ qui est produit à la place.

Le fait que pour les bilingues tardifs la différence en représentation de l'activité cérébrale soit seulement dans l'aire de Wernicke peut nous indiquer qu'une L2 se base sur la L1, mais diffère en phonétique ? Et au contraire, le fait que pour les deux groupes il n'y a pas eu de différences entre l'activation de la L1 et de la L2 dans l'aire de Broca peut nous indiquer que les deux langues partagent un même lieu de stockage ? Cela prouve l'existence du « Master file » de Foster (1959) ?

2.9.1 La compréhension du langage

Une de principales activités cognitives qui a l'être humain est celle de la compréhension du langage. Avec la production du langage, elle nous assure une vie sociable, l'interaction avec les personnes, l'apprentissage de nouvelles connaissances, etc. La compréhension du langage implique plusieurs activités cognitives. Lemaire (2006 :313)

nous donne une image de ces activités cognitives du niveau supérieur qui vont de l'énoncé à la représentation mentale :

> « *Comprendre un énoncé suppose la mise en œuvre de plusieurs activités cognitives. Il faut d'abord reconnaître les mots perçus individuellement, c'est-à-dire les encoder, les distinguer des mots qui leur ressemblent phonologiquement et en comprendre le sens. Ensuite, il faut analyser l'ordre des mots dans une phrase… Enfin, il faut extraire les sens de la phrase entière ».*
>
> « Psychologie Cognitive » P., Lemaire (2006 :313)

Nous sommes ici en face d'une activité assez complexe, au moins selon l'auteur, il aurait cinq activités qui sont mise en œuvre pour le cerveau à fin d'accomplir la tâche de la compréhension du langage. Même s'il y a un accord entre les psycholinguistes sur l'existence de plusieurs composants pour accomplir la compréhension du langage, il existe une polémique sur la manière dont ces composants sont exécutés. Selon Lemaire (2006 : 313), il y a des psycholinguistes qui pensent que ces composants sont mis en œuvre de manière séquentielle – les uns après les autres- et des psycholinguistes qui croient qu'ils sont exécutés plus ou moins en parallèle –sans qu'un composant attende que le travail du composant précédent soit terminé avant de commencer-.

Quoi qu'il en soit, la manière comme ils s'exécutent va montrer soit un ordre ascendant (qui va du stimulus au mot), soit un ordre descendant (qui va des règles phonologiques au mot). De cette manière, la reconnaissance des mots dans des circonstances communicatives à priori serait régie par ces principes Lemaire (2006 : 317 -318). Il faut remarquer que pour ce qui concerne la psycholinguistique, nous mettons en avance un verbe à l'imparfait p. ex. *serait,* désignant ainsi que cette branche de la science infère les processus cognitifs impliqués basés sur des performances des sujets. C'est seulement la performance qui est visible, le reste nous ne le savons pas, mais nous avons beaucoup d'envie pour le savoir, et de cette manière, certains chercheurs se penchent pour nous l'expliquer. Comme nous explique Lemaire (2006 : 313) la grande tâche des psychologues concernant la compréhension du langage est d'étudier comment le système cognitif reconnaît et comprend du matériel linguistique et comment il extrait des informations sur l'orthographe, la prononciation, la signification, entre autres sur ce matériel.

Concernant c'est dernier point, ils existent plusieurs effets qui ont été mis en évidence dans des méthodes d'étude de la compréhension du langage. Ces effets mettent en jeu plusieurs étapes de traitement pour la compréhension du langage comme les effets des contraintes sublexicales comme l'effet de restauration phonémique, l'effet de contexte ; et les effets des contraintes lexicales comme l'effet d'amorçage, l'effet de fréquence et les effets de voisinage orthographique.

En commençant pour les effets des contraintes sublexicales, nous avons l'effet de restauration phonémique démontré par Warren (1970). Avec sa méthode d'étude, le chercheur en supprimant une syllabe d'un mot par un bruit qui ne durait que 120 millisecondes ou même en la soustrayant a pu confirmer que la majorité des participants n'ont pas aperçu la manque de cette syllabe, ils ont entendu le mot entier. Comme nous explique Lemaire (2006) cette étude nous démontre que les personnes utilisent des processus ascendants comme descendants pour la compréhension du langage. De cette manière, nous entendons des sons et le confrontons avec notre répertoire et d'une manière ou d'une autre nous le rendrons logique ; en partie, pour ce qui nous concerne avoir entendu. On peut expliquer pourquoi si nous connaissons si bien une chanson et même dans des circonstances très averses à l'audition, passage du train par un tunnel[24], bouchon, en restaurant blindé, nous suivons pas à pas la chanson et dépassons ces obstacles. Outre, quand la conversation à lieu où il y a du bruit, salle de concert, restaurant, etc. nous avons tendance à faire répéter nos interlocuteurs, mais aussi a du mal entendre, parfois nous entendons dire « le président va tuer le monde entier » à la place de « il est près d'ici dont va tirer mon dentier » ou « Le poteau rose » à la place de « le pot aux roses ». C'est le cerveau qui constamment est en train de vérifier le son entendu avec les mots les plus proches dans notre lexique mental pour rendre ce qu'on écoute plus cohérent et plus logique, mais si à la fin cette constante se plante, le recours le plus évident est de le faire répéter.

Si nous venons de parler de conversations au milieu des concerts ou des restaurants, il doit y avoir quelque chose dans le lieu qui inspire cette conversation ou pas. Le contexte

[24] Expérience personnelle : une fois j'étais dans le train et il y avait du bruit constant qui ne me laissait pas écouter de la musique, mais une fois je reconnaissais la chanson, immédiatement je commençais à la suivre jusqu'à la fin malgré le bruit extérieur.

aussi nous aide à mieux comprendre de quoi on parle. L'effet de contexte désigne la quantité de contexte nécessaire pour qu'une personne reconnaisse les mots aisément et sans erreur que d'ailleurs la recherche nous dit que nous comprenons mieux les mots lorsqu'ils sont dans de phrases que lorsqu'ils sont isolés Lemaire (2006 : 316).

Concernant les effets des contraintes lexicales nous avons l'effet d'amorçage le plus connu et utilisé en psycholinguistique. L'effet d'amorçage présente trois types d'amorçages, amorçage sémantique, amorçage associatif et amorçage de répétition. Lemaire (2006) le définit comme un temps de décision plus rapide face à un mot lorsque ce mot est précédé d'un mot qui lui est associé soit sémantiquement, soit par association ou soit par répétition. L'effet de fréquence est aussi associé à la reconnaissance d'un mot. Comme nous l'avons vu auparavant, les mots les plus fréquents de la langue sont les mots les plus faciles à être retenus, les mots rares sont les plus difficiles à identifier. Il faut aussi dire que dans la fréquence la longueur des mots, leurs caractères abstrait versus concret, l'âge auquel un mot est acquis ou la catégorie syntaxique, entre autres, sont des facteurs qui rendent un mot plus fréquent qu'autre Lemaire (2006). Finalement, nous avons les effets de voisinage orthographique démontré par Jonathan Grainger et ses collègues. Selon Lemaire (2006 : 319) dans compréhension de la lecture on peut observer un temps de reconnaissance plus long pour les mots comportant des voisins orthographiques que pour les mots qui n'en comportent pas. Un voisin orthographique est un mot qui a la même orthographe qu'un autre mot à une lettre près « jupe » et « dupe » Lemaire (2006). Contrairement à l'effet facilitateur d'une amorce, le voisin orthographique entrave la compréhension et rendre un effet d'interférence. Selon des études, les participants mettent plus de temps pour décider si un mot et un mot ou un non-mot si celui-ci a des voisins orthographiques Grainger, O'Reagan, Jacobs et Segui, 1989 ; Andrews, 1989, 1992 ; Grainger & Jacobs, 1994 ; Peereman & Content, 1995, 1997 cités par Lemaire (2006)

Comme Nation (2013) que nous a donnée une grande liste de ce qu'implique la connaissance d'un mot, Lemaire (2006) nous rappelle ce même principe de connaissance au moment de la reconnaissance d'un mot. En même temps que nous utilisons l'information lexicale véhiculée pour les mots, les indices lexicaux contenus dans les mots, nous procédons à extraire les constituants de la phrase et à attribuer aux mots de la phrase un rôle

syntaxique pour rendre la reconnaissance des mots cohérente et logique. La reconnaissance des mots implique donc un ample répertoire des savoirs sur les mots mêmes. Notre lexique mental englobe ces connaissances, est devient ainsi la base de données à qui nous interrogeons constamment pour le bon déroulement du langage.

2.9.1.1 La lecture

La lecture est une capacité qui a l'homme moderne d'extraire du sens à travers d'une écriture. Comme c'est une compétence moderne, l'homme n'est pas né avec cette capacité innée comme il l'est pour parler. Parler c'est inhérent à l'homme, mais la lecture a besoin d'être apprise. Comme cette capacité n'est pas innée à l'homme, nous avons modulé notre cerveau pour permettre le miracle de lire Dehaene (2007). C'est à l'école que nous apprenons à décoder notre langue qui a été transcrite à l'écrit. C'est dernier point est la cause que certaines langues soient faciles à être décodées qu'autres. La transcription de la langue orale à la langue écrite à travers de graphèmes n'est pas transparente pour toutes les langues et le français et l'anglais sont partis de langues les moins transparentes loin de l'italien, l'espagnol ou l'allemand.

Une autre étude qui date de l'année 2015 publiée dans la revue « Brain & Langage » prend en compte la problématique qui existe entre la correspondance de graphème/phonème dans la langue. L'écriture d'une langue essaye de transcrire la langue parlée à travers de certains signes, et en plus il existe la problématique universelle entre la lecture par le son et la lecture par le sens, car la conversion graphème/phonème n'est pas une opération élémentaire et dépourvue d'ambiguïté Dehaene (2007 : 64). Parfois les signes qu'on utilise pour la transcription rendent la tâche plus difficile due aux inconsistances entre la correspondance entre graphème / phonème. Un de ces cas c'est la langue française et la langue anglaise qui ont un grand écart entre la langue parlée et la langue écrite. Les singes de transcription que les deux langues utilisent ont une très fiable consistance entre le graphème et le phonème, ce cette manière un même son peut avoir différents graphiques comme le son /o/ qui en français peut s'écrire « eau », « au », « aux », « o ». L'écart entre

la langue parlé et la langue écrite se réduit dans les langues comme l'italien, l'espagnol, et l'allemand, entre autres. Les correspondances entre graphème/phonème sont presque transparentes. Gombert, J, E. et Colé, P. (2003 : 121) soulignent que l'apprentissage de la lecture est plus rapide dans les langues alphabétiques possédant une orthographe régulière comme l'espagnol ou l'italien, que dans une langue alphabétique à orthographe irrégulière comme le français ou l'anglais.

Nous ne nous trompons pas en affirmant qu'il y a un grand écart entre le français écrit et le français oral. Selon Le Figaro[25], la France est le pays où est consacré plus de temps obligatoire dans l'enseignement de la lecture, l'expression écrite et la littérature à l'égard de 34 pays membres de l'OCDE. Cette chiffe est prise du rapport de l'OCED « regards sur l'éducation » publiée en novembre 2015. En Angleterre s'est passe quelque chose similaire, Jim Rose, ancien directeur de l'OFSTED qui est le service d'inspection de l'éducation anglaise, a réalisé en 2005 une étude sur les moyens d'améliorer l'enseignement de la lecture dans les écoles publiques anglaises par la Secrétaire d'État à l'Éducation, car à l'époque les enfants avaient de graves problèmes de déchiffrage lors de leur arrivée au collège. Un enfant de 11 ans sur 5 quitte l'école primaire sans savoir lire et écrire selon la norme attendue à cet âge. La conclusion était d'implémenter la méthode syllabique pure qui consiste à découper le mot en lettres et permet à l'enfant de reconstituer le son, puis de découvrir le mot. Tant la manière de transcrire langue anglaise comme la langue française à l'écrit constitue une difficulté par l'enfant pour apprendre à déchiffrer ce code.

Si nous regardons l'apprentissage de la lecture en Europe, nous nous trouvons devant les effets de la langue par rapport à l'apprentissage de la lecture. Une étude menée chez les enfants scolarisés en Europe a montré que parmi les élèves européens, les Espagnols et les Italiens sont ceux qui apprennent à lire plus rapidement en moyenne à l'âge de 6 ans pendant que les élèves français prennent plus de temps et ils le font à l'âge de 7 ans.

En comparant l'apprentissage de la lecture par les Italiens, Dehaene (2007 : 59) affirme que les enfants italiens en quelques mois d'apprentissage apprennent à lire

[25] Le figaro.fr « Les écoliers français consacrent beaucoup de temps aux fondamentaux » par Marie-Estelle Pech Mis à jour le 24/11/2015 à 12:24 publié le 24/11/2015 à 11:47

pratiquement tous les mots, ils économisent des heures de leur scolarité en ne pratiquant pas la dictée ni l'épellation comme le français, en plus ils ne souffrirent presque pas de la dyslexie. De ce fait, il faut souligner ce qui a rapporté Davies R, Wilson M, Cuetos F, Burani C. (2014) dans un article sur les effets de l'âge d'acquisition de la lecture dans l'italien et l'espagnol, des langues dites de transparence orthographique. Dans leur article, les auteurs signalent que l'apprentissage de la lecture en espagnol est affecté par l'âge d'acquisition, mais pas par la fréquence, cas contraire pour l'italien qui est affecté par la fréquence, mais pas par l'âge d'acquisition.

Les contraintes qui a le français pour sa lecture si ardue pour les enfants comme souligne Dehaene (2007) sont, en principe, une sorte de changements qui bouleversent la langue :

« L'importation des mots étrangères, les changements d'usage et de prononciation ont entraîné un vase décalage entre l'écrit et l'oral qui entraîne des années de souffrance pour nos enfants »

Stanislas Dehaene « Les neurones de la lecture » (2007 : 63)

Pour ne pas compter avec une transparence entre les phonèmes et les graphèmes et avoir une orthographe irrégulière, le français a de bonnes raisons. Dehaene (2007) pense que la structure de la langue et la structure de notre cerveau imposent à toutes les langues de contraintes parfois contradictoires au niveau de l'écriture. En fait, l'histoire linguistique du français, les origines des irrégularités orthographiques expliquent en partie cet écart entre l'orale et l'écrit. Dehaene (2007 : 63) nous explique que l'orthographe de la langue française privilégie la transparence de racines au détriment de la régularité de sons. C'est le cas du mot « petit » qui à l'écrit comporte un « t » muet, mais la raison est que ce « t » comporte un élément qui signale le féminin « petite » ou « t » est prononcé, de la même manière que le son « t » apparaisse dans de phrases comme « un petit animal » où il y a une liaison. De même, on a le cas du mot « femme » qui comporte un « e » à l'écrit, mais qui à l'oral se prononce /a /. La raison est la même, on privilégie la racine pour expliquer de mots tels comme « féminité » ou « féminisme » où la voyelle « e » = /e / est en cause Dehaene (2007 : 58 -63). Ce genre de changements comme nous explique Dehaene (2007) influence un retard pour la lecture, mais en même temps la facilite, la dictée s'avère complexe, mais la lecture

devienne cohérente dû le temps que les élèves de primaire consacrent à la lecture selon le journal « Le Figaro ».

Pour se faire dans la lecture, l'enfant doit s'approprier de deux voies, une appelée « la voie phonétique » et l'autre « la voie lexicale ». Dehaene (2007 : 68) nous explique ses deux processus d'assimilation de la lecture :

« *Lorsque nous lisons de mots rares, nouveaux, à l'orthographe régulière, voire de néologismes inventés de toutes pièces, notre lecture passe par une voie phonologique, qui décrypte les lettres, en déduit une prononciation possible, qui décrypte les lettres, en déduit une prononciation possible, puis tente d'accéder au sens. Inversement, lorsque nous sommes confrontés à des mots fréquents ou irréguliers, notre lecture emprunte une voie directe, qui récupère d'abord le mot et son sens, puis utilise ces informations pour en recouvrer la prononciation »*

Stanislas Dehaene « les neurones de la lecture » (2007 : 68).

Ces deux voies distinctes, figure 45, sont mises en évidence par de cas de neuropsychologie chez de patients cérébrolésés. Dehaene (2007 :70) nous explique qu'on peut apprécier la voie phonologique chez de patients souffrant de « dyslexie profonde ou phonologique » où il y a une carence de convertir les lettres en sons, est principalement affecté la lecture de mots rares, mais réguliers « départition », par contre les mots fréquents sont bien prononcés même si eux possèdent des irrégularités en graphème / phonème comme « femme ». Dans l'autre côté, on peut apprécier la voie lexicale chez de patients souffrant de « dyslexie de surface » où la voie directe est affectée, ce qui fait que pour comprendre un mot le patient doit le prononcer. Ils peuvent lire des mots réguliers « dorade », mais on une incapacité à lire des mots irréguliers comme « femme » qui est lu « fém » n'étant pas reconnu par le patient, car /fem/ n'entre pas dans son vocabulaire Dehaene (2007 :70)

Pour illustrer le principe derrière ces deux voies de lecture, nous avons pris la figure 36 du livre les neurones de la lecture de Stanislas Dehaene (2007) où l'auteur nous éclaircir le rôle de chaque voie dans la lecture. La voie directe passe des lettres aux mots et à leur sens, permettant ainsi de lire les mots les plus fréquents, la voie indirecte passe des lettres aux sons et de là à leur sens permettant ainsi l'apprentissage des mots nouveaux se rend inefficaces au cas de lecture de mots irréguliers comme « femme » et les homonymes comme « sot » Dehaene (2007 :70)

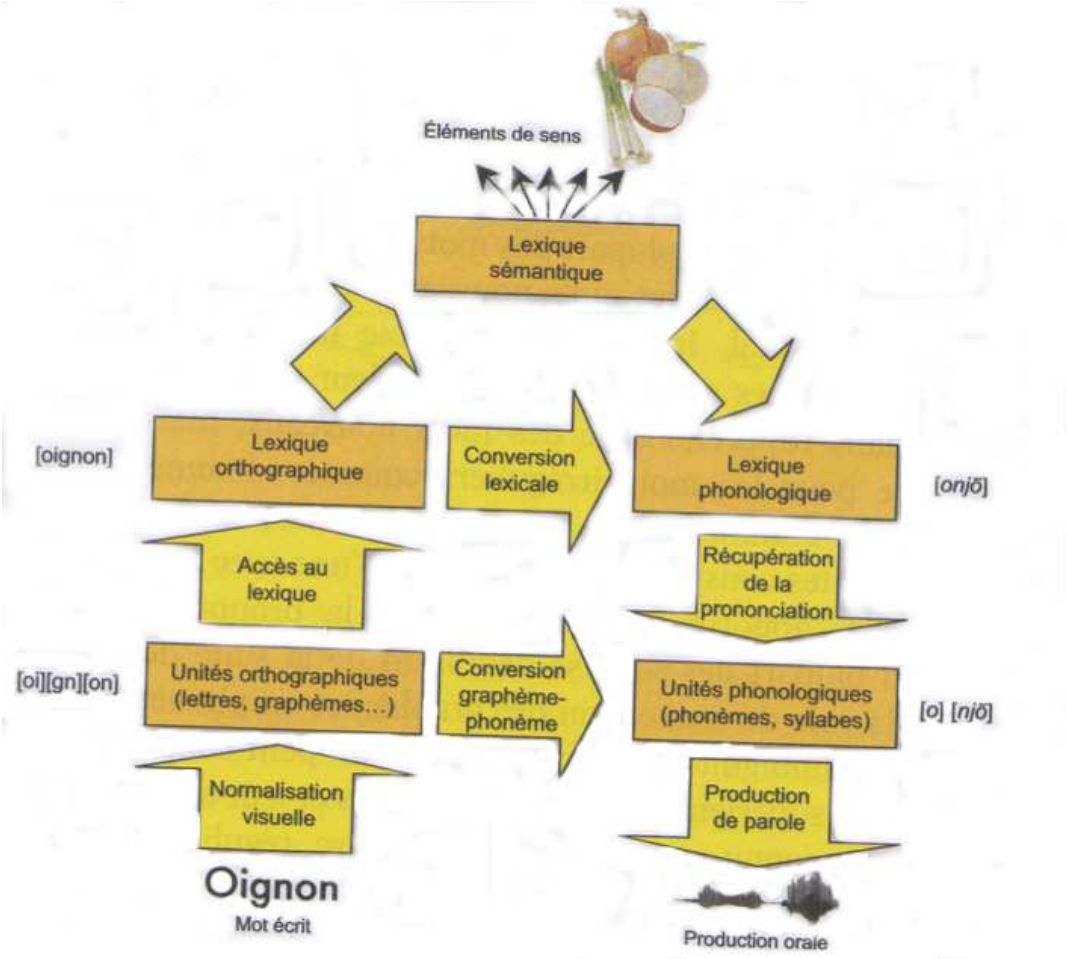


Figure 36 Schéma de la lecture à voie directe et indirecte, image prise de Stanislas Dehaene « les neurones de la lecture (2007 :69)

2.9.1.2 Le français et ses contraintes pour la lecture

Comme nous l'avons vu, le français oral diffère du français écrit, cette différence a des retentissements pour la lecture de cette langue. La difficulté n'est pas propre au locuteur natif, mais aussi à l'apprenant étranger de cette langue. Comme le montre l'étude de Buetler, K.A., Léon Rodriguez, D et al (2015), la profondeur orthographique est une cause pour le renforcement de la lecture d'un mot par le moyen des connexions phonologiques. Selon les auteurs, pendant la lecture, après l'identification de la lettre, le processus de la lecture d'un mot peut suivre deux chemins, le choix du chemin à suivre dépend de la manière donc les graphèmes et les phonèmes sont répertoriés, du degré de la régularité, lexicalité et familiarité du mot qu'on est en train de lire. Le chemin phonologique est emprunté quand il y a une lecture d'un mot régulier ou un mot non familier, cette voie est prise quand on a besoin de

faire correspondre chaque graphème avec son phonème équivalent. Le chemin lexical et pris quand il y a une lecture d'un mot irrégulier ou un mot familier, par cette voie les formes des mots sont récupérées certaines structures de la mémoire comme des structures orthographiques qui ont leurs entrées lexicales phonologiques Buetler, K.A., Léon Rodriguez, D et al (2015 :167). Les régions impliquées dans la lecture sont diverses, en générale la région occipito-temporale gauche est impliquée pour les deux voies, lexicale et phonologique. La voie phonologique a été signalée dans les régions temporale supérieure, supramarginale, insulaire et frontale inférieure, pendant que la voie lexicale a été identifiée dans la région frontale inférieure, et la région temporale moyenne inférieure Buetler, K.A., Léon Rodriguez, D et al (2015 : 167).

Comme le cas de M. Leborgne, l'aphasie de Broca, un cas clinique qui a permis d'établir une région du cerveau dédié au langage, une région du cerveau dédié à lecture a été découverte par la même procédure. Dehaene (2007 : 88) cite le cas de Monsieur C. qu'en 1887 a été diagnostiqué par le neurologue Déjerine avec « cécité verbale pure ». Une incapacité à reconnaître les lettres et les mots écrits. Pourtant, ce patient peut écrire si bien comme il parle, avec une orthographe parfaite, sous dictée il a une bonne performance, alors s'inquiet-il, pour quoi je ne peux pas lire ce que je viens d'écrire ? Le Patient a un trouble de la vision, mais ce trouble n'affecte que la lecture des mots, les personnes, les objets, et même les chiffres sont visibles dans son champ visuel, alors qu'est-ce qui se passe avec les lettres, les mots ? Comme nous l'explique Dehaene (2007 : 90 – 94), c'est cas clinique est appelé aussi « l'alexie pure », ce trouble implique une déconnexion des aires impliquées dans le traitement visuel, pôle occipital, le cortex visuel gauche ne reçoit pas des informations visuelles qui proviennent des régions visuelles de l'hémisphère droit, entre autres, le patient peut :

- Reconnaître visuellement les objets, les visages, les dessins, les chiffres ;
- Reconnaître tactilement ou gestuellement les lettres ;
- Avoir un langage oral intact ;
- Avoir l'écriture intacte

Mais le patient reste avec une incapacité à reconnaître la forme visuelle des mots, les lettres. En 1892 Déjerine pratique l'autopsie sur Monsieur C. pour tirer les conclusions des

zones affectées par cette maladie. Déjerine trouve que le cerveau présent une lésion sur la partie postérieure de l'hémisphère gauche occupant le lobe occipital, les circonvolutions de la pointe occipitale de la base du cunéus, les circonvolutions du lobe lingual et les circonvolutions du lobe fusiforme Dehaene (2007 : 92). Il attribue au gyrus angulaire la responsabilité de la reconnaissance des lettres. Pour Déjerine dans la cécité pure, le gyrus angulaire est déconnecté des autres aires visuelles du cerveau, le patient préserve sa capacité à écrire, sa compétence orthographique, et la reconnaissance des lettres par les gestes. Pourtant, cette zone cérébrale est isolée du reste du cerveau, elle ne reçoit pas les stimuli des autres zones visuelles des deux hémisphères, ce qui la rend inutile à l'heure de la lecture, car, ses connaissances sur les lettres ne sont pas prises en compte par les stimuli visuels qui entrent dans le cerveau Dehaene (2007 : 94).

Plus tard, Dehaene et Cohen (2002) mettent en cause la responsabilité du gyrus angulaire pour la reconnaissance des lettres. Pour les auteurs, Déjerine se trompait en affirmant ce fait, pour eux, sur la surface ventrale, la région occipito-temporale gauche et la responsable pour l'analyse visuelle des mots comme l'analyse de la forme des lettres, leur reconnaissance, et leur assemblage en mots Dehaene (2007 : 96). Pendant la lecture, cette zone envoie des informations visuelles à d'autres régions qui se trouvent dans l'hémisphère gauche, ces dernières sont impliquées dans la représentation du sens, de la sonorité et de l'articulation des mots. Comme l'indique Dehaene (2007 : 97) apprendre à lire signifie, mettre en connexion les aires visuelles avec les aires du langage.

Buetler, K.A., Léon Rodriguez, D et al (2015) dans leur étude soulignent que la profondeur orthographique d'une langue a influence sur le choix des voies dans la correspondance entre graphème / phonème dans la lecture. Leur conclusion est que la lecture dans des langues avec une correspondance régulière entre graphème / phonème (une orthographe peu profonde) comme l'allemand ou l'italien favorise la voie phonologique, pendant que la lecture dans une langue avec une irrégularité dans les correspondances entre graphème / phonème (profondeur orthographique) comme le français ou l'anglais favorise la voie lexicale.

Comme nous explique Fayol, M. (2003 : 184 :185) comprendre un récit est construire un modèle mental de la situation décrite, le modèle est une représentation analogique des entités et actions évoquées, en outre. L'auteur souligne que la compréhension du récit exige la capacité à traiter les aspects linguistiques du texte, mots et phrases ; des connaissances du domaine textuel qui aident le lecteur à effectuer les inférences à partir des concepts et relations explicitement signalés dans le texte et combler les manques de narration, Fayol finalise en disant que tous ses éléments permettent la possibilité au lecteur de contrôler sa propre compréhension.

Selon Colé, P. et Fayol, M. (2008 : 159) pour s'approprier le principe fondamental d'une écriture alphabétique l'enfant doit d'abord comprendre qu'un mot parlé est constitué des unités élémentaires que les linguistes appellent phonèmes, auxquelles correspondent des unités minimales de la langue écrite dénommés graphèmes. Colé, P. et Fayol, M. (2008 : 159) soulignent que le principal obstacle qui a l'enfant pour apprendre à lire est la détention des phonèmes en tant que segments discrets de la parole qui existent en dehors de la perception des mots, car l'enfant possède seulement une petite conscience de la structure phonologique de sa langue et les phonèmes constituent des abstractions des phénomènes acoustiques très variables.

Selon Colé, P. et Fayol, M. (2008 : 159) appellent à un apprentissage de la lecture qui tient en compte une conscience morphologique à côté de la conscience phonologique qui est le cas actuellement dans les écoles. Selon les auteurs, la majorité des enseignants pensent qu'une lecture habile et autonome émerge par la compréhension du système alphabétique par le développement des capacités métaphonologiques. Selon Colé, P. et Fayol, M. (2008 : 159) il faut prendre en compte d'autres connaissances métalinguistiques comme la conscience morphologique qui renvoi aux connaissances morphologiques qui d'ailleurs, l'enfant sait déjà les utiliser et manipuler de façon consciente. Les auteurs défendent l'intervention de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la lecture en y apportant quatre raisons :

1) Le vocabulaire parlé et le vocabulaire des manuels scolaires contiennent en majorité de mots « plurimorphémiques » comme « renardeau » constitués d'au moins deux morphèmes, « renard » un animal, et « eau » qui indique la qualité de « petit de » c'est-à-dire, « petit renard »,

2) selon les recherches sur la lecture habile, les lecteurs experts reconnaissent les mots plurimorphémique écrits de façon analytique en effectuant une analyse automatique de leur structure morphologique,
3) les jeunes enfants apportent à la tâche de lecture une connaissance de la morphologie flexionnelle et dérivationnelle, et ils utilisent des principes morphologiques de formation de mots pour acquérir et interpréter de nouvelles formes morphologiquement complexes,
4) les conventions orthographiques ne peuvent pas être expliqués par de principes phonologiques, mais par de principes morphologiques, car le français comme l'anglais encode à la fois la structure phonologique et morphologique des mots en représentant les relations morphologiques et morphosyntaxiques qu'ils entretiennent entre eux à l'aide de signes graphiques spécifiques appelés morphographèmes qui permettent d'établir un lien visuel entre les différents mots d'une même famille morphologique comme le « t » du mot « lait » qui ne se prononce pas, mais qui permet la mise en relation avec le mot « laitier », « laitage, « laiterie ».

L'inclusion de la compétence morphologique dans l'apprentissage de la lecture promulgué par Colé, P. et Fayol, M. (2008) est affirmé par une étude de Pattamadilok, C., Morais, J. Colin, C. et Régine Kolinsky, R. (2014) qui suggère que le traitement inattentif de la parole est influencé par les connaissances orthographiques. De cette manière les connaissances orthographiques que nous avons de notre langue nous aident à mieux maitriser notre langage oral comme dans les tâches de reconnaissances des mots, la catégorisation du genre, la décision lexicale et les tâches de mémoire. Selon les auteurs la controverse actuelle est de savoir quelle est la source de l'influence orthographique sur le traitement de la parole. Pour se faire, trois propositions existent pour l'expliquer :

1) la première assume que l'influence des représentations orthographiques a une origine dans les stratégies que les participants développent durant la tâche ;
2) la seconde affirme que les effets orthographiques sont le résultat d'une activation online des représentations durant le traitement de la parole (hypothèse online) ;
3) la troisième proposition maintient que les effets orthographiques résultent d'une modification des représentations phonologiques préexistantes, laquelle est déjà mise en place durant l'acquisition de la lecture.

Colé, P. et Fayol, M. (2008 : 154 - 155) nous expliquent qu'il y a deux types des morphèmes, les morphèmes lexicaux ou lexèmes et les morphèmes grammaticaux. Selon les auteurs, les premiers possèdent une fonction sémantique et permettent aux mots d'avoir une signification en eux-mêmes comme les noms, les adjectifs, les verbes, etc. En ce qui

concerne les morphèmes grammaticaux ont un rôle syntaxique qui eux-mêmes sont constitués de morphèmes grammaticaux libres, car ils constituent un mot comme les articles, les prépositions, les conjonctions, les pronoms, etc. ; et les morphèmes grammaticaux liés comme les affixes qui sont des unités de sens, mais qui ne constituent pas des mots, leur rôle est de s'ajouter aux morphèmes lexicaux. Chez les affixes il existe deux types, les affixes ou suffixes flexionnels et les affixes ou suffixes dérivationnels, les premiers véhiculent à l'écrit le genre et le nombre des noms comme cousine/cousins ; et les adjectifs ou le temps et le nombre des verbes comme je porte / je portais. Chez les affixes dérivationnels on a les préfixes comme « re » dans « redonner » et les suffixes comme « eux » dans « laiteux ».

Tant les morphèmes grammaticaux ou lexicaux qui au début de l'apprentissage de la L3 sont bien cherchés par les apprenants pour se forger un vocabulaire de la langue cible - cognates -comme l'influence orthographique sur le traitement de la parole jouent eux aussi un rôle dans l'acquisition d'une L3. Pendant toute notre expérience comme professeur de FLE, nous avons repéré que les apprenants débutants et même des apprenants avancés du FLE manifestent des signes où les connaissances orthographiques de la L1 influencent le traitement inattentif de la parole. Nous nous souvenons du cas d'un apprenant qu'en écrivant sous une dictée écrivait « je ne pa » à la place de « je n'ai pas ». Cela nous a étonnés, car cette phrase est une de plus fréquente utilisée au sein du cours de langue. L'apprenant a simplement transcrit la dictée en utilisant ses repères orthographiques de sa L1.

L'apprentissage de la lecture qui tient en compte d'une conscience morphologique à côté de la conscience phonologique Colé, P. et Fayol, M. (2008) pourrait en logique dépasser cette première impasse que rencontrent les apprenants débutants du français comme L3 et corriger ceux des apprenants avancés qui donnent des signes d'influence orthographiques de la L1 quand il n'y pas de connexion entre ce qui est dit avec leur lexique mental de la L3. De la même manière que de laisser un grand nombre de cognates de genre noms, verbes, adjectifs, etc. commencer l'acquisition lexicale des apprenants pour consolider un grand répertoire initial qui aide les apprenants à s'approprier de la L3, en les motivant, car comme nous l'avons dit, les apprenants débutants ont comme objectif principal de chercher grandir son répertoire lexical. S'ils commencent à regarder la langue cible

comme proche à l'aide des cogantes, ils vont s'ouvrir à l'apprentissage et comme nous l'avons dit auparavant, à cause du latin comme racine, l'espagnol et le français partagent un grand nombre de cognates d'ordre orthographique et sémantique, de la même manière que l'anglais avec le français. De cette manière, les apprenants auront des cognates de la part de l'anglais leur L2, comme de la part de l'espagnol leur L1, pour recréer un répertoire du vocabulaire de la L3 français.

Déjà vu la lecture et les contraintes du français, nous allons aborder la question de la production du langage. Dans la section qui suit, nous allons voir comment les psycholinguistiques ont conçu la tâche cognitive de la production du langage.

2.9.2 La production du langage

On a vu avec la compréhension du langage comment le cerveau doit décoder les sons qui arrivent, les comparer avec leur répertoire, donner du sens, et associer le contenu. Tout cela fait référence au lexique mental. Pour que la compréhension soit établie, il doit avoir un répertoire pour se référer. Évidemment, il y a plus que les mots qui sont utiles à la compréhension, les connaissances, la mémoire, et ce qu'on regarde jouent aussi un rôle important pour telle fin. La réponse à la compréhension est la production. Dans une conversation normale, nous écoutons et après nous répondons.

Pour la production du langage, le lexique mental joue aussi un rôle prépondérant et comme la compréhension du langage, il faut que certaines activités cognitives s'activent pour accomplir cette tâche. Contrairement à ce qui se passe avec la compréhension du langage, la production du langage se base sur de la mise en œuvre de processus descendants qui va de la représentation mentale à l'énoncé Lemaire (2006 : 318).

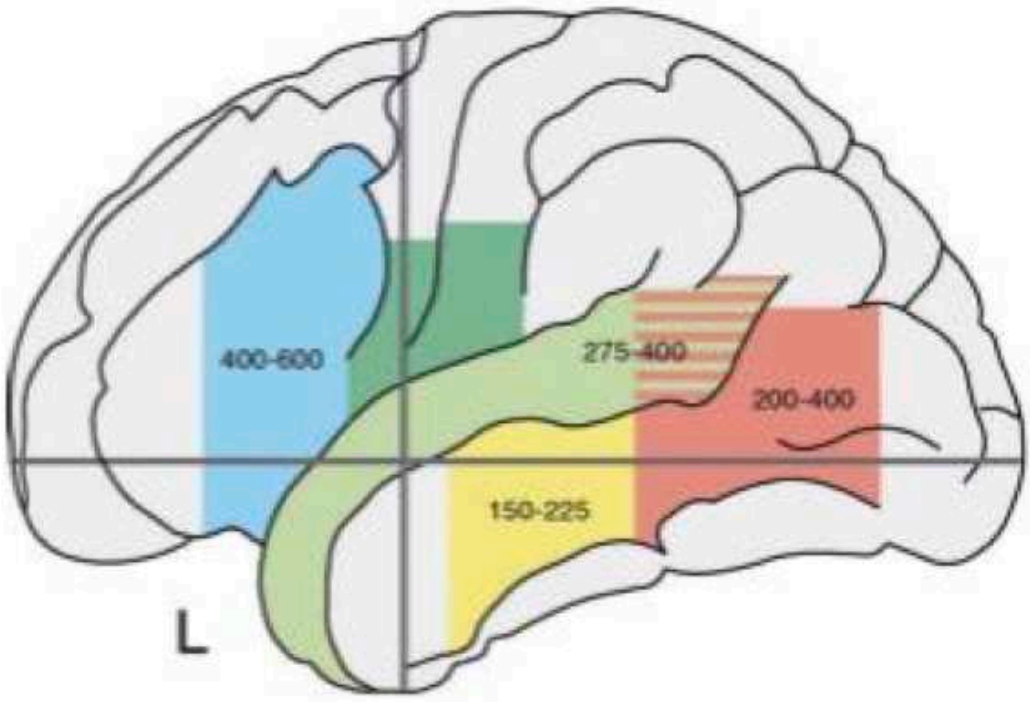
Bonin (2013) nous montre les différentes composantes qui sont mises en jeu pour que la production du langage soit effectuée. Cette distribution est basée sur la lecture d'une image. Une image est présentée à un participant et le participant doit dire le nom de l'image. Ce que nous pouvons dire est que, même en sachant qu'à priori il s'agit d'une simple tâche,

pour qu'elle soit accomplie, elle représente pour le cerveau, la réalisation de plusieurs processus 15 au total, la tâche est réalisée assez rapidement, en 600 millisecondes tableau 7.

Image	0 ms
Préparation conceptuelle	⇓ ⇐⇐⇐⇐ |
Concept lexical	175 ms |
Récupération des lemmas	⇓ |
Lemmas multiples activés	|
Sélection d'un lemma	⇓ |
Lemma cible	250 ms |
Récupération du code Phonologique	Contrôle de la parole
Code de sortie phonologique-lexical	|
« Décomposition » segmentale	⇓ |
Segments (phonèmes) 330 ms	330 ms |
Syllabification	⇓ |
Mot phonologique	455 ms ⇐⇐⇐⇐ |
Encodage phonétique	⇓ |
Gestes articulatoires	600 ms |
Articulation	⇐⇐⇐⇐ |

Tableau 7 Niveaux de traitement impliqués en dénomination. Tableau pris de Bonin (2013) « Psychologie du langage. La Fabrique des mots »

Comme nous le montre le tableau 7 plusieurs niveaux de traitement sont impliqués dans la dénomination des mots. Si nous voyons de près le cerveau, nous verrons comment plusieurs zones du cortex s'activent pour accomplir cette tâche figure 37. La première entre elles serait la zone ventrale postérieure du lobe temporal qui serait chargé de la récupération et la sélection des lemmas à environ 150 et 225 millisecondes, la partie postérieure du cerveau entre le lobe temporal et lobe occipital s'active entre 200 et 400 millisecondes elle serait la responsable de la récupération du code phonologique, suivie de la partie dorsale du lobe temporal qui s'en chargerait du contrôle de la parole entre 275 à 400 millisecondes, finalement la partie rostrale du lobe frontal prendrait le relais pour l'articulation qui entre 400 et 600 millisecondes. Au total la dénomination d'un mot serait réalisée entre 600 et 1200 millisecondes.



…… Récupération des lemmas Sélection d'un lemma
…… Récupération du code phonologique
…… Contrôle de la parole
…… Syllabification
…… Articulation

Figure 37. Les relations entre les régions cérébrales et les niveaux de traitement. Image prise de Bonin (2013) « Psychologie du langage. La Fabrique des mots »

Les différents niveaux de traitement pour la tâche de la dénomination des mots que nous montre Bonin (2013) est un témoignage de ce qu'on peut voir au laboratoire. En nominant un mot, plusieurs zones du cerveau s'activent pour pouvoir générer un mot. Nous pouvons penser aussi que cette activation peut obéir à une genèse du mot et non pas à une recherche du mot dans le stockage du lexique mental dans le cerveau. Monneret dans son livre « *Notions de neurolinguistique théorique »* expose cinq principes ou thèses pour donner une explication épistémologique à l'aphasie. Une de ces thèses suggère que :

« *La systématique du langage est une linguistique de la genèse des opérations mentales. Ce que nous visons surtout ici, c'est le niveau inférieur du mot, ce dernier procédant d'une double opération d'idéogénèse et de morphogénèse. Au plan neuropsychologique, cette thèse implique que la production d'un vocable ne résulte pas seulement de la recherche puis de l'actualisation d'une unité mémorisée, mais surtout d'un processus de genèse du*

mot. Les questions d'ordre mémoriel peuvent ainsi être envisagées non pas au niveau des représentations achevées, mais à celui des processus constructeurs des représentations. »

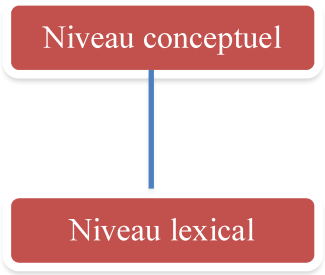
Philippe Monneret « *Notions de neurolinguistique théorique » (2003 : 134)*

Cette vision de construction de mot est assez réussie, en effet, la psycholinguistique à découvert deux niveaux pour la création des mots, un niveau conceptuel et un niveau lexical. De ce fait Bonin (2013) dans son livre « La fabrique des mots » considère que nous ne cherchons pas les mots dans notre cerveau, mais que nous les élaborons. La production des mots a été bien étudiée par les chercheurs et de phénomènes comme le TOT ou des unités qui encodent la partie phonologies des mots « les lexèmes » et les unités qui encodent la partie sémantique des mots « les lemmas » ont été les principales découvertes.

L'étude de la production des mots a été basée sur plusieurs méthodes, mais un entre lui qui prend la base sur un phénomène récurrent dans notre discours jours après jour, et ce de « le mot sur le but de la langue » ou TOT pour ses sigles en anglais *Tip of the Tongue* voir la structuration du lexique mental de la L2 dans ce chapitre. Nous rappelons de ce qu'on va dire, mais nous ne trouvons pas le mot. Brown qui en 1966 publie son article sur ce phénomène affirme que dans un état de TOT on peut accéder à certaines informations phonologiques comme le nombre de syllabes, le premier phonème, l'intonation du mot, etc. Bonin (1997 : 35) souligne que durant un TOT certaines informations sémantiques et syntaxiques sont disponibles en d'autres termes, le lemma est disponible, mais l'intégralité des informations lexémique fait défaut. À travers de ce phénomène les chercheurs se sont mis d'accord sur l'existence de plusieurs niveaux de traitement lors de la production orale des mots en ce qui concerne l'accès lexical. De cette manière, on distingue un niveau conceptuel, un niveau sématico-syntaxique, un niveau phonologique et des sons individuels, et un niveau articulatoire Bonin (1997 : 32). Les lemmas font partie du niveau sémantico-syntaxique et les lexèmes font partie du niveau phonologique.

Si nous continuons avec le lemmas et les lexèmes ; « les lexèmes » étant les unités de sens qui encodent la partie phonologique des mots, et « les lemmas » qui encodent la partie sémantique / syntaxique des mots Bonin (2007 : 59) nous nous retrouvons avec la partie essentielle de la production des mots. Bonin (2011) dans sa conférence sur « la production du langage une question des ressources cognitives » à la commémoration des 20

ans de L'IUF au colloque international de ressources à Lyon 2011 explique comme à travers de ces deux concepts nous élaborons de mots. Selon l'auteur, dans le cerveau les mots sont fabriqués en temps réel, mais ils ne sont pas prêts à l'emploi. Pour produire un mot comme « chien », dans la conceptualisation le concept de chien est activé au même temps que sont activés d'autres concepts en parallèle qui lui sont associés comme « chat » ou « aboyer », ainsi sont activés d'autres unités nécessaires pour la production des mots comme les lemmas relatifs à la catégorie syntaxique et au genre grammatical des mots préalablement aux lexèmes ou des informations qui corresponds aux phonèmes et à la prosodie du mot, enfin, les informations lexèmiques vont être utilisées pour créer des syllabes et les gestes articulatoires du mot.



	CHIEN	TOT
		I° conceptuelles
Niveau Lemma <Nom +masc.		I° « lemmatiques »
Niveau Lexème /chiê/		~~I° « lexèmiques »~~

Comme nous venons de le voir, dans un état de tot (mot sur le but de la langue) nous savons ce qu'on cherche, le niveau conceptuel est activé dont plusieurs concepts, les informations concernant le type de mot, si c'est un nom, un adjectif, un verbe, si c'est masculin, féminin sont là, nous les connaissons, mais les informations concernant le son de ce mot les lexèmes, fait défaut. Cela peut nous prendre des minutes voir des heures trouver le mot cherché, mais moins on pense à ce mot plus vite il revient à nous. C'est comme si la demande a été adressée, ouverte et une fois récupérée, il nous vient soudain. Comme Bonin (2011) nous explique, c'est une forme de voir la production des mots à l'oral en cascade comme le modèle de la cohorte de Marslen-Wilson (1987) qui rendre compte de la compréhension du langage où le son perçu par le sujet actif dans la mémoire du sujet les mots qui commencent par ce même son, les sons choisis sont éliminés s'ils n'ont pas aucun accord avec le contexte ou le sens de ce qu'il est dit, et ainsi de suite jusqu'à obtenir un seul mot possible Lemaire (2006). Dans une manière ou une autre le modèle de la cohorte montre bien ce qui a été observé par le phénomène du mot sur le but de la langue TOT, un niveau de représentation dans l'accès lexical le niveau sémantico-syntaxique « les lemmas » et un niveau phonologique « les lexèmes ».

Comme le modèle de la cohorte il existe plusieurs modèles qui essayent d'expliquer des phénomènes impliqués dans la production du langage ainsi que les différents niveaux de traitement, ils sont testés expérimentalement à des nombreuses reprisses par des chercheurs avec des expériences ou des simulations informatiques Lemaire (2006). Tout de suite nous allons commenter quelques modèles qui ont été faits pour expliquer comment fonctionne la production verbale de mots étant le modèle de Levelt (1979) le plus reconnu.

3. Les modèles du lexique mental

Nous allons présenter plusieurs modèles du lexique mental pour rendre compte de la mise en œuvre de la codification et décodification interne que doit effectuer le cerveau pour un acte de parole. Pour se faire, on va sélectionner un modèle de la branche sérielle et trois modèles de la branche connexionniste en psycholinguistique.

3.1 Le modèle sériel

Pour clarifier la notion de modèle sériel, on peut le résumer en disant qu'entre un stimulus et une réponse, le sujet parlant active plusieurs niveaux de représentations et de traitement de manière successive. Dans le modèle sériel qu'on va décrire il intervient plusieurs éléments comme: un logogère, la voie sémantique, la voie directe et la voie de conversion. Nous allons décrire chacun de ces éléments pour illustrer son fonctionnement.
Logogère : Un récepteur d'information qui est activé de manière imprévisible dès qu'il reçoit les informations compatibles avec le mot qu'il représente, par exemple : le mot « house » a plusieurs logogères partagés, donc certains traits sont activés comme : house = horse – mouse. Dans le traitement lexical, plusieurs voies peuvent être empruntées.

La voie sémantique : Dans cette voie on trouve un « Lexique d'entrée » qui concerne les représentations phonologiques ou graphiques des mots ; et un « Lexique de sortie » pareil que le lexique d'entrée, où il existe des représentations phonologiques ou graphiques des mots.

La voie Directe : Passant d'un lexique d'entrée à un lexique de sortie.

La voie de conversion : Ici on trouve le type de décodification commun pour une lecture – écriture ou une conversation – écriture, on a alors le type de conversion graphème / phonème ou phonème – graphème.

On a décrit un type de modèle du lexique qui appartient à l'école des modèles sériels dans la psycholinguistique, on va désormais décrire les modèles connexionnistes, avec les modèles de M. Garret et W. Levet pour exemplifier cette école.

3.2 Les Modèles Connexionnistes

Dans ce modèle plusieurs représentations reçoivent une activation, qui active des représentations à d'autres niveaux de traitement. Il faut clarifier que dans les modèles connexionnistes, plusieurs niveaux peuvent être actifs au même moment et les traitements d'information s'affectent par les interactions d'un nombre important d'éléments simples. On va décrire le modèle de production de phrases de M. Garret

3.2.1 Le modèle de production de phrases de M. Garret

L'étude des erreurs de performance permet d'extraire les règles et les procédures de fonctionnement de la production linguistique. Pour passer du sens au son, la production de la phrase requiert plusieurs niveaux de représentations successifs qui doivent être liés entre eux.

Dans ce modèle de M. Garret, on peut apprécier et se rendre compte de la reconstruction de règles des processus syntaxiques, lexicaux et phonologiques qui intervient entre la « pensée initiale », l'intention de transmettre un message et la parole activée finale. On va voir comment fonctionne le Schéma du modèle de M. Garret.

3.2.2 Schéma du modèle de M. Garret

Processus inférentiel : cela permet au sujet d'aller puiser dans son univers de référence les éléments qui vont constituer le premier niveau de représentation de l'acte de parole.

La représentation du message : ce sont les informations linguistiques et non- linguistiques, la représentions de l'intention de communication, « pourquoi je parle ». Cela permettra au sujet parlant de procéder à des autocorrections si nécessaire.

Processus syntaxiques et logiques : on a ici la première sélection lexicale, c'est-à-dire la mise en place des unités lexicales choisies dans cette structure fonctionnelle.

Représentation fonctionnelle : la formule se présente comme : actant 1 + procès + actant 2,

exemple : Pierre bat Paul au lieu de Paul bat Pierre.

Processus syntaxiques et phonologiques : le message doit être organisé dans l'ordre dans lequel il apparaîtra en surface, exemple : phrase active ou phrase passive.

La représentation positionnelle : Une formulation ordonnée en vue de la production finale.

Le processus phonologique : il assigne une forme sonore à cette dernière représentation et élabore une représentation phonologique du message.

Représentation phonologique du message : Spécification de phonèmes, et de la métrique.

Processus d'encodage moteur : ils vont amener à la dernière étape qui est la représentation articulatoire.

Représentation articulatoire : c'est la production finale.

On a déjà vu comment le modèle de M. Garret fonctionne. Dans ce modèle on peut apprécier que plusieurs éléments interviennent pour donner lieu à la production finale. Ce modèle est bien explicite et montre la façon dont Garret pense que le modèle du lexique mental fonctionne dans notre cerveau. Parmi les différents modèles du lexique mental on a choisi le modèle de W. Levelt comme modèle à étudier pour se donner une représentation détaillée du fonctionnement du lexique mental dans le cerveau. On va présenter un modèle aussi connexionniste, mais plus détaillé du lexique mental, celui de W. Levelt. Il s'agit bien d'un modèle de production et de compréhension.

3.3 Modèle de production orale de W. Levelt 1989.

Dans ce modèle la production orale du langage s'effectue par divers composants autonomes, mais interconnectés. Le modèle combine traitements parallèles et sériels.

La Combinaison du traitement :

- Chaque élément d'information est traité lors d'une succession d'étapes : on part de la conception du message pour finalement arriver à son articulation.

- Les différents composants du système traitent les informations en parallèle, mais des éléments d'information différents.

- Le système à de mémoire de travail temporaires de types syntaxiques et articulatoires.

Composants du système de production :

• Un endroit où sont stockées les connaissances sur le monde et sur la situation d'interaction.

• Un conceptualisateur : Le locuteur effectue une sélection de l'information, l'organise en fonction des intensions et la situation ce qu'on appelle « Message préverbal ».

La Planification du message :

- **Macro planification** : Le locuteur élabore ses objectifs de communication.

- **Micro planification** : L'information est mise en perspective en précisant le thème.

• **Un lexique** : Qui est formé dans lemma et d'un lexème. Le lemma contient le signifié (la signification contient l'information syntaxique, les fonctions grammaticales, et l'information nécessaire à l'encodage).

Le lexème : forme morphophonologique : propriétés morphologiques et l'information phonologique.

• **Un formulateur** : Un lieu de conversion du message préverbal en plan phonétique. Il faut sélectionner les mots ou unités lexicales et appliquer les règles syntaxiques et phonologiques. La signification du lemma est activée e fonction de l'information sémantique contenue dans le message préverbal.

• **Un articulateur** : Transforme le plan phonétique en sons par l'utilisation de l'appareil phonatoire.

Instances de contrôle : Dans la production et décodification de la parole, il y a une instance de contrôle qui s'appelle « Le système de compréhension du discours (SCD) ». Pour comprendre de quoi est-ce qu'il s'agit on peut réfléchir sur cette phrase typique qui dit que « tout locuteur est son propre auditeur ».

Dans la production interviennent :

• Le plan phonétique de message peut être maintenu en état actif pendant quelques instants avant de passer à l'articulateur. Le SCD contrôle la justesse du message (analyse grammaticale).

• Le second contrôle lors de l'audition du message relié au SCD. Donc, le locuteur peut comparer son message deux fois.

Conceptualisateur : Focaliser son attention sur la production, contrôler ce qu'il dit et comment il le dit.

Parler implique la conception d'une intention de communiquer, la sélection de l'information, la mise en ordre de l'information à être exprimé, garde une trace en mémoire de ce qui a été dit avant. Le produit de la conceptualisation est le message préverbal.

La conceptualisation est une étape qui nécessite une gestion contrôlée du traitement comme la suivante:

La formulation → L'articulation = Plus Automatisées

La rétroaction (feed-back) intervient ou moment le SCD a accès à l'information. Il existe déjà un plan phonétique du message.

Le formulateur : accepte le message préverbal et produit comme output un plan phonétique ou articulatoire, il y a l'encodage grammatical de message.

L'information « Lemma » du locuteur est du savoir déclaratif qui est stocké sans son lexique mental.

La connaissance de nature déclarative est par exemple « Toulouse es la ville rose ». Savoir prépositionnel, le locuteur a accès au savoir déclaratif disponible dans la mémoire à long terme. On peut se rendre une idée du fonctionnement du modèle de production de compréhension de W. Levelt en regardant la figure 38.

Levelt (1989 : 9) dans son livre « *Speaking, from intention to articulation* » nous donne en détail une explication de son modèle sur la production orale.

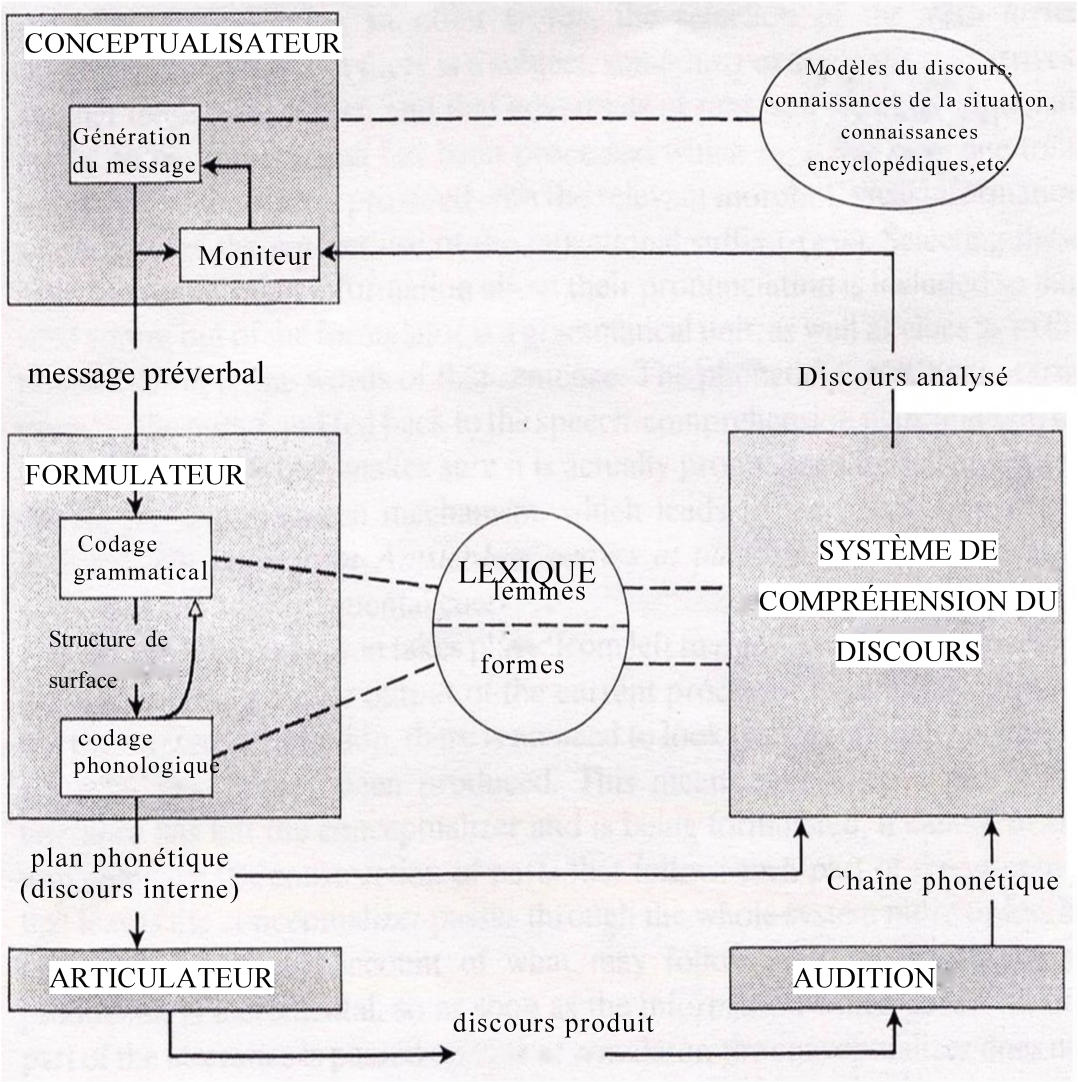


Figure 38 Modèle de Levelt de production orale (Levelt 1989: Fig. 1.1)
Les quatre niveaux de traitement impliqués dans le modèle de la production orale de Levelt sont l'activation des concepts lexicaux, la sélection de lemmes, le codage morphologique et phonologique d'un mot dans son contexte prosodique, et finalement, l'encodage phonétique de la parole.

On a revissé le vaste concept de « Lexique mental » qui nous amène à comprendre le complexe processus de codification et décodification qui fait le cerveau pour comprendre un acte de parole, soit de production ou de réception.

On a examiné comment les psycholinguistiques pensent que le lexique mental peut s'organiser dans le cerveau et avec les différents modèles de lexique mental on a une approche de la production orale du langage qui se passe dans le cerveau. En résumé, on cherche à comprendre comment le cerveau organise, code et décode le lexique d'une langue pour révéler les stratégies pédagogiques et didactiques pour qu'un professeur de langue puisse approcher son enseignement du vocabulaire aux élèves.

On a donc une autre approche que celui de présenter plusieurs fois aux élèves un mot si nous voulons avoir quelque chance qu'il finisse par être acquis, cette approche nous montre que si nous voulons enseigner le vocabulaire en FLE, nous devons prendre en compte l'aspect théorique qu'on a réparé du lexique mental, comme son organisation dans le cerveau et le différents processus de production orale du langage. En conséquence, le vocabulaire doit s'inscrire dans un enseignement qui recouvre « L'approche lexicale » ; cette notion est proposée par Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008) où elles prennent en compte les connaissances qu'on a des théories du lexique mental pour les mettre en œuvre dans l'enseignement du vocabulaire en classe de langue. Déjà vu des modèles sur la production du langage en L1, il nous reste à regarder des modèles proposés pour rendre compte de la production du langage d'un sujet bilingue.

3.4 Modèles d'accès bilingues

Si les chercheurs ont essayé d'expliquer le fonctionnement de la production orale du langage en L1 par différents recherches et modèles, il reste peu des modèles qui expliquent comment est le fonctionnement du cerveau d'un bilingue. L'accès d'une L1 ou d'une L2 s'est fait de la même manière ? La L2 déclenche les mêmes lexèmes que la L1 ? Leur stockage est partagé ou il y a un espace dédié pour chaque langue ?

Tout de suite nous allons montrer le modèle hiérarchique modifié de Aneta Pavlenko (2009) qui essaye de rendre compte de tous ces points.

3.4.1 Modèle du lexique mental bilingue soulignant les phénomènes d'interférence / Transfert Le modèle hi*é*rarchique de Aneta Pavlenko

Le modèle proposé par Aneta Pavlenko dans le chapitre 6 intitulé « *Conceptual representation in the Bilingual lexicon and second language vocaluary learning* » du livre « *The Bilingual Mental Lexicon* » (2009) est ce qui consigne les phénomènes propres liés à l'apprentissage d'une langue étrangère comme le transfert et par conséquent l'interférence. Ce modèle est, en mots de Pavlenko, « transitionnel » basé sur « le modèle hiérarchique révisé de Kroll et Stewar (1994), il est issu de deux autres modèles, le modèle d'entité distribué de De Groot (1992, 1993) DED, le modèle de partage asymétrique de Dong et al (2005)[26] MPA et les dernières découvertes de la recherche et laisse aussi un espace pour des hypothèses. Le modèle retient aussi les notions de la progression développementale dès la médiation lexicale à la médiation conceptuelle dans l'apprentissage d'une L2, et les notions de représentations partagées et partiellement partagées du DED et MPA. Le modèle de Pavlenko cherche à séparer le stockage des mots de chaque langue. D'une part, on a les mots qui appartiennent à la L1 et d'autre part on a les mots qui appartiennent à la L2. Il y a une catégorie spécifique de concepts de la L1 et au fur et à mesure que la performance de la L2 avance il se créera un espace dédié aux catégories spécifiques de la L2. De cette manière, on aura de conceptions partagées, partiellement partagé ou des conceptions spécifiques pour chaque langue Pavlenko (2009 :146). Il faut noter aussi que dans ce même principe il y a un espace où les catégories conceptuelles sont partagées par les deux langues. Dans le modèle c'est qui nous intéresse c'est de voir comment le modèle traite les erreurs les plus communes commises par les apprenants d'une langue étrangère. Le MHM prend en compte les concepts de « transfert sémantique » et de « transfert conceptuel » très rependus dans les échanges de tous les jours des apprenants de langues étrangères. Le premier, concerne les erreurs

[26] The Revised Hierarchical model adapted from Kroll & Stewar 1994, The Distributed Feature model adapted from De Groot 1992 and The Shared Asymmetrical Model adapted from Dong et al 2005.

commises au niveau de la relation entre les mots, la deuxième porte sur les erreurs qu'implique la structure des catégories conceptuelles Pavelnko (2009 : 148)[27].

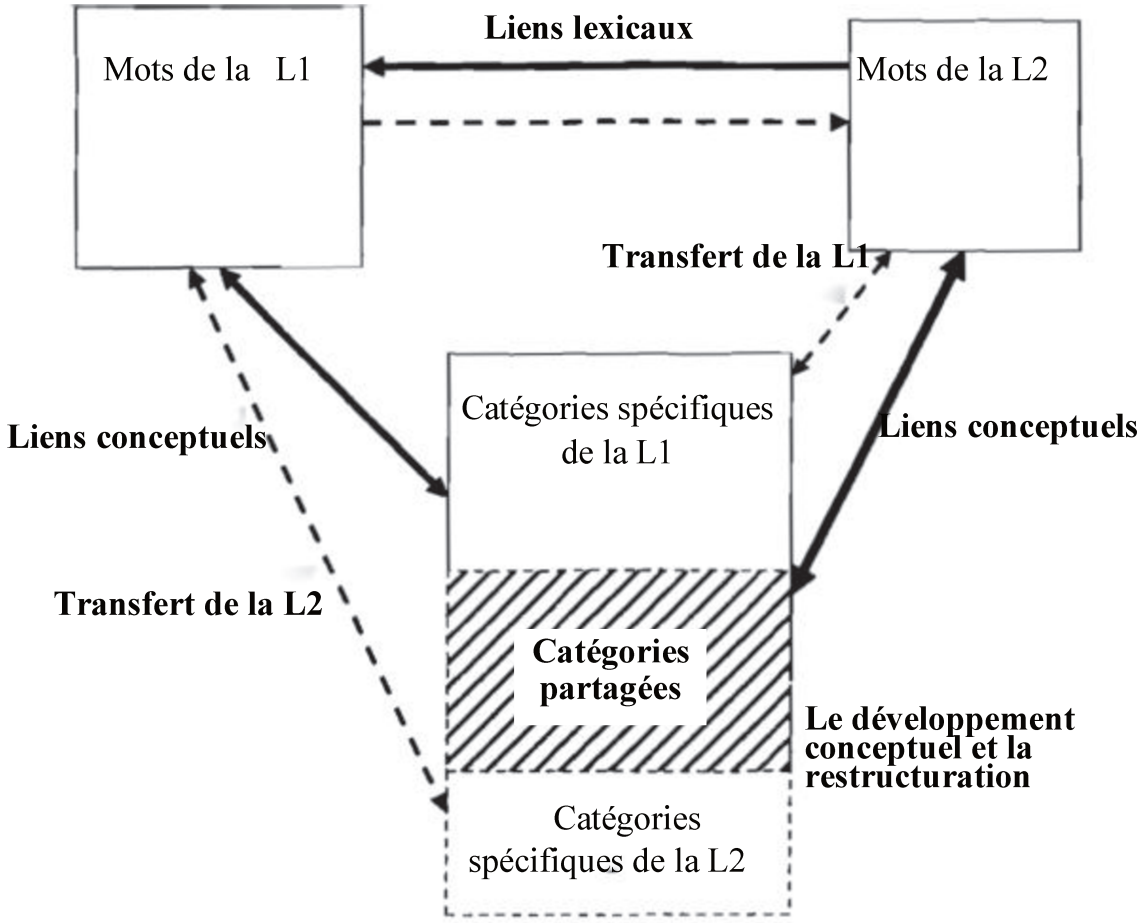


Figure 39 Le modèle hiérarchique Modifié de Aneta Pavelnko (2009 : 147)

Pour illustrer les concepts de « transfert sémantique » et de « transfert conceptuels » deux exemples issus de vraies erreurs commises en classe de FLE par des apprenants hispanophones en Colombie :

1. **Transfert sémantique** : Les différents concepts que ce mot véhicule sont partagés par l'apprenant du FLE et un locuteur francophone. Le MHM distingue c'est type

[27] Pour Pavlenko (2009 : 148) la représentation sémantique fait référence à la connaissance largement implicite de: (1) la correspondance entre les mots et les concepts pour déterminer comment de nombreux concepts et quels concepts en particulier sont exprimés par un mot particulier via l'extension polysémie ou métaphorique et (2) les connexions entre les mots, qui comptent des phénomènes tels que la collocation, association de mots, la synonymie et l'antonymie.

d'erreur en le plaçant dans la catégorie de « catégories partagées » par la L1 et la L2, ils peuvent être totalement partagés ou en partie partagés. Les expressions « au pied de la lettre », « quand on veut on peut » et « baisser les bras » sont un bon exemple, car tant pour l'espagnol comme pour le français ces expressions utilisent les mêmes mots et véhiculent le même sens « al pie de la letra », « cuando uno quiere uno puede » et « bajar los brazos » un apprenant peut traduire d'un dictionnaire mot par mot et aura une bonne traduction en plus d'une bonne compréhension de l'expression. Un exemple de ce type d'erreur commît par un apprenant de FLE est « je n'ai entendu pas la question » où le verbe entendre en espagnol « entender » signifie « comprendre ». En espagnol on dirait cette phrase au passé simple dont la forme verbale est assez proche de celle du français « yo no entendi la pregunta » dont « entendu / entendi ». L'apprenant veut réellement dire « je n'ai pas compris la question ». En tout cas, un locuteur natif, surement, procèderait à reposer la question, et l'apprenant aurait obtenu ce qu'il cherchait en produisant cette phrase.

2. **Transfert conceptuel** : elle a eu lieu au point de mots de cartographie à des concepts et ne comporte pas la structure des catégories conceptuelles. En revanche, quand un anglophone de L2 russe demande un Chashka (à peu près similaire à la tasse) en référence à un récipient d'eau potable en papier, le transfert n'est pas simplement sémantique (lien inapproprié), mais conceptuel (une connaissance insuffisante de la structure de catégorie Chashka, qui ne comprend pas des récipients en plastique et le papier). Cette dépendance de la catégorie linguistique de la L1 est considérée ici comme le transfert conceptuel, car le transfert émane de représentations conceptuelles multimodales. Ce type de relation est tout naturel et logique dans l'esprit de l'apprenant, mais est incompréhensible pour un locuteur natif, car il n'y a pas une représentation partagée. Les représentations sont partagées dans la L1 et la L2 de l'apprenant, mais ne coïncident pas avec les représentations du locuteur natif Pavlenko (2009 : 149). Un exemple de ce type d'erreur commît par un apprenant de FLE est « le week-end je vais repasser pour l'examen de français ». Un locuteur français trouverait cette phrase très bizarre et incompréhensible, pas du point de vue structural ni grammatical, mais du point de vue de la cohérence et de la logique de la phrase, car pour lui, un apprenant français aurait besoin de réviser ses notes, faire des exercices plutôt que de repasser pour préparer

un examen. Par contre, pour l'apprenant hispanophone du FLE cette phrase est tout à fait correcte, et véhicule le sens correct pour exprimer le besoin de s'exercer bien pour préparer un examen. Le verbe « repasser » qui peut dire en français « récapituler, revoir, relire » et en plus « réviser » est pris par l'apprenant, car en espagnol on utilise le verbe « repasar » très semblable à « repasser » en français, il existe aussi le verbe « revisar », mais pour l'espagnol le verbe « repasar » est plus familier pour ce qui concerne un examen, et en français il est le verbe « réviser ».

Les concepts de transfert sémantique et transfert conceptuel nous semblent très pertinents pour ce qui concerne les erreurs que nous traitons dans la salle de classe avec nos apprenants du FLE. De cette manière il est démontré que le modèle hiérarchie modifié d'Aneta Pavlenko (2009) est assez proche pour représenter un modèle d'un apprenant d'une L3. Il manque la cohabitation d'une troisième langue ainsi que la progression de l'interlangue de l'apprenant. Néanmoins, nous mettons l'accent sur le stockage du lexique mental de la L1 et de la L2, notamment le partage de catégories et les catégories spécifiques à chaque langue. Ces concepts sont en effet convenable et décrivent d'une manière que nous cataloguons de réussi ce qui peut se passer pour le stockage et l'organisation du lexique mental d'un sujet ou apprenant bilingue. Notre position est que l'apprenant catégorise le monde et il n'a que sa L1 pour le faire et la conséquence de ce fait sont les transferts et les catégories qui parle Aneta Pavlenko (2009). De la même manière, Marina Yaguello citée par Léon (2014 : 65) nous parle de la relation qui a entre la forme et le sens pour organiser et comprendre le monde qui nous entoure :

« *L'activité linguistique est une activité symbolique. La langue sert de véhicule à la pensée, qui articule des concepts et non des labels appliqués à des choses. Nommer revient à catégoriser, à organiser le monde. Les mots ont un pouvoir conceptualisant : le mot crée le concept tout autant que le concept appelle le mot. Une nouvelle activité, une nouvelle idée, une nouvelle réalité appellent une dénomination, mais c'est cette dénomination qui leur confère une existence.* »

Renée Léon « enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école » (2014 : 65)

Renné Leon (2014) est sage en affirmant que la langue est l'instrument dont se sert la pensée en articulant des concepts. Le concept va au-delà de la labélisation des objets ou des choses. Cela nous fait revenir sur le concept du singe de Ferdinat de Saussure, où le

signifiant et le signifié vont donner du sens aux mots. Véronique Bartoli-Anglard (1995) nous parle du même précepte de mot ». Dans l'extrait suivant, elle nous explique ce que pour elle est « la signification » :

« *Le mot entre dans la catégorie plus générale du signe. Un signe, c'est l'association, constante, d'un élément matériel, perceptible, appelé signifiant et d'un élément conceptuel, abstrait, appelé signifié. Le référent désigne l'objet ou le contexte réel auquel renvoie le singe dans un énoncé particulier. La signification naît du lien entre signifiant, signifié et référent. »*

Véronique Bartoli-Anglard « Maîtriser le vocabulaire français » (1995 : 5)

La signification dépend du mot, du lien entre le signifiant, le signe et le référent selon Veronique Bartoli-Anglard (1995). Le mot est élément primordial du langage, c'est la base pour la L1 et ses catégories, et la structuration de la L2 et ses catégories selon Pavlenko (2009) dont l'enseignement du vocabulaire devrait se situer au-dessus ou au moins à la même place que l'enseignement de la grammaire, comme c'est le cas de Rennée Léon qui plaide pour que la communauté scientifique donne la place qui mérite le vocabulaire dans la maîtrise de la langue. L'auteur affirme que la pensée ancienne était de considérer la grammaire comme seul élément assureur du rôle de structuration en établissant de façon explicite de relations logiques, cependant lui donne au vocabulaire un bon rôle pour la participation qu'il a dans cette structuration. Dans ces mots :

« L'acquisition des mots et leur étude sont des activités structurantes ».
et
« *Enrichir et affiner son vocabulaire permet de mieux organiser le monde et de mieux le comprendre* »

Renée Léon « enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école » (2014: 65)

Ce dernier concept du vocabulaire résume ce qu'Aneta Pavlenko (2009) et Véronique Anglard (1995) préconisent pour l'enseignement des langues, car si la langue véhicule la pensée à travers des concepts qui essayent d'organiser le monde, l'acquisition d'une L2 doit se faire par le biais de l'enrichissement et de l'affination du vocabulaire parce que de cette manière nous démarquons ce qui est réserver pour la L1 et ce qui est réservé pour la L2 et ce qui se partage entre la L1 et la L2. Vu de cette manière, il est intéressant de voir les concepts qui dérivent de ce qu'implique le modèle hiérarchique Modifié de Anneta

Pavlenko (2009), soit les interférences et les transferts dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.5 Interférences et Transferts dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Un de pionniers dans la recherche des interférences et de l'analyse des erreurs est Debyser et al (1965), qui établit un modèle pour faire face aux interférences dans la salle de classe. Nous en parlerons plus en détail de son travail et de sa proposition pour remédier les interférences au sein de l'apprentissage des langues dans la section dédiée à l'analogie et les interférences dans l'apprentissage des langues. Pour ce qui concerne les interférences de l'espagnol L1 dans l'apprentissage du français comme L2 c'est Jean-Yves Dommergues (1973) qui établit les rôles respectifs du transfert et de l'analogie en analysant les erreurs commises par les apprenants hispanophones apprenant le français comme langue étrangère. Afin de mieux comprendre le phénomène des interférences dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, il faut d'abord regarder de près un procédé d'apprentissage qui régit sur les connaissances déjà acquises « le transfert ».

Selon Rossi (2014 : 76), le transfert d'apprentissage est un effet positif d'un apprentissage ou d'une activité sur un apprentissage, ou une activité ultérieure plus ou moins différents. Ces transferts peuvent être de caractère cognitif comme moteur, et comme lui nous souligne, l'apprentissage d'une langue peut faciliter l'apprentissage d'une autre. Nous allons souligner comment le transfert fonction selon Rossi (2014 – 76) :

- Se fait sur la base d'éléments communs aux deux apprentissages
- Les règles apprises peuvent être transposées au même titre que les procédures
- L'importance du transfert dépend du degré de similitude entre les tâches
- Plus les tâches comportent d'activités similaires, plus le transfert est important
- Les similitudes peuvent entrainer des confusions (voir interférence)

La similitude entre deux apprentissages peut être à l'origine de qu'il y a un transfert ou une interférence. Selon Rossi (2005 : 41), les interférences sont liées au fait qu'un apprentissage va perturber un autre apprentissage. Elle peut être de caractère proactive (un

apprentissage antérieur peut gêner un apprentissage postérieur) ou de caractère rétroactive (un apprentissage postérieur peut modifier et perturber la rétention d'un apprentissage antérieur) Rossi (2005 : 41). Les interférences sont le lot quotidien lorsqu'une procédure est modifiée, de plus que les moments d'inattention sont propices à faire resurgir des apprentissages plus anciens comme nous explique Rossi (2014 : 103).

> *« Une procédure que l'on a coutume d'utiliser est modifiée. La nouvelle est apprise sans difficulté, mais il suffit d'un moment d'inattention, d'une accélération d'exécution, ou d'une situation de stress pour que la première procédure réapparaisse et que l'on mélange les deux. »*
>
> Jean-Pierre Rossi « *Les mécanises de l'apprentissage »* (2014 : 103)

C'est dernier reste un exemple d'interférence proactive où un apprentissage ancien vient perturber un apprentissage nouveau. Comme nous souligne Rossi (2014 : 103) c'est dans les connaissances où sont modifiés les règles ou les lois qu'on peut trouver des exemples d'interférence proactive, et pour nous dans l'apprentissage d'une langue étrangère où les règles qui régissent la L1 peuvent être confrontées avec celles de la L2 qui fonctionnent d'une manière distincte. C'est notamment l'exemple de l'utilisation du verbe « ser ou estar » en espagnol comme L2 et l'utilisation du verbe « être » en français L1 où il y a des problèmes pour situer et utiliser le verbe « estar » dans certaines phrases, car ce n'est pas évident pour les apprenants français. Où notamment, l'utilisation de la troisième personne pour les deux les apprenants hispanophones apprenant le français comme L2 et les apprenants français apprenant l'espagnol comme L2, car dans chaque langue la troisième personne leur rappel le genre contraire. Ainsi, pour les apprenants hispanophones le prénom « elle » /El/ (ella en espagnol) rappel le genre contraire dans sa L1 « él » /El/ (il en français), pareil pour les apprenants français, dont le prénom « él » /El/ (il en français) leur rappel le genre contraire dans sa L1 « Elle » /El/ (ella en espagnol). De cette manière, on peut trouver des phrases à l'oral comme les suivantes :

- François Hollande est le président de la France. El (él en L1) habite à Paris.
- Mon père travaille à la mairie. El (él en L1) se lève à 6h tous les jours.
- Marie es una estudiante. El (elle en L1) es simpatica.

Il est important de voir comment Rossi (2014) souligne trois faits comme possibles déclencheurs des interférences à savoir l'inattention, l'accélération de procédures et le stress. Pour l'auteur les interférences sont à l'origine des deux connaissances qui se ressemblent, il s'agit de similitudes qu'a perçues l'individu entre deux éléments ou connaissances (phonologiques, visuelles, gustatives, kinesthésiques, etc.) ou d'ambigüités de différente nature (sémantique, orthographique, syntaxique, etc.) ou de confusions de sens (contresens, faux sens, etc.) ou d'interférences entre savoir-faire globaux ou partiels Rossi (2014 :103). Il est important à souligner que l'interférence peut porter sur la totalité de la connaissance ou savoir-faire, une partie d'entre elles, sur une modalité quelconque, telle partie de la procédure ou voire l'affectation totale du savoir-faire par l'interférence Rossi (2014 : 103).

Parmi les interférences les plus usuelles, on a les confusions phonétiques comme dans les noms propres, et les confusions sémantiques produisent des ambigüités, des faux sens ou de contresens Rossi (2014 : 104).

3.5.1 Les interférences et transferts dans l'interlangue

Selon les études actuelles sur les interférences et les transferts dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elles seront le reflet de ce qui se passe à l'intérieur de notre cerveau comme conséquence du processus de restructuration, d'accommodation, et d'adaptation de la langue cible. C'est ainsi en effet que le processus se déroule, comme nous explique Defays (2003 : 204) par la progression de paliers des interlangues. L'interlangue est l'état de notre système à nous (règles d'usage de la langue) que nous formons au fur et à mesure que nous progressons dans la performance de la langue cible. Elles s'établissent comme mélanges de savoirs dont on a pour l'instant appris de la langue étrangère. Defays (2003 :214) nous parle de microsystèmes linguistiques :

> « *à chaque stade de l'apprentissage, les différentes connaissances et compétences ; dès le tout début, aussi limitées soient-elles, se combinent aussitôt qu'elles sont utilisées pour communiquer et forment des microsystèmes linguistiques – des interlangues – relativement distincts et cohérents, transitoires et approximatifs, mais qui permettent à l'apprenant de se débrouiller de mieux en mieux.* »
>
> Jean-Marc Defays « *le français langue étrangère et seconde* » (2003 : 204)

Selon cette conception d'apprentissage graduel, les interlangues vont se succéder les unes aux autres, et chaque fois que l'apprenant passe une interlangue il sera plus performant dans la langue cible, il parvient ainsi à constituer un nouveau système à partir des données dont il a été exposé et dont il a pu assimiler Defays (2003). La motivation comme d'autres facteurs affectifs et cognitifs sont essentiels pour passer dans un palier à un autre. Cette progression selon Defays (2003 :205) pourrait être par elle-même le reflet des universaux linguistiques, si c'est le cas nous entreprenons un chemin désigné par un programme génétique, et comme Defays affirme dans son hypothèse selon laquelle l'homme sur le plan phylogénétique aurait appris le langage en suivant les mêmes étapes.

Les interlangues sont la manière naturelle d'avancer dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, cependant, dans la didactique des langues il existe un autre procédé pour faire avancer l'apprenant dans son acquisition de la langue cible. La langue est donc fractionnée en différentes rubriques comme la prononciation, la morphologie, la syntaxe, le lexique, la culture, la grammaire, etc., et en suivant une progression linéaire, régulière et cumulative on espère que l'apprenant atteint un niveau avancé dans la performance de la langue cible. Comme nous souligne Defays (2003 : 203) les enseignants étaient convaincus que lorsque les connaissances seraient suffisantes dans chacun de ces domaines, l'apprenant l'additionnerait spontanément pour les mettre en pratique dans la communication.

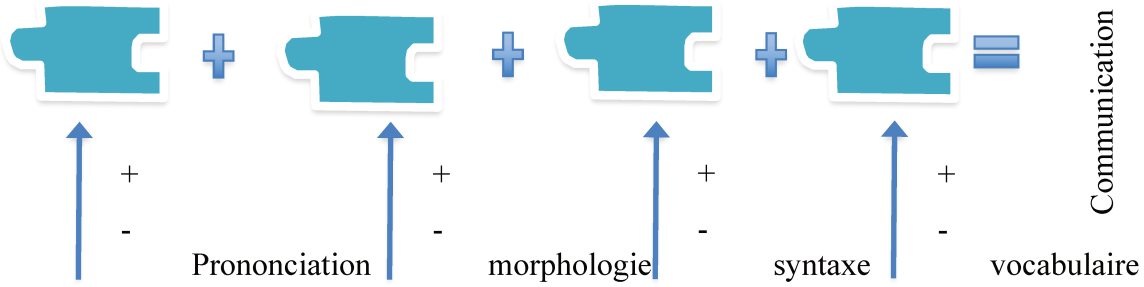


Figure 40- modèle de progression traditionnelle, prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 204)

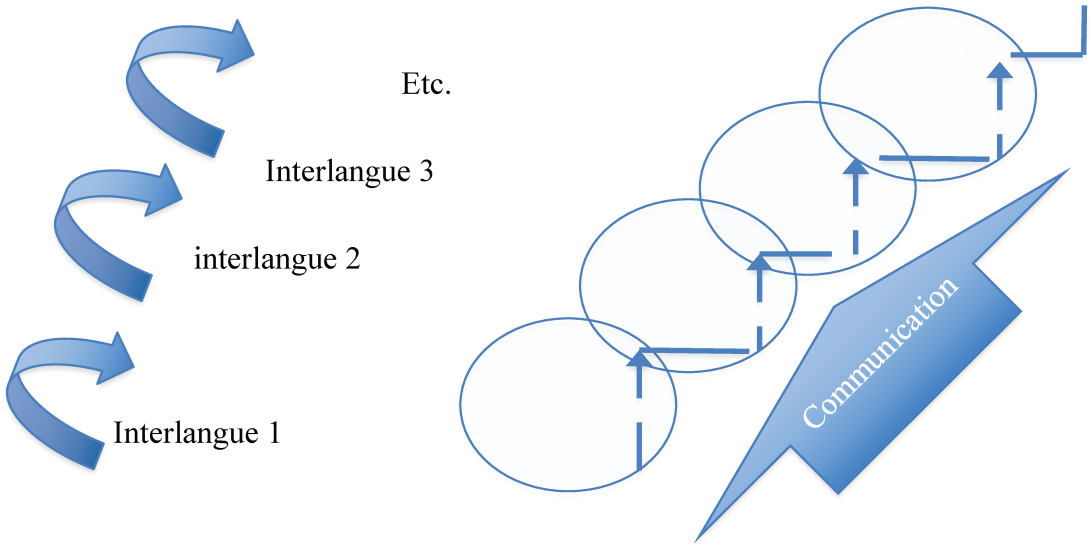


Figure 41 - modèle de progression par des interlangues, prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 204)

Ces deux procédés dans la didactique de langues sont souvent mélangés dans la classe de langue selon le critère et le point de vue sur l'enseignement de chaque enseignant. Parfois, il y a des enseignants qui sont traditionalistes et préfèrent privilégier la grammaire parmi d'autres compétences, parfois il y a d'enseignants plus modernes qui privilégient les différentes compétences et la communication avant tout, et parfois ce n'est même pas les enseignants qui décident, mais les contraintes de temps. Le temps consacré pour l'enseignement des langues est parfois dérisoire de quatre heures par semaine voire six ou huit au maximum pour ce qui concerne le FLE en Colombie au niveau universitaire. L'anglais parfois bénéficie de quinze ou seize heures par semaine[28].

En plus de la contrainte de temps pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et comme nous l'avons remarqué auparavant, il faut aussi souligner le fait d'avoir une bonne motivation pour cet apprentissage, car au départ, l'apprenant doit accepter comme dit Trévise (1992a) cité par Véronique (2001) « l'étrangeté » de la nouvelle langue, car elle

[28] Les horaires destinés pour chaque cours sont pris des horaires réels du département de langues modernes de l'université du Quindío en Colombie en 2015. Les étudiants dans le premier semestre commencent à acquérir l'anglais avec un horaire environ de quinze heures par semaine, après à partir du cinquième semestre commencent à apprendre le français avec un créneau horaire attribué de six heures par semaine.

vient avec de nouvelles règles, des règles qui modifient les règles de la L1 ou par fois de règles qui fonctionnent d'une autre manière. Il doit être impliqué dans des activités d'analyse, de synthèse de nouveaux matériaux linguistiques comme matériaux phoniques, grammaticaux et lexicaux, et de la même manière de matériaux langagiers liés à l'adéquation communicative. Ces matériaux peuvent être des sources authentiques comme des sources apprises dans la salle de classe. Cette étrangeté de la langue cible va entrainer des erreurs qui viennent des interlangues que l'apprenant est en train de se faire de la L2 ou des erreurs qui viennent de transferts ou des interférences de la L1 voire de la L2.

Si l'étrangeté de la langue cible joue un rôle important pour l'apparition des transferts et d'interférences pour le développement de l'interlangue des apprenants, c'est parce que ces phénomènes de transfert et d'interférence sont à l'origine de mécanismes mis en place par le cerveau pour l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. Selon Kail (2000) cité par Véronique (2001), les recherches sur l'acquisition du langage répondent à trois interrogations sur la nature des capacités à la source du processus acquisitionnel, sur les mécanismes mis en œuvre lors de l'appropriation, et sur la nature des données langagières et linguistiques (l'input) nécessaires au développement linguistique c'est-à-dire, sur les déterminants sociocognitifs et linguistiques du processus d'acquisition.

Comme c'est le cas prioritaire du lexique, qu'on a traité sur l'acquisition de la L1 par les enfants et sur les besoins de communications exprimés par l'apprenant adulte d'une langue étrangère dans le cadre théorique de cette recherche, le lexique est ainsi une donnée langagière et linguistique nécessaire au développement linguistique. Un des points communs entre l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, et de la langue seconde ou étrangère par l'adulte est « l'acquisition du lexique ». Selon Noyau et al (2005) cités par Véronique (2001) les récits faits par des enfants de moins de 5 ans et des adultes débutants se ressemblent contenant essentiellement les événements majeurs présentés ans l'ordre dans lequel ils se sont produits. C'est de cette manière que les débuts de la mise en mots sont fortement liés dans les deux cas au développement du vocabulaire. Rappelons aussi que quelques erreurs commises par les enfants et les adultes apprenant une langue étrangère se ressemblent aussi, tel est le cas de la généralisation de la règle des verbes réguliers. Ainsi un enfant en espagnol L1 dit « no sabo » au lieu de « no sé » (je ne sais pas) parce qu'il suit

erronément la règle des verbes terminant en « er » comme « saber, comer » où la terminaison du présent de l'indicatif pour la première personne du singulier est « o » donc « comer = como ; leer = leo ; correr = corro), mais l'exception est pour le verbe « saber » dont « sé » est sa conjugaison du présent de l'indicatif pour la première personne du singulier. La même erreur est commise par des étudiants francophones apprenant l'espagnol comme langue étrangère. Le fait de généraliser en partie s'inscrirait dans les interlangues comme mécanisme cognitif inné pour l'apprentissage des langues.

Il est évident que pour l'apprenant adulte l'acquisition d'une langue étrangère est fortement laborieuse. Selon Perdue et Gaonac'h (2000) cité par Véronique (2001) l'appropriation de la langue cible rencontre des points de résistance, des zones où l'appropriation se réalise avec de difficulté et de zones où de fossilisations se produisent. Et ce processus laborieux se transforme chaque fois que l'apprenant passe par des interlangues selon son propre processus d'acquisition de la langue cible, ainsi Baggioni et Py (1986) cités par Véronique (2001) déterminent deux processus cognitifs qui se déroulent dans le lexique mental de la L2 de l'apprenant, le mouvement autostructurant, et le mouvement hétérostructurant. Le premier concerne une tension centripète vers une cohérence interne maximale qui consiste en une mise en ordre des connaissances en langue cible accumulées jusqu'à-là et leur structuration dans un système linguistique à part « le système idiosyncrasique », le deuxième porte sur la reconsidération par l'apprenant même sur ses propres connaissances linguistiques et les normes qui les organisent et à les confronter avec d'autres normes auxquelles il a accès dans le cadre d'échanges avec des locuteurs de la langue cible.

Pour rendre compte de divers phénomènes d'emprunt, d'interférence, de transfert, d'évitement de transfert et de perte de langue de la L1 ou la L2, Kelleran et Shaewood-Smith (1986) cités par Véronique (2009) proposent « l'hyperonyme ». Un transfert de la langue source à la langue cible ne se fait pas automatiquement, mais passe par la perception typologique des deux langues mises en contact par l'apprenant Véronique (2009). Les auteurs poursuivent et délimitent deux zones où pourrait avoir du transfert ou pas. Une zone est appelée « la zone neutre » et une autre zone appelée « la zone marquée » de sa L1. La première concerne les items non marqués comme propres à sa L1, dont neutres et qui

donnent lieu aux transferts en langue cible, la deuxième porte sur les items qu'il considère propres à sa langue maternelle est pourtant intransférables comme les expressions idiomatiques, dans ce cas, ces items bloquent le transfert.

Pour l'appropriation de la L3, Kellerman (1993) cité par Véronique (2009) suggère la présence dans outil comparable dans la deuxième langue pour l'acquisition d'un outil grammatical de la troisième langue et il poursuit, un élément présent dans des langues précédemment acquises est un meilleur candidat pour le transfert lors de l'apprentissage de la langue nouvelle. Également Bono (2008) cité par Véronique (2009) défend l'idée de la transférabilité des structures de la L2 vers la L3, même si ces structures sont éloignées de la langue cible que celles de la L1. Pour Hammer (2001) la L1 est instrumentale qui sert de métalangue, la L2 quant à elle, fournit des éléments linguistiques. Toutes les deux langues ont un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une L3.

« *Le transfert de traits de morphologie verbale, de conjugaison, d'une langue source à une langue cible peut être inhibé par le principe opérationnel qui conduit l'apprenant à postuler une relation bi-univoque forme-fonction dans les premières étapes de l'appropriation du verbe en langue étrangère.* »

Daniel Véronique « *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère* » (2009 : 15)

Comme il est indiqué, dans le processus de structuration et organisation de la L3, la L1 joue un rôle de base pour permettre un appui, un démarrage faisable de la langue cible. De nouveau, nous sommes dans un perspectif constructiviste où on construit une connaissance nouvelle à partir d'une vieille connaissance. Si Kellerman (1993), Bono (2008) et Véronique (2009) plaident pour la transférabilité des connaissances au sein d'un processus d'acquisition d'une nouvelle langue, il reste d'apprécier la nature de ce procédé. Nous croyons fortement que l'analogie est à la base des transferts des connaissances. Tout de suite nous allons dégager ce concept dans l'apprentissage des langues en nous appuyant sur deux tests menés au sein de l'apprentissage des langues étrangères pour nous permettre de mieux cerner ce sujet d'étude et d'apprécier quelle est le rôle qui joue l'analogie dans les transferts et interférences de la L1 sur la L2 et vice- versa.

4. L'analogie et les interférences dans l'apprentissage des langues

Un élément clé pour l'étude qui nous approche du sujet de recherche est celui du raisonnement par analogie qui entame deux phénomènes très caractéristiques dans l'apprentissage des langues dû à la diversité de celles-ci -le transfert et l'interférence-. Comme dans d'autres domaines cognitifs, le raisonnement par analogie est propre de la nature de l'être humain. Certes, cette manière de raisonner peut-être outil pour résoudre certains problèmes propres à l'apprentissage comme dans le transfert positif, mais dans certain cas il peut nuire à une confusion et le rendre problématique et déclencher ce qu'on appelle « une interférence ». Les systèmes linguistiques divergent en phonologie, en syntaxe, en grammaire, etc., et dans tous ces aspects l'apprenant des langues rencontre des similitudes et des différences par rapport à son système linguistique et le système linguistique de la langue cible. Ce qui rend très fréquent l'usage de raisonnement par analogie en découvrant le fonctionnement de la nouvelle langue par rapport à la sienne.

4.1. L'analogie

L'analogie est un des éléments clés du raisonnement de l'être humain. David & Ann Premack (2003) soulignent que c'est à l'humain le raisonnement analogique. Notre appréciation du monde a été conçue en partie grâce à l'aide d'un raisonnement analogique, depuis l'enfance les bébés l'utilisent pour se donner une idée du monde qui leurs entourent ; et c'est pour cette raison que l'origine du langage chez l'homme a vue naissance. En effet, l'idée propre du « *Prototype* » (Rosch 1973) nous révèle un processus cognitif analogique. Bien que l'enfant à l'âge de deux ans commence à former une idée du prototype des éléments réels qu'il épreuve jour après jour dans sa vie quotidienne, c'est par une élaboration, maturation des analogies qu'il parviendra à avoir le prototype proche de celle des adultes à l'âge de trois ans [29] approximativement.

[29] Voir Pierre OLERON ; l'enfant et l'acquisition du langage.

Comme cet exemple, plusieurs études sont faites inspirées par les analogies comme source de la compréhension, le cas le plus connu est celui de Gentner (1983) qui s'intéresse à l'analogie comme raisonnement cognitive et qui a formulé sa propre théorie nommée *The Stucture Mapping Theory* (1983,1989). Comme il souligne, le *raisonnement par analogie* est un raisonnement par association d'idées, combinaison et synthèse. Selon Monneret (2013) l'analogie consiste à étendre l'application de la logique propre à un fait particulier vers un autre fait particulier. Elle ne procède donc pas d'une analyse, mais réalise une augmentation du domaine d'application d'un principe logique particulier. Pendant le colloque du Tozeur 2013[30], il donne la définition stricte de l'analogie qui est *A est à B ce que C est à D*. Par conséquent, en affirmant une telle analogie, nous pouvons affirmer que tout ce qui est vrai dans le rapport entre *A* et *B*, l'est aussi dans le rapport entre *C* et *D* ; et aussi que tout ce qui est faux dans le rapport entre *A* et *B*, l'est aussi dans le rapport entre *C* et *D*.

Dans l'apprentissage des langues, le principal but des apprenants est d'établir une base pour créer une nouvelle structure de la langue cible. L'apprenant instinctivement va se baser sur sa L1 pour essayer de comprendre le fonctionnement ou le lexique de la L2 ou de la langue cible. Il faut noter qu'un cas d'une acquisition d'une L3, tant la L1 comme la L2 peuvent jouer le rôle de base, tout dépend de certaines caractéristiques des langues déjà apprises, par exemple, la typologie. En tout cas, ce procédé entame que certains éléments qui ont été aperçus semblables peuvent nuire soit à à effet positif soit à effet négatif, tous les deux connus comme « transfert » et « interférence ». Tout de suite, nous allons revenir à ces concepts, mais cette fois dans une perspective qui touche l'analogie comme mécanisme créateur.

4.1.1 Le transfert

Comme nous l'avons vu auparavant, le transfert dans l'apprentissage peut se présenter des différentes manières. Si on s'appuie sur la psychologie behavioriste, le transfert peut se définir comme les effets présents notamment dans une habitude acquise sur

[30] Colloque Internationale « langue et analogie. Figement et argumentation » Tozeur 4/6 Octobre 2013

l'apprentissage d'une habitude nouvelle. Il y aura du « transfert » s'il y a un effet positif, par contre, on parlera des interférences si l'effet est négatif (Debyser, F., 1970). On connait deux types des transferts, le transfert proactif et le transfert rétroactif. Quand des effets peuvent porter sur l'apprentissage d'une tâche B suivant celui d'une tâche A, il peut y avoir de transferts ou d'interférences proactifs. Au contraire, les effets peuvent porter sur la rétention de l'apprentissage A, par suite de l'apprentissage B, dans ce cas on parle de transferts ou d'interférences rétroactifs. Il y a donc, des transferts qui viennent des habitudes que nous avons de notre langue maternelle, et des transferts qui se créent dans le processus d'apprentissage de la langue cible.

Quand on contraste deux systèmes linguistiques, la tendance de l'apprenant est de s'appuyer sur sa L1 pour comprendre la L2 et pourtant, chaque langue a son propre système d'organisation linguistique, il existe de différences et de similitudes parmi elles en tenant en compte ces éléments qui les unis ou diffère, soit parce qu'elles proviennent de la même famille soit le contraire.

Le deuxième cas, le transfert qui se crée dans le processus d'apprentissage de la langue cible. Pour illustrer ce cas de figure, prenons la définition de Mary L. Gick, Keith J. Holyok (1987) où le transfert est défini par une bonne interprétation des nouvelles tâches d'apprentissage :

« At the most general level, transfer is a phenomenon involving change in the performance of a task as a result of the prior performance of a different task.... transfer can be either positive, when initial training benefits performance on the second task relative to a control group; negative, when it produces a performance decrement; or nonexistent, when it has no effect on the second task ».

Mary L. Gick, Keith J. Holyok Gick, M. L., & Holyoak, K. J. «The cognitive basis of knowledge transfer». (1987, p .10)

Pour l'enseignement des langues, on dit qu'il doit avoir un point de départ pour qu'il existe un tel apprentissage et pour que l'apprenant s'appuie sur une base solide pour consolider de nouvelles connaissances sur un même sujet « la langue ». On parle donc de sa langue maternelle ou L1 qui vont être son point de référence pour son apprentissage d'une langue étrangère ou L2. De cette manière on est en train de faire référence à la théorie du

développement cognitif de Piaget dite « Constructiviste » où on construit de nouvelles connaissances à partir des connaissances déjà existantes dans notre cerveau. La L1 servira de guide pour les nouvelles connaissances comme l'acquisition de la L2. On parlera donc de l'effet de transfert proactif. L'apprenant débutant à une forte prédisposition à s'attacher sur sa langue maternelle pour comprendre la langue cible. Il aura toujours des comparaisons entre la L1 et la L2 à l'intérieur de son lexique mental pour essayer de donner de la logique au fonctionnement de la langue étrangère.

Comme nous l'avons cité auparavant, l'effet négatif du transfert on le connaît comme « l'interférence », tout de suite on va développer ce sujet sur l'apprentissage des langues.

4.1.2 L'analogie dans les interférences de la L1 sur la L2

Dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, il existe une importante possibilité de que l'apprenant présent des interférences dans leur production due aux différences qui existent entre la langue maternelle de l'apprenant L1 et la langue cible L2. Il faut absolument évoquer le problème, car l'une de deux est très sollicitée dans la vie quotidienne de l'apprenant, on nomme cette langue *la langue dominante*. Cette langue étant principale la plupart du temps, elle est notre langue d'échange avec nos voisins, nos parents, nos amis, etc. En d'autres termes, elle est autour de nous, et nous sommes ses usagers. De cette perspective, la langue cible reste très peut utilisée, seulement dans un milieu académique de quelques heures par semaine, voire 4 ou 5 selon l'établissement d'enseignement. Dans le cadre de l'apprentissage d'une deuxième langue, les différences jouent un rôle déterminant pour l'émergence des interférences auprès des apprenants, comme souligne Loffler, S. (2001).

« *El término interferencia se refiere a las variaciones con respecto a la norma de una lengua ocasionadas por la familiaridad con otra lengua en el habla de un sujeto o de una comunidad. Weinreich (1953). Según Weinreich, estas variaciones son más evidentes y frecuentes en los ámbitos más estructurados de lengua como lo son el sistema fonético, morfológico y sintáctico y algunas áreas léxicas. Mientras más diferencias existan entre una lengua y otra, mayor será la posibilidad de la realización de interferencias* ».

Loffler, S. «Las interferencias lingüísticas y la enseñanza del español como lengua extranjera», Centro de Lingüística Aplicada, 2001 (2001)

Si on reprend le terme des « habitudes », nous aurons plein d'habitudes dans notre langue qui vont forcément choquer avec celles de la langue cible. Par exemple, en espagnol, j'ai l'habitude de pluraliser les mots avec un « s », avoir le gendre des éléments déjà définis comme *el reloj, el carro, el bigote, el diente, la cara, la nariz, la visa, la espalda*, de nommer les villes avec la préposition « en » *en Paris, en Bogota, en Londres*, et d'établir l'appartenance avec « de », *pan de café, sopa de zanahoria*, pour la nourriture de *comer arroz, carne, beber agua, jugo, vino, etc*., parmi d'autres habitudes. J'aurais un grand choque en apprenant le français comme L2 et pluraliser les mots avec « aux » pour *chevaux, travaux, taureaux*, de féminiser « *la montre* », *« la voiture », « La moustache », « la dent* » ou de masculiniser « *le visage », « le nez », « le visa », « le dos »* de dire *à Paris, à Bogota, à Londres*, de savoir que c'est « *le pain au chocolat », « une soupe aux carottes »*, et pire encore qu'il faut dire « *je mange du riz », « je mange de la viande », et « je bois de l'eau », « je bois du jus », « je bois du vin* » ou le partitif « de » n'a pas de logique pour moi qui suis hispanophone.

Un autre phénomène lié à l'analogie dans l'apprentissage des langues qui ne s'expliquent pas comme des interférences ni de transferts est celle de la grammaire interne ou l'interlangue qu'on a touchée auparavant dans les interférences et transferts dans l'interlangue, tout de suite nous allons développer ce concept dans la perspective de l'analogie.

4.1.3 L'interlangue

Une question qui se pose pertinente à cette manifestation dans l'acquisition d'une langue étrangère est celle de l'apparition des interférences. Plusieurs études ont démontré que certaines erreurs commises par les apprenants ne relèvent pas des interférences causées par l'influence de la L1 sur la L2. La question qui se pose est donc, d'où procèdent ces erreurs ? Pour résoudre cette problématique plusieurs auteurs ont proposé de concepts qui essayent de décrire tel phénomène, e.g Selinker (1972) propose le terme « d'interlangue » qui en termes modernes manifesteraient le processus propre à l'apprenant de construction et d'acquisition de la L2. Nemser (1963) propose le terme de « systèmes approximatifs » un système qui est susceptible de modifications et de réorganisation radicales chaque fois que

de nouveaux éléments sont incorporés comme produit d'apprentissage. Finalement Richards (1974) propose le concept « d'intralinguale » et « erreurs développementales » il souligne que sa nature révèle essentiellement de surgénéralisations des certaines règles, l'ignorance des restrictions de règles, l'application incomplète des règles et des faux concepts qui sont le fruit des hypothèses fait par les apprenants de comment fonctionne la langue cible.

Il est clair que le phénomène de l'interlangue est lié à la performance qui a l'apprenant de la langue cible, on peut résumer ce concept décrit antérieurement de trois auteurs par le chemin qui entreprendre l'apprenant pour s'approprier de la L2, à travers les erreurs qu'on révèle en classe de langue on peut déterminer une approximation du bon usage de règles de la langue de la L2 c'est-à-dire comment se développe la capacité à maîtriser progressivement une L2, voir figure 34.

Springer (2000) croit que la notion d'interlangue permet de montrer que l'acquisition de la L2 suit une ligne de croissance qui part de la L1 pour aller vers la L2, à chaque stade de croissance l'interlangue est opératoire grâce à un système cohérent de règles. Dans cette perspective, l'erreur n'est plus considérée comme une « faute » qu'il faut guérir et éradiquer, mais comme un signe et une trace de l'élaboration de la compétence grammaticale et de l'acquisition de la L2.

Dans cette perspective les erreurs qui ne s'expliquent pas par une interférence de la L1 sur la L2 sont conséquences de l'interlangue qui est en train de se créer chez l'apprenant. Elle est le produit du résultat du travail inconscient de reconstruction de la seconde langue sur la base de la langue maternelle, comme souligne Springer (1996 :1992) plusieurs facteurs sont à la base de ce phénomène comme les réflexes d'apprentissage, la représentation du système de la L2, les stratégies communicatives ou les phénomènes liés à la construction de l'interlangue.

Pour résumer, une norme de la L1 peut rester égale dans la L2, elle peut être réinterprétée, devenir une autre norme éloignée de l'originale de la L1, ou simplement se transformer et causer une interférence pour une interprétation erronée de la norme et sans une opportune correction devenir une fossilisation difficile à se détacher. La formation de

cette nouvelle grammaire « les interlangues » obéit à des raisons de la grammaire interne donc tout être humain prédispose pour s'approprier de sa langue maternelle.

Un bon exemple de l'existence de cette grammaire interne nous vient de Pinker (1999). L'auteur nous montre comment de petits enfants du Nicaragua en apprenant la langue de signes ont ajouté des éléments grammaticaux à la langue que ses parents l'ont appris. Leurs parents ont appris des mots dans la langue des singes, ils ont appris à leurs enfants ces mots manquants des éléments grammaticaux. Les enfants qui l'ont appris des adultes sans éléments de grammaire l'ont ajouté ces signes manquants sans que personne ne leurs aurait appris auparavant d'une manière naturelle. Pinker a conclu, que de quelque manière nous possédons déjà certaines bases du langage que nous laisse dire si un élément colle ou pas dans le langage. Ce pouvoir nous les avons tous pour notre langue maternelle, nous savons quand un mot appartient ou n'appartient pas à une phrase donnée par exemple on sent que la phrase « Soy contento » ne colle pas, quelque chose nous dit que c'est une erreur, peut-être nous ne savons pas comment l'expliquer, mais nous sentons l'erreur. De la même manière comme nous explique Pinker (1999) si on apprend des mots dans une langue, nous ne nous contentons pas avec les noms, nous cherchons à acquérir des éléments grammaticaux et si nous ne comptons pas avec eux nous avons tendance à recourir à notre langue maternelle pour combler ce vide. Par exemple, un hispanophone apprenant FLE pourrait dire « J'ai encontré mon ami au centre-ville » (encontré du verbe espagnol « encotrar » il est francisé avec la terminaison du participe passé des verbes du premier groupe « é », utilisé à manque de trouver le verbe français « trouver », mais qui semble pour sa prononciation un verbe français « raconter ».

Les enfants du Nicaragua avaient un sentiment qu'avec les mots qu'ils ont appris cela ne suffisait pas, ils ont cherché à dépasser cette impasse et c'est en ajoutant quelques éléments qui se sont avérés pertinentes pour combler ce vide que le sentiment de manque a disparu. Ces éléments qu'ils ont ajoutés sont des éléments de grammaire qui manquaient. À partir de ce moment, la langue que les enfants ont complétée est devenue la langue de signes de Nicaragua Pinker (1999).

Comme cet exemple, nous voulions analyser comment le raisonnement par analogie entame les phénomènes de transfert et d'interférences très caractéristiques dans l'apprentissage des langues, pour le faire nous comptons avec deux éléments. Un élément est des extraits des phrases d'un journal pris d'un séjour de vacances (test 1 français L1 contraste français L3) où certaines erreurs dénotent de ces phénomènes de transfert et interférence et les éléments de normalisation des quelques verbes irréguliers de l'espagnol (test 2 espagnol L1 contraste espagnol L2). Ces verbes s'avèrent pertinentes pour notre analyse, car il est impressionnant de constater que tant les locuteurs natifs comme les apprenants ELE (Espagnol comme langue étrangère) français commettent les mêmes types d'erreurs dus à une logique qui soulève l'analogie des quelques verbes réguliers de cette langue.

4.2 Test 1 Contraste : Interférence dans la L1 et transfert de la L1 vers la L2

Le test 1 montre comment le transfert peut résulter bénéfique pour l'étudiant étranger et maléfique pour un natif. On a recueilli des donnés de ce type auprès des Français cultivés, et on a révélé une faute que pour un français locuteur natif est très probable de se produire, mais que pour un apprenant hispanophone qui apprend le français comme L2, est très improbable que cette même faute se produise de son côté dû au transfert qu'il fera de sa L1, et que dans ce cas se rendre positive pour lui. L'exemple suivant est un extrait d'une faute révélé auprès d'une Française dans un carnet de vacances où elle raconte ses activités journalières pendant ses vacances dans un camping au sud de la France.

« Mardi 31 juillet 2012

Nous avons fait la grasse matinée avant de sortir nous promener. J'ai pu acheté des souvenirs. Puis à 18h nous sommes allés au cirque... »

Dans cet extrait, il y a une faute qui nous intéresse « *J'ai pu acheté des souvenirs »,* car elle probable pour un français, mais peu probable pour un apprenant hispanophone du français comme L2 ou L3 dû au transfert proactif de sa L1.

Pour expliquer cette erreur, on va faire appel à la phonétique. Ici sont les phonèmes qui sont en jeu, et qui jouent un rôle important pour que la faute soit produite. La phrase

« *J'ai pu acheté des souvenirs »* on peut la transcrire en API (Alphabet Phonétique International) de la manière suivante : / ʒɛpyaʃtedɛsuvnir/ où le mot /aʃte/ est en cause de cette faute. Comme on a déjà évoqué antérieurement, dans la langue française il n'y a pas une réciprocité entre l'oral et l'écrit. Pourtant, /aʃte/ en forme écrite peut être « acheter », « acheté », « achetée », « achetais », « achetait », « achetaient ». C'est au locuteur de choisir parmi ces différents correspondants le mieux positionné pour occuper cette place dans la phrase, et par conséquent, les fautes peuvent arriver. Cela devient une fausse analogie d'ordre phonético-graphique. En revanche, pour un apprenant hispanophone du français comme L2 cette faute est peut probable de se réaliser dû au transfert de sa L1. En espagnol, on a une distinction claire et nette de fins de mots, comme du sujet implicite dans la conjugaison du verbe comme « escribo » qui révélé le pronom « Je » et pas « Tu » qui serait « escribes », etc.

L'espagnol a une forte concordance entre le graphème et l'orale. En fait à côté de l'italien et de l'allemand, cette langue a une orthographique profonde dont une correspondance régulière entre graphème / phonème Buetler, K.A., Léon Rodriguez, D et al (2015). Les phrases qui comportent un participe passé fonctionnent de la même manière qu'en français. En espagnol on dirait de la même façon « Pude comprar unos recuerdos... » où le verbe en forme passé « pude » conjugué à la première personne attire l'infinitif pour le verbe qui vient s'ajouter « comprar » en c'est cas. En appliquant l'analogie *A est à B ce que C est à D, l'*apprenant hispanophone s'il doit se confronter à ce type de phrases il va forcément se baser sur les notions qu'il a de sa langue maternelle (*A est à B)* et les transférer à la langue cible, en c'est cas le français (*ce que C est à D)*, qui heureusement partage la même organisation de la structure de ce type de phrase. Cela sera donc un transfert positif où il écrira « J'ai pu *acheter* des souvenirs ». Par conséquent, en affirmant une telle analogie, l'apprenant a pu affirmer que tout ce qui est vrai dans le rapport entre *A (le verbe « poder »)* et *B (l'infinitif du verbe « comprar »*) du fonctionnement de la structure grammaticale de la L1, l'est aussi dans le rapport entre *C* (verbe « pouvoir ») et *D (infinitif du verbe « acheter »)* du fonctionnement de la structure grammaticale de la L2.

4.2.1 Test n° 2 Transfert et Généralisation

Le test 2 avait pour objectif de faire un contraste de généralisation de normes de la L1 basé sur l'analogie *A est à B ce que C est à D* et voir comme cette généralisation rendre une nouvelle forme bien qu'elle est erronée. Le principe de normalisation fait par l'individu la rendre correcte dans son interlangue autant en L1 comme en L2. L'exemple le plus connu est celui des erreurs sur les verbes irréguliers de la langue e.g. en espagnol le verbe « Caber » -tenir, rentrer- et « Romper » -casser, briser-, le test nous a montré le même type d'erreur dans un groupe d'adultes peut être pas cultivés, et des enfants de 3 à 5 ans, et des apprenants d'espagnol comme langue étrangère. Ils conjuguaient les verbes de la manière suivante :

Présent		Forme Négative		Participe Passé	
(yo) Quepo	(yo) Cabo	No Quepo	No cabo	Roto	Rompido
Forme Correcte	Forme Incorrecte	Forme Correcte	Forme Incorrecte	Forme Correcte	Forme Incorrecte
Caber				Romper	

Tableau 8 Verbes Caber et Romper forme correcte difficile à établir par les locuteurs natifs et apprenants d'ELE

Des exemples sont pris des phrases collectées des locuteurs natifs de l'espagnol comme :

- *«* Tengo unos pantalones bien *rompidos*! *»*
- *«* Yo no quiero entrar ahí, por que no *cabo*! *»*

Des exemples contrastifs sont pris des élèves de collège de classe d'ELE comme :

- *«* Yo he *rompido* mi lapiz *»*.
- *«* Salgo para el colegio, pero tomo el bus por que no *cabo* en el coche de mi madre que está completo de gente *»*.

Des exemples des enfants locuteurs natifs de l'espagnol de 3 à 5 ans (N=20) d'une école maternelle en Colombie en réponse à une question : ¿Puedes entrar ahi? – Peux-tu y rentrer ? Donnant des réponses comme :

- « No, por que no *cabo* ». – Il y a certainement comme nous l'avons souligné une généralisation de la règle, mais que pour les adultes « locuteurs confirmés » elle n'a pas été corrigée et est restée associée dans leur lexique mental de cette manière comme étant normale. Ce que nous notons est que les exceptions à la règle ne suivent généralement la logique du langage et même elle s'attache à une politique orthographique atypique de celle que tout locuteur a intériorisée. Debyser, F. (1970) nous montre dans la figure qui suit le fonctionnement de ce phénomène.

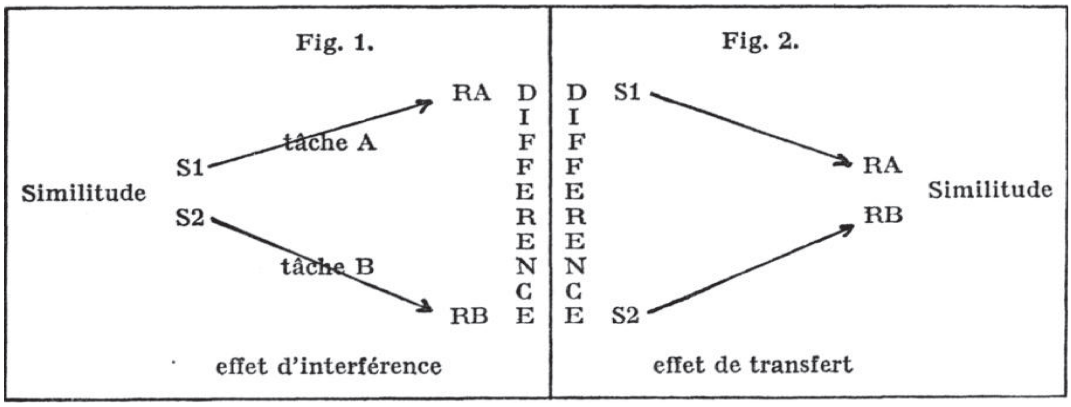


Figure 42 1'intéférence et 2 transfert selon Debyser, F., (1970 :38)

La figure 42 numéro 1 nous montre comment se déroulent les interférences, pendant que dans la figure 42 le numéro 2 montre le déroulement du transfert. Nous pouvons bien apprécier à travers les deux figures l'effet contraire qui entame les deux phénomènes. Tandis que pour avoir un effet de transfert il faut que deux éléments agissants des stimuli provoquent des réponses similaires, pour avoir un effet d'interférence il faut que des similitudes formelles ou sémantiques entre des stimuli provoquent des réponses différentes. Debyser (1970) préfère adopter le terme de « *analogie* » plutôt que le terme de « *similitude* » au phénomène qui relie les interférences et les transferts en langue, car les éléments impliqués dans les transferts et les interférences sont basés sur l'analogie classique de *A est à B ce que C est à D* pour produire ces effets. De ce fait, nous pouvons constater dans les résultats du test 2 que ces effets d'un ordre positif comme « le Transfert », deviennent d'un ordre négatif comme « l'interférence » quand la norme qui régit la conjugaison des verbes réguliers au présent de l'indicatif à la première personne du singulier et la formation des participes passés des verbes réguliers en espagnol ont des exceptions à la règle générale antérieurement intériorisé. De cette manière, elle va surgir pour s'interposer à celles-ci dû aux effets du raisonnement par analogie, dont tout ce qui est vrai dans le rapport, entre *A*

(norme qui régit la conjugaison des verbes réguliers au présent de l'indicatif à la première personne du singulier) et *B (verbes terminant en « er » comme « beber » -boire-*) du fonctionnement de la structure grammaticale de la L1, ainsi on aura « yo bebo » l'est aussi dans le rapport entre *C* (*norme qui régit la conjugaison des verbes réguliers au présent de l'indicatif à la première personne du singulier*) et *D (verbe terminant en « er » comme « caber »), ainsi on aura « yo cabo* au fonctionnement de la structure grammaticale de la L1*»*.

Également, pour le cas des participes passés par raisonnement analogique tout ce qui est vrai dans le rapport entre *A (norme qui régit la conjugaison des participes passés des verbes réguliers terminant en « er » en ajoutant « ido » à la terminaison du verbe)* et *B (verbes terminant en « er » comme « corromper » -corrompre-*) du fonctionnement de la structure grammaticale de la L1, ainsi on aura « *corrompido*» l'est aussi dans le rapport entre *C* (*norme qui régit la conjugaison des participes passés des verbes réguliers terminant en « er » en ajoutant « ido » à la terminaison du verbe*) et *D (verbe terminant en « er » comme « romper »), ainsi on aura « rompido »* au fonctionnement de la structure grammaticale de la L1.

Le cas des verbes irréguliers appel beaucoup l'attention des chercheurs, notamment ce de Pinker (2011) où l'auteur postule que ce comportement de régulariser les verbes irréguliers correspond à la façon comme le cerveau traite les mots et les règles. Nous en parlerons de ce sujet à la fin de ce chapitre. Ces résultats nous laissent confirmer que les exceptions des langues vont toujours affecter l'apprentissage d'un apprenant et l'acquisition d'un locuteur natif, également, il nous laisse une alerte à souligner, si ces erreurs ne se corrigent pas elles vont être fossilisées et difficilement on aura de chances à les éviter ou à les corriger.

4.3 Conséquences pour la pédagogie en didactique des langues

La compréhension dans le domaine du transfert et des interférences dans la classe de langue est encore limitée en ce qui concerne la façon dont les associations cross-linguistiques apprises sont formées et comment ils sont représentés dans le lexique mental

d'un utilisateur de la L2. Des bases importantes ont été jetées à travers un certain nombre d'études, et comme le montrent les tests de cette étude, nous avons quand même un aperçu du fonctionnement des interférences, ce que nous laisse affirmer les points suivants pour la pédagogie des langues :

La trace qui laisse les apprenants de la L2 sur les processus d'interférence de sa L1 sur celle de la L2 est les erreurs commises lors des échanges de communication en classe de langue. Selon Jarvis (2009) ces erreurs sont le produit de l'un de deux processus mentaux qui se produisent dans le lexique mental des apprenants, ainsi,

1) la formation des associations cross-linguistiques et

2) le traitement de l'interférence. Le premier implique les identifications interlinguales, c'est-à-dire, les liens mentaux établis entre les représentations stockées des éléments (e.g. les lexèmes ou les lemmes) de deux ou plusieurs langues différentes. Le deuxième peut se déclencher à travers l'activation des mots (lemmes ou lexèmes) dans une langue quand le locuteur est en train d'utiliser une autre langue.

Pour remédier ce problème au sein de la classe de langue, nous allons chercher la réponse chez Devyser, F. (1970) qui nous présente « la discrimination ».

4.3.1 La réponse aux interférences et généralisations

Selon notre sujet de recherche « « la discrimination » établi par Devyser, F. (1970) est la réponse pour la lutte contre les interférences qui sont entrainées par les généralisations faites à partir des analogies entre des éléments des deux langues. L'auteur nous explique en détail en quoi consiste cette technique en classe de langue à éviter les interférences.

"La solution consistera à augmenter la distance entre S1 et S2 au moyen de stimuli plus complexes Σ1 Σ2 qui jouent le rôle de repères différenciateurs et permettent en quelque sorte d'établir un système précorrecteur d'erreurs".

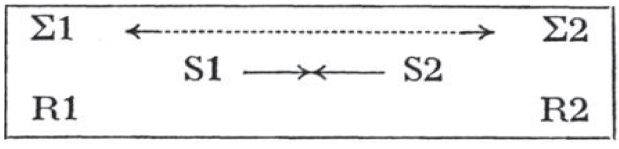


Figure 43 La discrimination Devyser, F., (1970 :41)

Cette solution peut s'avérer être très employé dans le milieu de didactiques de langues, c'est qu'on cherche surtout c'est à modifier le schéma interférentiel de Debyser cité antérieurement, le procédé est simple, mais couteux, car il faut qui en aie une dissociation pédagogique de stimuli trop similaires. Un bon exemple d'usage de la dissociation est l'implémentation des méthodes dans l'acquisition de la L2 comme la méthode verbo-tonale de Gouberina (1970), qui cherche à travers d'une série d'exercices adaptés aux apprenants de la L2 de rééduquer son oreille pour qu'ils puissent écouter et apprendre à prononcer les sons de la langue cible qui les sont difficiles, car inexistants dans la L1.

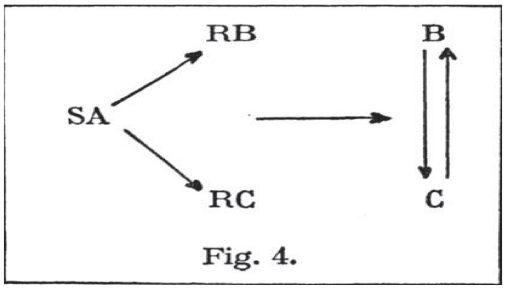


Figure 44 La dissociation (Devyser, F., (1970 : 41)

Un stimulus unique A évoquant deux réponses B et C, une relation réciproque s'établira entre B et C qui pourront s'évoquer l'un l'autre.

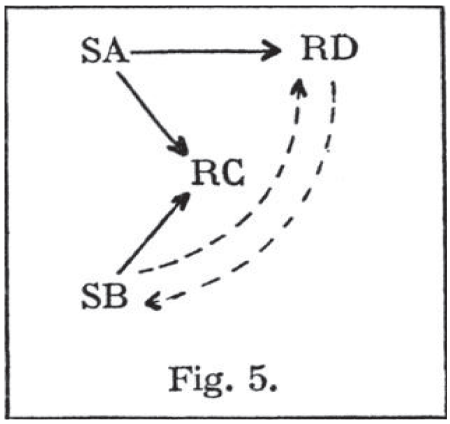


Figure 45 La dissociation Devyser, F., (1970 : 41)

Un stimulus A entrainant les réponses C et D et un stimulus B entrainant la réponse B→ D s'établira. La continuation de la recherche va donc tester la discrimination et la dissociation comme solution au problème de l'interférence et la généralisation en classe de langue.

Nous avons vu que la question du transfert devient alors primordiale et que l'on rejoint ainsi des préoccupations éducatives générales sur la notion de transfert de l'apprentissage. Cette problématique concerne alors l'analyse des performances et conduit à s'intéresser à l'interlangue, c'est-à-dire comment se développe la capacité à maîtriser progressivement une L2.

Nous avons vu bien que cette perspective est subversive pour le vieux couple enseignement/apprentissage. Elle permet de mettre en question certaines idées reçues sur l'utilité d'enseigner une L2. Le principe, où la partie prise, traditionnelle de l'enseignement d'une langue seconde, qui considère qu'il faut d'abord conduire l'apprenant à s'approprier de manière consciente les systèmes de règles de la L2, est sérieusement mise en doute. L'apprentissage institutionnel classique est fondé sur le double postulat : l'enseignement correspond à la maîtrise consciente du code et l'enseignement du code entraîne l'apprentissage de la langue. Si l'on peut montrer que la L2 peut se développer naturellement comme la L1 alors ce postulat séculaire pourra être contesté. Il faudra dans ce cas étudier comment le milieu institutionnel peut mettre en œuvre des conditions naturelles suffisantes à l'acquisition d'une L2, et pour aujourd'hui, cette utopie nous semble loin, car comme nous avons déjà dénoncé, les heures imparties pour l'enseignement des langues n'est pas suffisantes, et comme nous allons constater, dans notre institution « L'université du Quindío en Colombie » où se déroule notre recherche, le temps qui est dédié à l'acquisition de l'anglais et du français est inégal. Pour la première il est de 15 heures par semaine durant semestres, pendant que pour la dernière il est de 6 par semaine pendant 4 semestres.

Les interférences repérées dans le test 2 sont de caractère proactif. Nous avons pu constater à quel point la L1 exerce une influence sur la L2, ou la L3. Il faut dire que dans la langue il aura toujours de généralisations qui resteront pour régir le système interne du langage grâce à l'analogie. Ce phénomène se reproduise autant en enfants qui déboutent dans l'acquisition et affirmation de sa langue maternelle, que dans des apprenants adultes d'une deuxième langue et même dans adultes locuteurs confirmés de sa langue maternelle. Maintenant, passons à un autre sujet qui concerne l'apprentissage des langues, ce de la mémoire. Sans mémoire nous n'aurions pas de rétentions de mots, un aspect important dans l'acquisition du vocabulaire en FLE.

5. La mémoire

La mémoire a été longtemps une préoccupation pour l'homme et un objet d'étude de prédilection Petit, L. (2006). En passant par la philosophie de Platon (cérébro-centriste), d'Aristote (cardio-centriste), jusqu'aux idées du moyen âge issues elles-mêmes de la philosophie d'Aristote des lois des associations par ressemblance, contrariété et de contiguïté, où les hommes les plus intelligents étaient ceux qui possédaient une grande mémoire, ou de nos jours avec la neuropsychologie cognitive qui souligne que toute activité psychique est sous-tendue par un processus cérébral Petit, L. (2006 : 21). Généralement, la mémoire à avoir avec le stockage, le souvenir d'une information. Selon Petit, L (2006 : 5) pour la neuroscience, la mémoire est la capacité d'acquérir, de conserver et de restituer une information, pendant que pour les psychologues est la possibilité d'adapter son comportement en fonction de l'expérience passée. Dans l'enseignement des langues la mémoire est totalement impliquée dans le processus d'acquisition de la langue cible et joue un rôle essentiel dans la rétention des mots Brown, H, D (2008). Aujourd'hui, il est bien accordé parmi la communauté scientifique l'existence de plusieurs mémoires et pas une seule mémoire en général. La première contribution à cette pensée vient de Franz Joseph Gall qu'en 1819 s'interroge sur les capacités et les impossibilités de ses collègues à l'égard de la mémoire. Joseph Gall cité par Petit, L. est un des pionniers sur la conception de l'existence des différentes mémoires :

« *Au nombre de mes condisciples, il y en avait quelques-uns qui retenaient sans peine même les choses qu'ils ne comprenaient point ; d'autres, qui n'avaient pas cette facilité de réciter par cœur, restaient particulièrement les faits, les événements. D'autres se distinguaient par une grande facilité à se rappeler les lieux, à s'orienter et à nous conduire par de chemins inconnus, quelques-uns répétaient* sans *effort un morceau de musique, d'autres enfin se souvenaient surtout des nombres, des dates, etc… il doit y avoir autant de mémoire qu'il y a de facultés essentiellement différentes et par conséquent il ne peut y avoir un organe seul et particulier pour la mémoire»*

Joseph Gall cité par Laurent Petit dans « La mémoire » (2006 : 16)

Gall ne s'est trompé pas, de même que Théodule Ribot qui a affirmé à la fin du XIX siècle que dans les études de patients lésés se trouvé la clé pour la compréhension de la structure et fonctionnement de la mémoire. Grâce à ces prémisses et l'envie qui a eu la

communauté scientifique pour étudier la mémoire aujourd'hui on a une compréhension générale de son fonctionnement et trouble. Tout cela vient bien du fait de patients lésés qui présentaient de troubles de mémoire pour certains types, mais pas pour d'autres types de mémoires et des études sur plus d'un siècle dur la mémoire. Il est clair qu'il ne s'agit pas d'un système, mais de multi-systèmes qui comportent la mémoire humaine Petit, L (2006 : 22). Entre les plus connus on à la mémoire à long terme, la mémoire à court terme, la mémoire de travail, la mémoire épisodique et la mémoire sémantique, la mémoire autobiographique, la mémoire spatiale, la mémoire des habitudes et la mémoire cognitive, la mémoire implicite et la mémoire explicite, la mémoire déclarative et la mémoire procédurale entre autres.

Pour l'enseignement des langues toutes les mémoires jouent une partie essentielle pour l'acquisition d'une langue étrangère, mais c'est qui sont nettement touchés par cette activité cognitive sont la mémoire sémantique, la mémoire épisodique, la mémoire sensorielle, la mémoire déclarative, la mémoire à court et long terme.

La mémoire sensorielle doit avoir avec les sens, notamment auditif (mémoire échoïque) et visuel (mémoire iconique). Elle conserve fidèlement dans un court temps, quelques centaines de millisecondes à une à deux secondes, une information perçue. Si on a la perception de voir un film en mouvement continu quand on est au cinéma, en sachant qu'il ne s'agit que des images fixes séparées les unes aux autres par de courtes périodes d'obscurité, c'est grâce à la mémoire sensorielle, elle stocke chaque image présentée brièvement à l'aide de la mémoire iconique. Enfin, la mémoire sensorielle est le passage obligé pour le traitement dans la mémoire à court terme Petit, L (2006 : 28).

La mémoire à court terme ou mémoire de travail est à l'origine de ce qu'on appelle une mémorisation d'un souvenir ou d'une information. En effet, elle enregistre, comme nous dit Petit, L (2006), temporairement les événements qui s'enchaînent au quotidien. Rossi (2014 : 137) nous explique qu'elle joue un rôle capital dans la compréhension du langage, la résolution des problèmes, la réalisation de tâches de complexité variable, l'acquisition des nouvelles connaissances, ainsi que le traitement de l'image et de l'espace. Sa capacité de stockage qui est dans le jargon psychologie appelé « l'empan mnésique » est résumée en

sept items ou neuf selon l'individu. Il est facile de le constater, il nous faut seulement suivre la méthode de Joseph Jacobs que dans la fin du XIX menait une expérience simple pour mesurer la capacité intellectuelle de ses élèves, il les a présentés une liste des items et les a demandé de les répéter dans l'ordre. La majorité de personnes on le moyen de 7 items rappelés. Dans la vie de tous les jours, nous constatons ce fait quand nous voudrions nous rappeler d'un numéro de téléphone. Il est plus facile de se rappeler du numéro si nous les regroupons par dizaines et non par des unités un par un où l'empan mnésique est dépassé. Cette mémoire est impliquée dans la lecture, l'écriture, la traduction ou le calcul. Elle est essentielle pour la réussite d'un apprenant d'une langue étrangère, car, comme nous souligne Petit, L (2006), cette mémoire nous permet de comprendre les phrases à l'écrit, pour toute compréhension il est nécessaire de gardes en mémoire les premiers mots :

> « *La compréhension de la phrase nécessite non seulement que vous conserviez à l'esprit les mots du début jusqu'à la fin, mais que vous utilisiez également vos connaissances de la langue et des techniques de lecture qui sont stockés dans la mémoire à long terme, en l'occurrence ici la mémoire sémantique… permet d'effectuer des traitements cognitifs sur les éléments qui y sont temporairement stockés ».*
>
> Laurent Petit « La mémoire » (2006 : 29)

Pour la compréhension de textes Marie-France Ehrlich dans son livre « Mémoire et compréhension du langage (1994) postule que « *pour comprendre un texte c'est un construire la représentation cognitive et que les performances de mémoire dépendent des propriétés de celle-ci.* »

C'est le psychologue Alan Badeeley dans les années soixante qui introduit le terme de « **mémoire de travail** » pour se référer à la mémoire à court terme, pour lui, la mémoire du travail aide au maintien temporaire, à la sélection et à la manipulation d'information pendant la réalisation de diverses tâches cognitives comme la compréhension de textes, l'apprentissage, la résolution de problèmes et au cours des activités de pensée en général Petit, L (2006 : 30). C'est grâce à cette conception de mémoire du travail qu'aujourd'hui on a un modèle concis qui permet de dégager les éléments de ce mémoire, ainsi, on a un administrateur central qui coordonne l'intervention des autres systèmes, il est assisté par une boucle phonologique pour le maintien des informations verbales et le registre Visio-spatial pour les informations visuelles et spatiales. On a récemment ajouté un buffer ou mémoire

tampon qui est un système de stockage temporaire épisodique qui maintient temporairement les informations provenant des différentes modalités (verbales, visuelles, spatiales, etc.) Petit, L (2006: 32)

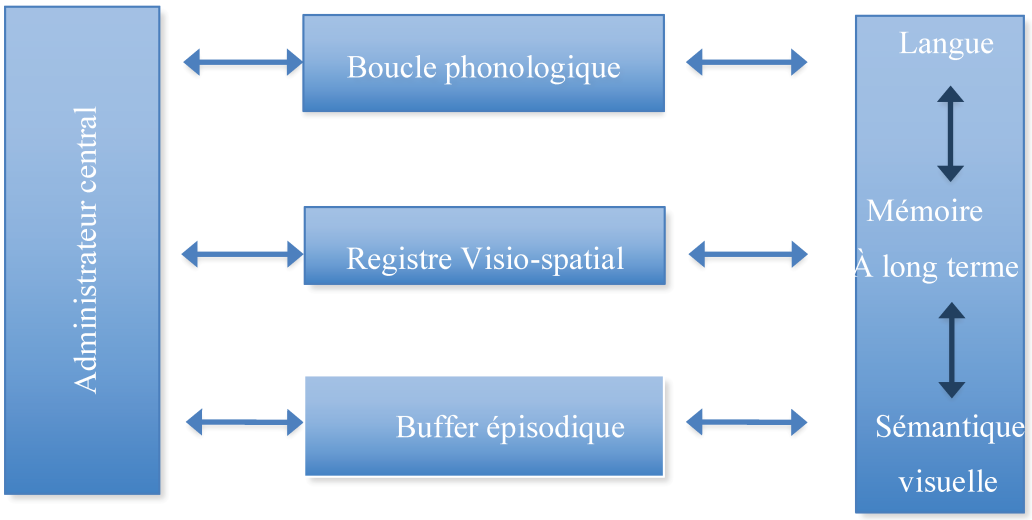


Figure 46 Modèle actualisé en 2000 de Baddeley 1974, image prise de Petit, L. « La Mémoire » 2006 :31)

La boucle articulatoire selon Rossi (2014 : 137), prend en charge le traitement du matériel verbal, elle est formée d'une unité de stockage phonologique qui est en charge de traiter les informations provenant du langage, et un contrôle articulatoire qui code phonologiquement les informations graphiques et gère le langage intérieur.

La mémoire à long terme est la base de nos souvenirs et connaissance. Rossi (2014 : 138) nous souligne qu'elle est constituée de plusieurs mémoires qui forment ainsi son contenu. Parmi les plus utilisés, on a « la mémoire épisodique », « la mémoire autobiographique », « la mémoire sémantique », « la mémoire déclarative », « la mémoire encyclopédique », et « la mémoire procédurale ».

Depuis les années soixante-dix les psychologues ont fait la distinction entre deux types de mémoire, une appelée « **mémoire déclarative ou explicité** » où on trouve la mémoire sémantique, et la mémoire épisodique l'autre appelée « **mémoire non déclarative**

ou implicite » où l'on trouve les aptitudes et habitudes, les conditionnements simples, les apprentissages non associatifs et les « priming [31]».

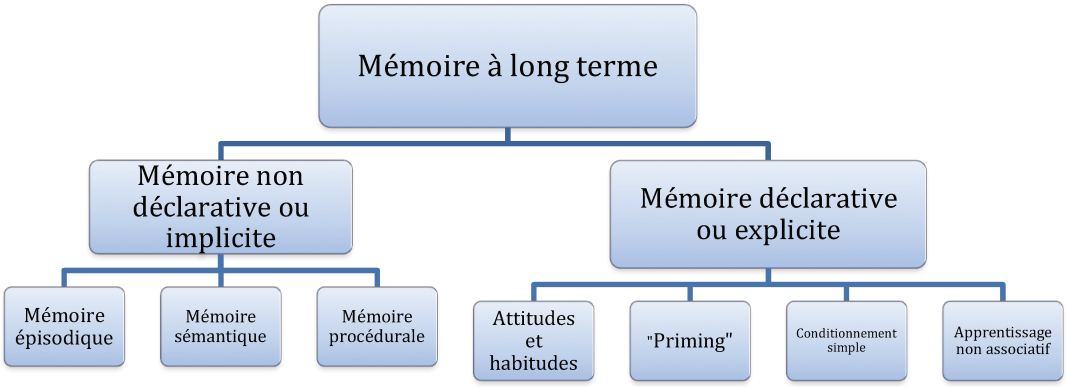


Figure 47 Contenus de la mémoire à long terme, d'après Rossi (2014 : 140)

Rossi (2005 : 30) nous explique l'anecdote de Korsakov qu'en 1911 raconte l'histoire d'un patient qui lui tend la main pour la première fois quand il le voit dans sa chambre, dix minutes après il retourne à la chambre, mais le patient ne se rappelle pas de l'avoir vu ce jour-là et ne lui tend pas la main. Rossi (2005) nous souligne,

Mémoire explicite : le patient répond ne pas avoir rencontré le médecin.

Mémoire implicite : le patient ne lui serre plus la main, car on ne tend pas la main deux fois.

La conclusion de Rossi (2005) est que le patient a des troubles de la mémoire explicite tandis que la mémoire implicite fonctionne bien à priori. La mémoire à long terme est aussi constituée des registres, pour cette raison, dans la communauté scientifique il est admis les termes de « mémoire verbale » et « mémoire imagée » où on trouve les images visuelles, auditives, olfactives, tactiles, gustatives ou encore kinesthésiques Rossi (2005 : 31). Il est bien commun dans nos souvenirs de les mélanger avec des odeurs, des images ou encore qu'un parfum nous rappel la belle femme qu'on a fait connaissance pendant les

[31] Rossi (2005 :30) nous dit que le priming désigne le fait que la présentation répétée de stimuli aboutit à faciliter leurs reconnaissances ultérieures

vacances d'été. Se souvenir d'un lieu est faire appel à la zone du cortex qui traite les images visuelles nous dit Rossi (2005 : 31).

La mémoire sémantique est celle qui se réfère à la compréhension et l'utilisation du langage, elle concerne la mémoire des mots et de concepts utiles au moment de communiquer et de comprendre. Elle contient par exemple dans ses connaissances générales les signifiés des lexèmes et les schémas de connaissance Rossi (2014 : 139). Également, la mémoire sémantique concerne les connaissances sur le monde indépendamment du contexte de leur acquisition Petit, L (2006 : 35). Ils sont des connaissances partagées, Bogota est la Capitale de la Colombie, mais le souvenir d'avoir gouté un bon « ajiaco » (soupe à base de viande poulet haché, guasca et pommes de terre) dans le quartier de la candelaria et en train de regarder le match de la coupe du mode Brésil 2014 entre la Colombie et l'uruguay, apparenterait à la mémoire épisodique, car sont des expériences personnelles. Pour Rossi (2005), la mémoire sémantique est la base de la mémoire à long terme, il accorde sa construction à la mémoire épisodique. Pour lui, la répétition des épisodes permet de dégager les invariants cognitifs, extrait de nos expériences, qui structurent la mémoire sémantique. Il nous donne l'exemple de la connaissance du système du métro, les déplacements qu'une personne fait au cours de la semaine l'ont appris les procédures à respecter pour prendre le métro ou le bus. Les invariantes sont des constantes qui constituent des traits définissant par exemple un objet (une chaise), un être vivant (une mère, le chien), une structure de connaissance (le plan d'un article scientifique), une procédure (schémas moteurs ou schémas cognitifs), Rossi (2005 : 34).

La mémoire épisodique est celle qui concerne tous les événements personnellement vécus, constitués d'épisodes, bien localisés dans le temps et l'espace de leur acquisition, c'est la mémoire qui nous permet de nous souvenir des événements passés de nos vies. Selon Tulving cité par Petit, L (2006) cette mémoire nous permet de voyager à travers le temps, dans notre passé. Souvent, nous explique Rossi (2014 : 138) la mémoire épisodique est confondue avec la mémoire autobiographique, il existerait une différence est c'est selon Conway (2002) cité par Rossi (2014 : 139) la longueur du souvenir, ainsi, la mémoire épisodique stockerait durant quelques minutes ou quelques heures des informations sesori-

perceptives détaillés des évènements vécus, ensuite, ces souvenirs seraient stockés dans la mémoire autobiographique où ils seraient préservés durant plusieurs mois et années.

La mémoire procédural est la responsable des savoir-faire comme moteurs (marche, mouvement de mains, etc.), sensori-moteurs (la préhension, etc.), et comme intellectuels où se trouvent les savoir-faire des multiplications, savoir lire, savoir écrire, conduire une voiture, utiliser son téléphone intelligent (smartphone) sont des procédures mentales que j'ai automatisées et dont je n'ai pas toujours conscience, ils ont fait l'objet d'un apprentissage et puis ils sont devenues automatiques Rossi (2005 : 31). Le fait qu'une personne puisse accomplir une tâche parfaitement ne l'autorise pas à expliquer comment elle fait pour l'exécuter. Siffler c'est un bon exemple, on peut siffler fort, mais expliquer comment je le fais c'est compliqué. Cette raison nous explique Rossi (2005) justifie le faite d'avoir une mémoire procédurale (des savoir-faire, des comment faire, perceptivo-moteurs et cognitifs) et une mémoire déclarative (mémoire verbales, sémantiques, encyclopédiques, etc.) à part entière. Rossi nous souligne que des patients atteints des troubles de la mémoire verbale, mais sans perturbations de la mémoire procédurale sont capables d'apprendre de nouvelles procédures tandis qu'ils ont du mal à stocker des informations verbales. Ceci est dû au fait continue Rossi, qu'être capable de décrire verbalement une connaissance ne signifie pas que cette connaissance soit stockée sous une forme verbale. Je peux décrire comment je fais pour marcher, une connaissance déclarative, mais ces connaissances ne me permettent pas de marcher, ce qui me permet de marcher c'est les procédures que je mets en œuvre et qui appartiennent à la mémoire procédurale Rossi (2005 : 32).

L'organisation de la mémoire à long terme est au centre du débat. Il n'est pas clair si les différents mémoires qui le composent sont des entités différentes ou si elles font partie d'un système unique. Il reste donc à étudier comment sont articulées et intégrées ces composantes dans le système, ou à étudier comment chacune de ces entités est organisée et de savoir comment elles interagissent avec les autres Rossi (2005 : 32).

5.1 Les modèles de la mémoire

Plusieurs modèles ont vu leur naissance pour expliquer le fonctionnement de la mémoire dans le cerveau humain. Certains prouvent leurs hypothèses sur son fonctionnement et certains mettent en valeur les preuves qui se sont constituées à partir de la recherche. Un des premiers pionniers de l'intelligence artificielle à mettre en jeu son modèle était Larry Squire qui en 1980 présentait son modèle postulant le fonctionnement en parallèle de la mémoire déclarative et de la mémoire procédurale. Pour lui la mémoire déclarative est en lien avec les informations facilement verbalisables et qui sont à la fois accessibles à la conscience. Informations comme de connaissances générales qui impliquent la mémoire sémantique ou de connaissances spécifiques ou personnelles qui impliqueraient la mémoire épisodique.

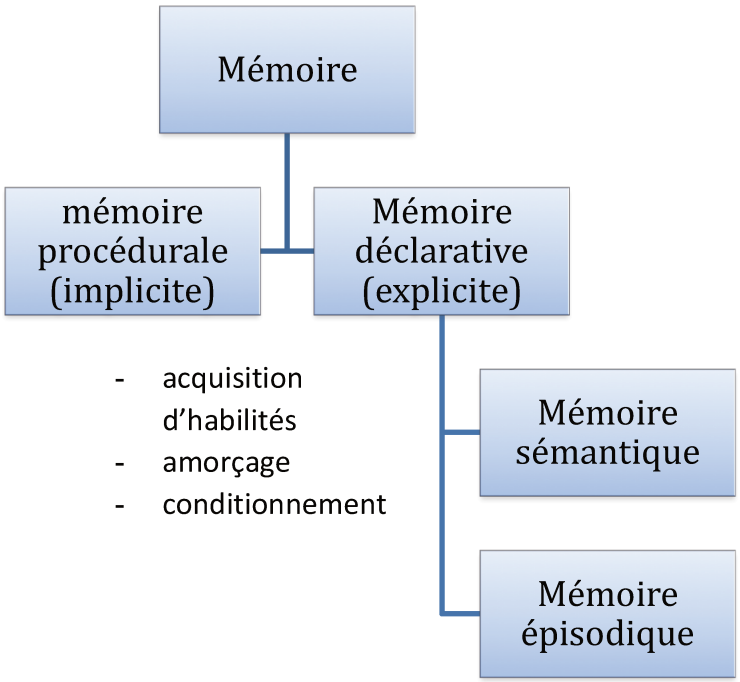


Figure 48 Modèle paralléliste de Squire pris de Petit, L (2006)

Dans le modèle de Squire la mémoire déclarative se différencie de la mémoire procédurale (ou mémoire non déclarative), cette dernière est concernée par l'apprentissage, l'acquisition progressive des habiletés, leur stockage et leur restitution sans faire référence

aux expériences passées. Il est souligné que la mémoire non déclarative est uniquement accessible par les sujets engagés dans des conditions d'expérimentation à caractère implicite Petit, L. (2006 : 39). Pour différencier la mémoire sémantique de la mémoire épisodique, Tulving (1983) cité par Rossi (2005 :33) propose le terme « auto-noétique » qui est les connaissances et souvenirs de soi, et le terme « noétique » qui est les connaissances générales.

Le modèle hiérarchique de Tulving (1995) vient ajouter de prémices au modèle de Squire sur ce qui concerne son organisation et structure. Dans ce modèle comme son nomme le dit « hiérarchique », il est proposé une structuration de la mémoire humaine en cinq systèmes, chaque système dépend du système précédant. Dans un ordre croissant, ils sont, la mémoire procédurale, le système de représentation perceptive, la mémoire sémantique, la mémoire du travail et la mémoire épisodique à la fin de la pyramide. Ce qui est intéressant dans ce modèle est qu'il prend en compte les études faites sur de sujets sains et patients lésés, néanmoins, il manque le marquage de données fonctionnelles Petit, L (2006 : 43).

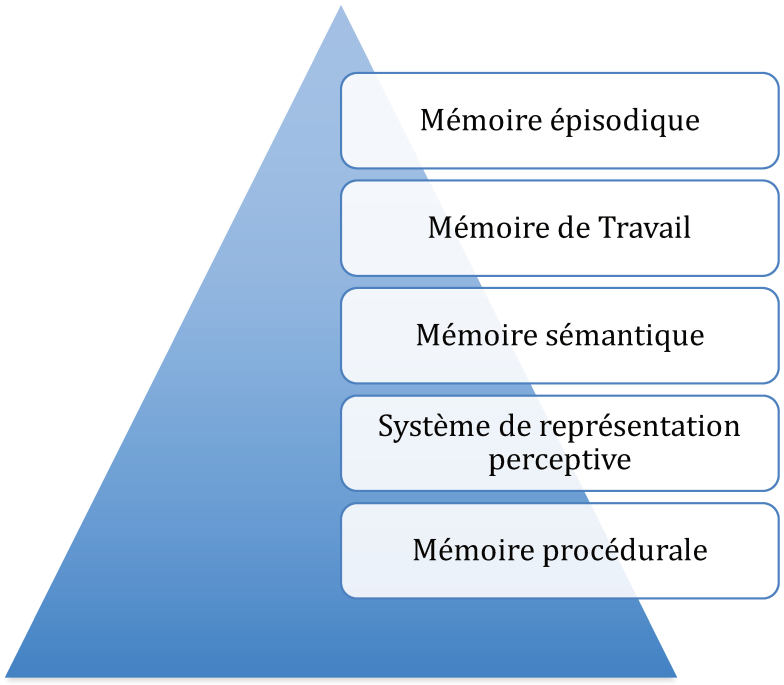


Figure 49 Modèle hiérarchique de Tulvig pris de Petit, L. (2006 : 41)

Dans ce modèle on peut bien décrire comment est le fonctionnement de l'automatisme des mots dans le langage sans qu'il y ait un passage obligé à la signification. Petit, L. (2006 : 40) nous explique le fonctionnement de cet aspect à travers du système de représentation perceptive :

> « *Le système de représentation perceptive sous-tendent les effets d'amorçage perceptif est un ensemble de sous-systèmes qui traitent et représentent l'information relative à la forme et à la structure des mots ou des objets, mais non à leur signification. Ils opèrent à un niveau pré-sémantique, c'est-à-dire, qui ne nécessite pas d'accès à la signification. Nous pouvons ainsi identifier le mot « table » dans un texte ou dans une phrase entendue, nous pouvons dire ce mot, sans immédiatement nous préoccuper de ce qu'il veut dire. De la même manière, nous pouvons retrouver l'image d'une table sans nous demander à quoi elle sert.* » Laurent Petit « La mémoire » (2006 : 29)

Il a fallu à Tulving de changer son modèle hiérarchique par un modèle sériel parallèle et indépendant dit SPI. Dans ce nouveau modèle Tulving peut bien expliquer pourquoi des patients atteints des troubles de la mémoire sémantique sans trouble majeur de la mémoire épisodique. Il est constitué de cinq systèmes organisés hiérarchiquement, ici l'encodage présente une dimension sérielle, le stockage est effectué en parallèle dans les différents systèmes et il reste la récupération indépendante dans les autres systèmes.

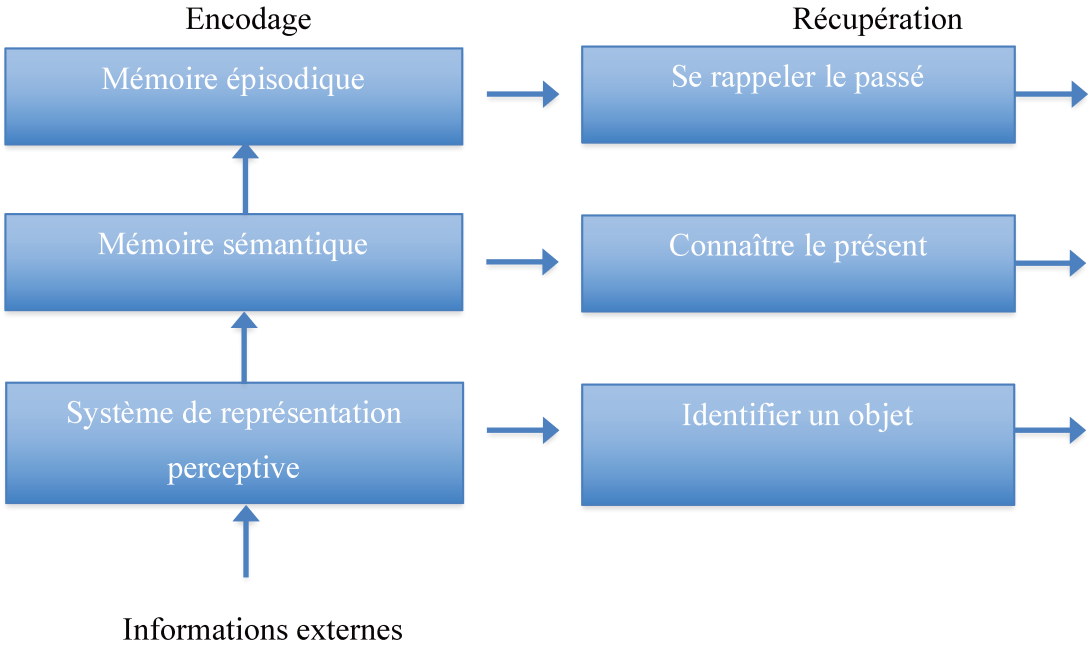


Figure 50 Modèle SPI de Tulving (2001) pris de Petit, L. (2006 :43)

Ce modèle est capable de prédire que l'encodage d'une information dans un système intermédiaire comme la mémoire sémantique peut s'effectuer même si l'encodage dans le système supérieur (la mémoire épisodique) est déficitaire, mais impossible de manière inverse ; pour la récupération les deux sens sont possibles même en ayant des troubles de la récupération dans la mémoire sémantique ou dans la mémoire épisodique Petit, L. (2006 :42). Une critique à ce modèle est qu'il n'explique bien les liens pour la mémoire du travail, pour le reste il est bien précisé la hiérarchie des systèmes. En parlant de l'encodage et de la récupération il y a des études neuropsychologiques qui utilisent les images IMRf ou TEP[32] pour repérer les zones du cerveau impliquées dans ces activités.

Cela a été l'étude de Tulving et ses collaborateurs en 1994 qui a révélé l'activation du cortex frontal ventrolatéral gauche pour l'encodage dans la mémoire épisodique, tandis que le cortex frontal ventrolatéral droit serait plus impliqué dans la récupération de ces informations Petit, L (2006 : 73). Ce modèle est dit « Asymetrique » dont les chercheurs l'ont donné un nom, ce de « HERA » pour *–Hemispheric Encoding / Retrieval Asymmetry-répond* au fait que l'encodage et la récupération de la mémoire épisodique se font de manière asymétrique dans les deux hémisphères du cerveau humain voir figure 40.

Cependant, il y a des études qui mettent en cause cette asymétrie en disant qu'il s'agit seulement de processus qui interviennent pour ces activités qui font que les zones du cerveau soient activées, ainsi, les tâches verbales -soit pour la récupération comme pour l'encodage- induisent une activation du cortex frontal ventrolatérale gauche tandis qu'une tâche non verbale (objet, visage, etc.) -soit pour la récupération comme pour l'encodage-, induirait une activation du cortex frontal ventrolatérale droite Petit, L. (2006 : 74).

[32] Selon Rossi (2005 : 35), l'imagerie cérébrale a pour but de visualiser l'activité du cerveau. IMRf qui exprime Imagerie par Résonance Magnétique fonctionnelle, permet d'enregistrer l'activité cérébrale sans injection de substances radioactives au contraire du TEP qui représente la Tomographie par Émission de Positons.

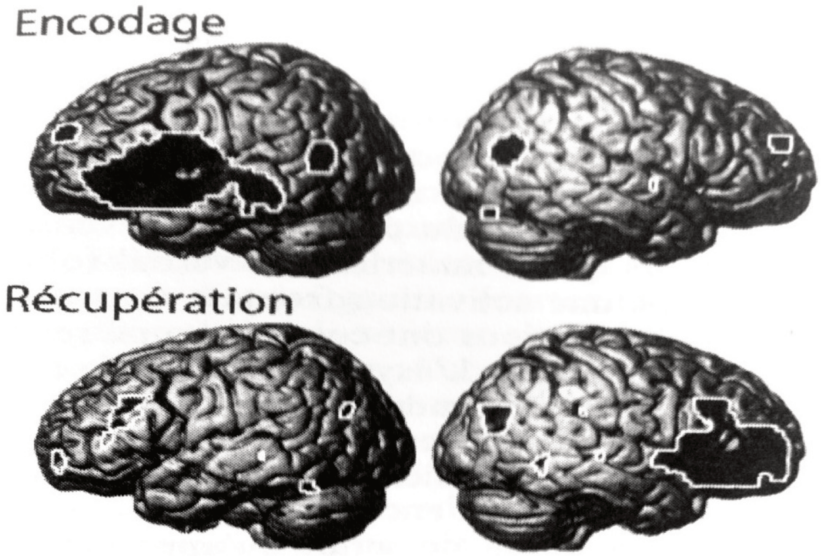


Figure 51 Activation des zones d'encodage et de récupération de la mémoire épisodique dans le cerveau, modèle HERA de Tulving, pris de Petit, L « Mémoire » (2006 : 73)

Une des hypothèses qu'on peut dégager des dernières études est que l'asymétrie entre l'encodage et la récupération serait en partie prise en compte du matériel dont il faut se souvenir, de cette manière l'encodage serait un processus verbal et la récupération serait un processus moins verbal Petit, L. (2006 : 74). Selon diverses études sur TEP citées par Petit, L. (2006 : 74 -75) les scientifiques auraient identifié six sites qui ont avoir avec la récupération plus que l'encodage dans la mémoire épisodique. Les sites en question sont :

- Cortex frontal dorsolatéral
- Cortex frontal ventrolatéral
- Cortex frontal antérieur

côté droit

- Cortex frontal ventro latéral
- Cortex frontal antérieur
- Cortex cingulaire antérieur

côté gauche

Ces différents sites reflètent du voyage mental dans le temps nécessaire pour la tâche de reconnaissance, il montre que cette activité cognitive est mise en relation

avec un grand nombre de processus et fonctions conjointement dans différentes zones du cerveau Petit, L. (2006 : 75).

En ce qui est la mise en marche de quatre régions corticales pour la mémoire, Petit, L. (2006 : 112) nous explique à quoi concernent ces activations pour les trois systèmes de mémoire. Il suggère que pour la lecture de mots (par rapport à la condition de référence) les quatre régions joueraient un rôle exécutif et de contrôle cognitif pour des processus attentionnels. De cette manière Petit, L. (2006 : 113-114) propose une activation de la manière suivante :

- Cortex frontal ventrolatérale : responsable du rafraîchissement et du maintien du contenu en mémoire du travail et aussi aux tâches de la mémoire à long terme bien épisodiques comme sémantiques.
- Cortex frontal dorsolatéral : serait activé pour une sélection active, un contrôle et pour une action sur le matériel qui se trouve dans la mémoire du travail.
- La région frontale antérieure : pour la planification des tâches cognitives et la manière pour les réaliser.
- Cortex cingulaire antérieur : pour le contrôle cognitif et à la réalisation de différentes tâches mnésiques.

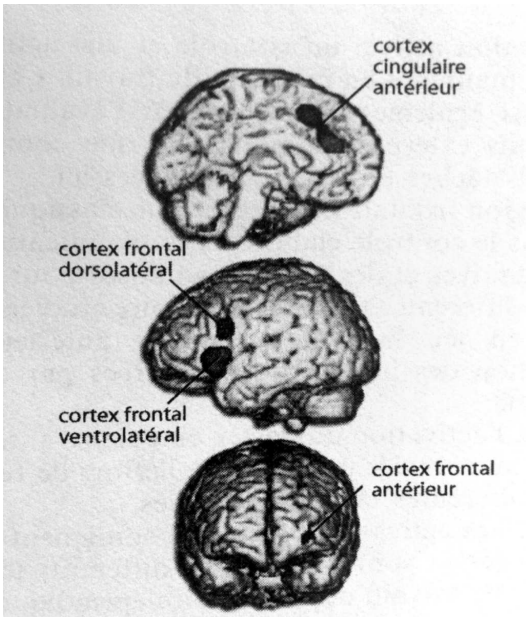


Figure 52 Les quatre régions du cerveau impliquées dans les tâches de la mémoire de travail verbale, de la mémoire épisodique et de la mémoire sémantique selon Petit, L. pris de Petit, L. « Mémoire » (2006 : 113)

En ce qui concerne la mémoire dans l'apprentissage d'une langue étrangère Defays (2003 : 164) nous montre que la mémoire déclarative et procédurale sont impliquées. Les

compétences linguistiques seraient d'ordre procédural qui permettent d'utiliser la langue tandis que les compétences métalinguistiques seraient d'ordre déclaratif permettant d'expliquer la langue. La maîtrise de la langue maternelle porte sur des savoirs procéduraux et celle d'une langue étrangère apprise à l'école sur des savoirs déclaratifs. C'est pour cette raison que pour un natif il est très difficile d'enseigner sa langue maternelle aux étrangères, car il ne possède pas de bases formelles sur sa langue, les règles apprises inconsciemment doivent être revus consciemment, si pose la question à un locuteur natif du français de pourquoi le français fait ainsi, la réponse (s'il n'est pas linguiste) sera, c'est comme ça, on dit comme ça.

Enfin, à part les savoirs déclaratifs et procéduraux, la maîtrise de la langue relève d'un autre savoir, le savoir conditionnel qui concerne les règles d'emploi qui permettent de comprendre ou produire des énoncés adéquats, par exemple savoir le moment et à qui vouvoyer ou tutoyer. Les savoirs procéduraux seraient par exemple « le genre de nom » comme il n'y pas de règle on est obligé d'avoir une assimilation spontanée, peut être cas par cas pour voir si tous les mots finissant par /e/ seront féminins, mais il y a « la peau » ou « la souris » et il existe aussi « le pot » et « le salami » des mots qui ne finissent pas par /e/ et pourtant peuvent être aussi féminins comme masculins.

Le typique cas des apprenants hispanophones c'est de transférer les noms tels comme ils sont dans sa L1 en L2 français. La majorité de cas coïncide, mais il existe aussi des exceptions, ainsi la montre, la dent, la souris, seraient masculines (el reloj, el diente et el raton) et le lit, le nez, le vagin seraient féminins (la cama, la nariz et la vagina) c'est le cas aussi pour les francophones apprenant l'espagnol comme L2 qui peuvent produire des phrases comme « un buen cama » à la place de « una buena cama ». Les savoirs déclaratifs seraient quant à eux par exemple, les problèmes d'accord de participes passés des verbes pronominaux. Ici pour acquérir des automatismes il y aura un bon effort. Il faut évidemment se remonter à la règle pour bien les conjuguer. Ces trois savoirs sont explicités dans le tableau suivant :

Savoirs déclaratifs =connaissances métalinguistiques	**Connaissance consciente de règles explicites Grammaire explicite**	**Exemple : les règles d'accord du participe passé**
Savoirs procéduraux = compétences linguistiques	Assimilation et utilisation intuitives et spontanées d'usages Grammaire implicite	Exemple : le choix du masculin ou du féminin
Savoir stratégiques, Conditionnelles = compétences sociolinguistiques	Ce sont les règles d'emploi qui permettent de comprendre/ produire des énoncés adéquats	Exemple : le choix entre tutoiement et vouvoiement

Tableau 9 les trois savoirs pour la maîtrise de la langue; image prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 165)

On voit clairement que ses trois savoirs se succèdent parmi les savoirs implicites et les savoirs explicites, tous relèvent en gros de la compétence communicative qui est le but de tout apprentissage d'une langue étrangère. Passons maintenant à voir de près l'unité base d'enseignement dans une classe de langue « l'activité ».

5.2 L'activité au sein de la rétention des mots

La rétention des mots est une partie importante pour la performance communicative dans une langue étrangère. Si on ne possède pas de mots on est coincé, mais plus encore si on ne possède pas les bons mots on est stagné. L'importance des mots repose sur la base de toutes les langues, la dénomination est plus fonctionnelle que la grammaire même. Une stratégie pour la rétention des mots est bien connue pour nous, on s'attaque à cette stratégie presque quand on est souvent face à une tâche de mémorisation. Il s'agit de « la répétition ». La répétition bien banale comme elle puis l'être comme stratégie d'apprentissage, est bel et bien la tâche cognitive qui a des effets sur la transmission synaptique, elle renforce les connections, mais peut aussi affecter l'efficacité de l'apprentissage selon son organisation c'est qui est attribué à l'apprentissage distribué et l'apprentissage massé Rossi (2014 : 77). Les premiers concernent les apprentissages qui se déroulent dans le temps, les derniers portent sur les apprentissages qui se regroupent pour être faits dans une séance ou dans une période de temps court. Il faut souligner que pour que les répétitions aient un effet positif dans l'apprentissage, des pauses doivent être mises en place entre les apprentissages, car cela contribue à la consolidation, à la maturation, et à la généralisation.

L'enseignant doit donc maitriser les éléments qui comportent une bonne activité d'apprentissage du vocabulaire pour qu'elle soit fructueuse. Toute de suite, nous allons voir quels sont les éléments qui font d'une activité de grande charge d'implication de la part des apprenants.

5.2.1 L'activité au sein de l'enseignement du vocabulaire en FLE

Afin d'assurer, le bon déroulement d'une technique d'apprentissage de vocabulaire d'une langue étrangère Nation (2013) nous souligne que l'activité pour qu'elle soit optimum pour l'apprentissage doit accomplir certaines conditions que la recherche à démontré, sont essentielles pour un bon apprentissage. Laufer et Hulstijn (2001) cités par Nation (2013) travaillant sur une « activité d'implication » dans l'acquisition du vocabulaire accidentel proposent que l'engagement est la force qui conduit à l'apprentissage, pour qu'il ait d'engagement dans une activité il doit y avoir trois facteurs dans une activité : La nécessité, la recherche et l'évaluation.

Selon Laufer et Hulstijn (2001) cités par Nation (2013 : 98) la nécessité est la composante d'attitude de l'engagement, il n'y aura pas de nécessité si le vocabulaire qu'on cible n'est pas nécessaire pour compléter l'activité. La recherche de mots est une composante de l'engagement dans une activité, elle est modérée si l'apprenant doit chercher le sens d'un élément (réceptif) et il est fort si l'apprenant doit chercher la forme pour exprimer une signification (productive). Finalement, l'évaluation consiste à décider si un choix de mot est approprié ou non, il est fort si l'apprenant doit créer un contexte.

Nation (2013 : 99) nous donne des exemples d'activités évalués selon ces trois critères de l'engagement, pour lui l'activé de « lire avec des questions » où les mots du glossaire ne sont pas pertinents pour la tâche ne crée pas ni une nécessité, ni une recherche, ni une évaluation par contre l'activité d'écrire une composition a beaucoup de nécessité, de recherche et d'évaluation.

L'effet de l'engagement dans l'apprentissage s'avère pertinent pour évaluer si une activité accomplit ces facteurs et réussit à son objectif d'apprentissage. Cependant, comme

nous avons vu que les connaissances des mots sont assez nombreuses, ces trois facteurs restent insuffisants pour déterminer chacune de ces connaissances du mot. C'est pour cette raison, que Nation et Webb (2011) cités par Nation (2013) proposent une grille pour évaluer les activités d'apprentissage du vocabulaire assez complet qu'ils nomment « grille de vérification pour l'analyse de composantes de la technique[33] » divisée pas en 3 composantes comme celle de Laufer et Hulstijn (2001), mais en 5 –la motivation, remarquer, la récupération, l'usage créative et la rétention-.

Critère		**Scores**	
Motivation	Y a-t-il un objectif d'apprentissage de vocabulaire clair ? Est-ce que l'activité motive l'apprentissage ? Est-ce que les apprenants sélectionnent les mots ?	0 0 0	1 1 1
Remarquer	Est-ce que l'activité attire l'attention sur les mots cibles ? Est-ce que l'activité sensibilise sur de nouveau apprentissage de vocabulaire ? Est-ce que l'activité implique la négociation?	0 0 0	1 1 1
Récupération	Est-ce que l'activité implique la récupération du mot ? La récupération est-elle productive ? Y a-t-il du rappel ? Y a-t-il multiples récupérations de chaque mot ? Y a-t-il un espace entre les récupérations ?	0 0 0 0 0	1 1 1 1 1
Usage créatif	Est-ce que l'activité implique l'usage créatif du mot ? Est-elle productive ? Y a-t-il un changement marqué qui implique l'utilisation d'autres mots?	0 0 0	1 1 1
Rétention	Est-ce que l'activité assure une liaison réussie de forme et de sens ? Est-ce que l'activité implique instantation ? Est-ce que l'activité implique imagerie ? Est-ce que l'activité évite l'interférence ?	0 0 0 0	1 1 1 1
Score maximal			18

Tableau 10 grille de vérification pour l'analyse de composantes de la technique de Nation et Web (2011) tableau pris de Nation (2013 – 101)

[33] Notre traduction de « a checklist for Technique Feature Analysis » de Nation (2013 : 101)

Ces cinq facteurs qui influencent la charge de l'engagement dans des activités pour l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère sont essentiels pour que l'activité soit optimale, cependant comme souligne Nation (2013 : 102) sans l'implication et la suscitation l'attention des apprenants, il n'y aura pas de chances pour qu'autres conditions favorisant l'apprentissage prennent lieu. Il est clé dont que la motivation soit la force d'implication des activités, les auteurs pensent que la motivation et l'intérêt sont des conditions importantes pour faire remarquer. Remarquer est le facteur qui fait que l'apprenant accorde l'attention à un élément en particulier, il doit le remarquer et savoir qu'il est un élément clé pour la langue. Selon Nation et Webb (2011) cités par Nation (2013) le facteur de remarquer implique la décontextualisation qu'à la fois implique la négociation, la définition, l'amélioration textuelle et la conscience du mot. La décontextualisation veut dire qu'on retire un mot de son contexte pour l'analyser comme un élément de la langue. L'analyse peut être rapide comme il peut être long, cela dépend du type de décontextualisation qu'on utilise comme la négociation du sens d'un mot ou la conscience du mot qu'implique un intérêt dans la prise de conscience des parties de mots, de l'ordre des mots, du choix des mots dans les différents usages de la langue, etc.

La récupération est un autre facteur qui favorise l'engagement, elle peut être de caractère réceptif quand on est amené à percevoir la forme et récupérer la signification d'un mot qui est écouté ou lu ; elle est productive quand on désire communiquer la signification du mot et nous devons récupérer sa forme écrite ou orale en parlant ou en écrivant. Les auteurs nous soulignent que la récupération se joue la plupart du temps dans la répétition, cette dernière étant un facteur décisif dans l'acquisition du vocabulaire accidentel.

Quant à l'usage créatif qui est un facteur qui favorise les connexions entre le lexique, il est réceptif quand on lit ou productif quand un mot est utilisé dans un nouveau contexte en parlant ou en écrivant. Selon Nation et Webb (2011) cités par Nation (2013) il y a un processus créatif quand un mot qu'on a croisé dans un contexte donné est rencontré ou utilisé dans un nouveau contexte. Selon Nation (2013) l'utilisation des mots autres que des simples répétitions conduites à un apprentissage supérieur.

Finalement, la rétention est le facteur qu'on vise le plus, car comme l'indique Nation (2013 : 113) que la rétention des mots se renforce si les apprenants sont capables de traiter les mots et leur signification tant visuellement comme linguistiquement. Pour se faire l'enseignante, dispose de différentes techniques qui faciliteront la tâche de l'apprenant. Ces techniques de rétention des mots sont l'instantation, l'imagerie et la profondeur de traitement. L'instanciation consiste à rappeler ou subir une instance ou un exemple particulier de la signification d'un mot ; l'imagerie est comme une image visuelle délibérée est créée pour aider l'apprentissage du mot ; les niveaux de l'hypothèse de traitement établissent que si un élément est si difficile à apprendre et donc il a été plus profondément et pensivement traité, plus il doit être conservé en mémoire.

Nous avons vu ce qui fait qu'une activité « engage » les apprenants pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire en classe de langue. Maintenant, nous allons voir les exemples de ces types d'activités, elles sont proposées par Nation (2013).

5.2.2 Activités pour l'apprentissage du vocabulaire

Selon différents auteurs Oxford (1998), Nation (2013), Chamot et O'Malley (1999) la mémoire est fondamentale pour avoir une bonne rétention de mots. Si l'enseignant veut réussir dans cette tâche cognitive pour le bon déroulement de l'acquisition d'une langue étrangère par ses apprenants, il doit travailler comme nous l'avons vu auparavant, le passage de connaissances en mémoire à court terme pour la mise en place de connaissances dans la mémoire à long terme. Pour se faire l'enseignant, compte avec un grand nombre de techniques qui permettent d'établir ce passage. Les techniques que nous présenterons jouent sur les stratégies d'apprentissage qui facilitent l'adaptation et l'accommodation des connaissances par les apprenants d'une langue étrangère.

Nous allons procéder à l'élicitation de ces stratégies, nous allons les catégoriser par trois niveaux de connaissances d'un mot souligné par Nation (2013), ainsi les stratégies seront groupées par sens, forme et utilisation. Ces stratégies permettront de renforcer les connaissances que les apprenants établissent pour les mots de la langue cible, de cette manière les apprenants pourront élargir leur vocabulaire productif, actif en français. Il faut

remarquer que l'objectif de cette recherche est d'améliorer la manière donc les apprenants du FLE[34] s'approprient du vocabulaire de cette langue notamment au niveau morphologique de l'appropriation de l'accord sujet- verbe pour les désinences verbales dans le passé composé.

Nation (2013 : 131) a conçu une série d'activités qui portent sur l'apprentissage et l'appropriation du vocabulaire en classe de langue. Ces activités sont catégorisées selon leur pertinence pour ce qui implique la connaissance d'un mot selon le même auteur, voir chapitre 1. Il a établi trois groupes, selon les activités qui jouent dans la forme, le sens et l'utilisation des mots. Ces trois catégories se subdivisent à la fois en oral, écrit et parties des mots pour la forme, en connexion forme-signifiant, concept et référence et associations pour le sens, et finalement en grammaire, collocateurs et contraintes d'utilisation pour la catégorie d'utilisation. Chaque activité n'est rigoureusement attachée à une de trois catégories, et elles peuvent explicitement ou implicitement faire partie de chacune de ces trois catégories, l'auteur souligne que plusieurs de ces activités peuvent interagir dans plusieurs aspects qui impliquent la connaissance d'un mot. Ainsi, les neuf aspects que l'auteur souligne pour la connaissance d'un mot peuvent interagir entre eux.

Tout suit nous allons dégager les neuf aspects qui impliquent la connaissance d'un mot, ainsi que quelques exemples d'activités pour chaque aspect que nous donne Nation (2013).

La forme orale : dans cet aspect de la connaissance d'un mot, les apprenants peuvent reconnaître un mot quand ils l'entendent de la même manière qu'avoir la capacité de bien prononcer le mot. Les exemples d'activités qui touchent cet aspect sont :

- La prononciation des mots : le professeur met dans le tableau les mots que les apprenants ont vus durant la semaine, le professeur prononce les mots et les apprenants repentent après le professeur, puis les apprenants chacun à leur tour

[34] Les apprenants concernés dans l'étude sont les apprenants de septième semestre de la licence de langues modernes à l'université du Quindío à Armenia Colombie.

prononcent les mots, mais sans le modèle du professeur tout en bénéficiant de respectives corrections et commentaires de la part de son professeur.

- Le développement de la conscience phonologique : une activité qui nous donne Nation (2013) est que le professeur prononce les phonèmes d'un mot comme /p/ /o/ /t/ et les apprenants essayent de trouver le mot concerné en essayant de combiner les phonèmes /Pot/ = pote, une autre activité est de trouver des rimes, ajouter ou enlever des sons à un mot pour voir quels changements sont produits. Selon l'auteur, ces activités préparent la voie pour aux jeunes apprenants pour la lecture.
- La lecture à haute voix : dans ce type d'activité, les apprenants lisent en haute voix et le professeur corrige et donne des retours sur leur performance.

La forme écrite : les activités que nous allons voir tout suit sont issues de la langue anglaise qui a des irrégularités dans son système d'orthographe. Cependant comme le français, Nation (2013) trouve des patrons dans ce système qui aident l'apprentissage de ce dernier. Bien que la langue française a des irrégularités par rapport à la relation graphème – phonème, elle conserve une régularité tout au long de son système d'orthographe, ce qui rendre ces activités idéales pour travailler cet aspect de la connaissance d'un mot. Les exemples d'activités qui nous livre (Nation 2013) sont :

- La dictée mots et phrases : Ce type d'activité nous la connaissons depuis l'école primaire. Le professeur dicte des mots ou des phrases aux apprenants, les apprenants doivent les écrire sur leur cahier. Une variation de cette activité décrite par l'auteur est qu'un apprenant écrit sur le tableau, le professeur corrige et le reste des apprenants peuvent corriger leur travail aussi.
- Trouver des règles d'orthographe : les apprenants travaillent en groupes avec une liste de mots pour voir s'ils peuvent trouver des règles d'orthographe.

Les parties des mots : cet aspect de la connaissance d'un mot permet aux apprenants de faire une pleine utilisation des familles de mots qu'ils connaissent déjà, de la même manière que cet aspect contribue à une meilleure mémorisation de mots complexes. Quelques exemples des activités pour cet aspect sont :

- Remplissage de tableaux des parties de mots : les apprenants travaillent en couples pour remplir le tableau, il faut savoir que pas tous les aspects peuvent être remplis.

Nom	Verbe	Adjectif	Adverbe
Argument	Évaluer	Distinct (e)	Normalement

Tableau 11 exemple de remplissage des tableaux des parties de mots selon Nation (2013)

- Découpage des mots complexes : les apprenants reçoivent une liste de mots, ils doivent les découper en partie. Le professeur peut les demander de donner le sens de quelques-unes des parties.

- La construction de mots complexes : les apprenants sont invités à faire the formes négatives ou des mots vagues à partir de la racine du mot (en utilisant –ment, -un, -in, -able)

- Choisir le mot correct : le professeur donne des phrases aux apprenants qui contiennent un espace et entre parenthèse la racine du mot. Les apprenants doivent changer la racine du mot par l'inflexion ou la forme dérivée la plus appropriée pour compléter la phrase. *Je suis allé au médecin pour une* _____ *(consult).*

- Trouver des étymologies : les apprenants cherchent des étymologies dans le dictionnaire afin de trouver les relations qui peuvent avoir de nouveaux mots avec ceux qu'ils connaissent déjà.

Le renforcement de la connexion forme-sens : cet aspect de la connaissance d'un mot essaie de séparer la reconnaissance d'un mot et la connaissance du sens du mot de la capacité à relier une forme particulaire à un sens particulaire. Le renforcement implique le rappel d'un sens quand l'apprenant voit ou entend un mot particulaire ou le rappel d'une forme orale ou écrite lors de l'attente pour exprimer un sens. Quelques exemples des activités pour cet aspect sont :

- L'utilisation de cartes de mots : elles sont formées avec l'association des mots en L2 (écrits ou parlés) et leur sens (peut-être avec sa traduction en L1, une définition en L2 ou une image qui représente le sens de mot). Les apprenants utilisent les cartes de mots pour apprendre un vocabulaire nouveau, il voit le mot en L2 s'il reconnaît le mot et peut donner son sens ou une phrase ou on utilise le mot il passe à une autre carte, s'il n'est pas capable, il peut tourner la carte et voir l'image ou la traduction qui se trouve derrière.
- L'utilisation de la technique du mot clé :
- L'appariement des mots et les définitions : le professeur donne aux apprenants une liste de définitions, les apprenants doivent associer ces mots avec ceux qu'ils connaissent déjà, ou trouver les mots dans un texte pour en dégager leur sens.
- La discussion du sens des phrases : le professeur donne une liste des phrases qui contiennent des mots que les apprenants ont étudiés auparavant, les apprenants doivent alors donner les sens des phrases.
- Dessiner et nommer des images : les apprenants lissent ou entendent de descriptions qui contiennent des mots qu'ils connaissent récemment, ils doivent dessiner ou nommer une image.
- L'enseignement entre camarades : pour cette activité les apprenants travaillent en couples. Un apprenant doit enseigner ou expliquer le vocabulaire qu'il a dans sa liste, la liste contient le mot et une image qui décrit le sens du mot.
- La résolution d'énigmes : selon l'auteur les énigmes peuvent rendre le sens d'un mot plus mémorable. « il est blanc à l'extérieur et il a du jaune à l'intérieur » -un œuf-, « il a une tête, mais il ne peut pas penser avec » -une allumette-
- répondre à des énoncés vrais ou faux : les apprenants répondent à des énoncés vrais ou faux qui contiennent de nouveaux mots.
- Lire avec des hyperliens : les apprenants lisent un texte avec des hyperliens qui expliquent les nouveaux mots.

Le concept et la référence : cet aspect de la connaissance d'un mot implique une idée claire du sens sous- jacente d'un mot qui a multiple sens. Il implique aussi d'être

conscient de la gamme d'usages il a, c'est-à-dire, à ce qu'il peut se référer. C'est cette connaissance que nous permet d'être capables de comprendre un mot quand ce dernier est utilisé dans un contexte nouveau, de la même manière que de l'utiliser dans une forme créative. Quelques exemples des activités pour cet aspect sont :

- Trouver des significations communes : une technique pour laisser les apprenants voir le cœur du sens d'un mot est de regarder en quoi consiste la similarité dans les différents sens d'un mot. Le dictionnaire est très utile pour ce type d'activité.

- Choisir le bon sens : dans une lecture d'un texte, le professeur donne aux apprenants une liste de mots, ils doivent choisir le sens le plus approprié dans un dictionnaire. À la place d'utiliser le dictionnaire, le professeur peut donner plusieurs possibilités de sens du mot. Le mot peut avoir plusieurs possibilités de sens (polysémie), mais il y a un seul sens qui cale dans la phrase, ex : « il a laissé la batterie dans un mauvais état après le concert » ici le mot batterie signifie l'instrument musical.

- Utiliser la fonction sémantique d'analyse : selon l'auteur, différents chercheurs pensent que les apprenants pour affiner leurs connaissances doivent remplir des grilles. Nation (2013) nous donne un exemple de Rudska et coll. (1981 :65) qui a pour particularité de provoquer aux interférences entre les items connexes ; c'est pour cette raison qu'une fois ce type d'activité est mise en place dans la classe de langue les apprenants doivent être très familiers avec les mots, l'activité est donc faite pour une révision.

	Car Inattendu	**car difficile de Croire**	**de manière à provoquer une confusion**	**de manière à laisser une personne impuissante à agir ou à penser**
Surpris	√			
Étonné		√		
Stupéfié			√	
Confondu				√
Époustouflé				√

Tableau 12 exemple de la fonction sémantique d'analyse des mots

- Répondre à des questions : le professeur donne aux apprenants des questions qui contiennent de mots qu'ils ont récemment vus en classe. Les questions les aident à

instancier et à utiliser les mots. Les questions peuvent aussi être reliées à un passage d'un texte.

- Jouer à des détectives de mots : les apprenants cherchent des mots qu'ils ont récemment vu en classe, ils doivent le rapporter aux camarades et indiquer où ils l'ont trouvé, l'information recueillie sur le mot. Selon l'auteur ce type d'activité peut être avantageuse dans le sens où les apprenants donnent de preuves d'utiliser les mots à l'extérieur de la classe de langue.

Les associations : selon Nation (2013) la connaissance d'une série d'associations pour un mot permet de comprendre la signification totale du mot et aide à rappeler la forme du mot ou de sa signification dans un contexte approprié. Les associations d'un mot sont dans une large mesure le résultat des différents systèmes de signification que le mot s'inscrit. Ceux-ci comprennent, par exemple, les synonymes, les contraires, les membres de la famille de la même entrée générale, des mots dans leurs relations, et des mots superordonnés et subordonnées. Exemples des activités pour cet aspect sont :

- Trouver des remplaçants : les apprenants choisissent des mots d'une liste afin de remplacer le mot qui est souligné dans le texte.
- Explication des connexions : pour cette activité les apprenants travaillent en couple ou en petits groupes afin d'expliquer les connexions entre un groupe des mots liés.

Analyse critère justification classifier exclure

- Faire de la correspondance des mots (word maps) : les apprenants travaillent en groupes ou avec le professeur afin de réaliser une carte sémantique basée sur un mot clé.
- Classifier les mots : le professeur donne aux apprenants une liste de mots afin de les classer par groupes selon certains critères, par exemple, classifier les mots selon s'ils ont ou pas des connotations négatives ou positives. L'intégration de la connaissance du vocabulaire avec connaissance sur un sujet d'étude conduit à procès créatif spécialement quand les apprenants justifient leur choix pour telle classification.

- Trouver des contraires : le professeur donne aux apprenants une liste de mots d'un texte afin de trouver des contraires de ces mots.
- Suggérer des causes ou des effets : le professeur donne aux apprenants une liste de mots ou des phrases afin de faire un tri pour dire ceux qui sont de causes et ceux qui sont des effets. De cette manière un énoncé comme « une consultation médicale » peut faire que les apprenants pensent aux causes comme maladie, douleur, contrôle, et ses effets comme médicaments, hôpital, etc.
- Suggérer des associations : le professeur donne aux apprenants quatre ou cinq mots. Ils travaillent en groupes afin d'énumérer leurs associés de ces mots. Le groupe des apprenants mélange les mots et les passe à un autre groupe qui doit les classer sous les mêmes mots. À la fin les groupes discutent sur leur classification.
- Trouver des exemples : le professeur donne aux apprenants une liste de catégories comme nourriture, chiffres, professions, chaque apprenant choisit une catégorie, il doit écrire le plus grand nombre de mots qui rentrent dans la catégorie dans une feuille. Les apprenants doivent écrire les mots qu'ils connaissent déjà. Après un certain temps de travail, l'apprenant passe sa feuille à un camarade qui essaye d'y ajouter d'autres mots et ainsi de suite. L'apprenant à la fin doit vérifier l'orthographe des mots dans un dictionnaire, ces feuilles deviennent alors parties du dictionnaire de la classe.

La grammaire : cet aspect de la connaissance d'un mot implique une connaissance dans l'utilisation de mots dans les phrases. L'auteur nous souligne que les linguistes ne se mettent pas d'accord dans la relation ni le rôle qui jouent le vocabulaire et la grammaire dans l'utilisation des mots. Exemples des activités pour cet aspect sont :

- L'appariement de phrases par moitiés : le professeur donne aux apprenants des énoncés à moitié contenant le vocabulaire qu'ils sont vu auparavant, ils doivent faire correspondre les moitiés afin de compléter un énoncé complet.

- Mettre des mots pour faire des phrases : les apprenants mettent des mots ensemble afin de former des énoncés.

Les collocateurs : la connaissance quels mots peuvent avoir lieu avec d'autres mots aide à l'utilisation du langage et contribue à la fluidité avec laquelle la langue peut être utilisée. Exemples des activités pour cet aspect sont :

- Collocateurs correspondant : le professeur donne aux apprenants une liste de mots afin de les apparier. Il est possible de former plusieurs couples de mots avec le même mot.

- Trouver collocateurs : les apprenants cherchent dans le dictionnaire, utilisent les cooccurrences et utilisent des parallèles avec sa L1 afin d'énumérer collocateurs pour un mot donné.

- L'analyse et la classification des collocateurs : les apprenants regroupent des collocateurs afin de voir s'ils partagent les mêmes sens généraux.

Les contraintes d'utilisation : la plupart des mots ne sont pas affectés par des contraintes d'utilisation. Ils sont neutres en ce qui concerne les contraintes comme, langage formel / informel, poli / impoli, langue d'enfant / langage d'adulte, / usage des hommes / usages des femmes, Québécois / français, écrit / parlé. Lorsque ces contraintes se produisent, il est généralement important d'être conscient d'eux parce qu'ils peuvent affecter l'interprétation de la communication. Exemples des activités pour cet aspect sont :

- L'identification de contraintes : l'auteur nous dit que Woodward (1998) suggère que dans la classe de langue soit utiliser codes comme F pour formel, I pour informel, N pour neutre, qu'on met à côté des mots dans les posters de la classe.
- La classification de contraintes : le professeur donne aux apprenants une liste des mots afin de les classifier selon une contrainte donnée sur l'utilisation, exemple langage de jeunes / langage formel.

5.2.3 Activités pour l'apprentissage du vocabulaire selon le modèle de ce qu'implique la connaissance d'un mot de Nation (2013 :132)

Forme	Forme orale	Prononcer les mots
		Développer la connaissance phonologique
		Lire à haute voix
	Forme écrite	Dicter de mots et de phrases
		Trouver des règles d'orthographe
	Parties de mots	Remplir de tableaux sur les parties de mots
		Découper des mots complexes
		Construire des mots complexes
		Choisir une forme correcte
		Trouver des étymologies
Sens	Connexion forme-sens	Utiliser des fiches des mots
		Utiliser la technique du mot-clé
		Faire correspondre les mots et leur définition
		Discuter le sens des phrases
		Dessiner et nommer des images
		Enseignement entre les pairs
		Résolution de devinettes
		Répondre aux affirmations vraies ou fausses
		Lié avec de gloses
	Concept et	Trouver des significations communes
		Choisir la signification correcte
		Utiliser le trait d'analyse sémantique

	référence	Répondre à des questions impliquant des mots cibles
		Jouer au détective des mots
	Associations	Trouver des substitutes
		Expliquer les connexions
		Faire de cartes (mappes) des mots
		Classifier les mots
		Trouver des contraires
		Suggérer des causes ou des effets
		Suggérer des associations
		Trouver des exemples
Utilisation	Grammaire	Appariement des phrases à moitié
		Mettre des mots dans le bon ordre pour faire des phrases
	Collocateurs	Faire correspondre des Collocateurs
		Trouver des Collocateurs
		Analyser et classifier des Collocateurs
	Contraintes d'utilisation	Identifier de contraintes
		Classifier de contraintes

Tableau 13 Activités pour l'apprentissage du vocabulaire selon Nation (2013)

5.2.4 L'évaluation des activités

L'évaluation est un moyen de rétroaction qui a l'enseignant pour améliorer son activité d'enseignement. Pour ce qui concerne la mise en place d'activités pour l'apprentissage du vocabulaire en langue étrangère, Nation (2013 : 114) nous livre quatre questions pour nous poser quand nous avons pour objectif d'utiliser des activités d'enseignement ou d'apprentissage dans la classe de langue. Les réponses à ces questions

aident l'enseignant à mieux cibler ses activités pour qu'elles puissent devenir des activités qui poussent à un apprentissage significatif. Les questions sont :

1. Quel est l'objectif d'apprentissage de l'activité ?
2. Quelles conditions psychologiques utilise l'activité pour aider à atteindre l'objectif d'apprentissage ?
3. Que devrait un enseignant chercher afin de voir si l'objectif est susceptible d'être atteint ?
4. Que devrait un enseignant faire pour s'assurer que les conditions se produisent ?

En prenant en compte ces critères d'évaluation des activités qu'on met en place en cours de langue, le professeur pourra s'orienter et améliorer sa pratique d'enseignement, cependant à part l'activité linguistique, il y a plusieurs aspects qui interagissent dans l'acquisition d'une langue étrangère que même avec la meilleure des activités l'apprentissage ne peut pas progresser. L'apprentissage comme on l'a déjà évoqué, est affecté par les émotions, la motivation, l'humeur, les capacités cognitives, les capacités d'appréhension, les connaissances déjà acquises, la formation culturelle, parmi d'autres facteurs. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui la plupart des institutions offrant des cours de langues dans le monde ont adopté le Cadre Européen Commun de Références pour les langues CECRL du conseil de l'Europe, car il s'est avéré un outil pertinent et flexible pour tel objectif. L'université du Quindío en Colombie où se déroule cette étude n'a pas été l'exception, et elle l'a adopté pour ses cours de langues tant en anglais comme en français. Le CECRL est un outil qui prend en compte divers aspects qui affectent l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère, en même temps, il sert comme référence pour pouvoir mesurer la performance qui a une personne d'une langue donnée à travers de ses niveaux communs de référence. Finalement le CECRL s'est avéré être un outil tant pour la référence, l'enseignement et l'apprentissage comme l'évaluation, comme le cadre le précise « il permet de faciliter les échanges d'information entre les praticiens et les apprenants » avec un principe qui s'applique de plus en plus actuellement pour chaque séance de cours de langue ; le professeur explicite ce qu'il attend de ses apprenants en termes d'apprentissage et comment il essayera de les aider. Comme le CECRL énumère les connaissances et les habiletés que les apprenants d'une langue donnée doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace, le vocabulaire fait partie de ces connaissances et pourtant il fait partie de toute notre attention pour révéler ce qu'il établit pour cet élément si central

dans l'apprentissage de toute langue. Tout de suite, nous allons donc nous concentrer sur une vue générale du CECRL et approfondir sur ce qu'il nous dit sur l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire en classe de langue.

6. Cadre européen commun de référence pour les langues

Le conseil de l'Europe est depuis l'année 1991 en train de travailler sur un outil de référence qui permettra l'unification en ce qui concerne l'apprentissage et de l'enseignement. Cet outil deviendra un référent au niveau européen pour tel objectif permettant l'amélioration de la communication entre Européens de langues et de cultures différentes, pour ainsi faciliter la mobilité et les échanges, favorisant la compréhension réciproque et le renforcement de la coopération entre les pays CECRL (2000 : 4).

Aujourd'hui, nous comptons avec cet outil qui a été nommé « Le cadre européen commun de référence pour les langues » CECRL. Avec un objectif principal qui est d'offrir une basse commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe CECRL (2000 : 9). Le CECRL essaye de décrire ce qu'il faut apprendre pour que les apprenants d'une langue puissent l'utiliser dans le but de communiquer. En même temps, il essaye de spécifier les connaissances et habilités nécessaires pour obtenir un comportement langagier efficace. Finalement, le CECRL propose et définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie CECRL (2000 : 9). Ce dernier aspect est le plus important, car c'est à partir de ces niveaux qui se sont créé les descripteurs de chaque niveau concernant ce que « je » comme utilisateur/apprenant de la langue peut faire. Les descripteurs nous aident aussi à poser nos objectifs pour chaque cours de langue. Le CECRL est utilisé en classe de langue sous l'approche actionnelle, ce dernier étant pour ainsi dire, la méthode d'enseignement de langues étrangères par tâches.

6.1 L'approche actionnelle : la communication au service des tâches (apprenant comme acteur social)

L'acquisition de la langue repose sur une conception du type actionnel où l'apprenant/utilisateur est vu comme un acteur social qui doit accomplir des tâches qui dépassent les dimensions linguistiques, ainsi les tâches ne sont pas seulement langagières, mais aussi sociales. L'approche actionnelle met l'accent sur la pratique par tâches. Selon Lallement, B. et Pierret, N. (2007 : 17) la communication et l'apprentissage passent par la réalisation des tâches langagières, ces dernières sollicitent la compétence à communiquer. Pourtant il faut que les tâches ne soient pas routinières ou automatiques, car le plus important à mobiliser la communication par les tâches est de faire que les apprenants aient un recours à des stratégies. L'accomplissement des tâches passe par la mise en place des activités langagières qui peuvent être de réception (orale ou écrite) ou de production (orale ou écrite). Dans la classe de langue, les actes de paroles se réaliseront dans des activités langagières inscrites à l'intérieur d'actions en contexte social pour aboutir à une signification pleine à l'apprenant.

Pour que l'acquisition de la langue cible par les tâches soit effective, tout apprenant/utilisateur doit impérativement compter avec certaines compétences et/ou habilités. Certaines compétences il les possède déjà et d'autres vont être développées tout au long du processus d'acquisition. Le CECRL chapitre 5 fait la distinction de différentes compétences que l'utilisateur/ apprenant d'une langue possède /doit posséder. Les compétences sont ainsi divisées dans deux sous catégories ; « les compétences générales » et « les compétences communicatives langagières ». Les premières, illustrent le savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir à apprendre dans la langue, ainsi sont mises en valeur les aptitudes et les qualités de l'usager de la langue. Le CECRL prend en compte toutes les connaissances déjà acquises par les apprenants et les mettre en valeur pour les nouvelles connaissances qui arriveront avec l'apprentissage de la nouvelle langue. Ce principe nous fait penser à la théorie de la connaissance constructiviste de Piaget où toute nouvelle connaissance se construit à partir de connaissances déjà acquisses.

Ce qui est nouveau dans l'aspect pédagogique qui contribue le CECRL est que toutes les compétences humaines contribuent à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des aspects de la compétence à communiquer. Pour ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, la compétence directement en relation est celle de la compétence linguistique, les compétences générales n'ont pas une relation directe avec la langue, mais elles ont une importance pour la communication interculturelle Lallement, B. et Pierret, N. (2007 : 13). Tout de suite, nous allons voir ce qui concerne cet aspect qui relève des compétences de l'utilisateur/apprenant.

6.2 Compétences générales

Les compétences générales sont les connaissances acquises au cours des expériences antérieures à l'apprentissage de la langue étrangère. Image du monde et langue maternelle constituent deux éléments fondamentaux pour aboutir aux compétences générales. Le développement des compétences générales se fait depuis la petite enfance, et s'enrichit par l'éducation et l'expérience de l'adolescence et de la vie adulte. Les compétences générales englobent :

1) Savoir : Culture générale (connaissance du monde), Savoir socioculturel, Prise de conscience interculturelle.

2) Aptitudes et savoir-faire : Aptitudes pratiques et savoir-faire, Aptitudes et savoir-faire interculturels.

3) Savoir-être : attitude, motivations

4) Savoir-apprendre : Conscience de la langue et de la communication, Conscience et aptitudes phonétiques, Aptitudes à l'étude, Aptitudes (à la découverte) heuristiques.

Les derniers, relèvent de la capacité linguistique de l'usager de la langue dans la communication, de telle manière il est mis l'accent sur les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques notamment la compétence lexicale et la compétence grammaticale que nous intéressent d'examiner de près.

6.3 Compétences communicatives langagières

Les compétences générales servent, selon les intentions communicatives, à se combiner avec une compétence spécifique linguistique pour accomplir l'acte de parole. Les compétences communicatives englobent les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques.

Compétences linguistiques : comporte plusieurs compétences comme la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique et la compétence orthoépique. De manière générale, les compétences linguistiques sont les connaissances des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés, en même temps que se souligne la capacité à les utiliser CECRL (2000 : 87).

Les Compétences sociolinguistiques : ces compétences portent sur la connaissance et les habilités pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Notamment, elles prennent en considération pour l'usage de la langue des éléments comme les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et accent.

Les Compétences pragmatiques : elles traitent la connaissance que l'utilisateur/apprenant possède sur les principes d'usage de la langue qui couvrent la compétence discursive (messages organisés, structurés et adaptés), la compétence fonctionnelle (messages utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives) et la compétence de conception schématique (messages segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels).

Pour le but de notre travail, nous allons nous concentrer sur les compétences langagières et plus spécifiquement dans la compétence lexicale et grammaticale qui relèvent des compétences linguistiques. Nous allons détailler ces compétences telles comme elle est décrite dans le CECRL (2000 : 86- 89).

6.3.1 La Compétence lexicale

Le CECRL décrit la compétence lexicale comme la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux. Tel comme dans le lexique mental, le CECRL tient compte dans la description des compétences linguistiques de connaissances phonétiques, morphologiques, syntaxiques, et sémantiques. Pour la compétence lexicale, il décompose le vocabulaire d'une langue en deux éléments, un premier élément qui contient des composants lexicaux, et en deuxième élément qui contient des composants grammaticaux. Les éléments lexicaux se subdivisent eux aussi en une partie des expressions toutes faites et les locutions figées et pour une autre des mots isolés. Les éléments grammaticaux quant à eux sont les éléments qui appartiennent à des classes fermées des mots comme les articles, les auxiliaires, les pronoms personnels, etc. Tout de suite nous allons faire une description de la compétence lexicale telle comme il est présenté sur l'édition de Didier (2OOO : 87 -89) du cadre européen commun de références pour les langues du conseil de l'Europe.

La compétence lexicale contient deux catégories, une catégorie des éléments lexicaux et une catégorie d'éléments grammaticaux. Les éléments lexicaux contiennent des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, appris et utilisés comme des ensembles.

• Les expressions toutes faites comprennent les salutations : « Bonjour ! Comment ça va ? », les proverbes et les archaïsmes → « Aller à vau-l'eau »

• Les locutions figées comprennent

– des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :

« Il a cassé sa pipe » = il est mort
« Ça a fait long feu » = ça n'a pas duré

– des procédés d'insistance, par exemple :

« Blanc comme neige » = pur
« Blanc comme un linceul » = livide

– des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, par exemple : « Pouvez-vous me passer…? »

– d'autres expressions figées verbales, par exemple :« Faire avec »,« Prendre sur soi»
– d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple :« Au fur et à mesure »…
– des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « Faire un discours », « Faire une faute »…

• des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple, pompe peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure).

• Les mots isolés comprennent

– des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
– ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.). On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique.

• Les éléments grammaticaux contiennent des classes fermées de mots.

Par exemple :

– articles → (un, les, etc.)
– quantitatifs → (certains, tous, beaucoup, etc.)
– démonstratifs → (ce, ces, cela, etc.)
– pronoms personnels → (je, tu, il, lui, nous, elle, etc.)
– interrogatifs et relatifs → (qui, que, quoi, comment, où, etc.)
– possessifs → (mon, ton, le sien, le leur, etc.)
– prépositions → (à, de, en, etc.)
– auxiliaires → (être, avoir, faire, verbes modaux)
– conjonctions → (mais, et, or, etc.)
– particules → par exemple, en allemand : ja, wohl, aber, doch, etc.

6.3.1.1 Apport lexical des niveaux

Le CECRL nous propose une échelle classée par niveaux où nous pouvons apprécier selon le degré de compétence de la langue – soit A1 utilisateur élémentaire de la langue, niveau déboutant et soit C2 l'utilisateur expérimenté de la langue, niveau autonome. Tout de suite, nous allons montrer l'étendue du vocabulaire et la maîtrise de l'usage du vocabulaire à travers deux tableaux. L'étendue tableau N°11 et la maîtrise tableau N°12 du vocabulaire dans la langue cible.

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE

C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

Tableau 14 étendu du vocabulaire CECRL (2000 : 88)

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE

C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible

Tableau 15 Maitrise du vocabulaire CECRL (2000 : 89)

Pour ce qui concerne le cours de français II où se développe cette étude, le niveau à attendre est le A2. L'étendue du vocabulaire nous dit que l'apprenant pour ce niveau aura « un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des

situations et sur des sujets familiers ». De la même manière, l'apprenant pour ce niveau possèdera « un vocabulaire suffisant pour satisfaire tant les besoins communicatifs élémentaires comme les besoins primordiaux ». Pour ce qui concerne la capacité en maîtriser l'usage du vocabulaire, le descripteur du niveau A2 nous dit que les apprenants à ce niveau « possèdent un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets ».

En général, pour le niveau A2 l'apprenant aura un vocabulaire élémentaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. Pour se faire, l'apprenant doit acquérir certains éléments de la compétence lexicale qui le faciliteront cette tâche. Parmi eux nous trouvons la maîtrise de l'usage du passé composé pour se situer dans le temps et évoquer ou raconter des événements passés notre principal but. Pour ce qui concerne la compétence lexicale qu'on vient de regarder, le tableau 11 décrit tous les éléments tant lexicaux comme grammaticaux qui composent la compétence lexicale selon le CECRL (2000).

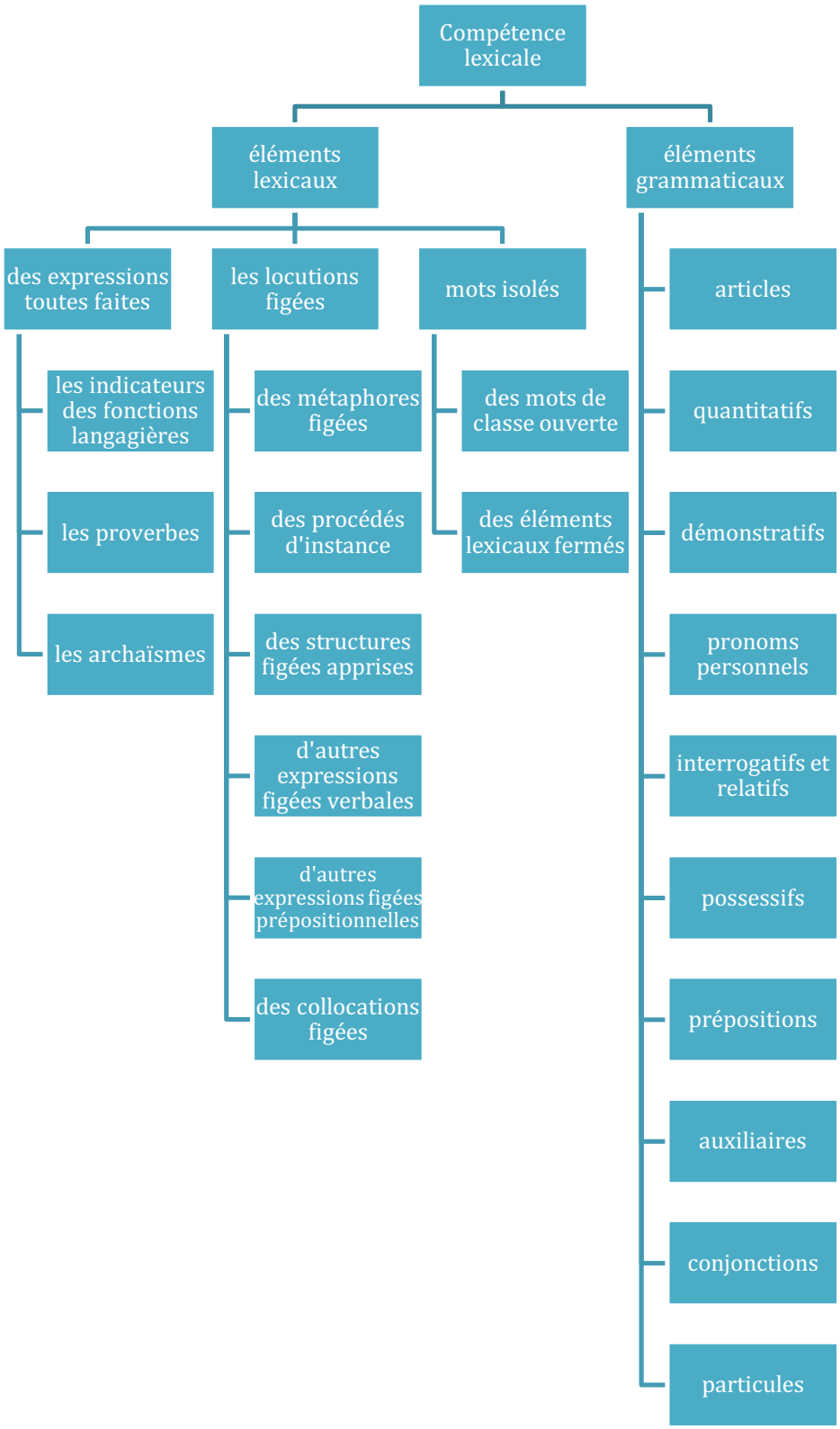


Tableau 16 Schéma de la compétence lexicale selon le CECRL (2000)

Le schéma qui nous présente le tableau 11 nous laisse entrevoir deux éléments qui sont primordiaux dans notre recherche. D'un côté, nous avons dans les éléments lexicaux la catégorie de mots isolés ou appartient des mots de classe ouverte comme les noms, les adjectifs, les adverbes et ce que nous pourrait sembler bizarre « les verbes », car pour la majorité des enseignantes les verbes appartiendraient à une catégorie grammaticale et pas à une catégorie lexicale. Ce qui est controversé aussi, est que dans la compétence lexicale existe des éléments grammaticaux, mais dans ce cas-là, ils sont des mots de classe fermée comme les articles « la, le, un, une », les démonstratifs « certains, tous, beaucoup », les prépositions « à, de, en, dans » et les auxiliaires « être, avoir, faire ».

Deux éléments qui comportent la formation du passé composé en français font partie de la compétence lexicale, ils sont « les verbes » et « les auxiliaires ». Ces deux éléments sont des mots qui forment n'importe quelle phrase. Pour que la phrase ait un sens, il faut finalement une organisation et un arrangement de ces éléments à l'intérieur de la phrase. De ce fait, nous manque deux caractéristiques des éléments qui comportent le passé composé selon Duran Rueda (2011 : 352) que nous allons en parler plus tard et qui sont :

- Faire les accords de genre et nombre selon l'auxiliaire utilisé.
- Choisir le bon auxiliaire (être ou avoir) pour les verbes passer, entrer, sortir, monter et descendre selon certains types des phrases.

Ces deux caractéristiques vont être accomplisses par la compétence grammaticale qui englobe la grammaire de la langue, étant cette dernière comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatifs définies (les phrases) CECRL (2000 : 89). La compétence grammaticale qui doit avoir tout apprenant/utilisateur d'une langue étrangère sera donc la capacité de comprendre et de produire ces éléments dans les phrases d'une manière qui s'ajuste à ces principes ou règles. Tout à fait, ces règles peuvent différer de celles de sa langue maternelle L1, et pourtant causer une certaine difficulté pour son acquisition, voire entrer en collision, et entrainer des interférences. Ou au contraire, être de la même nature que celles de la L1 et causer une aisance pour son acquisition. Ce qui nous laisse conclure que ces éléments de la compétence grammaticale vont être cruciaux pour le développement de l'interlangue des apprenants est d'une manière exacte des principes qui régissent la langue soit d'une manière proche ou d'une manière

éloigné de ces principes. Tout de suite, nous allons faire une description de la compétence grammaticale telle comme il est présenté sur l'édition de Didier (2OOO) du cadre européen commun de références pour les langues du conseil de l'Europe.

6.3.2 La Compétence grammaticale

Le CECRL (2000 : 89) définit la compétence grammaticale comme la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. Il souligne que cette compétence est la capacité que nous avons de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces mêmes principes. La remarque qui fait le CECRL à la méthodologie d'enseignement des langues traditionnel est que pour aboutir à la compétence grammaticale d'une langue étrangère la mémoire et les formules toutes faites ne sont pas à l'ordre du jour, mais la compréhension et l'expression.

6.3.2.1 L'organisation de la grammaire

La grammaire d'une langue est les règles ou principes qui régissent le fonctionnement de ses éléments pour un créer des phrases contenant du sens pour ses locuteurs/utilisateurs. Cette grammaire comporte un agencement que les linguistes l'ont étudié de la manière suivante :

- les éléments, par exemple les morphèmes, les racines, les affixes, les mots ;
- les catégories, par exemple le nombre, le genre, le cas, le concret/l'abs- trait, le continu/le discontinu, le transitif/l'intransitif/le passif, le passé/ le présent/le futur, l'aspect ;
- les classes, par exemple les conjugaisons, les déclinaisons, les classes ouvertes ou fermées ;
- les structures, par exemple les mots composés et complexes, les propositions (principale, subordonnée, coordonnée), les phrases (simple, composée, complexe) ;
- les processus, par exemple la nominalisation, l'affixation, la transposition, la transformation
- les relations, par exemple l'accord, le régime, la valence, etc.

La morphologie traite :

- de la structure interne des mots (radical ou racine, affixe de dérivation ou flexion) ;
- de la dérivation ou formation des mots (mots simples/mots dérivés/mots composés)
- des modifications de la forme des mots, par exemple les modifications orthographiques, les pluriels ou conjugaisons irrégulières, les formes invariables, etc.

La morphophonologie traite :

- des variations phonétiques déterminées par le contexte morphologique *(appeler/appelle)*.
- de la variation des morphèmes déterminée par le contexte phonétique (par exemple [d] dans « *grande maison », « grand ensemble »)*.

La syntaxe traite :

- de l'organisation des mots en phrases en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles.
- La syntaxe de la langue est complexe, mais largement inconsciente pour un locuteur natif. La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer.

C'est une bonne maîtrise de la grammaire d'une langue qui permet à la fois de produire un message, de rendre compte des nuances ou du point de vue que l'on souhaite apporter et de tenir compte de son interlocuteur. En réception, une bonne maîtrise de la grammaire permet de percevoir la valeur des choix linguistiques opérés par son interlocuteur, donc de mieux le comprendre.

CORRECTION GRAMMATICALE

C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale, les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	À un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	À un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	À un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

En générale, pour le niveau A2 l'apprenant comme le descripteur nous dit, « peut utiliser des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair ». Il faut remarquer que les apprenants du cours de français II ont acquis un niveau A1 et pour la correction grammaticale ils ont un contrôle limité des structures syntaxiques et de formes grammaticales simples qui appartiennent à un répertoire mémorisé. La mémoire et les erreurs systématiques comme l'oubli de l'accord, ou encore la confusion des éléments dans un même temps verbal comme c'est le cas du choix des auxiliaires « être » ou « avoir » pour le passé composé vont être à l'heure du jour pour ce groupe d'apprenants.

À présent, nous avons vu ce que le CERCL dit à propos de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de langue. Nous avons vu que dans la composante lexicale il existe des éléments tant lexicaux comme grammaticaux et noms et verbes font partie de la compétence lexicale. Cependant, en matière d'organisation des éléments dans les phrases, la compétence grammaticale s'avère pertinente pour maîtriser les principes qui régissent la langue cible. Nous avons aussi détaillé l'approche actionnelle qui accompagne le CERCL et qui est centrale dans la méthodologie appliquée par le département de langues étrangères de l'Université du Quindío où se déroule cette recherche. Passons maintenant à voir en grosso modo le cadre des didactiques des langues, l'enseignement du vocabulaire et l'enseignement de la grammaire**.**

7. **La didactique de l'enseignement des langues étrangères**

L'enseignement d'une langue plane sur la didactique que le professeur utilise pour parvenir à l'appropriation de la langue cible par ses apprenants. Bien que dans le monde scientifique la didactique n'est considérée pas comme une science pure Hagège (1996), la didactique des langues étrangères se forme de trois éléments essentiels comme la langue d'étude, le sujet (apprenant…), et le monde (réel, social...). Ces trois éléments prennent forme à l'issue de la pratique dans la classe de langue. L'enseignant comme nous remarque Jean-Marc Defays (2003 :13) apprend à enseigner, il n'est fait pas son boulot intuitivement,

de même il n'est pas empirique, car l'enseignant réalise et exploite des expériences et applique des modèles théoriques, son métier n'est plus arbitraire parce qu'il est soumis à l'épreuve de ses résultats.

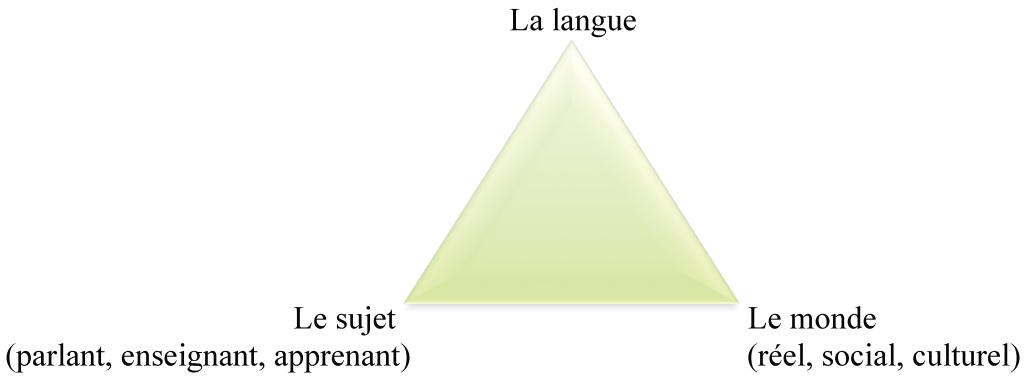


Figure 53 Les trois pôles d'évolution de la didactique de langues étrangères, image prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 188)

La didactique des langues a travaillé à côté de la linguistique, la psychologie, et les sciences sociales pour chercher à améliorer les techniques d'enseignement au sein de la classe de langue. C'est dans cet espace qui entre en jeu d'autres éléments comme la pédagogie et la méthodologie. Debays (2003 : 14) préfère de voir les trois dans l'angle de la didactique plutôt que les écarter par science. La figure suivante illustre bien son avis sur le sujet et la place de chaque élément pour donner vie à la didactique.

DIDACTIQUE (sens large) = didactologie	*didactique :*	*théories scientifiques qui inspirent les méthodes*
	méthodologie :	*étude des méthodes* dans leur conception
	pédagogie :	*analyse des méthodes* dans leur application en classe

Figure 54 La didactologie, prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 188)

L'enseignant qui décide d'utiliser une méthode pour guider son enseignement de la langue cible, prend en effet, une base des théories de l'enseignement, de l'apprentissage et de techniques associés pour que l'apprentissage puisse avoir du succès au sein de ses

apprenants. Tous ces éléments jouent un rôle essentiel dans la classe de langue, si déjà l'enseignant à une idée propre de ce que c'est d'apprendre une langue étrangère, il aura cependant, besoins du matériel pour amener l'univers de cette langue cible dans la classe.

Finalement, il ne faut pas oublier que tout enseignement repose sur la base de l'apprentissage. Le but est ceci. Si les connaissances qu'on a mises comme objectif ne sont pas atteintes par quelques apprenants ou par la majorité des apprenants, l'enseignant repensera son enseignement, ses techniques ou encore ses bases théoriques pour qu'ils puissent atteindre finalement son objectif d'acquisition de la langue cible comme le montre la figure suivante :

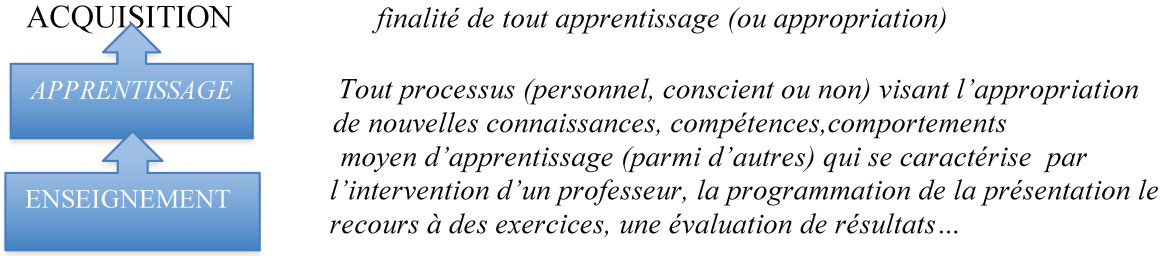


Figure 55 Enseignement, apprentissage et acquisition en didactologie, prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 15)

Il faut souligner, comme nous explique Defays (2003 : 15) que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage, mais aussi qu'il n'y pas d'acquisition sans apprentissage, il ne suffit pas pour l'apprenant de simplement assister au cours de langue, mais d'y participer activement tant à l'intérieur du cours comme à l'extérieur.

Les savoirs impliqués dans la pratique, l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère issus de la réflexion de conseil de l'Europe et mise en évidence dans le cadre européen commun de référence pour les langues sont de diverses sortes. On a des savoir-faire d'un côté où sont impliqués les savoirs procéduraux, discursifs et actifs, on a aussi les savoir- être et savoir-vivre où sont fondus les savoirs socioculturels et conditionnels pour céder la place à l'empathie et l'adaptation aux relations humaines, on a le savoir-apprendre où on trouve les mécanismes mis en place pour l'apprentissage. Le savoir nouveau associé aux savoirs anciens, et enfin on trouve des savoirs, où ils sont les savoirs passifs, linguistiques, métalinguistiques, encyclopédiques, référentiels. La figure suivante récapitule ces savoirs :

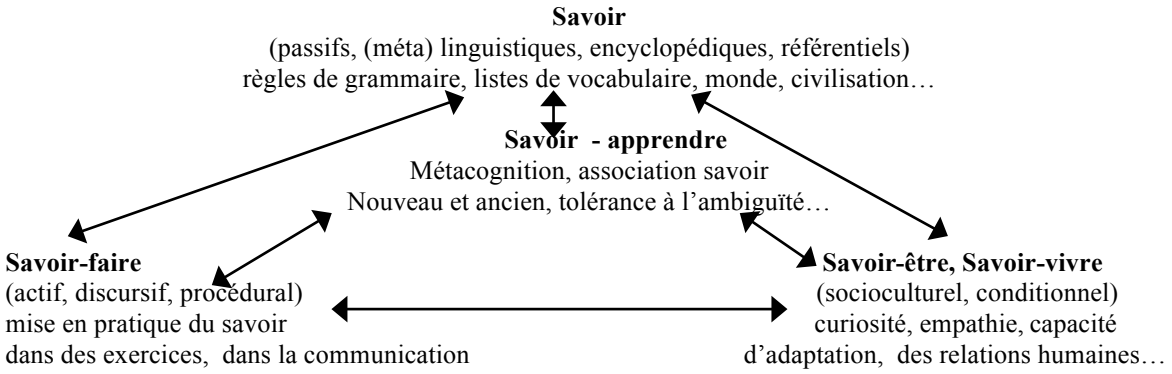


Figure 56 Les types de savoirs en didactologie, prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 166)

Les savoirs des différentes méthodes se sont mélangés pour donner ainsi un éclectisme sur les savoirs que l'apprenant est sensé d'en posséder comme savoir pour une approche scolaire, le savoir-faire pour l'approche fonctionnelle, le savoir-vivre pour l'approche interculturelle, le savoir-communiquer pour l'approche communicative et le savoir-apprendre pour l'approche cognitive.

Tous ces savoirs sont dans une ou une autre forme impliqués dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère notamment quand il n'existe pas une guide déterminée et l'apprentissage se fait de façon inconsciente « vocabulaire implicite ». Toute de suite, nous allons nous concentrer en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire implicite.

7.1 L'apprentissage implicite du vocabulaire

Du point de vue de la psychologie cognitive, dans l'apprentissage de tous les jours il est mis en application deux types d'apprentissages. Selon Rossi (2014 : 44) ils sont, l'apprentissage intentionnel et l'apprentissage incidents. Le premier concerne les connaissances, données, schémas, de savoir-faire moteurs, sensori-moteurs ou intellectuels appris volontairement à l'aide d'un pédagogue ou d'aînés, tandis que le deuxième porte sur l'inconscience dans l'apprentissage, on n'est pas conscient d'apprendre, on ne montre pas une volonté explicite Rossi (2014 : 44). De cette manière dans l'apprentissage ou

l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère il y a un apprentissage dit « intentionnel » et un apprentissage dit « incident ». Pour Nation (2013) comme nous l'avons vu auparavant, ils sont, l'apprentissage implicite du vocabulaire et l'apprentissage explicite du vocabulaire. Il est bien admis que la majorité de vocabulaire qu'un enfant acquière dans son enfance ne vient pas d'une forme intentionnelle ou explicite, mais par contre il est acquis d'une manière incidente ou implicite. Rossi (2014 : 44) nous explique bien ce phénomène :

« *L'apprentissage de sens de mots, de choses et des événements est souvent le fait d'apprentissages incidents. Le nourrisson apprend ce qu'est un biberon en l'utilisant. Certes, une partie de notre vocabulaire est l'objet d'un apprentissage scolaire, mais nombre de concepts sont élaborés de façon incidente. Notre expérience des choses nous apprend ce qu'elles sont »*

Jean-Pierre Rossi *« Les mécanismes de l'apprentissage »* (2014 : 44).

En me promenant dans une nouvelle ville j'apprends de nouvelles connaissances, de même en écoutant les gens parler, son accent, ses clichés, les mots qu'ils utilisent, etc., jusqu'au point de les imiter. L'importance de l'apprentissage incident dans les apprentissages de notre vie quotidienne est grande. Rossi (20114 :44) affirme que la plupart des schémas cognitifs sont issus d'un apprentissage incident, car la répétition des événements implique une mémorisation comme il nous souligne :

« *La règle selon laquelle la répétition des événements est à l'origine de leur mémorisation aboutit à ce que soient stockés en mémoire une multitude d'événements, de choses, de savoirs, et de savoir-faire. »*

Jean-Pierre Rossi *« Les mécanismes de l'apprentissage »* (2014 : 44)

Il est aussi important de noter que selon cette conception, tous nos comportements, nos jugements, nos appréciations seront ainsi influencés par ces apprentissages incidents, de telle manière que nous ne sommes pas conscients de les avoir acquis, mais simplement de nous comporter de cette manière. C'est peut-être le même mécanisme qui amène à un enfant à être le miroir de ses parents et pour cette raison nous récitons le vieil adage : « de tel père tel fils », ou « de telle mère telle fille », mais aussi « dis-moi qui tu hantes, je te dirai qui tu es ».

Les apprentissages incidents et intentionnels ne sont pas isolés l'un de l'autre, il existe comme nous explique Rossi (2014 :44 – 45) une mixité entre les deux apprentissages, par exemple, à l'apprentissage du sens de mots où l'enfant est confronté à son apprentissage intentionnel à l'école, mais à son utilisation incidemment dans la communication de tous les jours, dus à la fréquentation, à l'utilisation des objets Rossi (2014). De cette manière, l'enfant apprend ce qu'un ordinateur est à l'école, mais son usage va lui apprendre plus, Rossi (2014) nous parle des apprentissages de savoir-faire, différents de schémas de connaissances et de contenus.

Dafays (2003 : 188) accentue le succès de l'acquisition d'une langue étrangère sur l'apprentissage. Pour lui, l'apprentissage est un processus conscient ou non, indispensable à la réalisation de l'objectif d'apprendre une langue étrangère tandis que l'enseignement serait un moyen de plus qui facilite l'apprentissage. L'auteur fait la différence entre apprentissage guidé et apprentissage non-guidé. Le premier concerne les apprentissages inconscients (linguistiques, cognitifs, psychiques) propres à l'homme qui l'aident à acquérir une langue spontanément sans beaucoup d'effort, voire une capacité innée et universelle dite « adductif », le deuxième porte sur d'autres moyens d'apprentissage, les renforcent pour provoquer l'acquisition, en d'autres termes, domestiquer un phénomène naturel.

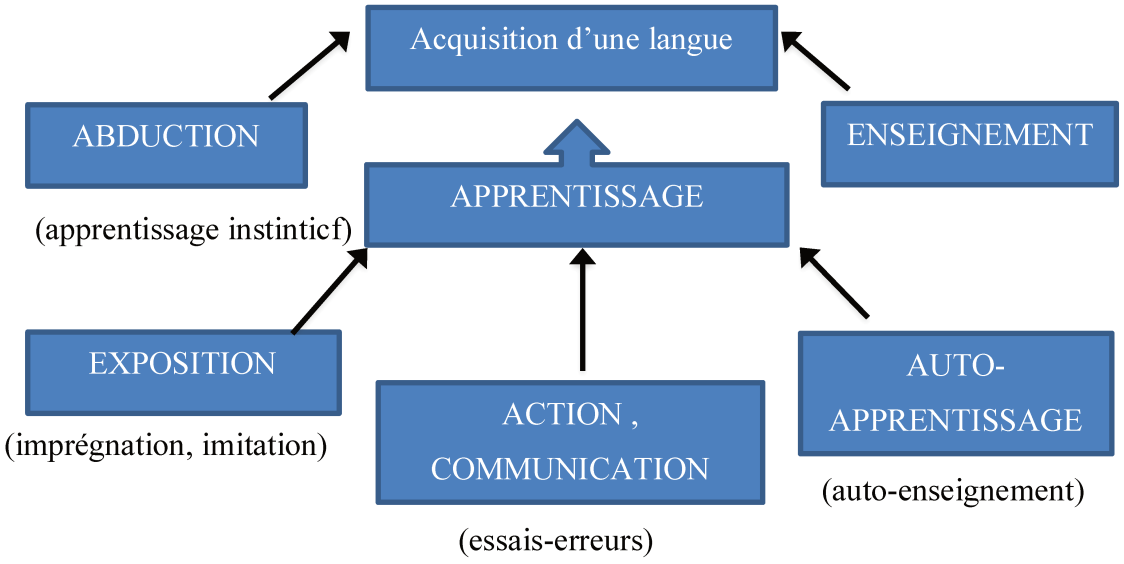


Figure 57 les différents apprentissages d'une langue prise de Jean-Marc Defays « le français langue étrangère et seconde » (2003 : 188)

Les apprentissages non-guidés nous rappellent de la grammaire universelle de Chomsky. L'auteur a fait la distinction entre la structure de surface et la structure profonde du langage, cette dernière a un intérêt plus profond pour lui dont il vise à dégager ses mécanismes c'est-à-dire, ses transformations. Pour lui toutes les langues sont différentes du point de vue de la surface, mais du point de vue de la structure profonde elles ont fortes similitudes, où on pourrait dégager de principes communs (distinction entre mots grammaticaux et mots lexicaux, l'alternance entre les voyelles et les consonnes, le recours aux déictiques qui désignent les objets du monde, etc.) pour l'acquisition innée du langage. Les principes communs, en théorie, seraient les responsables de notre apprentissage d'une langue étrangère. Si Chomsky parle de Grammaire universelle, Fodor parle de « mentalais universel » dont chaque langue exprimerait une traduction propre de ce mentalais, d'où les différences et similitudes entre les langues Defays (2003 : 193).

Les apprentissages dits « non guidés » peuvent être de caractère inné chez l'homme et quelques personnes peuvent croire que pour acquérir une langue étrangère il ne faut pas un enseignement voire un enseignant, mais simplement être autour de la langue. Certes, c'est une voie pour avancer et acquérir une langue, mais comme nous dit Defays (2003 :188) ces personnes peuvent être privées d'avoir une appropriation de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences, de nouveaux comportements sans un apprentissage guidé, par exemple, l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Cependant pour qu'un apprentissage guidé ait du succès il doit y avoir des facteurs fondamentaux comme la motivation, la responsabilité comme nous souligne Defays (2003 :189)

> « *L'apprenant est invité à prendre sa part d'initiative et de responsabilité dans les activités et les objectifs d'enseignement, plutôt que de s'y soumettre passivement ; d'autre part, l'enseignant est appelé à intervenir, en tant qu'expert ou que coach, dans le travail d'apprentissage effectué par son élève, sans croire comme on l'a longtemps fait qu'un enseignement de qualité entraîne forcément un apprentissage de qualité. »*
> Jean-Marc Defays « *le français langue étrangère et seconde* » (2003 : 189)

La motivation est la force de déclenchement de tout processus d'appropriation d'une langue. Car cette appropriation va impliquer la mise en place de rapports de processus psychiques, la transformation et restructuration des connaissances, et c'est cette dernière partie qui doit être pris personnellement et volontaire sinon, les risques d'échec seront monnaie courante. À cette devise, selon le point de vue constructiviste de Piaget, pour qu'il

ait de l'apprentissage il faudrait trois processus de base, l'assimilation (des données extérieures qui sont ajustées pour correspondre aux représentations internes – schèmes-, l'accommodation (les schèmes mentaux s'ajoutent aux données extérieures pour s'améliorer, s'enrichir) et l'équilibration (les représentations mentales sont restructurées pour construire des schèmes plus puissants qui tiennent compte des nouvelles données) Defays (2003 : 190- 191).

Pour Defays (2003 : 191) du point de vue de la didactique la base pour l'apprentissage serait explorer, différentier, abstraire, modifier et contrôler son émotivité, ainsi :

- ***explorer*** : manifester de la curiosité pour les choses, personnes, idées nouvelles ou différentes, relever un défi, tenter l'expérience nouvelle, etc.
- ***différencier*** *:* les nouvelles données peu significatives au début et intégrer c.-à-d., les classer, les associer, les relier à d'autres données déjà apprises.
- ***Abstraire*** *:* tirer d'une série d'éléments un modèle d'explication ou d'action qui permettra de reconnaître ou de résoudre plus facilement le cas semblable à venir.
- ***Modifier*** *et enrichir ses comportements :* pour les adapter à de nouveaux besoins, à de nouvelles situations selon les principes de l'empathie et de l'autocritique.
- ***Contrôler son émotivité*** *:* bien entendu, l'acquisition d'une langue étrangère est un défi personnel tant intellectuel comme psychoaffectif.

De cette manière, l'équilibre peut se maintenir tout au long de l'apprentissage et amener l'apprenant à un succès pour son défi de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons vu comment l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère se fait en grande partie par des apprentissages incidents, le renforcement de ces connaissances est pris par l'enseignant qui essaye de les transformer en intentionnels. De cette manière, nous jouons avec l'implicite et l'explicite. Ces deux démarches ne sont pas exclusives de l'enseignement du vocabulaire, l'enseignement de la grammaire les utilise aussi. Passons maintenant à voir ce point si important pour la structuration du lexique mental « l'enseignement de la grammaire ».

7.1.1 La grammaire explicite et la grammaire implicite

Une façon d'interagir avec les connaissances déclaratives et les savoirs procéduraux s'est impliquée dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. Il y a deux grandes

procédures pour la présenter aux apprenants. La première est la grammaire explicite et la deuxième est la grammaire implicite. Pour grammaire explicite nous entendons l'ensemble de règles formelles apprises d'une manière consciente et volontaire, tandis que la grammaire implicite est l'ensemble des règles intériorisées que l'on s'est forgées incidemment, spontanément ou inconsciemment lors d'une communication réelle Defays (2003 : 200). La première, s'est fait à l'école, en faisant des exercices, et en utilisant la mémoire, par contre, la deuxième, s'acquiert dans les échanges avec de locuteurs natifs, en enregistrant, en comparant, en imitant qui d'une façon ou d'une autre, vont s'adapter, s'organiser et s'établir, car quelques-unes d'entre elles ne seront pas compatibles avec les règles de la L1.

Selon Defays (2003 : 201), les deux grammaires sont indépendantes, elles diffèrent à leur origine, à leur mode de fonctionnement et à leur débouché. Elles peuvent être mises en concurrence l'une contre l'autre à l'occurrence d'une confrontation des normes différentes, les règles d'usage (visent la correction) aux règles d'emploi (visent la communication), ou des mauvaises habitudes dites « fossilisations » qui pourraient empêcher l'application de certaines règles. Il faut noter, cependant, que les apprenants de langues recourent de moins en moins à de règles formelles au fur et à mesure que sa pratique s'améliore en communicant Defays (2003). C'est à travers d'un processus naturel de transformation entre les compétences explicites et les compétences implicites que l'apprenant s'en sort dans l'apprentissage non guidé. Defays (2003 : 202) encourage les enseignants de langues à renforcer et systématiser ce processus pour que les apprenants puissent s'approprier et activer les connaissances formelles qu'on les fournit dans la classe de langue. L'auteur nous livre trois phases pour que cet objectif soit accompli, ainsi il y aura :

a. **une phase cognitive** : l'apprenant est conscient confronté à la langue cible, il est délivré pour essayer de comprendre l'utilisation, à l'aide du contexte de la communication, en milieu naturel, ou le code, à l'aide des explications du professeur.
b. **une phase associative** : ici, l'apprenant commence à traiter, à enregistrer, à comparer les données (règles ou usages) auxquelles il a été exposé pour les utiliser postérieurement pour communiquer aussi clairement et correctement que possible. L'apprenant commence alors à développer des compétences procédurales qui pour l'instant vont rester limitées à l'attention qu'il accordera au code.

c. **une phase d'automatisation** : c'est à travers de la répétition des énoncés qui portent le code linguistique et d'avoir une certaine expérience de communication en utilisant ces codes que les automatismes vont apparaître. Les automatismes vont aider l'apprenant à laisser à part le code pour se concentrer à l'utilisation fonctionnelle de la langue. Une fois mis en route, l'apprenant sera plus à l'aise pour lui permettre d'acquérir de nouvelles connaissances, des nouvelles compétences en reliant aux anciennes.

Les trois phases qu'on vient de dégager vont faciliter les processus d'apprentissage, vont aider l'apprenant à surpasser ou avoir moins des fossilisations, et son acquisition de la langue cible sera plus naturelle au regarde d'une acquisition plutôt formelle de la langue cible qui doive subir les apprenants futurs professeurs de langues étrangères, comme c'est le cas de cette recherche.

Le processus de la mise en place de trois phases relève de la « procéduralisation » qui va de la réflexion à la pratique spontanée, son contraire est « l'explicitation » où une personne qui a appris sa langue tout naturellement comme les enfants avec l'acquisition de leur langue maternelle; va être confronté à la prise de conscience du fonctionnement de celle-ci. La procéduralisation relève de la déduction (à partir de règles), l'explicitation quant à elle relève de l'induction (vers les règles). Les deux types de démarches sont encouragés par Defays (2003 : 202) pour les combiner et les mettre en place dans la classe de langue par l'enseignant.

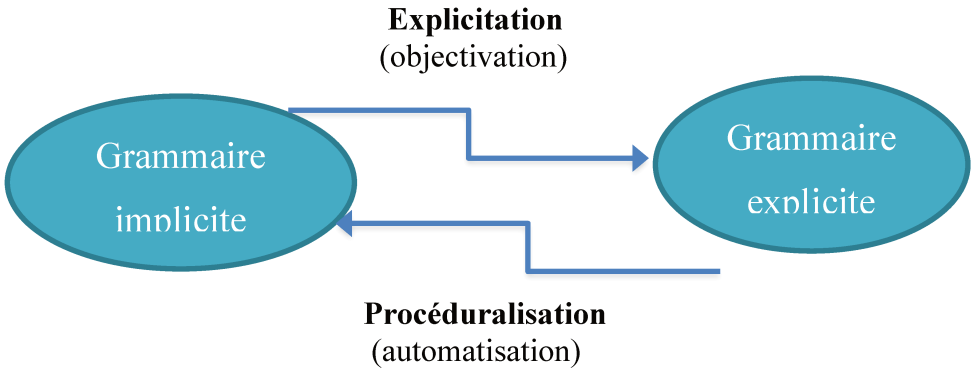


Figure 58 relation entre la grammaire implicite et explicite, prise de Jean-Marc Defays « Le français langue étrangère et seconde » (2003 : 203)

Le fait d'exploiter ces deux chemins pour l'enseignement de la grammaire en classe de langue fournit les apprenants avec plus de chances de s'approprier de l'usage de la langue cible. Debays (2003 : 203) établit que la règle appelle systématiquement l'usage, et l'usage inspire aussitôt la règle. L'auteur montre que la combinaison de la présentation de

la grammaire implicitement et explicitement, peut s'établir en classe de langue selon l'aspect de la langue, le type de communication, le profil de l'apprenant, les activités d'enseignement et les situations de communication. Enfin, il nous remarque qu'une exposition bien exploitée et bien gérée dans le cadre d'un enseignement veillera à articuler les usages sous forme de règles réutilisables en d'autres circonstances. Passons maintenant à voir le sujet essentiel dans notre problématique de recherche « Le passé composé ».

8. Le passé composé en Français

Le passé composé appartient au groupe de quatre temps composés de l'indicatif à savoir le passé antérieur, le plus-que-parfait, le futur proche et donc le passé composé. Les quatre temps simples de l'indicatif sont le présent, le passé simple, l'imparfait et le futur simple ; conformant ainsi les huit temps de l'indicatif. Comme tous les temps composés de l'indicatif, le passé composé a besoin d'un auxiliaire. Ce temps en français présent une particularité d'avoir deux auxiliaires « être » et « avoir » pendant que son homologue espagnol a besoin seulement d'un auxiliaire « haber ». L'autre partie du passé composé est le verbe en participe passé. Selon le type des verbes, les participes passés tant en français comme en espagnol sont réguliers ou irréguliers. En français le participe passé régulier est présent dans le premier et deuxième groupe des verbes français, c'est-à-dire, les groupes des verbes terminant en « ER » et les groupes de verbes terminant en « IR ». Le participe passé pour le premier groupe est formé en ajoutant au radical du verbe la terminaison « é » comme « Parler » au radical « Parl » on ajoute la terminaison « é » pour former le participe passé du verbe parler « Parlé ». De la même manière pour le deuxième groupe, le participe passé est formé en ajoutant au radical la terminaison « i ». On aura donc, pour le verbe « Finir » le participe passé « Fini » en ajoutant au radical « Fin » la terminaison « i ». Le problème pour ce dernier groupe se pose au niveau de l'applicabilité de la règle, car en français il y a des verbes qui finissent en « IR » et qui ne sont pas de verbes du deuxième groupe, mais du troisième groupe. Alors comment peut donc, un apprenant étranger faire la différence entre un verbe qui appartient au deuxième ou au troisième groupe ? Comment peut-il savoir que « Choisir » appartient au deuxième groupe, mais que « Venir » appartient au troisième groupe ? Pareil pour « partir » ou « ouvrir » ils finissent en « IR » doit-il appliquer la règle d'ajouter la terminaison « i » pour former le participe passé de ces verbes ?

Il est clair que ce n'est pas gagné pour un apprenant étranger de distinguer entre les verbes finissant en « IR » lesquels appartiennent au deuxième groupe des verbes, et lesquels appartiennent au troisième groupe des verbes. À part la mémorisation, on a du mal à faire telle distinction. Le recours aux connaissances qu'on a de la L1 (espagnol) ne suffissent pas, car pour un côté on a le verbe « partir » régulier en espagnol est irrégulier en français tandis que le verbe « démolir » irrégulier en espagnol est régulier en français.

Finalement, les participes passés du troisième groupe sont les plus problématiques pour les apprenants hispanophones du français. À ce groupe des verbes appartiennent les verbes terminant en « OIR », « IR », « RE », lesquels sont tous irréguliers et pourtant le participe passé ne possède pas une claire distinction. Néanmoins, on peut se guider et classer les participes passés de ce groupe des verbes en tenant en compte la terminaison phonétique. Ainsi, on aura quatre catégories, les participes passés terminant en /y/, les participes passés terminant en /i/ , les participes passés terminant en /R/ et mes participes passés terminant en /E/ tableau 13.

1er groupe	2ème groupe	3ème groupe			
Verbes finissant en « ER » « é »	Verbes finissant en « IR » « i »	Participes passés finissant en /Y/	Participes passés en /i/	Participes passés en /R/	Participes passés en /E/
Parler = Parlé	Finir = Fini	Verbes Connaître = Connu Venir = Venu Lire = Lu Savoir = Su	Verbes Mettre = Mis Servir = Servi Écrire = Écrit	Verbes Découvrir = découvert Offrir = offert Mourir = mort	Verbes Aller = Allé Naître = Né

Tableau 17 Formation des participes passés en français

Enfin, il existe une dernière catégorie des participes passés terminant en /a : comme est le cas du verbe « Peintre » qui a pour participe passé « peint ». À part l'identification et la forme des participes passés en français, l'apprenant hispanophone du FLE doit aussi

savoir choisir le bon auxiliaire qui accompagne le participe passé. Pour le faire la grammaire française nous dit que les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire « être », et en règle générale le reste des verbes, les verbes du premier groupe terminant en « ER », les verbes du deuxième groupe terminant en « IR » et les verbes du troisième groupe terminant en « OIR », « IR », « RE » se conjuguent avec l'auxiliaire « avoir » sauf quatorze verbes, dit « les verbes de la montagne » ou « la maison d'être » à savoir « arriver/ partir, **monter**/ **descendre**, naître/ mourir, aller/venir (revenir, devenir), **entrer**/**sortir**, tomber/**passer** et retourner/ rester qui sont conjugués avec l'auxiliaire « être ». L'apprenant doit aussi savoir si le verbe est transitif ou intransitif – verbes en gras - pour pouvoir le conjuguer soit avec l'auxiliaire avoir soit avec l'auxiliaire être où le complément d'objet direct (COD) joue un rôle important, par exemple, « Je suis sorti à 5h ce matin » et « J'ai sorti les valises à 5h ce matin ».

D'autre part, l'apprenant doit, d'accord aux règles orthographiques du français, réaliser ou pas les accords du participe passé avec les auxiliaires avoir ou être. Par exemple, sans accord avec l'auxiliaire « avoir », « Nous avons acheté des fleurs », avec accord avec l'auxiliaire « avoir », « Les amis que j'ai vu**s** hier soir n'habitent plus à Paris » et avec accord avec l'auxiliaire «être », « Maria est venu**e** chez moi avec Lisa », et avec les verbes pronominaux « Mes frères se sont disput**és** toute la journée ».

Tout de suite, nous allons synthétiser le contenu de l'enseignement du passé composé tel que nous l'avons sur des livres de grammaire de FLE qui est transmis aux apprenants pour accomplir l'objectif de son acquisition dans la classe de langue.

8.1 Le passé composé en français selon les livres de grammaire du FLE

Pour bien contextualiser l'enseignement de la grammaire du FLE tel que nous l'appliquons auprès de nos étudiants du programme de langues modernes à l'université du Quindío en Colombie, nous avons pris des extraits des explications du « passé composé » en FLE des livres de grammaire que nous utilisons en classe de FLE auprès des étudiants.

Les livres comme « la grammaire essentielle du Français niveau A1/A2 », « La grammaire sans problème », « la grammaire du français A2 » sont utilisés comme référence pour expliquer ce sujet d'étude de la grammaire française en cours du FLE. La suite explicite le contenu de l'explication qui donne ces livres du passé composé pour les apprenants du FLE :

Le livre « La grammaire du Français A2 » de Catherine Huor-Caumont, Fabienne Perboyer-Rafele et Sylvie Poisson-Quinton (2014 :78 - 80) nous dit que le passé composé est formé avec les auxiliaires « être » et « avoir » :

Formation

• Auxiliaire avoir ou être au présent + participe passé du verbe ex : « Jeanne est venue chez moi et nous avons regardé la télévision ».

• On utilise l'auxiliaire avoir avec la plus grande partie des verbes.
J'ai étudié à Lisbonne. Il a compris l'exercice. Nous avons bu du champagne.

• Le participe passé ne s'accorde jamais avec le sujet.
Elle a vu un film. Ils ont vu un film.

• À la forme négative : Je n'ai pas compris l'exercice. I1 n'a pas voulu venir avec nous.

• On utilise l'auxiliaire être avec :

Tous les verbes pronominaux : se lever, se coucher, se promener, se dépêcher... Il s'est couché à dix heures.

À la forme négative : Il ne s'est pas levé très tôt ce matin.

• quatorze verbes : aller, venir (et revenir, devenir) ; arriver, partir ; rentrer ; sortir ; passer ; retourner; monter, descendre; tomber; naître, mourir; rester.

Il est né à Abidjan en 1989.

À la forme négative : II n'est pas passé te voir ?

La forme des participes passés

Ils se terminent :

• en -é pour tous les verbes en -er [j'ai mangé) et le verbe être [il a été malade).
Pour les autres verbes, il y a plusieurs terminaisons possibles :
•en -u : j'ai eu, j'ai lu, j'ai bu, j'ai vu, j'ai dû [devoir], j'ai couru, j'ai entendu, je suis venu...
• en -i : j'ai souri, j'ai ri, j'ai menti, j'ai fini, j'ai grossi, j'ai maigri, je suis parti...
• en -is : j'ai mis, j'ai pris, j'ai compris, je me suis assis...
• en -it : j'ai dit, j'ai écrit, j'ai conduit, j'ai traduit... ou en -ait : j'ai fait...
• en -ert : j'ai ouvert, j'ai offert, j'ai souffert...

Quelques participes passés très irréguliers : naître -> elle est née en 1898 ; vivre -> elle a vécu cent ans ; mourir -> elle est morte en 2010.

• Quelques participes passés irréguliers :

ouvrir -> ouvert	offrir -> offert	souffrir -> souffert	conduire -> conduit
vivre -> vécu	mourir -> mort	avoir -> eu	être -> été
prendre -> pris	mettre -> mis	venir -> venu	faire -> fait
pouvoir — pu	devoir -> dû	voir -> vu	vouloir -> voulu
écrire -> écrit	dire -> dit	lire -> lu	Savoir -> su

La consonne finale est toujours muette.

pris — [pRi] - écrit — [ekRi] - ouvert -» [uvcr] - souffert -> [sufeR]...

Emploi

Le passé composé exprime :

un événement ou une action terminée dans le passé.

Hier, je suis allé au cinéma. Après, j'ai retrouvé mon amie Caroline et nous avons dîné ensemble.

un événement ponctuel dans le passé.

Nous avons quitté la Suède en 2010.

une durée limitée.

Anne a été malade pendant une semaine.

Le livre « La grammaire essentielle du français A1/A2 » de Glaud, L., Lannier, M. et Loiseau, Y. (2015 : 114 - 119) présente l'explication du passé composé de la manière suivante :

Le passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire « avoir »

L'emploi

Le passé composé présent des actions passées, ponctuelles et d'une durée délimitée dans le passé.

J'ai rencontré la directrice et le responsable du personnel.

La conjugaison

Le passé composé se construit avec deux éléments : auxiliaire avoir conjugué au présent + participe passé du verbe

parler	
j'ai parlé	*nous avons parlé*
tu as parlé	*vous avez parlé*
il/ elle /on a parlé	*ils / elles ont parlé*

Le participe passé

Les verbes en -er, ont un participe passé en -é: *rencontrer rencontré.*

Les verbes en -ir comme *réussir* (*finir, applaudir, choisir, grandir, grossir, maigrir, réfléchir, remplir, vieillir, vomir...),* ont un participe passé en -i: *finir -> fini.*

Quelques participes passés irréguliers

avoir	-> eu*	offrir -> offert		tenir	->tenu
être	-> été	voir -> vu		recevoir	->recu
faire	-> fait	savoir su		reconnaître	->reconnu
prendre	-> pris	vouloir -> voulu			
ouvrir	->	devoir dû			

* Prononciation eu se prononce «u»

La forme négative

À la forme négative, on place « *ne »* avant l'auxiliaire *avoir* et *pas* après. *J'ai compris. -} Je n'ai pas compris.*

Le passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire « *être »*

L'emploi

• Le passé composé présent des actions passées, ponctuelles et d'une durée délimitée dans le passé.

Ils sont sortis de l'hôtel vers 9 h.

• On utilise l'auxiliaire *être* au passé composé avec :

les verbes *aller, venir, retourner, arriver, partir, passer, rester, entrer, sortir, descendre, monter, tomber, naître, mourir, décéder, apparaître...* et leurs dérivés *(devenir, revenir...).*

- les verbes précédés de « *se »* (verbes pronominaux) : *se réveiller, se lever, s'amuser, s'assoir, se coucher, s'ennuyer, s'habiller, se maquiller, se perdre, se rencontrer, se fâcher... Yasmine* s'est *réveillée* à 7h30.

Finalement le livre « La grammaire sans problème » de Sylvie Poisson-Quinton (2015 : 86 - 88) présente l'explication du passé composé de la manière suivante :

La conjugaison

Le passé composé se construit avec deux éléments : auxiliaire être conjugué au présent + participe passé du verbe

aller	se lever
je suis allé(e) *tu es allé(e)* *il / elle / on est allé(e) (s) ** *nous sommes allés/ées* *vous êtes allés/ées* *ils / elles sont allés/ées*	*je me suis levé(e)* *tu t'es levé(e)* *il / elle / on s'est levé(e)(s) ** *nous nous sommes levés/ées* *vous vous êtes levés/ées* *ils / elles se sont levés /ées*

* Exemples Elle est allée. / On est allé(e)s. /Madame, vous êtes allée au cinéma ? /Lili, Ana, vous êtes allées au cinéma ?

Le participe passé

- Avec l'auxiliaire *être,* le verbe s'accorde en genre et en nombre avec son sujet :
Il est parti. / Ils sont partis. / Elle est partie. / Elles sont parties.
- Les verbes en *-er* ont un participe passé en -é: *aller -> allé.*

Quelques participes passés irréguliers

venir venu(e) mourir -> mort(e) partir -> parti(e) apparaître -> apparu(e)
descendre -> descendu(e) s'assoir -> suis assis(e)
naître -> né(e) se perdre -> suis perdu(e)

La forme négative

À la forme négative, on place *ne* avant l'auxiliaire *être* et *pas* après.
Ils sont sortis le soir. -> lls ne sont pas sortis le soir.
Ils se sont couchés tard. -> Ils ne se sont pas couchés tard.

Comme on vient de le voir à travers des explications du passé composé qu'offrent les livres de grammaire du FLE, et de la revue du passé composé en comparaison du temps verbal homologue en espagnol « *pretérito perfecto* ». On peut déjà apprécier que le passé composé en français comporte certains éléments qui font que la difficulté à les acquérir soit à la portée des apprenants hispanophones comme nous souligne la professeure colombienne du FLE Fanny Duran Rueda que dans son expérience comme professeur du FLE a trouvé que parmi les différents temps à faire acquérir aux apprenants le passé composé est celui qui présent une majeure difficulté.

« A lo largo de mi carrera como docente de francés como lengua extranjera (FLE) para hispanohablantes, se encontró que la mayor dificultad que se presenta en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua es el passé composé ó pretérito perfecto simple. »

Duran Rueda, F. « Lectura mediada por las TIC en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera : hacia la comprensión del pasado passé composé y imparfait » (2011 : 351)

Selon cette professeure de FLE l'apprentissage du passé composé pour les hispanophones est difficile, il est le temps qui présente une majeure difficulté pour être acquis. Elle argumente ce fait par la grande quantité d'éléments qui le comportent et par conséquent qu'il faut qu'un apprenant maitrise. Pour Duran Rueda (2011 : 352) l'apprenant hispanophone pour maitriser le passé composé doit :

- Sélectionner l'auxiliaire avoir ou être conjugué au présent de l'indicatif
- Connaître les participes passés (réguliers et irréguliers)
- Faire les accords de genre et nombre selon l'auxiliaire utilisé.
- Choisir le bon auxiliaire pour les verbes passer, entrer, sortir, monter et descendre où choix de l'auxiliaire dépend si le verbe est transitif ou intransitif.

8.1.1 Le passé composé en français selon la psychomécanique (systématique) du langage de Guillaume point sur la subduction des verbes « être » et « avoir »

Guillaume a été un grand linguiste du xx siècle, il a proclamé une théorie du langage appelée la psychomécanique du langage. Pour cette dernière Guillaume s'est focalisé sur le mot comme élément clé de la phrase. En étudiant le mot Guillaume le concept de Subduction qui conçoit le contenu notionnel des mots comme un processus, de cette manière on peut regarder les éléments qui composent le passé composé comme –les auxiliaires « être » ou « avoir » les participes passés de verbes réguliers ou irréguliers- comme des entités qui se transforment et se transfigurent selon une notion de subduction ou phénomène de changement de classe, nous parlons de la « idéogénèse » et de la « morphogénèse ». Philippe Monneret (1999) dans son ouvrage « Exercices de linguistique » nous explique ces concepts.

Pour lui l'idéogénèse est un mouvement de pensé qui conduit à l'idée particulière, c'est la genèse du signifié du mot de nature lexicale, par contre la morphogénèse est un mot employé dans son sens plein qui n'est pas subduit, c'est la genèse du signifié du mot de nature grammaticale.

Prenons l'exemple du verbe « être » qui a de multiples assertions comme « être » signifiant « exister » ou pour notre étude « être » auxiliaire du passé composé. Laissons Philippe Monneret nous expliquer ces divers emplois de ce même mot :

« *Le verbe être, qui s'emploie à la fois comme mot prédicatif, lorsqu'il a le sens d' « exister » (je pense donc je suis), et comme mot non prédicatif lorsqu'il est utilisé dans la construction des temps composés (il est parti). Devant un fait de ce genre, deux solutions s'offrent au linguiste : ou bien il considère que la différence de sens entre les deux emplois traduit le fait qu'il s'agit de deux mots différents, en dépit de l'identité des signifiants ; ou bien il considère que l'unicité du signifiant traduit l'unicité du mot, et par conséquent qu'une telle situation correspond au fait qu'un même mot peut connaître deux emplois différents (mais entre lesquels subsiste une relation puisqu'il s'agit d'un seul et même mot) »*

Philippe Monneret « *Exercices de Linguistique* » (1999 : 173)

Grace à la subduction on peut établir une relation entre divers emplois d'un mot. Selon Monneret (1999 : 171) le phénomène de subduction du mot « être » est d'ordre sémantique, on obtient le sens abstrait de « être auxiliaire » à partir du sens plein et concret de « être exister ». La conception du contenu notionnel permet d'établir des relations entre différents emplois d'un même mot.

Monneret (1999 : 173) nous explique les différents états du verbe « être » dans la subduction suivante :

- Idéogénèse -4 : *être* auxiliaire des temps composés (I*l est tombé)* ;
- Idéogénèse -3 : *être* auxiliaire du passif (I*l est puni*) ;
- Idéogénèse -2 : *être* attributif avec attribut non nominal (*Il est malade / loin / dans le jardin*)
- Idéogénèse -1 : *être* attributif avec attribut nominal (*Paris est la capitale de la France*) ; présentatif avec mise en relief d'un constituant (*C'est Pierre que j'ai rencontré*) ;
- Idéogénèse complète : *être* « exister » (*Je pense donc je suis*), présentatif avec mise en relief d'un énoncé entier (*C'est que tu es bien mécontent*)

L'idéogénèse complète de « être » on la voit bien dans la figure 59 ;

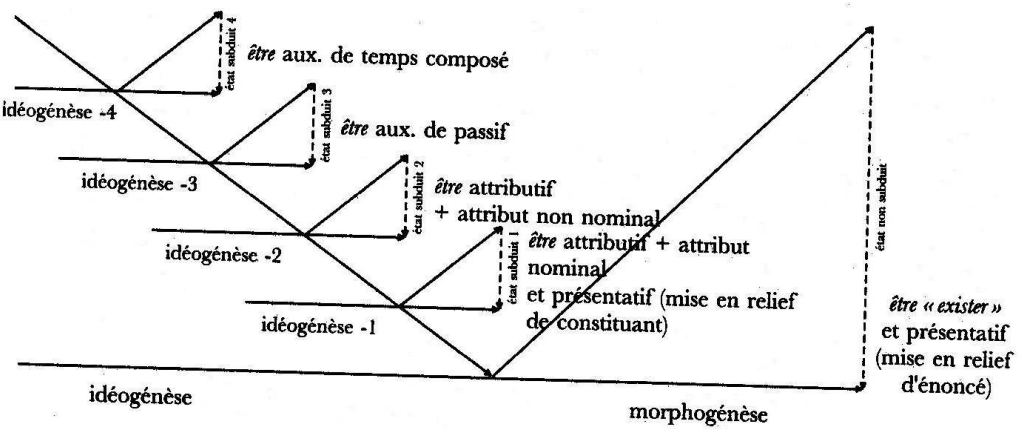


Figure 59 schéma de l'idiogénèse de « être » montrant les différents états du verbe « être » du plus subduit « être auxiliaire des temps composés », au moins subduit « être exister » figure prise de Philippe Monneret « Exercices de Linguistique » (1999 : 173)

Le contenu notionnel du verbe « être » employé comme auxiliaire est dérivé par abstraction sémantique de celui du verbe employé dans son sens plein d'exister, tous les deux issus d'une même idéogénèse Monneret (1999).

Le cas du passé composé est relevant d'une idéogénèse incomplète. Selon Monneret (1999 : 171) plus une idéogénèse est interrompue précocement, plus le mot résultant possède un contenu notionnel abstrait qui est difficile à saisir, de même, le contenu tend à être d'ordre grammatical que lexical. L'effet de l'incomplétude est un mot dépourvu d'autonomie syntaxique « être auxiliaire », ce mot caresse d'autonomie syntaxique ya qu'il a besoin d'un autre mot pour être complété, pourtant « être auxiliaire » est un mot de langue et pas un mot de discours, car il caresse d'autonomie syntaxique Monneret (1999). Comme nous avons vu la subduction du verbe « être » dans l'idéogénèse complète, Monneret (1999 : 173) nous explique les différents états du verbe « avoir » dans la subduction suivante :

- Idéogénèse -4 : morphème de futur (chanter**ai**, chanter**as**, chanter**a**, etc.*)* ;
- Idéogénèse -3 : *avoir* auxiliaire des temps composés (I*l a chanté*) ;
- Idéogénèse -2 : *avoir* élément verbal de locution à complément non déterminé (*Il a peur / faim / chaud / pitié, etc.*) ;
- Idéogénèse -1 : *avoir* élément verbal de locution à complément déterminé (*Il a l'honneur de / l'avantage de / l'air (de), etc.*) ;
- Idéogénèse complète : *avoir* « posséder, tenir » (*Il a de l'argent / des connaissances, etc.*).

La figure 60 représente le schéma de cette subduction.

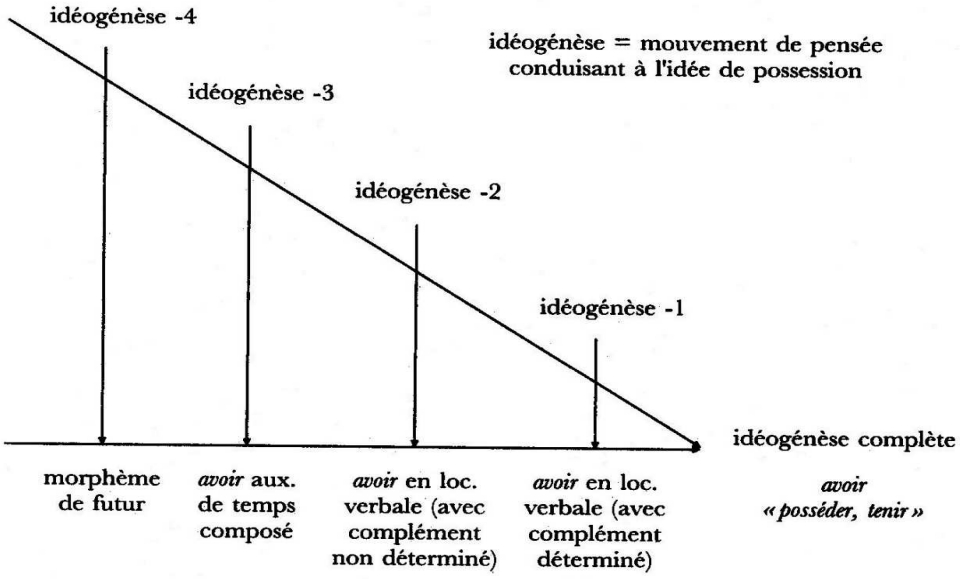


Figure 60 schéma de l'idéogénèse de « avoir » montrant les différents états du verbe « avoir » du plus subduit « avoir morphème du futur», au moins subduit « avoir posséder, tenir » figure prise de Philippe Monneret « Exercices de Linguistique » (1999 : 175)

L'idéogénèse représente une nouvelle description affinée des verbes « être » et « avoir ». À travers de ce procédé nous pouvons apprécier les divers emplois de ces mots dans la langue française et nous pouvons apprendre que les verbes « être » et « avoir » comme auxiliaires des temps composés sont issus d'une subduction, en ce cas, d'une idéogénèse incomplète, absente d'autonomie syntaxique, d'où le fait que les verbes « être » et « avoir » comme auxiliaires des temps composés ont besoin d'être complétés par le participe passé pour qu'ils puissent apparaître en discours Monneret (1999).

Nous avons déjà vu de près ce temps verbal du français « le passé composé » tel que nous le présentent les livres de grammaire du FLE, de la même manière que la conception de subduction de Gustave Guillaume que nous explique les divers emplois des verbes « être » et « avoir » dans la langue française. De ce fait, nous avons vu que l'apprentissage du passé composé par les apprenants hispanophones est toute une case tête, car il faut que les apprenants maitrisent plusieurs éléments caractéristiques de ce temps verbal, parmi eux, la connaissance des participes passés réguliers et irréguliers.

Sur ce point, nous voudrions approfondir, car c'est un élément essentiel pour former le passé composé et c'est l'élément le plus vulnérable à l'heure de son acquisition. L'acquisition des participes irréguliers et réguliers pour les apprenants hispanophones comporte une problématique que plusieurs verbes soient acquis dans une mauvaise conception résultant en fossilisations pour le reste de l'apprentissage comme c'est le cas du verbe « aller » dont certains apprenants disent « j'ai allé » ou « partir » dont on a attesté dans le discours de certains apprenants « j'ai parté ». Ces deux exemples de fossilisations attestées dans le discours de certains apprenants du FLE sont des preuves ou le reflet de comment le cerveau traite ces deux items du langage. C'est donc nécessaire, d'approfondir dans le champ des verbes réguliers et des verbes irréguliers, de voir plus de près la nature de son fonctionnement, d'appréhender comment le cerveau les traite pour enfin dégager des pistes pédagogiques pour améliorer son apprentissage dans la grammaire du français en FLE. Passons maintenant à regarder la théorie du fonctionnement derrière les verbes réguliers et irréguliers basé sur les propos de Pinker (2011).

9. Les normes subjacentes dans la règle des verbes réguliers et irréguliers

Toute langue romance (français, italien, portugais, espagnol, roumain) possède des verbes réguliers et des verbes irréguliers. Les premiers sont les verbes qui suivent une règle commune, tandis que les deuxièmes sont les verbes qui ne suivent pas la règle commune à tous les verbes et pour ainsi dire, suivent sa propre règle. C'est à la base, ces derniers types de verbes qui posent problème pour leur apprentissage autant pour les locuteurs natifs comme pour les apprenants étrangers.

Tant le français comme l'espagnol, langues d'étude de cette recherche, possèdent verbes réguliers comme irréguliers. Les verbes réguliers suivant une règle commune à tous les verbes sont en pratique facile pour les apprenants à les acquérir et à les appropriés, cas contraire sont les verbes irréguliers qui dans certains temps comme le passé composé, leur apprentissage et leur appropriation sont d'une grande difficulté.

Comme nous l'avons souligné auparavant, les verbes réguliers du premier groupe (verbes terminant en « ER ») et du deuxième groupe (verbes terminant en « ir) ne posent pas problème aux hispanophones pour leur conjugaison en participe passé nécessaire pour

former le passé composé. En suivant la règle, d'ajouter à la terminaison des verbes du premier groupe le morphème « é », les apprenants acquièrent avec une facilité énorme sa conjugaison, ainsi, le verbe « parler » aura un participe passé « parlé », le verbe « manger » aura un participe passé « mangé », etc. Pour le cas du deuxième groupe, cela marche de la même manière, les apprenants trouvent que ces types de verbes sont faciles à conjuguer. Il faut ajouter à la terminaison « IR » le morphème « i » ainsi le verbe « finir » aura un participe passé « fini » » et le verbe « choisir » aura un participe passé « choisi ». Le problème comme nous l'avons déjà remarqué, est la connaissance de ce type de verbes, car à part la mémoire, savoir qu'un verbe terminant en « IR » appartient au deuxième ou au troisième groupe ce n'est pas évident. Les verbes « finir » et « sortir » ont la même terminaison, pourtant, ils appartiennent à un groupe différent, le premier est du deuxième groupe, tandis que le deuxième est du troisième groupe. À part ce problème, il n'y a pas de soucis pour la conjugaison de ces types de verbes.

Le problème réside alors pour la conjugaison des verbes du troisième groupe, les verbes irréguliers de la langue française. Ce groupe est composé des verbes terminant en « RE » comme « Comprendre », « IR » comme « Sortir », « OIR » comme « Savoir », il reste le cas unique du verbe « aller » terminant en « ER » terminaison des verbes du premier groupe. Pour être « aller » un verbe terminant en « ER » il va suivre la règle du premier groupe en ajoutant le morphème « é » pour former le participe passé, de cette manière le participe passé du verbe « aller » est « allé ». Pour ce groupe des verbes, le participe passé prendre plusieurs formes, et pas une comme c'est le cas du deuxième et du premier groupe. Comme nous l'avons souligné dans le tableau 13, ces terminaisons prennent la forme à l'écrit soit de « is », soit de « i », soit de « it » soit de « ert », soit de « rt », soit « ait », soit de « uit » soit de « u », soit de « û », soit de « eint ». Ces terminaisons nous les pouvons classer en cinq catégories :

en –u : (lire) j'ai lu, (boire) j'ai bu, (voir) j'ai vu, (devoir) j'ai dû

en –i : (sourire) j'ai souri, (partir) je suis parti, (rire) j'ai ri

en –is : (mettre) j'ai mis, (prendre) j'ai pris, (comprendre) j'ai compris

en –it : (dire) j'ai dit, (écrire) j'ai écrit, (traduire) j'ai traduit

en –ert : (ouvrir) j'ai ouvert, (offrir) j'ai offert, (souffrir) j'ai souffert

Il reste donc certains verbes en dehors de ces catégories comme les verbes « aller » dont le participe passé est « allé », « faire » dont le participe passé est « fait», « peindre » dont le participe passé est « peint ». Nous pouvons aussi classer les verbes en tenant en compte les terminaisons phonétiques, comme nous l'avons fait dans le tableau 13. Quoi qu'il en soit, la manière donc nous essayons de faire apprendre ces participes passés des verbes irréguliers, il résulte une tâche cognitive assez lourde est difficile pour la plupart des apprenants hispanophones. Qu'est-ce qui fait que ces verbes soient si difficiles à apprendre par nos apprenants ? En quoi réside leur difficulté ?

Nous avons souligné que la distinction entre les verbes du deuxième groupe terminant en « IR » et les verbes du troisième groupe terminant en « IR » est difficile d'établir à part, de recourir à la mémoire. La mémoire donc joue en rôle déterminant dans l'acquisition des formes verbales. Pour l'acquisition des participes passés des verbes du troisième groupe nous avons plusieurs désinences à faire apprendre cas contraire pour les verbes réguliers où nous comptons qu'une désinence « é » pour les verbes du premier groupe et « i » pour les verbes du deuxième groupe. Nous devons donc, recourir à la pratique, mais aussi à la mémoire pour faire que les apprenants acquièrent ces diverses désinences pour le participe passé des verbes du troisième groupe. Ce fait qu'on constate en classe de langue, que les verbes réguliers se tiennent à une forme, à une règle et que les verbes irréguliers se tiennent à la mémoire peut révéler d'un principe de notre fonctionnement cérébral.

Pinker (2011 : 243) soutient une thèse selon laquelle les verbes réguliers seraient traités par le système qui régit les règles, tandis que les verbes irréguliers seraient traités par le système qui régisse la mémoire des mots. Selon sa thèse où il expose que les ingrédients du langage sont « les mots et les règles », le traitement de la parole ou la simple tâche cognitive de convertir « marcher » en « marché35 » requiert une énorme demande où certains composants sont sollicités, cela se passe de la manière suivante :

La personne doit se rappeler de la consigne, elle doit lire ou écouter chaque radical, et le maintenir en mémoire à court terme, elle doit envoyer la demande du participe passé

[35] Notre traduction de: » a task as simple as *converting walk to walked ».*

au système de règles et au lexique, ensuite activer la règle, supprimer les fausses correspondances, elle doit préparer la séquence pour la parole, et bouger les muscles, peut-être tout en surveillant les erreurs à chaque étape Pinker (2011 : 243)

Avec tous ces processus mis en place pour une tâche assez banale de changement de temps, Pinker (2011) pense que si cela se pourrait observer en quelque sort d'imagerie cérébrale cela ressemblerait à un sapin Noël avec de lumières qui s'allument et qui s'éteignent. Une chose est claire pour la thèse de Pinker (2011) même les locuteurs natifs se trompent en utilisant les verbes irréguliers de leur langue, nous l'avons signalé dans la partie consacrée à l'analogie. Cette difficulté pourrait nous indiquer en quelque sorte que le système qui traite les verbes réguliers n'est pas le même système qui traite les verbes irréguliers. Selon Pinker (2011) le même système qui traite les mots traiterait les verbes irréguliers, c'est-à-dire, les verbes irréguliers ne suivant pas une règle seraient des simples mots, cas contraire pour les verbes réguliers qui eux, suivent une règle, comme l'auteur nous explique :

« If regular forms, especially rare and new ones, are processed on the fly by rules, we might find them computed in the anterior (frontal) portions of the left Sylvian cortex. If irregular forms are stored as words, we might find them retrieved from the parietal temporal portions of the left Sylvian cortex. »

Steven Pinker « Words and Rules: The ingredients of language » (2011 : 245)

Pinker (2011) base sa thèse sur quelques arguments comme on l'a déjà remarqué sur des personnes normales, locuteurs d'une langue qui ont dans l'acquisition de sa L1 problèmes avec la conjugaison des quelques verbes irréguliers dus aux surgénéralisations des règles des verbes réguliers. Comme nous l'avons souligné dans la partie dédiée à l'analogie avec les verbes irréguliers en espagnol « romper », « caber » et « saber » où tant locuteurs natifs comme apprenants étrangers commettent les mêmes erreurs de surgénéralisation de la règle qui soutient les verbes réguliers à savoir un participe passé « rompido », et une conjugaison de présent de l'indicatif de la première personne du singulier erroné «cabo » et « sabo » signalant ainsi que les régularités des verbes relèvent, pour ainsi dire, d'un système grammatical qui traite ces règles et les verbes irréguliers n'appartient pas à l'univers de ces règles seraient surgénéralisés automatiquement par un manque de

connaissance de la règle qui les régissent, car apriori, les verbes irréguliers seraient traités comme mots à part entière dus la mémorisation qu'ils requièrent pour son acquisition, car eux manquent d'un repère fixe et stable des règles de fonctionnement.

L'autre argument se base sur les connaissances qu'on a des patients cérébrolésées. Aussi étrange que cela puisse paraître, il y a des gens qui ont des problèmes à nommer les noms (aphasie anomique) et des gens qui ont problèmes à utiliser les règles grammaticales (agrammatisme). Tous les deux peuvent réaliser ce que l'autre est incapable de faire, c'est-à-dire, les patients souffrant d'anomie peuvent utiliser les règles grammaticales avec un taux d'erreur faible, même avec des mots inventés (non words) tandis que la tâche de nomination d'un objet comme « montre » est difficile, voire infaisable. De l'autre côté, les patients souffrant d'agrammatisme peuvent nommer des objets sans problème, mais la conjugaison des verbes et la surgénéralisation d'une règle des verbes réguliers sur les verbes irréguliers est impossible. Voyons les exemples d'expression orale de ces deux types de patients que Pinker (2011 : 248 – 249) nous montre :

Patient souffrant d'agrammatisme :

« Fils…université…intelligent…gamin…bon…bon [36]*»*

Patient souffrant d'anomie :

« (Une Montre) : bien sûr, Je le sais. C'est le truc que tu utilises, pour compter, pour dire le temps, tu sais, une de ces, c'est une (Mais elle n'as pas de nom ?) Pour quoi ?, bien sûr elle a un nom. C'est juste que je ne peux pas penser à elle. Laissez-moi chercher dans mon cahier. »

« (Un portefeuille) : C'est un type de sac que tu utilises pour garder quelque chose ; tu peux garder des matériaux et le garder dans ton poche. »[37]

Steven Pinker « Words and Rules: The ingredients of language » (2011 : 248-249)

Comment on peut apprécier dans les extraits d'expression orale de ces patients cérébrolésés, dans leur discours il y a soit un manque des mots grammaticaux pour le patient souffrant d'agrammatisme, soit une recherche sans fin du lexique pour le patient souffrant

[36] Notre traduction de : « Son… university…smart…boy…good…good »

[37] Notre traduction de : « (A clock :) Of course, I know that. It's the thing you use, for counting, for telling the time, you know, one of those, it's a … (But doesn't it have a name ?) Why, of course, it does. I just can't think of it. Let me look in my notebook.
(A wallet :) This is a kind of bag you use to hold something, you may hold materials in it and keep it in your pocket.

d'anomie, qu'on peut appeler « mot sur le bout de la langue prolongé », car il sait ce qu'il cherche, mais la différence avec une personne normale est les chances de le retrouver.

Normalement, les patients souffrant d'agrammatisme ont une lésion dans les régions antérieures du langage qui se situent autour de la fissure de Sylvius y compris l'aire de Broca Pinker (2011 – 248). Ces patients ont du mal à assembler les mots en phrases, ils ont du mal à mettre le bon suffixe grammatical sur le radical et à comprendre les phrases complexes. Le plus représentatif de ces patients c'est la gestion des suffixes grammaticaux, parfois ils ne les utilisent pas, et parfois ils les utilisent mal, d'une manière erronée. En Anglais Pinker (2011) nous explique que parfois ces patients ont du mal à relever les suffixes grammaticaux dans la lecture des mots. En lisant des mots, Pinker (2011) a remarqué que ces patients lisent « smiled » comme « smile » et « wanted » comme « waiting ». C'est cette dernière particularité qui attire l'attention de Pinker, car au contraire de ce qu'on puisse croire, la lecture et même la production de verbes irréguliers ne leur posent pas problème. L'auteur affirme ce postulat en se basant sur sa propre étude sur cinq patients agrammaticaux et l'étude d'Oscar Marin, Eleanor Safran, et Myrna Schwartz (1980 : 249 -263) « The word-order problem in agrammatism », de la même manière que les études de William Badecker et Alfonso Caramazza (1989 : 108 -116) « A lexical distinction between inflection and Derivation » et (2011 : 390 - 405) « Morphology and aphasia ». La conclusion générale de ces études est que les patients souffrant d'agrammatisme commettent peu de ces erreurs de lecture pour les formes verbales du temps passé des verbes irréguliers de la même manière que les formes de pluriels irréguliers.

Comme l'auteur suggère, pendant la lecture des mots de façon régulière, les mots fléchis ordinairement sont analysés par les règles lorsqu'ils sont lus ; les patients souffrant d'agrammatisme ont des problèmes avec la partie du cerveau qui traite l'analyse des mots fléchies, pendant que les verbes irréguliers sont stockés en mémoire dans leur totalité il n'y a pas ni radical ni terminaison, simplement un mot dans sa totalité. Dans l'autre côté on peut observer chez les patients souffrant de l'aphasie anomique, qu'ils semblent éluder les mots, ou simplement qu'ils n'arrivent pas à leur trouver, à leur place ils utilisent de périphrases « c'est le truc que tu utilises pour dire le temps » ou des mots vagues qui ont un sens très

général comme « truc » ou « chose ». Selon Pinker (2011 : 249) les patients souffrant de l'aphasie anomique ont la plupart du temps une lésion considérable dans la partie postérieure du cerveau spécialement dans l'union des lobes pariétal et temporal et parfois ils présent des lésions de vastes régions du lobe temporal. Contraire aux patients souffrant d'agrammatisme, ces patients ont des problèmes avec les verbes irréguliers et peu de problèmes avec les verbes réguliers. En fait, ces patients performant très bien avec les règles, ils sont bons pour pluraliser les noms, de la même manière qu'avec les inflexions régulières, en anglais, Pinker (2011 - 250) nous montre un exemple de ce qu'ils peuvent dire, en utilisant un verbe qui n'existe pas, mais qui respect la conjugaison de la troisième personne (en anglais dans le temps présent, la troisième personne est marquée par un « s »), comme « He mivs in a love-beautiful home », de la même manière qu'ils ont tendance aussi à surgénéraliser les règles comme en anglais sur la surgénéralisation de la partie marquant le passé « ed » sur le verbe dig comme « digged » et selon Pinker (2011) la même erreur qui commettent les enfants.

En tenant en compte ces deux derniers aspects, Pinker (2011 : 250) s'aventure à dire que les infections régulières peuvent être traitées dans une partie du cerveau qui est distinct des parties dans lesquelles les mots sont traités. Outre (Pinker 2011) nous dit que dans une expérience menée auprès de patients agrammaticaux William Marslen-Wilson et Lorrain Tyler ont trouvé que les patients agrammaticaux montrent signes que les verbes réguliers et les verbes irréguliers amorcent différemment des mots dans le cerveau. Normalement, selon (Pinker 2011) quand les personnes entendent un mot, ils peuvent être amenés à reconnaitre les mots connexes comme le cas de l'anglais ou « swan » amorce « goose », « find » amorce « found » et « walked » amorce « walk ». De manière surprenante, l'étude menée par Marslen-Wilson et Tyler a montré que « Walk » n'a pas amorcé « Walked », s'agissant d'une inflexion régulière, mais « Found » a amorcé « Find », s'agissant d'une inflexion irrégulière, et finalement ou « Swan » a amorcé « Goose », s'agissant des mots liés sémantiquement. Plus surprenant encore est que les patients ont des lésions sur l'hémisphère gauche et aucune lésion sur l'hémisphère droit, laissant penser selon Pinker (2011) que les mots et leurs sens sont stockés dans l'hémisphère droit en plus de l'hémisphère gauche qui a lui aussi des aires responsables pour le traitement grammatical.

Pinker (2011) nous montre aussi que les ingrédients de la langue, les mots et les règles, peuvent être repérés par des maladies dégénératives comme l'Alzheimer et le Parkinson. En fait, la corrélation qui fait l'auteur avec ces deux maladies est que l'Alzheimer comme maladie dégénérative affecte la mémoire, et il implique la perte aussi de la mémoire des mots. Les patients souffrant de la maladie d'Alzheimer ont des problèmes pour retrouver le mot juste, de la même manière que des problèmes avec la dénomination des objets tout en ayant une bonne maitrise de la grammaire et en parlant avec une fluidité normale Pinker (2011 : 252). L'auteur fait alors une relation entre les patients anomiques et les patients souffrant de la maladie d'Alzheimer, selon sa thèse les patients souffrant de la maladie d'Alzheimer se comporteraient comme les anomiques dans la tâche de la production des différentes formes du passé. Selon son étude, ses patients présentent des énormes difficultés en conjuguant les verbes irréguliers qu'en conjuguant les verbes réguliers, ils ont tendance aussi à surgénéraliser la règle du temps passé pour les verbes réguliers en ajoutant « ed » même aux verbes irréguliers de la même manière que les enfants font avec le verbe en anglais « Swim » pour « swimmed » à la place de la forme irrégulière correcte « swam ».

Pinker (2011 : 252) pense que l'altération de la récupération des mots peut être provoquée par la répartition des enchevêtrements neurofibrillaires dans le cortex. Selon l'auteur normalement ils sont plus nombreux dans les lobes temporaux et les parties adjacentes des lobes pariétaux et peu nombreux dans les lobes frontaux. Cela nous laisse dire que la maladie d'Alzheimer et la perte de la mémorisation des formes verbales des verbes irréguliers ont un lien étroit avec les lobes frontaux, cas contraire est la maladie de Parkinson qui elle a un lien direct avec un dysfonctionnement des noyaux gris centraux qui affectent la communication avec les lobes frontaux et ainsi la grammaire et donc les verbes réguliers.

Un endroit du cerveau qui met en lien les lobes frontaux avec le reste du cerveau est les noyaux gris centraux ou les ganglions de base. Selon Pinker (2011 : 253) ils reçoivent de l'input de tout le cortex cérébral et l'envoient principalement aux lobes frontaux via le thalamus. La Dopamine est l'un de neurotransmetteurs qui utilisent les cellules des noyaux gris centraux pour communiquer entre eux. Dans la maladie de Parkinson, la dopamine est

affectée et par conséquent les noyaux centraux ont un mauvais fonctionnement. Cette dysfonction affecte directement la mémoire procédurale cas contraire pour la maladie d'Alzheimer où la mémoire déclarative est affectée fortement et donc les parties où cette mémoire est stockée dans le cerveau comme les lobes temporal et pariétal. Selon Pinker (2011 : 253) les personnes souffrant de la maladie de Parkinson ont des mouvements lents, le cas du boxeur Muhammad Ali où on le voyait à la télé avec des grandes difficultés pour bouger, ses jambes semblaient rigides, et il présenté des tremblements dans ses mains, tête, et corps en général. Ce qui remarque Pinker (2011) dans les déficiences qui présentent ces patients est la simplification de leur grammaire, leur production orale présente plus de noms que de verbes et peu de morphèmes grammaticaux comme les prépositions, de la même manière qu'ils ont du mal à comprendre des phrases complexes qui jouent avec la syntaxe Pinker (2011 : 253). Dans une étude de Pinker (2011) chez des patients souffrant de la maladie de Parkinson et en ayant un mouvement lent de leur partie droite du corps (contrôlée par l'hémisphère gauche, donc le langage serait affecté, car les ganglions de la base gauche sont compromis) ; l'auteur a trouvé que ces patients présentent sérieux problèmes en conjuguant les verbes réguliers qu'en conjuguant les verbes irréguliers. Ils n'ont pas la tendance de surgénéraliser la règle du temps passé en anglais « ed » comme nous l'avons vu auparavant dans le verbe irrégulier « Swim » au temps passé de « Swam » pour « Swimmed ». Cela n'a rien d'étonnant, car les ganglions de la base sont à l'heure actuelle issus de recherche pour être en cause de traiter les différentes règles du langage Simard, f., Monetta, l., a. Nagano-Saito, a. et o. Monchi, o. (2013).

En conclusion, pour ce qui concerne, la théorie des règles et des mots comme ingrédients de la langue, la maladie d'Alzheimer est le miroir de la maladie de Parkinson. En termes générales, l'une affecte la récupération des mots dans le cerveau tout en laissant le traitement grammatical intact, l'autre affecte le traitement grammatical tout en laissant la récupération des mots intacte.

Pour ce qui concerne une partie du cerveau qui traiterait les règles du langage et une autre partie dédiée aux mots, une étude faite par des chercheurs de l'université de Montréal et de Laval montre que les circuits de frontostriatal (striatum) ont un rôle crucial pour le

traitement des règles du langage. Dans son étude les chercheurs soulignent que la zone 47/12 du cortex préfrontal et le noyau caudé ventrolatérale observé dans le traitement sémantique ne sont pas spécifiques à la langue, mais simplement que cette zone est active, car une catégorie ou une règle doit être récupéré parmi les concurrents dans la mémoire Simard, f., Monetta, l., a. Nagano-Saito, a. et o. Monchi, o. (2013). Cette étude représente une prémisse sur ce qui concerne les zones du cerveau qui traiteraient les règles de la langue, car comme les auteurs le soulignent une grande partie de ce que nous savons sur le rôle des ganglions de la base dans les processus linguistiques et exécutifs (sur le traitement de règles du langage dans le cerveau) vient de maladies neurodégénératives comme la maladie de Parkinson ou la maladie de Huntington qui se traduisent par des dommages aux noyaux gris centraux, mais qui étend également aux régions corticales lorsque la maladie progresse.

De la même manière, Pinker (2011) a trouvé que certaines maladies génétiques comme la maladie de Huntington qui affecte elle aussi les neurones des ganglions de base comme la maladie de Parkinson peuvent servir comme preuve de sa thèse de mots et règles comme ingrédients du langage. Dans ce contexte, la dysfonction du mouvement est différente à celle de la maladie de Parkinson, ces patients selon Pinker (2011) ont des mouvements parfois involontaires, mais en général ils ont un contrôle du corps. Pour ce qui concerne si cette maladie affecte les systèmes de règles ou le système de mots, Pinker (2011) nous montre une étude réalisée par Ullman et cité par Pinker (2011 :255) sur ces patients. Les résultats ont montré qu'ils ont une tendance à surgénéraliser la règle du temps passé « ed » en anglais tant sur les verbes réguliers comme « looked » en « lookeded » comme les verbes irréguliers comme « dig » en « digged », mais ils ne présentent des surgeneralisations du suffixe « ed » sur les verbes terminant en « t » ou « d » comme les participes irréguliers « kept » et « fed » en anglais. La conclusion d'Ullman s'accorde avec celle de Pinker, le cerveau réserverait deux systèmes pour la mémorisation de ces éléments, les mots appartiendraient à la mémoire déclarative (la connaissance de quelque chose) et les règles appartiendraient à la mémoire procédurale (savoir-faire)[38]. Ce constat est fait par Teichmann et coll. (2008) cité par Simard, f., Monetta, l., a. Nagano-Saito, a. et o. Monchi, o. (2013)

[38] Notre traduction de l'anglais (« Knowing that » et « knowing how »)

qui soulignent que les études sur les patients atteints de la maladie de Huntington ont suggéré que le rôle du striatum dans le langage réside dans le traitement des règles de nature lexicale et dans la fluidité verbale sémantique.

Ou certains troubles génétiques comme ceux de la famille KE et le gène FOXP2 ou les enfants ont une bonne performance pour les verbes réguliers comme les verbes irréguliers ou normalement ils doivent présenter des problèmes avec les verbes irréguliers. Selon Pinker (2011 : 259) cela peut s'expliquer par la mémorisation des verbes irréguliers.

Un autre trouble génétique qui touche la performance des verbes irréguliers est le syndrome de Williams, selon Pinker (2011 : 260) les personnes souffrant du syndrome de Williams présentent une rare forme de retarde mental, ils ont de problèmes cardiaques et leur visage semblent à ces des lutins. Leur problème génétique réside dans une suppression de près de dix gènes adjacents sur le bras long du chromosome 7 (le même chromosome présente dans la famille « KE » le SPCH1, mais dans une place différente). Pinker (2011) nous explique que les enfants avec le syndrome de Williams possèdent un discours grammaticalement complexe et sans erreur, de la même manière qu'ils comprennent de phrases complexes qui jouent avec la syntaxe comme le cas de l'anglais de « The truck is pushed by the car ». Par rapport au vocabulaire, ils possèdent un vocabulaire normal et peuvent générer une liste de mots si vite comme un adolescent, mais la récupération des mots fonction d'une manière irrégulière comme pour chercher le mot « videz-le» ils peuvent dire « évacuer le verre ». Le seul défaut dans leur langage consiste en surgénéraliser les règles, comme en anglais la règle du temps passé d'ajouter le suffixe « ed » au verbe régulier comme « play » « played ». Pinker (2011 :262) a examiné le discours d'une adolescente présentant le syndrome de Williams nommé « Crystal » et il a découvert qu'elle conjuguer les verbes et les noms réguliers très bien, mais elle surgénéralisait souvent « –s » et « –ed » aux noms et verbes irréguliers. La conclusion de Pinker (2011 : 262) est que le langage est à la fois une spécialisation du cerveau et que cela dépend de règles génératives qui sont visibles dans la possibilité de calculer des formes régulières.

Finalement, des techniques d'imagerie cérébrale comme le PET ou l'IMRf à côté du MEG ont permis d'établir dans une zone du cerveau la localisation présumée de la zone qui

traiterait les formes régulières et irrégulières des verbes. Comme Pinker (2011) nous avertit, les scientifiques se sont mis d'accord en affirmant que les verbes réguliers et irréguliers sont traités dans différentes parties du cerveau, mais ils sont en désaccord sûr, laquelle de ces parties traite les verbes réguliers et quelle partie du cerveau gère les verbes irréguliers. La technique du PET qui a une mauvaise localisation temporale, mais une bonne précision spatiale prend en compte tout ce qui se passe en quarante seconds d'activité cérébrale, c'est pour cette raison que même avec des donnés combinées les chercheurs ne se sont pas mis d'accord sur l'espace que le cerveau dédie aux verbes réguliers et aux verbes irréguliers. Contrairement au PET, La MEG (Magnéto encéphalographie) compte avec une bonne localisation temporale et spatiale, une étude de Pinker, Rhee et Ullman cités par Pinker (2011 : 267) a montré que sur un quart de second après qu'une personne voit un mot et commence à générer sa forme en temps passé, le cerveau s'active sur les régions temporale et pariétale gauches selon Pinker parce que c'est ici où sont reconnus les racines des mots et la mémoire cherche les formes irrégulières. Pinker (2011) continue et nous dit que dix seconds après cette activation, avec les verbes réguliers l'activité migre vers le lobe frontal gauche. Il faut remarquer que cette migration de l'activité concerne que les verbes réguliers et pas les verbes irréguliers.

Avec l'électroencéphalogramme EEG et ses différents signaux comme le N400 et le LAN, des chercheurs ont pu établir une activité du cerveau quand on lui présente une surgénéralisation ou un mot qui n'a pas de sens dans un contexte donné. Selon Pinker (2011 : 263) la N400 est présente quand un mot n'a pas de sens dans un contexte. L'exemple que nous donne Pinker (2011) est « il étendit son pain chaud avec des chaussettes », le cerveau dégage le N400 quatre dizaines de seconds après que le cerveau repère le mot « chaussettes ». Si le non-sens d'un mot dans un contexte donné fait de surgir le N400, le LAN est déclenché lorsqu'un mot fait que la phrase se rende agrammaticale comme sur la phrase « l'enfant est en train de lu », selon Pinker (2011 :265) le cerveau dégage un LAN entre trois et sept dizaines de second après que les yeux fixes le mot « lu ». Pinker (2011) cite une étude faite par Harald Clahsen et Thomas Münte l'un de découvreurs du LAN qui affirment que ces signaux électriques nous disent si le cerveau pense qu'il traite avec un mot mal sélectionné ou avec une violation de la grammaire. Dans cette étude les chercheurs ont

montré à un groupe de locuteurs d'allemand une série de mots avec de les bons suffixes qui marquent le pluriel en allemand et les mauvais suffixes qui marquent le pluriel en allemand, ces derniers étaient composés de noms irréguliers avec un suffixe régulier qui marque le pluriel « s » comme « Bauer-s » (paysans) qui doit être « Bauer-n » ; ou de nom régulier avec un marqueur du pluriel régulier comme « n » sur « Auto-n » qui doit être « Autos ». Tel comme Pinker l'avait suggéré que les suffixes réguliers sont appliqués par les règles et les suffixes irréguliers sont stockés comme mots ; le suffixe régulier illicite a suscité un LAN, comme si le cerveau reculait à partir d'une règle d'application incorrecte de la grammaire. Mais le suffixe irrégulier illicite a suscité un N400, comme si le cerveau reculait d'un mot bizarre Pinker (2011 : 264). Ces mêmes résultats ont été répliqués dans des études de Ulman, Aaron Newman et Helen Neville qui elle aussi a été l'une de découvreurs du LAN. Avec le LAN et le N400 Pinker (2011) confirme que l'on compte avec deux signaux qui repèrent dans le cerveau normal les différences entre les mots et les règles.

De cette manière, et si nous croyons à la théorie de mots et de règles comme ingrédients de la langue formulée par Pinker (2011) selon laquelle les verbes irréguliers seraient traités comme mots sur les régions temporale et pariétale gauches et que leur acquisition dépendrait des connexions telles que les mots, et que les verbes réguliers appartiendraient aux règles qui régissent le langage et seraient traitées par le lobe frontal gauche et que leur acquisition serait traitée d'une manière innée; nous devons enseigner les formes des verbes irréguliers du passe composé en français comme on le ferait avec les mots, en créant une vaste étendue des connexions pour que le mot soit bien acquis. Et en tenant en compte les divers principes qui impliquent la connaissance d'un mot formulé par Nation (2013) nous pourrons enfin améliorer l'acquisition de ce temps verbal si contrariant pour les apprenants hispanophones apprenant le français comme langue étrangère.

Deuxième partie
La Méthodologie de recherche

1. Type de recherche

Le type de recherche qu'on va utiliser pour améliorer la manière donc les apprenants du FLE[39] s'approprient du vocabulaire de cette langue notamment au niveau morphologique de l'appropriation de l'accord sujet- verbe pour les désinences verbales dans le passé composé comme projet pédagogique proposé, sera le dessin de *Recherche Action et Réflexion*. Celui-ci, est un processus spiral qui se déroule en trois étapes: la première s'agit de *projection*, laquelle inclue reconnaissance du lieu où va être détecté la situation susceptible à changer, améliorer ou à proposer à travers les observations générales et focalisées qui ont été effectuées; la deuxième est *l'Action*, où se développent plusieurs activités pour confirmer les variables qu'on a déjà détectées à partir des observations et la dernière, c'est *l'Analyse* des résultats de l'action, qui est la réflexion des résultats ou des trouvailles.

Le dessin est très important, puisqu'on peut évaluer la nécessité d'un changement et ensuite, effectuer une action immédiate dans l'institution en profit des nécessités du programme de langues modernes à l'université du Quindío à Armenia - Colombie ; on fera une réflexion par rapport à la situation ou le contexte à améliorer. Après avoir obtenu toute l'information insérée, on fera aussi une lecture de référence mise en relation avec le sujet à proposer, on élaborera de suppositions par rapport au phénomène de recherche et finalement on dessinera un plan afin de proposer de possibles solutions.

Quand on aura tous les résultats, on fera les analyses. Ensuite, on formule une opinion et se développe un argument avec évidences, affirmations et fondements solides qui justifie ces résultats évidents trouvés pendant tout le processus de l'étage éducatif pédagogique.

Finalement, toutes les activités et les solutions proposées par écrit sont des évidences qui seront réalisées et prouvées avec une Évaluation, instrument qui s'utilisera pour vérifier et établir l'effectivité du projet proposé et extraire ainsi, les conclusions respectives pendant la pratique éducative.

[39] Les apprenants concernés dans l'étude sont les apprenants de septième semestre de la licence de langues modernes à l'université du Quindío à Armenia Colombie.

La présente étude est une conception expérimentale. Pour définir cette méthode de recherche, la définition que nous donnons est celle d'Arends (1991) qui correspond à une conception expérimentale. Dans une étude expérimentale typique, il y a trois étapes que doit prendre le chercheur. Selon Arends (1991), ces étapes sont les suivantes :

> 1) pour établir deux groupes que l'on croit être le même ;
> 2) pour donner un groupe (groupe expérimental) un traitement spécial et ne pas donner ce traitement à l'autre (le groupe témoin) ; et
> 3) de comparer certaines caractéristiques mesurables des deux groupes pour voir si le traitement fait toute la différence (p. 468).

Un aspect crucial d'une expérience est que, les tests sont utilisés dans le but de mesurer les effets du traitement donné au groupe expérimental au détriment du groupe de contrôle, habituellement il s'agit d'un prétest et d'un post-test. Dans le but de notre recherche, nous avons opté pour appliquer le prétest au milieu du traitement et le post-test à la fin du traitement. Les extraits des examens qu'on a pris comme un des instruments pour le diagnostic nous a servi comme un prétest initial, comme une preuve, à savoir, la tendance remarquée des apprenants FLE du programme de langues modernes niveau A2 avec les difficultés sur l'acquisition du passé composé au niveau de mauvaise rétention des participes passés, mauvaise sélection de l'auxiliaire ainsi qu'un mauvais accord en genre et en nombre. Le prétest appliqué au milieu de l'intervention nous va servir à vérifier si cette tendance continue soit sur le groupe contrôle soit sur le groupe expérimental malgré le traitement spécial donné ou si par contre la tendance s'arrête ou se modifie. Tout de suite nous allons parler des instruments qu'on a choisis pour la récollection de données de cette recherche.

1.1 Instruments de récollection de données

Plusieurs instruments ont été appliqués pour la récollection des données :

Pour la phase diagnostique nous avons utilisé des extrait des examens des apprenants anciens du VI semestre niveau A2 du programme de langues modernes à l'université du Quindío. C'est ainsi que nous avons pu mettre en évidence des problèmes sur l'acquisition du passé composé en français. La difficulté tient au fait qu'une grande partie des participes passés tant des verbes réguliers comme des verbes irréguliers sont mal appris, de la même

manière que l'auxiliaire sont mélangés or il est développé une pratique tendant à généraliser l'auxiliaire « avoir » pour la conjugaison du passé composé, parmi d'autres difficultés.

Pour la phase diagnostique nous avons aussi appliqué des questionnaires tant pour les apprenants du VI semestre niveau A2 du programme de langues modernes à l'université du Quindío comme pour les professeurs du FLE du programme.

Pour la phase de l'implémentation, nous avons utilisé des séances pour l'acquisition du passé composé. Des séances pour le groupe contrôle étaient basées sur l'enseignement dit traditionnel qui se fait au sein du programme de langues modernes à l'université du Quindío pour l'enseignement de ce type de temps verbal dont la focalisation se centre sur la grammaire. Des séances pour le groupe expérimental étaient basées sur les aspects qu'impliquent la connaissance d'un mot notamment sur les trois types primordiaux de connaissances d'un mot souligné par Nation (2013) Forme, Sens et Utilisation, ainsi que sur le postulat de Pinker (2011) sur les ingrédients de la langue : les mots et les règles dont le traitement des verbes réguliers et irréguliers de la langue ne se fait pas de la même manière.

Comme instrument de récollection des données, nous avons implémenté aussi le journal d'observation. L'objectif d'utiliser ce type d'instrument est de laisser une trace de ce qu'on vit au sein de la classe de langue notamment sur comment se déroule l'acquisition du passé composé du français par les apprenants au cours de séances du groupe contrôle et du groupe expérimental. Un point qui est sensible pour ce type de processus, et ce du développement de l'interlangue, des possibles interférences ou transferts de la L1 vers la L3 ou de la L2 vers la L3, avec l'aide du journal d'observation nous devenons témoins et notons ces processus vis-à-vis de leur développement.

Finalement, pour la phase de l'évaluation nous avons utilisé deux examens. Un examen contrôle qui a été appliqué au milieu de l'implémentation pour vérifier l'état de l'acquisition de ce temps verbal, et un examen final qui a été appliqué à la fin de l'implémentation pour vérifier les acquis finals des apprenants à la fin de notre étude. Les instruments implémentés au cours de cette recherche ainsi que l'étape de l'investigation à laquelle ils ont été appliqués sont montrés dans le tableau 18.

INSTRUMENTS	LA PHASE DIAGNOSTIQUE	LA PHASE D'IMPLÉMENTATION	LA PHASE D'ÉVALUATION
Journal observation		✓	
Extrait des examens	✓		
Questionnaire pour les apprenants	✓		
Questionnaire pour les professeurs	✓		
Séances d'acquisition du passé composé		✓	
Examen contrôle		✓	
Examen final			✓

Tableau 18 Instruments de récollection de données

Nous allons détailler chaque instrument de récollection de données ainsi que leurs respectifs résultats dans la section 2.5 étape de la recherche, maintenant passons à la description du contexte.

1.2 Description du Contexte

La présente étude est menée en Colombie où sa situation géographique dans une manière ne favorise pas l'acquisition des langues étrangères. La Colombie est autour des pays hispanophones, le seul pays qui parle une langue différente est le Brésil avec le portugais, mais qui étant très proche de la langue espagnole, l'intercompréhension est très forte qu'elle même se porte garante pour les échanges linguistiques. La seule langue que pour mandant mondial de la globalisation doit être enseigné dans des établissements publics est l'anglais. Avant le français était avec l'anglais une des langues étrangères apprît par les Colombiens, mais dû au déclin de langues de Molière au niveau mondial, le français a laissé d'être enseigné dans les lycées publics en Colombie. La seule langue étrangère qui est restée enseignée a été l'anglais. Pour cette raison l'enseignement de l'anglais à plus de pouvoir sur l'enseignement du français au niveau du programme de langues modernes à l'université du Quindío, lieu où ce travail de recherché a été mené.

Le présent projet s'est déroulé au sein de deux universités colombiennes avec des apprenants FLE de la licence de langues modernes, l'université du Quindío et l'université de Caldas. L'enjeu de ce projet est double, d'une part nous voulions améliorer la qualité des performances des apprenants en français à travers d'une nouvelle démarche sur l'acquisition du vocabulaire, d'autre part, cette étude nous a permis de vérifier quels avantages au terme des interférences, de transferts de la L1 a le programme de langues modernes en donnant de cours de langues étrangères simultanément ou en décalage. Le programme de langues modernes de l'université du Quindío propose le cours de français avec une intensité de six heures par semaine une fois le cours d'anglais est fini est les apprenants passent le test du « Michigan » ou « TOEFL », c'est-à-dire au cinquième semestre de la carrière, pendant que d'autres universités proposent plus d'intensité horaire dans le cours de français comme c'est le cas à l'université de Caldas qui propose de commencer les deux cours en même temps, depuis le premier semestre de la carrière et avec une intensité de huit heures par semaine pour chaque cours. Pour les deux universités, l'objectif est que les apprenants puissent acquérir le niveau de compétence de B2 du cadre européen de références pour les langues.

Le contexte de l'enseignement des langues en Colombie peut se résumer de la manière suivante. L'enseignement du français en Colombie comporte une dénomination de français comme langue étrangère, l'espagnol est la langue maternelle principale en général par tout le pays, mais il existe environ plus de quatre-vingt-dix dialectes parlés par des peuples indigènes qui ont gardé sa langue précolombienne. À Armenia – Quindío où je limite ce travail de recherche ce n'est pas le cas des dialectes, mais de l'espagnol comme langue maternelle. Pour être une langue d'origine romane elle partage beaucoup de traits avec le français et par conséquent pour certains composants de la langue ça facilite la tâche d'enseignement, mais pour d'autres cela peut causer de problèmes.

L'apprentissage du français comme langue étrangère en Colombie pose quelques problèmes au niveau de la grammaire. En général les apprenants du programme de langues modernes à l'université du Quindío veulent que son enseignement passe en première par l'apprentissage des règles de la langue et après son application dans les quatre compétences communicatives soit parler, écouter, lire et écrire. Par conséquent, la méthode deviendrait traditionnelle, plus grammaticale que communicative. En fait, dû aux limitations du temps

au sein du programme de langues modernes à l'université du Quindío, un professeur de français doit faire en six heures de cours à la semaine ce que les trois professeurs d'anglais font en 15 heures à la semaine. En anglais les apprenants comptent avec trois professeurs :

1. Un professeur de « listening and speaking » 5 heures / semaine
2. Un professeur de « Reading and writing » 5 heures / semaine
3. Un professeur de « grammaire » 5 heures / semaine

Pour un même niveau selon le cadre commun européen des références pour les langues CECRL soit A1, A2, B1 ou B2 les apprenants ont trois professeurs que soutiennent leur propre compétence, ainsi, le professeur de « listening and speaking » va dédier son temps pour faire avancer ses apprenants dans ces deux compétences langagières tout en respectant son niveau et tout en allant de pair avec le professeur de grammaire pour traiter les sujets de grammaire qu'ils ont en train d'étudier.

Cette organisation explique en quelque sort le bon niveau qui ont les apprenants d'anglais du programme de langues modernes à l'université du Quindío et en quelques sorts l'influence de ce L2 sur l'apprentissage de la L3 français cas contraire pour le français où les apprenants comptent avec un seul professeur qui doit en six heures à la semaine divisée en trois cours de deux heures par jour, soit trois jours de cours de français, gérer toutes les compétences langagières – expression orale et écrite, compréhension orale et écrite – et l'enseignement de la grammaire en même temps pour chaque niveau de performance de la langue A1, A2, B1 et B2 selon le CECRL.

Il faut souligner que la pratique de l'anglais ne s'arrête pas au quatrième semestre, les apprenants au cinquième semestre voient un cours qui est appelé « lecto- escritura II » en anglais (lecture et écriture). En plus, il y a d'autres cours qui sont impartis en anglais comme « linguistique », « méthodologie de l'enseignement des langues étrangères », « syntaxe de la langue anglaise », « phonétique de la langue anglaise » et « séminaire de culture ».

De la même sorte, nous voyons avec surprise et tristesse comme l'université parraine la médiocrité de nos apprenants et de l'enseignement du français au sein du département de

langues modernes. Selon le programme d'études, les étudiants sont censés d'obtenir le niveau B2 à la fin du niveau de français IV. Le niveau B2 implique une bonne performance dans les différentes compétences langagières comme l'orale, l'écrite, la lecture et l'écoute. La réalité, durement soit dite, est une autre. La grande majorité des apprenants peinent à avoir un niveau A2 et pour les plus avancés B1 (selon mon expérience en tant que professeur).

La médiocrité est d'une part, parrainée par l'université et ses dirigeants par les heures qu'ils accordent au français. Comme on l'a analysé de six heures par semaine. D'autre part, il n'y a pas de méthode. Le professeur doit lui-même fournir le matériel de travail, faire les photocopies, avoir de sources sonores, visuelles, pour amener la langue en cours du FLE. De la même manière il n'y existe pas un accord et critère unifié pour les évaluations, chaque professeur peut évaluer selon son critère et de la manière comme il le veut, seulement il doit comme minimum faire un examen intermédiaire et un examen final, et pour les notes des apprenants, il doit compter avec minimum trois notes pour tout le semestre. À la fin du niveau de français IV, les apprenants ne présentent pas un examen qui détermine son niveau de performance de la langue comme c'est le cas pour l'anglais, comme on a déjà dit, à la fin du dernier niveau, les apprenants doivent présenter le MICHIGAN pour vérifier leur performance en anglais, s'ils obtiennent le résultat au-delà de 80 points ils peuvent continuer avec la carrier, cas contraire ils doivent repasser l'épreuve à fin d'obtenir 80 ou plus de points pour continuer. Et si comme si cela ne suffisait pas, la médiocrité est parrainée par l'université en laissant les apprenants évaluer leur professeur. Si le professeur et bien évalué, il peut continuer, et peut-être avoir des gratifications, comme une promotion professionnelle. Mais si le professeur est mal évalué, il peut risquer son poste au sein de l'université. Ce jeu (comme on l'a nommé) a permis que le niveau de qualité baisse considérablement dans l'université, car l'université compte avec un personnel enseignant pour la plus grande quantité de contractuels. Ils risquent leur travail s'ils obtiennent une mauvaise note, alors quoi faire ? La réponse est concrète, capituler face aux caprices des apprenants.

Aujourd'hui au sein de l'université, la première chose que les apprenants veulent c'est, à part quelques-unes, d'obtenir des connaissances, c'est d'avoir de bonnes notes. Bonnes notes, car, ils peuvent bénéficier des bourses, des incitations économiques pour être

un bon étudiant, etc. Le jeu est alors « donnant donnant ». Les professeurs en échange d'obtenir une bonne évaluation, réduisent la qualité de l'éducation. Ils laissent parfois, que les apprenants décident comment être évalués, de quelle manière, et quels sujets seront évalués ou pas. Parfois, les enseignants négocient avec les apprenants les examens obligatoires comme l'examen intermédiaire ou l'examen final, « vous jouerez dans une œuvre de théâtre et je vais faire valoir cela comme examen intermédiaire ». Et les négociations, et la manipulation des enseignants de la part des apprenants se suivent pour préserver leur poste.

Toute cette organisation fait que la médiocrité soit autour de l'enseignement du français. Le pire est que les dirigeants de l'université comme c'est le cas de son président soit complice de cette médiocrité que c'est l'enseignement du français au sein de l'université du Quindío. Le comble c'est d'aider les apprenants qui n'ont pas un bon niveau de langue B2 avec une aide financière pour qu'ils assistent à l'alliance française pour enfin obtenir le niveau B2 que l'université devrait être censée de les assurer et que d'ailleurs est un objectif dans le programme de français. L'université a un accord signé de mobilité étudiante avec l'université de Poitiers en France. Les étudiants pourront faire une année d'études dans une université française et de cette manière agrandir ses connaissances du français, de sa culture et de son système éducatif. Une fois en France les étudiants vont faire une année en ELE (Espagnol comme langue étrangère). L'idée semble géniale, mais l'accord mis en place depuis l'année 2010 a bénéficié qu'à 15 étudiants. La raison, un des critères de sélection établit que l'étudiant doit avoir participé ou être dans un groupe de recherche comme ceux qui a l'université « Semillero de investigacion » pour que les étudiants puissent connaître et soient concernés par la recherche. Pas tous les étudiants font partie de ce groupe de recherche ou font de la recherche par eux-mêmes, car ce n'est pas quelque chose d'intéressant pour eux. Une autre raison est, les coûts élevés qu'implique la mobilité étudiante (billets d'avion, hébergement, nourriture, frais de visa) qui doit être en majorité être payé par l'étudiant environ 90%. Mais ce n'est pas tout, comme les étudiants qui appliquent pour la mobilité n'ont pas le bon niveau en français, ils doivent assister au cours de français à l'alliance française pour enfin obtenir le niveau qu'il faut peut-être dans la mesure de se défendre dans

une université française. Ce cours n'est pas gratuit, il faut le payer, alors l'université paye une partie, et la partie restante est payée par l'étudiant.

La question qui doit se poser est donc, comment un établissent universitaire offrant une carrière professionnelle à une communauté seconde la médiocrité de son enseignement en voulant redresser des connaissances qui doivent être acquis au sein de l'établissement, en laissant la responsabilité à un établissement extérieur, pour faire face à un accord ? Il est clair que si l'accord n'existait pas, il n'aurait pas de cours à l'alliance française. L'université s'en fous du niveau de français que puisse avoir ses étudiants et cela nous a été claire en voulant éclaircir ce sujet auprès des dirigeants de l'université.

Nous voulions avoir une réponse, nous avons demandé au président de l'Université du Quindío, Monsieur ECHEVARRIA MURILLO et sa si cynique et indolente réponse nous laisse beaucoup à désirer par rapport au futur et la gestion de l'université. Le président de l'université nous a répondu qu'effectivement l'université aide les étudiants qui n'ont pas le niveau B2 en français en les envoyant à l'alliance française pour qu'ils puissent être prêts pour faire face à l'accord international. Dans aucune ligne le président considère cette action déshonorante pour l'université, au contraire, il nous laisse penser qu'il s'agit d'un soutien de la part de l'université pour les apprenants qui n'ont pas le bon niveau pour aller en France, mais il ne se pose pas la question de pour quoi l'université n'offre pas ce niveau aux étudiants, s'il y a quelque chose qui ne cloche pas, rien. Alors nous pouvons conclure que si un étudiant de langues modernes censé d'avoir un niveau B2 à la fin de sa carrière et il ne l'obtient pas, l'université vient le soutenir en l'envoyant à l'alliance française pour enfin le remporter, alors nous pouvons penser que l'histoire se répète pour d'autres carrières au sein de l'université, nous pouvons penser par exemple qu'un étudiant de médecine sensé de faire des ordonnances à la fin de sa carrière qui ne le sait pas faire, va être aidé par l'université en l'envoyant à une institution extérieure pour qu'il puisse enfin faire des ordonnances comme tout médecin et pour le faire, l'université paye à l'institution extérieure de faire quelque chose que l'université même est sensée de le faire. Curieux non ?

2. Programme d'étude du niveau de français A2 au programme de langues modernes à l'Uniuversité du Quindio

Pour le niveau A2 du programme de français langue étrangère au programme de langues modernes à l'université du Quindío les apprenants sont invités à passer du niveau A1 dit « débutant » au niveau A2 dit « élémentaire ». Pour se faire le programme présent au niveau A1 et focalisé sur l'acquisition du vocabulaire familier des tâches quotidiennes de tout acteur social d'une langue, comme le vocabulaire de la maison, de la famille, de l'école, de la ville, etc. Du même, la partie formelle de langue est d'avantage prioritaire pour que le niveau soit atteint. De cette manière, « le présent de l'indicatif » est le seul temps verbal que les apprenants étudient pendant tout le niveau.

Pour le niveau A2, le programme d'études élargies les temps verbaux que les apprenants doivent maitriser tableau 19. De cette manière le niveau commence avec une révision du temps du « présent de l'indicatif » ainsi que « le présent progressif », après les apprenants passent à étudier l'expression du passé en français. « Le passé récent », « le passé composé » et « l'imparfait » sont ainsi étudiés. Finalement, les apprenants passent à regarder l'expression du futur en français, de cette manière « le futur proche » et « le futur simple » sont étudiés.

<table>
<tr><th>COURS</th><th>CODE</th><th>PRÉREQUIS</th><th>NOMBRE DE CRÉDITS</th><th>HEURES PAR SEMAINE</th><th>SEMAINES PAR SEMESTRE</th><th>TOTAL D´HEURES</th><th>NIVEAU DU CECRL</th><th>TOTAL D'HEURES ACCUMULÉES</th></tr>
<tr><td>Français II</td><td>73066</td><td>73055</td><td>3</td><td>6</td><td>16</td><td>96</td><td>A2</td><td>192</td></tr>
<tr><td colspan="9">Contenu</td></tr>
<tr><td colspan="9">Unité 1</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectifs communicatifs et savoir-faire</td><td colspan="4">Ressources grammaticales et lexicales</td></tr>
<tr><td colspan="5">• Parler de ses goûts et de ses préférences
• Parler de ses activités quotidiennes
• Se situer dans l'espace
• Quantifier</td><td colspan="4">• Verbes premiers, deuxième et troisième groupe
• Verbes pronominaux
• Articles : partitifs, définis, indéfinis
• Prépositions de lieu</td></tr>
<tr><td colspan="9">Unité 2</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objectifs communicatifs et savoir-faire</td><td colspan="4">Ressources grammaticales et lexicales</td></tr>
<tr><td colspan="5">• Se situer dans le temps, évoquer des événements passés
• Raconter un événement passé
• Utiliser les pronoms compléments</td><td colspan="4">• Le passé récent
• Le passé composé avec l'auxiliaire « être »</td></tr>
</table>

	• Le passé composé avec l'auxiliaire « Avoir » • L'accord du participe passé • Les pronoms COD/COI • Le passé composé et les verbes pronominaux • La place de l'adverbe au passé composé • La négation et l'interrogation du passé composé • Déjà/toujours/pas encore/jamais et le passé composé • L'imparfait • Le passé composé par rapport à l'imparfait
Unité 3	
Objectifs communicatifs et savoir-faire	**Ressources grammaticales et lexicales**
• Parler du futur et rendre compte du progrès technique dans l'histoire • Faire des projets	- Le futur proche - Le futur simple - Les prévisions météorologiques - Les conditions futures de vie selon le contexte socioéconomique - Le futur de verbes irréguliers - Le futur des verbes du premier/deuxième groupe

Tableau 19 programme académique à développer pour le niveau FLE A2 dans le programme de langues modernes à l'Université du Quindío

Comme nous pouvons apprécier sur le tableau 19, le programme académique pour le niveau FLE A2 à l'université du Quindío réserve pour cet apprentissage six heures par semaine, le semestre dure 16 semaines ce qui fait que les heures totales dédiées pour ce programme académique sont 96. Il faut compter qu'au milieu du semestre il y a une semaine où il n'y a pas de cours à la fac, il s'agit pour le primer semestre de « la semaine de pâques » et pour le deuxième semestre « la semaine universitaire » qui est la fête de l'université. En plus de cette semaine, il faut ajouter deux semaines pour les examens, une semaine au milieu du semestre pour « l'examen intermédiaire » et la dernière ou l'avant-dernière semaine du semestre pour « l'examen final ». Si on enlève du programme académique ces trois semaines, nous avons 13 semaines pour accomplir pleinement ce programme académique, ce qui n'est pas toujours le cas tous les semestres. Il faut dire qu'une quatrième semaine peut

s'ajouter aux trois semaines qu'on enlève du semestre, car le programme réserve une activité appelée « le jour de la francophonie » où les groupes FLE du programme font de représentations des pays francophones pour montrer la richesse francophone aux apprenants des premiers semestres du programme de langues modernes et aux autres apprenants des autres carrières qu'offre l'université. Cette activité est obligatoire donc tous les apprenants FLE doivent y participer. Cette activité peut avoir lieu au cours du premier semestre ou au cours du deuxième semestre, c'est que nous laissera avec 12 semaines pour développer le programme académique. Si nous avons trois unités pour le programme académique du niveau A2 FLE et si nous comptons 12 semaines pour l'accomplir, nous aurions 4 semaines dédiés par unité soit un mois complet pour enseigner le contenu proposé et que les apprenants s'approprient de ce contenu. De notre point de vue personnel, nous trouvons ce temps assez peu et ridicule pour telle fin. Nous nous trouvons dans l'embarras de donner du contenu aux apprenants, car il faut voir tout ce qui propose le programme, sans pour autant se méfier s'il y a un vrai apprentissage, une acquisition adéquate et une appropriation de la langue cible comme il faut[40].

Si nous prenons l'unité 2 qui est celle qui traite l'expression du passé en français avec l'apprentissage du « passé récent », « le passé composé », « l'imparfait » et « le passé composé par rapport à l'imparfait » nous avons un sujet « un temps verbal » par semaine, ce que nous donne six heures pour son engagement. Il faut ajouter des éléments complexes proposés dans le contenu de l'unité comme « le passé composé avec l'auxiliaire « être », « le passé composé avec l'auxiliaire « Avoir », « l'accord du participe passé », « les pronoms COD/COI », « le passé composé et les verbes pronominaux », qui de notre avis et notre expérience, coïncident avec les éléments soulignés par Duran (2013) qui posent difficulté pour leur appropriation par un apprenant hispanophone. En plus de ces éléments, nous trouvons dans cette unité d'autres éléments comme « la place de l'adverbe au passé composé », « la négation et l'interrogation du passé composé », et « déjà / toujours / pas encore / jamais et le passé composé ».

[40] Ce genre de plainte est fréquent chez les apprenants de niveaux avancés, car ils se sentent tout au long de leur parcours FLE courir après les contenus, sans les intérioriser proprement, d'où les frustrations auprès de la langue française et les vides dans leur apprentissage.

Nous trouvons un mois assez peu pour accomplir tout ce contenu, ce que nous laisse avec le choix de dédier plus de temps à un sujet qu'un autre pour que les vides soient moins dans leur apprentissage, mais vu les contraintes de temps et que l'administration ferme les yeux, nous devons nous adapter et faire le mieux possible, en d'autres termes, avec tous ces contraintes du temps par rapport au contenu qu'il faut approvisionner les apprenants, nous nous voyons forcer à faire de notre mieux pour profiter de chaque seconde de notre cours du FLE. Ce qui donne naissance et se constitue en un de nos objectifs pour réaliser cette recherche à savoir si un changement dans la méthodologie d'enseignement par rapport à la vision de l'acquisition du vocabulaire et du fonctionnement de règles au sein de notre cerveau (traitement des verbes réguliers vs verbes irréguliers) peut faire la différence pour l'acquisition du passé composé pour les apprenants du FLE hispanophones.

Vu l'ensemble du contexte de cette recherche passons maintenant à voir les participants.

3. Les participants

Le présent travail de recherche a été réalisé avec la participation du groupe de français II de l'université du Quindío. Il est constitué par 29 jeunes âgés entre 18 et 25 ans. Ils ont au milieu de leurs études universitaires, car ils sont en 6ème semestre de Langues modernes. Comme nous l'avons détaillé dans la description du contexte, pendant les 4 premiers semestres de leurs études, ils ont étudié l'anglais comme première langue étrangère. Il faut remarquer que pour l'étude de l'anglais ils ont eu un cursus plus complet que pour l'étude du français. C'est à dire, pendant les 4 premiers semestres ils ont suivi 15 heures de cours par semaine distribuées en quatre cours différentiés. C'est ainsi comme ils ont consacré 5 heures à l'étude de la grammaire anglaise, 5 heures à l'étude de la lecture et l'écriture de l'anglais et 5 heures à l'étude de la compréhension de l'oral. Comme signalé auparavant, pour chaque cours ils ont eu un professeur différent et spécialisé dans la matière enseignée. Le cours de compréhension de l'oral a été suivi dans un laboratoire de langues équipé d'une nouvelle technologie. À la fin de ces quatre semestres, les étudiants ont dû passer et réussir à une épreuve de langue appelée The Michigan Test. Ce test certifie le

niveau de langue de chaque étudiant, car ils doivent obtenir un résultat d'au moins 85 points sur 100 pour pouvoir continuer au 5ème semestre.

En revanche, l'étude du français débute en 5ème semestre avec un cursus très réduit par rapport au cursus suivi pour l'apprentissage de l'anglais. Les étudiants suivent à peine 6 heures de cours de français par semaine, avec l'accompagnement d'un seul professeur.

3.1 Le groupe expérimental

Le groupe expérimental est composé de 28 apprenants. Ils sont en train de faire ses études en langues modernes au sein de la Faculté d'Éducation de l'université du Quindío et ils sont en sixième semestre de leurs études. Ils ont entre 18 et 26 ans, étant 18 ans l'âge le plus proche à l'âge moyen du groupe. Les heures de cours de français s'élèvent à 6 heures par semaine, tandis que pour l'apprentissage de l'anglais ils ont eu une instruction de 15 heures par semaine. Ce décalage entre les heures du cours dédiées à l'étude du français et à celles consacrées à l'étude de l'anglais est objet de controverse entre les étudiants et les professeurs du programme. Quant à leur motivation pour apprendre le français, on peut dire que le groupe est divisé en deux, un tiers du groupe veut apprendre et s'intéresse pour avancer dans le processus, tandis que le reste ne montre pas une bonne motivation pour prendre l'initiative de travailler plus le français et ils pensent que le français est une langue très difficile à apprendre. Ils sont un bon niveau de la maîtrise de l'anglais (leur L2) et continuent à assister à des cours qui sont dictés dans cette langue comme le cours de syntaxe ou d'écriture. Le groupe vient de finir le cours de français I, censé de cibler le niveau A1 du CECR. Le présent de l'indicatif et quelques notions de l'impératif ont été étudiés principalement. Malgré l'instruction qu'ils ont suivie, ils ont beaucoup de difficultés avec l'orthographe des mots, la reconnaissance masculine ou féminine des mots, la prononciation et la conjugaison de verbes irréguliers entre autres.

3.2 Le groupe contrôle

Le groupe contrôle est composé de 28 apprenants. 18 femmes et 10 hommes âgés de 18 à 24 ans. À la base ce groupe était composé de 29 apprenants, mais au cours du semestre

un apprenant est parti à l'étranger faire un échange d'études. La grande majorité des apprenants montre une bonne attitude vers l'apprentissage du français. Ils sont engagés dans les activités proposées par le professeur au cours de séances de classe et pour les devoirs en dehors de la salle de classe. Ils sont un bon niveau de la maîtrise de l'anglais (leur L2) et continuent à assister à des cours qui sont dictés dans cette langue comme le cours de syntaxe ou d'écriture. Pour ce groupe il y a 3 apprenants redoublant le cours du français II niveau A2. Le reste du groupe vient de finir le cours de français I niveau A1 donc le présent de l'indicatif a été le centre des études. La majorité fait la conjugaison sans problèmes, mais il reste de problèmes de conjugaisons comme conjuguer le pronom « on » comme s'il était la première personne du pluriel « nous » et non à la troisième personne du singulier. Nous avons repéré des phrases à l'écrit comme « on étudions la langue moderne » ou « on sommes des étudiants à l'université du Quindío ». Une situation qui n'est pas si grave ou que n'est pas véritablement alarmant est la masculinisation et la féminisation des noms en français. Nous avons repéré des erreurs sur le genre de noms et adjectifs, des apprenants qui se trompent en écrivant par exemple « ma mère est heureux », « elle est petit », « j'habite dans une maison grand » ou « la secrétaire il n'est pas la » (on parle d'un femme », « il a la nez large ». Les erreurs qui proviennent de la masculinisation ou féminisation des noms ou d'adjectifs sont normales, car il faut rappeler que la grande majorité des noms en français en en espagnol partagent le genre, il y a des exceptions, mais les apprenants suivent la règle de généralisation donc si la majorité marche bien ils continuent à donner le genre en tenant compte du repère du genre de sa L1. De cette manière si dans sa L1 « nez « (nariz) est un nom féminin » ils vont généraliser et dire « il a le nez large ». Cas contraire est l'erreur de la secrétaire « la secrétaire il n'est pas là » où cette tendance nous l'avons vu tant au niveau écrit comme au niveau oral. Pour nous, il s'agit d'un conflit entre les structures de la L1 et de la L3. En espagnol le pronom masculin est « él / ɛl/ » et en français /ɛl/ est le pronom féminin « elle ». Pour l'apprenant (nous soupçon à son intérieur) il est très bizarre de nommer une entité féminine « /ɛl/ », car cette prononciation le rappelle du pronom masculin « él », de cette manière « il » semble moins conflit. Nous en parlerons plus en détail de ce type d'erreur dans la partie des résultats des examens, mais déjà il faut noter que ce type d'erreur est très répandue entre les hispanophones apprenant le français comme langue étrangère, nous avons entendu des apprenants changeant le genre de noms au milieu de leurs

phrases « *Maria, il est avec Julio* », comme des professeurs du programme de langues modernes à l'université du Quindío « *la directrice nous a dit qu'il va faire une réunion la semaine prochaine* » ce que nous laisse que ce genre de conflit est assez encré dans le langage qu'il est difficile de le corriger même si on est conscient, car à l'oral la spontanéité règne donc le subconscient nous dirige et ce type d'erreur peut émerger. Nous concluons que ce type de conflit le gagne la L1, de cette manière nous pouvons apprécier à quel point la L1 exerce une grande influence et maîtrise sur la L2 et la L3.

Vu l'ensemble de la description des participants à cette recherche passons maintenant à dégager les étapes qu'on a eues pour cette investigation.

4. Étapes de la recherche

4.1 Étape diagnostique

Pour différentes raisons, nous avons choisi de commencer cette recherche sur les groupes de français II afin de vérifier certaines structures comme le passé composé, le futur simple et le futur proche, parmi d'autres, que sont impartis à ce niveau. Nous avons pris note de comment les étudiants intériorisent ces éléments dans son acquisition du français comme langue étrangère. Avec l'aide d'un journal d'observation, nous avons pris note des erreurs les plus fréquentes de ces étudiants dans leur production orale et écrite en français. C'est ainsi que nous avons pu constater certaines structures qui ne sont bien apprises, soit par des conflits internes dus en raison de la proximité de deux langues, soit d'une compréhension erronée d'une règle grammaticale, ou la généralisation de règles comme c'est le cas dans les verbes irréguliers par rapport aux verbes réguliers où les apprenants ont tendance à généraliser les règles des verbes réguliers sur les verbes irréguliers. De la même manière, une raison c'est le calque des structures ou items de la L1 sur la L3 ou de la L2 sur la L3.

Le résultat de ce mauvais apprentissage est de laisser dans l'interlangue des apprenants des vides sur ce qui concerne la structure, le lexique, la prononciation et la conceptualisation des éléments de la L3 (français). Ce qui donne comme principale conséquence l'apparition de « fossilisations » dans la production des apprenants. Par notre expérience comme professeurs de FLE notamment dans de niveaux avancés comme B1 ou B2 nous notons de plus en plus ces fossilisations ancrées dans la production des apprenants,

et nous notons aussi qu'il est plus difficile de surmonter ces fossilisations par le bon apprentissage de cet élément quand les fossilisations sont dans leurs discours. D'où notre intérêt de surmonter les fossilisations avec un bon apprentissage des items de la langue cible.

4.1.1 Les observations générales

Pour les différents temps verbaux qui sont enseignés dans le niveau de français II comme le futur simple, le futur proche, et le passé composé, c'est ce dernier qui pose plus de problèmes à l'heure de son acquisition dont nous sommes d'accord avec ce qui stipule Duran (2011) sur les difficultés que ce temps verbal pose pour les apprenants hispanophones notamment sur le choix d'auxiliaire être/avoir, la connaissance de participes passés réguliers/irréguliers, la manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase, la discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire. Nous avons donc pris la décision de nous focaliser sur l'apprentissage de ce temps en français.

Après avoir réalisé les observations générales au programme de langues modernes de l'université du Quindío et notamment au cours de français II, et après avoir remarqué les difficultés que les apprenants avaient pour l'acquisition du passé composé en L3, on a pu extraire les faits susceptibles à être examinés. Pour commencer on va utiliser ce qu'on a des extraits des examens des anciens apprenants FLE du VI semestre niveau A2 au programme de langues modernes à l'Université du Quindío qui nous a donné les indices de la problématique.

5. Extrait des Examens des anciens apprenants FLE du niveau A2

Comme nous l'avons détaillé auparavant dans le programme d'études les groupes de français II au programme de langues modernes à l'Université du Quindío doivent apprendre parmi d'autres composantes de la langue française les temps verbaux suivants : réviser le présent de l'indicatif, apprendre le passé composé, l'imparfait, le passé récent, le futur simple et le futur proche. Parmi l'apprentissage de ces temps verbaux du français nous avons trouvé que l'apprentissage du passé composé était ce qui pose plus de problèmes pour son acquisition. Après avoir appliqué les respectifs moyens de contrôle pour vérifier les acquis

des apprenants nous avons remarqué les difficultés qui présentaient les apprenants dans l'acquisition du passé composé. De ce fait nous avons constaté que parmi l'apprentissage des différents temps verbaux pour le niveau A2 le passé composé comporté pour les apprenants un cas spécial qui comportait une porte pour les futures fossilisations.

Parmi les difficultés que nous avons pu remarquer à partir des extraits des examens des anciens apprenants du FLE du niveau A2 du programme de langues modernes à l'Université du Quindío nous détaillons les suivants :

Choix d'auxiliaire être/avoir :	J'ai venu hier à l'université, il est écrit une lettre à sa mère.
La connaissance de participes passés réguliers/irréguliers:	J'ai meté le livre de grammaire…, j'ai encontré mon amie au parc, j'ai répondé à toutes les questions, il a prenné le bus,
La manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase:	Elles se sont maquillé, ils son allé au cinéma
La discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire:	Ils sont rentré les jouets, il est sorti la poubelle,

Tableau 20 difficultés remarquées à partir des extraits des examens des anciens apprenants du FLE du niveau A2

À travers de l'analyse des extraits des examens nous avons pu détailler d'autres fautes régulières qui font les apprenants tout au long de leurs parcours pour acquérir le français comme langue étrangère à part les erreurs commisses sur le passé composé. Ces fautes ont leur origine dans les transferts de la L1 (espagnol) sur la L3 (français), ou de la L2 (anglais) sur la L3. De la même manière que des interférences de la L1 sur la L3 et parfois de la L2 sur la L3. D'autres fautes relèvent du processus de l'interlangue de chaque apprenant, mais qui semble avoir une universalité parmi les apprenants.

De tous les transferts on constant que ceux du caractère phonétique de la L1 sur la L3 sont les plus prédominants, les apprenants vont utiliser les phonèmes de sa L1 pour

prononcer les mots de la L3, et ça va constituer une base tout au long de l'apprentissage. Les phonèmes qui sont difficiles à acquérir sont /v/, /y/, ils vont être remplacés par /b/ et /u/ ou /i / respectivement. Nous avons opté pour regrouper ces fautes communes sur le tableau 19 selon leur propriété et fonctionnement dans la phrase, ainsi on a des fautes qui relèvent de la phonétique, de la grammaire, de la syntaxe ou de la sémantique.

Niveau	*Français II*		
Compétence			
Orale		Écrite	
Transfert	Interférence	Transfert	Interférence
L1 à L3	L2 à L3	L1 à L3	L2 à L3
Vous /bu/ avez /abe/ des enfants ? Je vais /ba/ parler Il doit venir /benir/ Tu /ti/ parles français ?	The /de/ quartier	à continuation je vais parler de… je vais	a maison je suis 21 ans je suis a étudiant de la langue moderne

Tableau 21 typologie des erreurs des apprenants selon un transfert ou une interférence de la L1 (espagnol) ou de la L2 (anglais) sur la L3 (français)

Si nous prenons par exemple l'erreur de prononciation de /v/ pour /b/ dans les mots comme « vous », « avoir » ou « venir » prononcés /bu/, /abuar/ et /benir/ nous dirons que le principe le plus logique pour justifier une faute phonétique est dire que si l'apprenant possède certains phonèmes et que la langue étrangère possède de nouveaux phonèmes, l'apprenant va utiliser ses phonèmes et faire une approximation phonétique avec ce qu'il possède pour s'en rapprocher de ceux de la langue cible. Ce postulat, nous semble logique, car comme on l'a vu dans le chapitre I dans le cadre théorique, les français et l'espagnol partagent certains phonèmes, mais chaque langue en possède de phonèmes qui ne possède pas l'autre langue, comme les voyelles nasales qui possède le français, mais qui ne possède pas l'espagnol ou le son /x/ qui possède l'espagnol, mais ne possède pas le français. De cette manière, un apprenant hispanophone utilisera ses phonèmes pour se rapprocher des phonèmes nasaux, pour le début de l'acquisition jusqu'au point, peut-être, d'acquérir un jour ces phonèmes nasaux. De la même manière, nous considérons que cela vaut aussi pour la grammaire, la syntaxe et la sémantique. Chaque élément qui est absent et nouveau pour la L1 va être rapproché à un élément qui se ressemble ou qui fonctionne presque de la même manière dans la L1 pour combler ce vide de la L3, et ainsi jusqu'à acquérir cet élément

nouveau et se détacher de l'élément emprunté de la L1. À ce processus nous l'appelons « le développement de l'interlangue ».

Les ressemblances et les différences entre les éléments de l'espagnol et du français font que l'interlangue des apprenants s'approche du fonctionnement natif du français par rapport aux bons transferts ou s'éloigne par rapport aux interférences. Ici nous avons fait la parenthèse en montrant d'autres fautes que font les apprenants à part celles de la construction du passé composé pour situer ces erreurs parmi ces dernières. Comme nous pouvons le noter, les interférences et les transferts sont à leur origine ainsi que le développement de l'interlangue. Passons maintenant à regarder les questionnaires qu'on a appliqués aux apprenants participants de cette recherche et le questionnaire appliqué aux professeurs du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire en FLE au sein du programme.

6. Questionnaires

À côté des extraits des examens, nous avons utilisé comme instrument de récollection de données pour l'étape diagnostique « le questionnaire », un questionnaire pour les apprenants et un questionnaire pour les professeurs FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío. Ce type d'instrument a l'avantage qu'il est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Nous l'avons présenté sous forme papier et il a été administré directement par le chercheur en face des apprenants et des professeurs FLE. Les questionnaires comportaient des questions directes de manière à impliquer directement le répondant, de questions ouvertes laissant au répondant la liberté de choisir ses propres mots afin qu'il se sente concerné par la réponse et des questions fermées qui se limitaient à une liste de propositions. Selon la nature des réponses cherchées, la forme des questions était « de fait », car elles expriment une réalité selon un certain degré d'opinion de la part des professeurs et apprenants d'après leurs propres convictions. L'application du questionnaire pour les apprenants nous a permis de relever de tendances qu'ils ont face à l'apprentissage du français comme langue étrangère, de mieux les connaître notamment sur leurs habitudes face à l'apprentissage d'une L3, ainsi que d'apprécier comme la L1 et la L2 jouent un rôle dans leur apprentissage de la L3. De la même manière nous avons préparé le questionnaire

pour les professeurs FLE afin de savoir quelles étaient leurs techniques d'enseignement du vocabulaire du français, de savoir si l'enseignement du vocabulaire est central ou si c'est la grammaire, ainsi que d'établir une correspondance entre l'enseignement du FLE au sein du programme et le manque de vocabulaire de la part des apprenants et l'apparition des fossilisations dans leur production. Tous ces éléments sont essentiels pour mieux décortiquer la tendance qu'il y a dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE au sein du programme de langues modernes à l'Université du Quindío qui laisse les apprenants avec des failles dans leur production de la langue cible, notamment l'apparition fréquente des fossilisations. Dans notre focalisation de notre recherche, ces fossilisations sont celles de caractère de la structure du passé composé qui proviennent des anomalies dans l'apprentissage d'où notre intérêt d'améliorer ce procédé.

Nous allons commencer notre analyse des résultats des questionnaires avec le questionnaire appliqué aux apprenants participant à cette recherche.

6.1 Questionnaire pour les apprenants du niveau A2 FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en classe de langue

L'application de ce questionnaire a été intéressante pour connaître les stratégies d'acquisition du vocabulaire qui ont les apprenants face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces apprenants ont eu l'expérience récente d'acquérir une langue étrangère, dans leur cas leur L2 anglais. À partir de cette expérience, nous nous appuyons pour connaître leurs habitudes d'étude, les stratégies qu'ils ont utilisées, ainsi que les compétences qu'ils ont plus développées durant cette acquisition. La totalité des questions du questionnaire appliqué aux apprenants du VI semestre niveau A2 du français du programme de langues modernes à l'Université du Quindío se trouve dans la section des annexes de la présente recherche.

Nous avons préparé ce questionnaire avec l'objectif de savoir quelles étaient les stratégies d'apprentissage du vocabulaire de la langue cible des apprenants, de la même manière que d'établir une correspondance entre leur façon à apprendre le vocabulaire et ce qu'on observe dans leur interlangue.

Le questionnaire a été divisé en 4 sections ; la première était consacrée aux habilités (compétences linguistiques) que les apprenants ont développées pour l'acquisition de leur L2 (anglais) ; nous nous intéressons à connaître les habilités qu'ils ont développé le mieux et les habilités qu'ils ont moins développé.

La deuxième section a été consacrée au vocabulaire. Nous voulons savoir comment ils font pour apprendre le vocabulaire ; leurs stratégies ainsi que leurs habitudes au moment de la production comment au moment de la réception du vocabulaire par exemple s'ils ont recours à la traduction pour faciliter la compréhension. Un dernier objectif pour cette section était de savoir quels sont les types d'erreurs qu'ils commentent le plus dans leur production écrite.

La troisième section était centrée sur ce qui leur facilite ou rendre difficile pour leur production dans la langue cible. Nous voulons savoir si c'est un manque de vocabulaire ou un manque d'appropriation des règles de la langue cible qui les empêche de s'exprimer correctement dans cette langue.

Finalement ; la dernière section était centrée sur leurs stratégies d'apprentissage. L'objectif de cette section était de connaître mieux leur façon de s'approcher des règles et du vocabulaire de la L3 de la même manière de savoir leur méthode d'apprentissage, les heures qu'ils consacrent à la semaine pour telle fin et finalement de savoir quelle de deux langues , la langue maternelle L1 (espagnol) ou la L2 (anglais) sont plus présentes au moment de la production de la L3.

Le résultat de ce questionnaire nous a permis de relever de tendances qui ont les apprenants hispanophones face à l'apprentissage du français comme langue étrangère. Également, le questionnaire nous laisse voir comme la L1 et la L2 jouent un rôle dans l'apprentissage d'une L3. Finalement, un des objectifs de ce questionnaire était de connaître mieux nos apprenants sur les habitudes face à l'apprentissage d'une langue étrangère ; ce que nous permet de voir s'il y a une incidence sur les erreurs qu'ils commettent ; de l'évolution de leur interlangue et de l'apparition des interférences de la L1 ou de la L2 dans la structure qui commence à se créer de la L3. Toute de suite nous allons détailler ce que le questionnaire nous a relevé :

6.1.1 Résultats du questionnaire des apprenants niveau A2 FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en classe de langue

1) Compétences		# de réponses
Question	Lire	20
1	Écouter	20
	Parler	17
	Écrire	12
	Grammaire	2
2	Écouter	20
	Parler	17
	Écrire	15
3	Un manque d'un espace dédié à la pratique et à la rétroaction	32
	Un manque d'enseignement de la phonétique	5
	Un manque de vocabulaire et de grammaire	5
	Faible intensité horaire	5
	La peur de se tromper	5
	Peu de lecture	2
	Audios (mp3) très difficile à comprendre	2
	Manque de matériaux didactique	2
	Trop de contenu dans un semestre	2
	Désintérêt	2
	Très difficile	2
	Pas d'existence de programmes de télévision française	2
4	Écriture	22
	Parler	22
	Compréhension écrite	20
	Écouter les conversations	5
	Activités grammaticales	5
	Exposés	5
	Compréhension orale	5
	Jeux	2
	Descriptions	2
	Travail en Groupe	2
5	Connaissances grammaticales	12
	Écouter	10
	Lecture	10
	Parler	10
	Vocabulaire	7
	Production écrite	7
	Des connaissances en phonétique	4
	Structure d'apprentissage utilisé dans la L2	4

	Gestion de temps verbaux	2
	Écouter des chansons	2
	Pratiquer avec des collègues	2
	La mémoire	2
	Toutes les connaissances et compétences de la L2	2
6	Expression orale	15
	Prononciation	7
	Étudier le temps verbal	7
	Grammaire 2 Expression écrite	5
	Désintérêt	5
	Compréhension orale	5
	Manque de connaissances de la L3	2
	L'acquisition du vocabulaire	2
	Apprendre par cœur	2
	Les méthodes utilisées par les enseignants	2

Tableau 22 résultats questionnaires apprenants niveau A2 FLE

6.1.2 Analyse de résultats du questionnaire appliqué aux apprenants niveau A2 FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'apprentissage du vocabulaire et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire en classe de langue

Les résultats obtenus du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire auprès des apprenants du FLE n56 (français II) du programme de langues modernes à l'université du Quindío nous montrent divers critères sur la manière comme ces apprenants s'approprient du lexique d'une langue étrangère. Ces deux groupes de 28 apprenants chacun (groupe contrôle et groupe expérimental) sont dans un processus d'apprentissage de l'anglais comme L2 dans lequel ils ont atteint au moins le niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. C'est en sixième semestre de leur parcours universitaire qu'ils débutent dans l'apprentissage du français. À travers de ce questionnaire comprenant 24 questions et divisé en 4 sections nous avons interrogé les apprenants sur différents aspects tels que leurs compétences en langues, leurs niveaux de vocabulaire, leurs aisances et difficultés et leurs stratégies d'apprentissage.

Concernant leurs compétences en langues, à partir de leur expérience d'apprentissage de l'anglais comme L2 on a pu constater que pour près de la moitié d'apprenants lire, écouter et parler sont les compétences les plus développées dans leur

processus d'apprentissage. En même temps, écouter et parler sont considérées les compétences le moins développées par près de la moitié d'apprenants. À ce sujet les opinions des apprenants sont divisées. Selon Nation (2013) le vocabulaire passif (réceptif) est plus vaste que le vocabulaire actif, de cette manière on peut expliquer pourquoi les apprenants sont capables de comprendre mieux à l'oral ou à l'écrit que ce qu'ils arrivent à exprimer au moment de parler ou d'écrire. La majorité des apprenants sont d'accord avec l'idée que les difficultés rencontrées dans leur processus d'apprentissage sont dues à un manque d'un espace dédié à la pratique et à la rétroaction de la langue. En effet, les heures dédiées à l'acquisition de l'anglais sont 15 heures hebdomadaires pendant que les heures dédiées à l'apprentissage du français se réduisent de manière drastique avec 6 heures par semaine. Les apprenants sont parfois déçus de voir que la langue cible est parlée seulement dans la salle de classe et ils n'ont pas l'opportunité d'être en contact avec des natifs de l'anglais ou du français.

Pour la plupart des apprenants, ce sont les connaissances en grammaire et l'entrainement à la lecture, à la compréhension orale et à l'expression orale dans la L2 (anglais) les connaissances qui se montrent utiles dans le processus d'apprentissage de la L3 (français). Surement, ils se sentent plus expérimentés dans les différentes situations d'apprentissage d'une langue étrangère et ils ont acquis les stratégies d'apprentissage utiles pour entreprendre la nouvelle expérience. Néanmoins, ils perçoivent qu'ils peuvent rencontrer des difficultés notamment dans les habilités liées à la production orale. Il faut noter que la première impression que les apprenants ont du français, c'est que sa structure est semblable à celle de l'espagnol, les mots, la syntaxe, etc., mais la prononciation est celle qui diffère le plus.

Ce groupe d'apprenants a démarré le processus d'apprentissage du FLE six mois avant et ils ont suivi un cursus développé pour atteindre le niveau A1 du cadre européen commun de référence. Ils ont ainsi des connaissances élémentaires de la langue française. À propos de l'apprentissage du vocabulaire en français, les apprenants ont manifesté que le lexique de la routine, de la description physique et morale est celui le plus facile à retenir. De la même façon, les apprenants ont exprimé que ce sont les adjectifs et les verbes similaires à ceux de la L1 et de la L2 qui se montrent plus faciles à apprendre. En revanche,

les apprenants ont assuré que ce sont les noms des pays et les verbes irréguliers le vocabulaire le plus difficile à retenir dans leur expérience d'apprentissage. On aperçoit que le niveau de proximité entre les deux langues joue un rôle important dans la rétention du nouveau vocabulaire par ce groupe d'apprenants du français. De cette manière, le lexique de la routine, de la description physique et morale, les adjectifs et les verbes que les apprenants jugent similaires sont aperçus comme de cognâtes d'où l'effet d'une majeure facilitation à l'heure de l'acquisition comme nous précise Nation (2013). Il reste à savoir si la ressemblance de ces mots font partie de la L1espagnol ou de la L2 anglais, en tout cas le fait d'avoir une deuxième langue et d'être en train d'acquérir une troisième élargi le champ de connaissances et les cognâtes jouent un rôle important à l'heure de l'acquisition du vocabulaire de la langue cible.

Au moment d'interroger les apprenants sur leurs tendances à l'heure de lire un texte en français, ils ont avoué qu'ils se sentent, la plupart du temps, tentés de traduire à l'espagnol pour garantir une meilleure compréhension de la lecture. En effet, 37 de 56 apprenants interrogés ont dit avoir l'habitude de traduire du français à l'espagnol quand ils lisent. Dans les situations d'utilisation du français à l'oral, ce sont les difficultés dans la prononciation qui donnent lieu à un grand nombre de corrections et reprises par le professeur, étant 59 % des apprenants concernés par cette situation. Concernant la prononciation, on peut noter que les deux langues l'espagnol et le français sont familiers au niveau de la structure écrite, mais ils diffèrent énormément dans le niveau phonétique alors cela explique les possibles causes des difficultés rencontrées par les hispanophones. Le fait de traduire de la L3 à la L1 quand ils lisent pour avoir une meilleure compréhension montre bien qu'au niveau débutant la L1 est la langue sollicitée pour avoir un entendement. Rappelons ce que dit Lemaire (2006 : 313) sur la compréhension où l'apprenant doit reconnaitre les mots, les encoder, comprendre les sens, analyser l'ordre des mots pour en extraire le sens de la phrase entière. Avec la méthode de compréhension de l'écrit utilisée par les apprenants d'abord ils reconnaissent les mots seulement s'ils connaissent le respectif équivalent de la L1, outre si les mots ressemblent aux mots de la L1 comme c'est le cas des « cognates » ou comme peut être le cas des faux amis ; après la compréhension du sens sera donnée par rapport à la logique de la L1 sur les mots qu'ont passé la première étape, ensuite l'ordre de mots peut ou ne peut

pas jouer sur la compréhension de la phrase, car la syntaxe espagnole et française se ressemble, finalement le sens de la phrase entière sera soumis à ce qu'on dégage des mots qui ont été traduits, en conclusion, la compréhension écrite sera que des hypothèses, parfois la L1 peut aider favorablement, parfois la L2 ou parfois ni l'une ni l'autre.

Concernant les problèmes de prononciation, les apprenants manifestant le désir de rendre vers la L1 pour une meilleure compréhension du texte font que leur L1 soit de plus en plus dominante, de plus en plus dépendante de la L3 comme conséquence que ses règles de prononciation sont appliquées au dépit des règles de la L3, de ce fait les apprenants cherchent à tout prononcer, comme il se fait en espagnol où chaque lettre est pratiquement prononcé, par exemple on aura des erreurs sur la prononciation de la troisième personne du pluriel, qui doit se prononcer la plupart de temps comme la troisième personne du singulier comme « il parle français » /ilpaʁlfʁɑ̃sɛ/ = « ils parlent français » / ilpaʁlfʁɑ̃sɛ/ ou « il joue à la console » /ilʒualakɔ̃sɔl/ = « ils jouent à la console » /ilʒualakɔ̃sɔl/, mais qui est prononcé par la majorité de ces apprenants / ilparlefrɑnsɛ /, /ilsparlonfrɑnsɛ / et /ilʒualakonsola/, /ilsʒuontalakonsola/ respectivement. Une autre erreur de prononciation qui vient de l'influence de la L1 est la prononciation du verbe « aller » conjugué à la première personne du présent de l'indicatif « Je vais ». Il y a une forte tendance à le pronocer /ʒeba/ ; /b/ à la place de /v/, car ce son n'existe pas en espagnol et paradoxalement il existe en anglais, leur L2, mais il est sitôt oublié au moment de l'acquisition du français comme L3, et au moment où la L2 devient dominante et dépendante comme on vient de le dire. Le /e/ à la place du son /ə/ pour les mêmes raisons. La prononciation de « Je vais » /ʒeba/ est dû au fait de prononcer la première syllabe, car en français la majorité du temps, les dernières lettres ne sont pas prononcées comme « ils parl**ent** » /ilpaʁl/ donc les apprenants prononcent « vais » en prenant la première syllabe /ba/ et en laissant la dernière sans prononcer, car en espagnol « vais » serait une diphtongue prononcée /bajs/. Il faut désormais penser à surmonter ces erreurs de prononciation dues à l'influence de la L1, car comme dit Rossi (2008 : 63) si le locuteur n'adapte pas sa prosodie il sera difficile à l'auditeur de différencier les mots qui est la partie cruciale pour toute compréhension.

Avec ces deux exemples de l'influence de la L1 sur la prononciation de la L3 parmi d'autres on apprécie bien la force qui exerce la L1 sur la structure gisante de la L3. Ce pour

cette raison que 18% des apprenants pensent que c'est pour les erreurs de conjugaison qu'ils sont davantage corrigés par le professeur. De plus, cette même catégorie d'erreurs, celle de la conjugaison, est conçue comme la plus fréquente dans les situations de production écrite, accompagnée de l'accentuation des mots et de la mise en place d'apostrophes. On revient sur la L1, car l'absence d'utilisation d'apostrophes en espagnol c'est en principe la raison pour laquelle mettre des apostrophes devant les mots en français devient compliqué pour les apprenants hispanophones.

Dans le cursus proposé par le programme de langues modernes de l'université du Quindío, il est impératif que les apprenants du FLE consacrent 12 heures par semaine de travail individuel en plus de 6 heures de cours hebdomadaires. C'est un compromis qu'ils font avec l'enseignant à chaque début du semestre, c'est à dire à chaque fois qu'ils démarrent un niveau différent. C'est ainsi qu'ils adoptent des stratégies d'apprentissage à l'extérieur de la salle de classe, chez eux. Lire, écouter de la musique et écrire des mots sont les activités les plus pratiquées comme méthode d'apprentissage.

La prononciation du français c'est un aspect qui semble être difficile pour la plupart des apprenants. Néanmoins à travers le questionnaire on a pu identifier quelques autres faiblesses qui sont de grande importance dans notre étude. C'est le cas du lexique qui représente une des principales difficultés dans leur apprentissage, car 27 % des apprenants considèrent la compétence lexicale et la prononciation comme les habilités les plus difficiles dans le processus d'apprentissage du français. La prononciation est considérée par 18% des apprenants comme l'aspect plus difficile. On peut en déduire donc que même si c'est la prononciation une des compétences, dont les apprenants font un grand nombre de fautes, c'est le lexique et la conjugaison les compétences jugées par eux-mêmes comme les plus difficiles à réussir. Concernant la production écrite, c'est également la compétence lexicale et la conjugaison les aspects de la langue française qui sont considérés par les apprenants comme les plus compliqués de réussir au cours de leur apprentissage, étant 36 % des apprenants concernés dans par cette situation. C'est à l'aide de leurs réponses qu'on a pu relever quelle est la nature du vocabulaire des apprenants. A priori, il s'agirait du vocabulaire réceptif, car ils ne se plaignent pas de ce que le professeur dit, mais par contre de comment répondre à sa demande. Ils manquent donc énormément du vocabulaire productif où nous

nous trouvons en face de l'affirmation « je ne sais pas comment le dire, je ne trouve pas les mots ».

Quand les apprenants ont été interrogés sur leurs difficultés dans leur apprentissage, ils ont mal compris une des questions, plus précisément la question numéro 3 de la troisième partie du questionnaire concernant la grammaire et le vocabulaire. L'intention de la question était de voir quelle est pour eux la compétence qui les empêche de développer une activité de production orale ou écrite. Au moment de répondre à cette question, la plupart des apprenants ne l'ont pas bien comprise. Ils n'ont pas compris qu'il fallait dire si c'était la grammaire ou le vocabulaire ce qui empêchait de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, 37 de 56 apprenants ont répondu que c'est les deux, la grammaire et le vocabulaire qui empêchaient de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Au contraire, 17 de 56 apprenants ont bien compris le sens de la question et ils ont répondu que c'est le vocabulaire la compétence qui les empêche de s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Vu la faute de compréhension de la question on a pris comme relevant les réponses de ces sept derniers apprenants. On constate donc que c'est la compétence lexicale une des compétences les plus importantes et des plus tardives à développer, car c'est à partir du vocabulaire passif acquis par l'apprenant que le vocabulaire actif va se développer (Nation 2013) donc l'interférence qui cause au moment de l'expression dans la langue cible. Dans les salles de classe de français de l'Université du Quindío, c'est très courant de voir que les apprenants comprennent ce que le professeur dit, mais au moment de parler ils ne trouvent pas les mots pour le faire et un 86% des apprenants interrogés avec notre questionnaire a répondu avoir vécu cette expérience plusieurs fois dans leurs processus d'apprentissage.

On passe à la quatrième partie du questionnaire dont les stratégies d'apprentissage du français sont le thème principal. Entre les activités plus courantes adoptées par les apprenants comme méthode d'apprentissage il se trouve écouter, mémoriser et pratiquer, réalisées par 22% des apprenants suivi d'activités comme faire des exercices en ligne, regarder des vidéos, lire et souligner, faire des exercices et apprendre par cœur, réalisé par 18% des apprenants. En plus, 77% des apprenants affirment consacrer du temps complémentaire à la maison pour réviser, approfondir sur un sujet, lever des doutes, etc., tandis que 23% disent seulement profiter du temps dans la salle de classe et des explications

données par le professeur. Ainsi, 27% dédient 10 heures par semaine entre heures de classe (6) et heures de travail à la maison (4) ; 22% dédient 9 heures et 13% ne dédient pas du temps supplémentaire à l'étude du français à la maison. Pendant les vacances, 31% des apprenants disent ne pas consacrer du temps aux études, tandis que 18% écoutent de la musique comme stratégie d'apprentissage et 13% regardent la télévision.

Quant au vocabulaire plus précisément, 77% des apprenants privilégient l'utilisation du dictionnaire quand ils rencontrent un mot inconnu, le reste opte pour déduire du contexte, demander à quelqu'un ou voir des exemples de la façon d'utiliser le mot. Pour ne pas oublier le lexique appris, 31% des apprenants préfèrent pratiquer pendant le temps libre, 13% écoutent de la musique. Pratiquer sur Internet et répéter les mots, être dans le contexte du langage, écrire le mot plusieurs fois sont quelques stratégies utilisées par 9% des apprenants. Il faut souligner que 27% ne savent pas ou n'ont pas des stratégies d'apprentissage pour la rétention du vocabulaire. C'est à cet égard que nous remarquons que les apprenants n'ont pas été induit aux stratégies d'apprentissage qui les facilitent tel objectif, et notamment sur la rétention du vocabulaire on remarque pour quoi la question de « je ne trouve pas les mots » est assez ancrée dans le discours des apprenants, en fait, on peut déduire qu'il y a un manque de motivation de la part des apprenants pour l'apprentissage de la L3.

Associer le lexique appris en français au lexique de la langue maternelle est une stratégie propre à la distance typologique qui existe entre les deux langues étant le latin la principale racine des deux langues, le lexique de ces deux langues joue de semblances énormes. De ce fait, il ne faut pas oublier que les difficultés qu'un apprenant rencontre dans sa production de la L3 vont être accomplies par sa L2 dont l'effet de la langue seconde Clyne (1997), DeAngelis & Selinker (2001), Williams & Hammarberg (1998) cités par Sylvia Rossi (2006 : 7). À cause de la distance typologique entre l'espagnol et le français, l'effet de la langue seconde se déplacera vers la L1.

En ce qui concerne les phénomènes d'interférence, c'est l'anglais qui interfère le plus dans les situations de production orale notamment dans la prononciation du phonème /ʁ/, où 68% des apprenants se sent concerné. Dans les situations de production écrite, c'est

aussi l'anglais qui interfère le plus pour 40% des apprenants. L'espagnol joue un rôle moins significatif quant aux phénomènes d'interférences.

Passons maintenant à regarder les résultats et l'analyse des résultats du questionnaire appliqué aux enseignants FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'enseignement du vocabulaire au sein du programme pour comprendre mieux les résultats qu'on a obtenus avec le questionnaire appliqué aux apprenants niveau A2 FLE du programme.

6.2 Questionnaire des enseignants FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío sur l'enseignement du vocabulaire au sein du programme

Le questionnaire pour les enseignants FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío a été appliqué au début du semestre sur l'enseignement du vocabulaire au sein du programme. Ce groupe de professeurs de français est composé de 8 professeurs qui ont un parcours dans l'enseignement du FLE d'au moins 4 ans en plus d'avoir une expérience dans l'enseignement d'autres langues comme l'anglais et l'espagnol comme langue étrangère ; 3 d'entre eux sont professeurs titulaires et 5 sont professeurs contractuels à contrat à durée déterminée.

Nous avons préparé cette enquête dans le but de savoir quelles étaient les techniques d'enseignement du vocabulaire du français que les professeurs du programme de langues modernes à l'Université du Quindío pratiquent avec leurs apprenants. Un autre objectif étant, de savoir si l'enseignement du vocabulaire joue un rôle important pour le déroulement des leurs cours ou si c'est la grammaire qui est le centre et le départ de leurs enseignements. Finalement, nous voulions établir s'il y a une correspondance entre l'enseignement du FLE au sein du programme et la manque de vocabulaire que montrent les apprenants ainsi que l'apparition des fossilisations dans leur production notamment celles qui viennent de l'apprentissage du passé composé.

La totalité des questions du questionnaire appliqué aux professeurs du français langue étrangère du programme de langues modernes à l'Université du Quindío se trouve

dans la section des annexes de la présente recherche. Passons maintenant à regarder les résultats de ce questionnaire.

6.2.1 Résultats du Questionnaire des enseignants FLE du programme de langues modernes à l'université du Quindío sur l'enseignement su vocabulaire au sein du programme

Nous avons pris les réponses des enseignants FLE du programme de langues modernes à l'Université du Quindío au questionnaire que nous avons préparé en groupant leurs réponses, étant donné que par fois elles désignaient une même idée ou un chiffre exact. De cette manière, nous avons obtenu trois groupes qui représentent la totalité de leurs réponses. Tout de suite nous allons montrer les résultats à ce questionnaire.

Réponses au questionnaire pour les enseignants de FLE au niveau supérieur

1)

Enseignant	Expérience
1	8 ans d'expérience comme enseignant de FLE en école privée/publique, enseignement aux adultes et aux grands adolescents et enseignement universitaire en FOS (Hôtellerie) et français général, enseignant d'ELE et anglais langue étrangère.
2	Professeur de FLE au niveau universitaire depuis 3 ans.
3	Professeur de français depuis dix ans. Professeur d'espagnol pendant 2 ans et demi. Professeur de FLE au niveau universitaire depuis 2 ans et demi.
4	Professeur de français depuis 5 ans au niveau universitaire et 4 ans à l'Alliance française, professeur de didactique en Master d'éducation et professeur d'anglais depuis 2 ans.
5	Professeur de français depuis 3 ans au niveau universitaire et 2 ans à l'Alliance française.
6	12 ans d'expérience comme enseignant de FLE enseignement aux adultes et 7 ans comme chercheuse en didactique du FLE. 4 ans d'expérience comme professeur vacataire.
7	Professeur FLE depuis 8 ans, 6 ans d'expérience comme professeur contractuel et 2 ans comme professeur titulaire.
8	Professeur de français depuis 2 ans. Professeur d'espagnol pendant 1 an et demi. Professeur de FLE au niveau alliance française depuis 2 ans et demi.

2)

Compétence	Échelle de 1 à 5	Justification
Compétence grammaticale	4 - 1 - 3	Le sens du discours doit être prioritaire vu que même si une structure est correctement formée, il est possible que le sens se trouve un peu perdu. Dans le cas de la phonétique, cela mène vers la bonne compréhension du discours oral et permet d'avoir une richesse lexicale.
Compétence phonétique	2 - 3 - 2	
Compétence lexicale	3 - 4 - 4	La grammaire est la base de la compétence linguistique et par conséquent la sémantique vient consolider celle-ci dans un contexte de langue de communication, puis la phonétique qui sert à bien entraîner l'étudiant dans la production orale et puis le lexique qui se trouve dans l'expérience de lecture et de la production orale.
Compétence sémantique	1 - 2 - 1	
		Faire des activités où les apprenants doivent analyser et interpréter des informations, où ils expriment ses opinions et ses idées. Dans le laboratoire j'apporte des exercices de correction phonétique afin qu'ils puissent améliorer leurs prononciation et intonation. Je consacre peu de temps aux explications grammaticales et ce sont les étudiants eux-mêmes qui me demandent de leur faire pratiquer plus la grammaire. En ce qui concerne le vocabulaire, je dois développer plus d'activités qui aident à la découverte et à la rétention du vocabulaire.

3)

Compétence	Pourcentage
Enseignement du vocabulaire	25 %, 30 %, 20%
Enseignement de la grammaire	25% , 30 %, 20%
Enseignement de la phonétique	25%, 20 %, 30%
Enseignement de la culture	25%, 30%, 30%

4)

Compétence	Pourcentage	
Enseignement de la grammaire	30 %	
	100%	Compte tenu du temps dont on dispose dans le cours, et sachant que la grammaire représente un aspect important de la langue, chaque exercice, même quand il s'agit d'une activité différente de la grammaire, contient les éléments de cela. C'est-à-dire le 100% du cours contient des aspects de grammaire, sans vouloir dire que le cours soit 100% grammatical.
	20%	

5)

Compétence	Quelle place dans vos cours ?
Enseignement du vocabulaire	Cela représente un aspect très important pour le cours, car c'est la base pour la communication d'une façon fluide et pour éviter la monotonie dans le discours.
	C'est important alors que ce n'est pas le plus impératif dans la formation de l'étudiant dont le FLE est langue étrangère et non pas la langue seconde étant donné que son milieu linguistique est l'espagnol comme langue majoritaire.
	Il devrait occuper une place prioritaire, mais en réalité je fais peu d'activités ou des exercices pour développer la compétence lexicale chez les apprenants.

6)

Compétence	Comment est-il dans vos cours ?
Enseignement du vocabulaire	À partir d'un texte, la découverte de synonymes. Je ne travaille pas la traduction je privilégie les définitions et les synonymes.
	À partir de pratiques conversationnelles, lectures, quiz, chansons, vidéos, etc.
	À partir des images ou des jeux.

7)

phénomènes	Quelle place dans vos cours ?
Transferts et Interférences	Utiliser des mots intrus comme des exemples pour ce qui ne doit pas être mêlé, comme il est le cas des mots en anglais ou en espagnol qui deviennent de faux amis en français.
	Important étant donné que la L1 est majoritaire, la L2 anglaise est apprise dès le premier semestre et tout au long de la formation.
	Parfois je corrige tout de suite le discours de l'apprenant, mais je peux attendre qu'il finisse et je le reprends à la fin de son intervention pour souligner quelques fautes. De fois, je donne des explications, par exemple, je parle de faux amis.

8)

phénomènes	Comment les traités dans vos cours ?
Transferts et Interférences	C'est plutôt un outil pour voir les faux amis et travailler sur le vocabulaire et les problèmes générés dans la communication à partir de ces transferts.
	Par des exercices de conscience linguistique, voire des exercices des compétences métalinguistiques.
	Quand je corrige un examen, par exemple, j'écris les fautes commises par les apprenants et je leur montre devant la classe pour qu'eux tous comprennent quelques erreurs. Je leur donne la forme correcte.

9)

Difficultés	remarquées dans vos cours ?
Apprentissage du FLE	le transfert grammatical
	le temps consacré
	S'exprimer à l'oral et conjuguer les verbes dans les différents temps.

10)

difficultés	Des apprenants en s'exprimant en FLE dans vos cours ?
Manque du vocabulaire	C'est habituel. Pourtant, le conseil et la prémisse du travail sont de ne pas bloquer quand le vocabulaire n'est pas clair. L'utilisation de descriptions ou de synonymes est privilégiée et encouragée.
	Cela dépend du niveau.
	Pour les apprenants est difficile de s'exprimer dans les situations où un acte de parole est demandé par exemple, savoir employer le

	vocabulaire et les expressions pour faire/refuser une invitation ou négocier le prix d'un article au marché.

11)

stratégies	**Des apprenants pour faire face à ce problème dans vos cours ?**
apprentissage du vocabulaire	Faire appel à des mots connus ou à des descriptions ou définitions des objets ou concepts dont on a besoin.
	Utiliser les téléphones portables comme instrument didactique lors qu'ils sont chez eux, au travail, dans le transport public.
	Ils apprennent par cœur quand ils doivent préparer un exposé. Ils écrivent des listes de verbes ou des mots rattachés à un champ lexical.

12)

Techniques	dans vos cours ?
Enseignement du vocabulaire	Définitions, synonymes, dessin, explications, exemples, mimique.
	Je parle en français presque tout le temps (90 % du temps) je distribue des textes dont les thèmes soient de l'intérêt des étudiants, je fais des jeux de rôles, je leur fais écouter des documents sonores au laboratoire, je leur apprends des chansons en français et j'invite des natifs dans mes cours.
	Jeux de concentration, lecture de textes.

13)

Savez-vous	**Lexique mental?**
Enseignement du vocabulaire	Oui, mais pas en profondeur
	Non
	Non

14)

Les mots	**Les plus retenus, les plus difficiles pour vos apprenants dans vos cours ?**
Enseignement du vocabulaire	Les mots appropriés d'autres langues marchent bien pour eux, ils retiennent facilement. De même, les mots difficiles à prononcer. Cependant, ceux-là sont souvent les plus difficiles à être inclus dans le discours.
	Je ne sais pas. Possiblement les plus retenus, ceux qui concernent la vie académique, et les moins ceux qui concernent la littérature narrative.

	Les verbes similaires à ceux de l'espagnol sont facilement retenus par les apprenants. Par contre, ce sont les adverbes et les expressions idiomatiques qui semblent être difficiles à apprendre.

Tableau 23 réponses au questionnaire enseignants FLE

6.2.2 Analyse de résultats du questionnaire appliqué aux enseignants FLE du programme de langues modernes à l'université du Quindío sur l'enseignement du vocabulaire au sein du programme

Le questionnaire dont nous venons de répertorier les réponses a été conçu pour interroger sur les procédés employés par les professeurs de français du programme de langues modernes de l'Université du Quindío pour enseigner le vocabulaire en classe de FLE. Ce groupe de professeurs de français est composé de 8 professeurs qui ont un parcours dans l'enseignement du FLE d'au moins 4 ans en plus d'avoir une expérience dans l'enseignement d'autres langues comme l'anglais et l'espagnol comme langue étrangère ; 3 d'entre eux sont professeurs titulaires et 5 sont professeurs à contrat à durée déterminée.

Pour 75% des professeurs, la compétence sémantique est vue comme prioritaire dans le développement de l'apprentissage du FLE. Ces professeurs pensent qu'analyser et comprendre une situation ou une information est la compétence qui mérite d'être stimulée d'avantage suivi par la compétence phonétique. Cela diffère de la grammaire qui est vue par la moitié de ce groupe de professeurs comme la compétence base dans l'apprentissage du FLE. Malgré ce constat, 70% de professeurs consacrent entièrement le temps du cours à l'étude de la grammaire, seulement 20% de professeurs consacrent 30% du temps du cours à l'étude de la grammaire et le 10% qui reste consacre 20% du temps du cours à l'enseignement de la grammaticale.

Quant à la compétence lexicale, 75% des professeurs pensent qu'elle est la compétence moins prioritaire dans le processus d'apprentissage du FLE. Ils pensent que l'enseignement du vocabulaire est important, mais ils n'utilisent pas forcément des stratégies d'enseignement concrètes dans les cours. Quelques activités évoquées par les professeurs pour développer la compétence lexicale chez les apprenants sont la lecture de textes pour découvrir des synonymes, les pratiques conversationnelles, les quiz, les chansons, les images, les jeux et les vidéos.

Tout au long du processus d'apprentissage, les professeurs doivent faire face aux difficultés rencontrées par les apprenants. Une de ces difficultés est celle qui est liée aux phénomènes de transfert et interférences de la L1 ou la L2 sur la langue cible. Alors on a demandé à ce groupe de professeurs comment sont traités les erreurs de transfert et interférence dans leurs cours et ils sont de même avis pour dire que ce type d'erreurs sont très nombreuses notamment de la L2, l'anglais, sur la L3 dans la production orale et de la L1, l'espagnol, sur la L3 dans la production écrite. Ces erreurs sont traitées comme des exemples des mots qui ne doivent pas être mêlés en espagnol ou en anglais, c'est le cas de faux amis, par exemple. Aussi, ces erreurs sont corrigées à partir des exercices de conscience linguistique, voire des exercices des compétences métalinguistiques.

En général, les professeurs pensent que les erreurs plus prépondérantes que les apprenants rencontrent dans leur processus d'apprentissage sont celles liées au transfert grammatical, à l'expression orale et à la conjugaison de verbes dans les différents temps. Un aspect important remarqué par les professeurs qui semble être problématique aussi est le temps consacré à l'étude de la langue. Tant les heures de cours à l'université et tant les heures de travail individuel à la maison semblent insuffisantes pour atteindre le niveau de langue désiré.

En rapport aux difficultés liées au vocabulaire en français, tous les professeurs pensent que c'est très courant au moment de parler, au moment d'écrire et de lire aussi. Le manque de vocabulaire en français est une difficulté qui persiste même dans les niveaux avancés. La pratique de situations plus ou moins réelles dans lesquelles les actes de parole sont sollicités n'est pas habituelle, donc le vocabulaire rattaché à ces situations n'est pas développé. Devant cette faiblesse, une grande partie des apprenants bloquent même s'ils sont encouragés par le professeur à faire le contraire. Les apprenants font appel donc aux stratégies pour faire face à ce problème par exemple l'utilisation de synonymes, de descriptions et de définitions, l'utilisation de téléphones portable comme instrument didactique lors qu'ils sont chez eux, au travail, dans le transport public. Écrire des listes de mots et apprendre par cœur sont aussi quelques stratégies employées par les apprenants pour remédier les problèmes de vocabulaire. À leur tour, les professeurs emploient des

techniques pour enseigner le vocabulaire comme c'est l'utilisation de définitions, synonymes, dessin, explications, exemples, mimique ; le fait de parler 90% du temps du cours en français, l'emploie de jeux de rôles, de documents sonores, de chansons, de textes dont les thèmes soient de l'intérêt des étudiants, de jeux de concentration, etc. Concernant le vocabulaire plus retenu et le moins retenu par les apprenants, les professeurs pensent que les mots difficiles à prononcer et ceux qui concernent la littérature narrative et les expressions idiomatiques sont les moins retenus. Par contre, les plus retenus seraient les verbes similaires à ceux de l'espagnol et les mots qui concernent la vie académique.

L'enseignement de la culture est aussi un élément important pour les professeurs de français du programme de langues modernes de l'Université du Quindío. En effet, tous les professeurs consacrent entre 25 et 30% du temps des cours pour enseigner cet aspect de la langue.

Pour conclure, on a voulu demander aux enseignants sur les connaissances qu'ils ont à propos du lexique mental, qui est le thème central de notre étude et la plupart d'entre eux ont répondu qu'ils n'avaient jamais entendu parler et donc qu'ils n'ont pas information quelconque sur le sujet.

7. Triangulation de l'information

Après avoir utilisé les différents instruments, pour focaliser le point à intervenir, on a ensuite analysé ces instruments qui ont été le fondement de ce processus. L'étape diagnostique nous a laissé avec la perspective de comment se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage du français comme langue étrangère au sein du programme de langues modernes à l'Université du Quindío. Cette perspective nous laisse entrevoir le rôle de l'enseignant pour déterminer le chemin à suivre pour aboutir à l'objectif d'acquisition du français comme L3. Le chemin est déterminé par les contraintes de temps qui se présentent auprès des enseignants qui relèvent le défi de faire acquérir le français comme L3 aux apprenants du programme de langues modernes à l'université du Quindío soit 6 heures par semaine ce qui donne 24 heures par mois, 96 heures par semestre.

L'apprentissage du français se fait donc en 4 semestres. Ce qui est écrit établit que l'apprenant passera de niveau à chaque semestre ce qui veut dire qu'à la fin du premier semestre l'apprenant aura acquis le niveau A1 du cadre commun de références pour les langues, à la fin du deuxième semestre l'apprenant aura acquis le niveau A2, à la fin du troisième semestre le niveau B1 et à la fin du quatrième semestre le niveau B2 ce qui est totalement faux, à l'épreuve, les apprenants qui appliquent à l'accord avec l'université de Poitiers sont forcés d'aller à l'alliance française pour remédier leur niveau de langue, car ils n'ont par le B2 requis pour faire face à l'accord et que comme on peut l'apprécier, il doit normalement[41] être acquis à la fin du quatrième semestre d'études du français.

La logique est donc de suivre la devise de la fin justifie les moyens, et comme la fin est de réussir en peu de temps à avoir un niveau assez exigeant de performance du français comme langue étrangère le B2, le moyen utilisé est « l'apprentissage de la grammaire » soit le chemin le plus court. Comme c'est le chemin le plus court, il risque de ne pas être parfait, et en fait il ne l'est pas. Les interférences et les transferts des connaissances de la L1, ou de la L2 sont monnaie courante dans la classe de langue et ainsi se crée un élevage de fossilisations.

En ce qui concerne l'apprentissage du passé composé on a pu apprécier à travers des extraits des examens, du questionnaire pour les apprenants sur l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère et du questionnaire pour les enseignants sur l'enseignement du FLE et en spécial ce du vocabulaire et la manière de le faire qui donne comme résultat une déficience dans la performance de ce temps verbal dans la production des apprenants dus aux interférences et transferts de la L1 sur la L3 de la même manière que des techniques d'enseignement qui limitent la connexion des mots pour aboutir à une meilleure acquisition de ceux-ci parmi d'autres choses. Toute de suite, nous allons montrer chaque instrument avec la respective revue qui contient les points essentiels.

[41] Ce qui est écrit au programme académique. Constat de fait de la réalité. Le programme académique propose ces objectifs à atteindre notamment d'avoir le niveau B2 en français à la fin des études, mais la réalité nous dit que peu ou plus encore, aucun apprenant réussi à avoir ce niveau.

7.1 Extrait des examens

Ces situations remarquables ont été trouvées dans les extraits des examens d'anciens cours de français II sur le passé composé, on a donné plus de relevance, à la partie écrite de ces examens, puisque celle-ci reflète le développement des autres compétences et à la fois les influence dans le processus d'apprentissage et appropriation de ce temps verbal du français comme langue étrangère. Parmi les erreurs collectées dans ces examens nous accentuons que pour l'apprentissage du passé composé il existe :

- Difficultés en choix de l'auxiliaire
- Omission souvent de l'auxiliaire avoir quand la forme de la phrase rappel la structure du passé simple de la L1 (interférence)
- Difficultés pour mémoriser la forme des participes passés des verbes irréguliers
- Généralisation de la règle de formation des participes passés des verbes réguliers appliquée aux verbes irréguliers.
- Généralisation de la terminaison des participes passés des verbes irréguliers appliquée à quelques verbes réguliers.
- Généralisation de la règle d'accord en nombre
- Généralisation de la règle d'accord en genre
- Problèmes pour organiser la phrase quand elle est négative. Le « ne » et le « pas » sont souvent mal placés.
- Problèmes pour choisir le bon auxiliaire dans les phases pronominales
- Choix de l'auxiliaire avoir dans les verbes pronominaux conjugués à la troisième personne qui rappellent la structure de la L1 (interférence)
- Problèmes pour choisir l'auxiliaire quand il y a COD dans les phrases

À travers de notre expérience comme enseignants FLE de l'institution nous voyons que pour nos apprenants ce temps verbal présente une grande difficulté, car la structure diffère en quelque sort de celle de la L1. Avec les extraits des examens des anciens apprenants du français II du programme, nous confirmons que cette tendance est la situation la plus remarquable dans le processus d'appropriation du passé composé en classe de FLE par les apprenants du programme de langues modernes à l'université du Quindío. Il est donc évident que ce problème se présente dans les cours de français II à l'université, nous voulions donc savoir comment se déroule l'enseignement du FLE au sein du programme par ses enseignants, quelle place occupe la grammaire et le vocabulaire dans l'enseignement ainsi que de savoir les compétences qui sont plus développées par les apprenants dans leur

apprentissage de la L2 (anglais), ce qui les facilite et les contrarie dans l'apprentissage du FLE. Toutes ces données nous permettent de bien comprendre le contexte, et de savoir ce qui manque pour le complémenter, et ainsi améliorer l'apprentissage de ce temps verbal du français. Pour le faire, nous avons appliqué un questionnaire aux apprenants et un questionnaire aux enseignants FLE du programme de langues modernes à l'université du Quindío. Tout de suite nous allons montrer les points essentiels des résultats du questionnaire appliqué aux apprenants.

7.2 Questionnaire pour les apprenants sur l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère

Ce type de questionnaire avait comme objectif de connaître l'expérience qui ont eu les apprenants pour l'apprentissage de leur L2, de cette manière, nous pouvons savoir les habilités qu'ils sont mieux développés, les moins développés, ainsi que les stratégies qu'ils ont utilisées pour l'apprentissage du vocabulaire comme pour la rétention des mots ou pour savoir le sens d'un mot inconnu. Finalement, nous cherchons à savoir ce qui les pose difficulté pour l'apprentissage du français et ce qui les facilite l'apprentissage. Ce questionnaire a été divisé en quatre parties :

7.2.1 Compétences en langues

- Plus de la moitié des apprenants manifestent que les compétences les plus développées auprès de l'acquisition de la L2 (anglais) sont lire, écouter et parler.
- Près de la moitié des apprenants manifestent que les compétences les moins développées lors du processus d'acquisition de la L2 sont écouter, et parler.
- Les difficultés sont perçues par les apprenants comme conséquence d'un manque d'espace dédié à la pratique et à la rétroaction de la langue.
- On consacre à l'enseignement de l'anglais 15 heures hebdomadaires pendant que l'on consacre à l'enseignement du français 6 heures par semaine.
- Dominance de la L1 dans la plupart des actes de parole dans la vie réelle des apprenants dont ils sont déçus de voir que la langue cible est parlée seulement dans la salle de classe sans avoir aucune opportunité d'être en contact avec des natifs de l'anglais ou du français.
- Ils perçoivent qu'ils peuvent rencontrer des difficultés notamment dans les habilités liées à la production orale en français.
- Pour faire face à l'acquisition de la L3, les connaissances qui se montrent utiles dans ce nouveau processus d'acquisition sont les connaissances en grammaire et

l'entrainement à la lecture, à la compréhension orale et à l'expression orale de la L2 (anglais) qui vont booster celles de la L3 (français).

7.2.2 Apprentissage du vocabulaire en français

- Les apprenants manifestent que le lexique de la routine, de la description physique et morale est celui le plus facile à retenir.
- Les adjectifs et les verbes similaires à ceux de la L1 et de la L2 se montrent plus faciles à apprendre.
- Le vocabulaire le plus difficile à retenir est les noms des pays et les verbes irréguliers.
- La traduction de la L3 vers la L1 est utilisée comme stratégie pour la compréhension des textes

7.2.3 Aisances et difficultés

- On fait appel à la traduction
- Les apprenants ont un vocabulaire limité de la langue française, la plus grande partie de ce vocabulaire est basé sur cognâtes entre l'espagnol et le français, parfois entre l'anglais et le français.
- On recourt souvent à la langue maternelle pour avoir de la compréhension.
- De ce fait, il y a une tendance à tout prononcer, comme il se fait en espagnol
- La correction des erreurs de conjugaison par le professeur est assez souvent sur la partie orale et sur la partie écrite.
- L'accentuation des mots et de la mise en place d'apostrophes sont d'autres erreurs communes.
- La prononciation du français catalogué comme difficile pour la plupart des apprenants.
- Le lexique représente une des principales difficultés dans leur apprentissage.
- Pour la production écrite, c'est également la compétence lexicale et la conjugaison les aspects de la langue française considérés comme les plus compliqués à réussir au cours de leur apprentissage.
- Le manque de grammaire et de vocabulaire les empêche de s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

7.2.4 Stratégies d'apprentissage

- Ecouter, mémoriser et pratiquer sont les stratégies d'apprentissage les plus courantes adoptées par les apprenants.
- Faire des exercices en ligne, regarder des vidéos, lire et souligner, faire des exercices et apprendre par cœur sont d'autres stratégies appliquées.
- Consacrer du temps complémentaire à la maison pour réviser, approfondir sur un sujet, lever des doutes, est fait par la plupart des apprenants.
- Une partie des apprenants profite du temps dans la salle de classe et des explications données par le professeur pour comprendre un sujet.

- 27% des apprenants dédient 10 heures par semaine entre heures de classe (6) et heures de travail à la maison (4) ; 22% dédient 9 heures et 13% ne dédient pas du temps supplémentaire à l'étude du français à la maison.
- Pendant les vacances, 31% des apprenants dissent ne pas consacrer du temps aux études, tandis que 18% écoutent de la musique comme stratégie d'apprentissage et 13% regardent la télévision.
- Pour la compréhension du vocabulaire, la grande majorité des apprenants privilégient l'utilisation du dictionnaire.
- Une minorité opte pour déduire du contexte, demander à quelqu'un ou voir des exemples de la façon d'utiliser un mot inconnu.
- Pour la rétention du lexique, une partie des apprenants préfèrent pratiquer pendant le temps libre une autre écoute de la musique, pratiquer sur Internet et répéter les mots et écrire le mot plusieurs fois.
- Un quart du groupe ne sait pas ou n'a pas de stratégies d'apprentissage pour la rétention du vocabulaire.
- Associer le lexique appris en français au lexique de la langue maternelle est une stratégie propre des apprenants dû à la distance typologique qui existe entre les deux langues

Les résultats de ce questionnaire nous montrent les atouts et les carences pour affronter leur apprentissage de la L3. De la même manière, nous pouvons apprécier les aspects de la langue que les apprenants sentent comme difficiles dans l'apprentissage du français et les aspects qu'il sent sont assez accessibles. Finalement, on a pu apprécier comment ils font pour retenir les nouveaux mots, apprendre de nouveaux mots et comprendre le sens de mots inconnus. Passons maintenant à regarder le point de vue des enseignants du programme de langues modernes.

7.3 Questionnaire pour les enseignants sur l'enseignement du FLE et en spécial ce du vocabulaire et la manière de le faire

Ce type de questionnaire avait comme objectif de connaître la manière comme est imparti l'enseignement du FLE par les enseignants du programme de langues modernes à l'université du Quindío. Nous voulons savoir ce qui contraignant pour un tel enseignement, ce qui facilite ou contrarie l'activité pédagogique, de connaître leur point de vue sur ce qui pausé difficulté pour l'apprentissage du français et ce qui facilite l'apprentissage aux apprenants, de la même manière de savoir leurs techniques par rapport à l'enseignement du vocabulaire, finalement nous voulons savoir la place qui a la grammaire dans leurs cours par rapport au vocabulaire.

Passons maintenant à regarder les points essentiels des résultats de ce questionnaire :

- Les enseignants font face à la situation suivante « Je comprends le professeur, je sais ce que je dois dire, mais je ne sais pas comment le dire, je ne trouve pas les mots ».
- La grande majorité de professeurs voit la compétence sémantique comme prioritaire dans le développement de l'apprentissage du FLE, soit analyser et comprendre une situation ou une information.
- La compétence phonétique est celle qui suit pour être stimulée davantage.
- La grammaire est vue par la moitié de ce groupe de professeurs comme la compétence base dans l'apprentissage du FLE.
- Malgré ce constat, trois quarts des professeurs consacrent entièrement le temps du cours à l'étude de la grammaire.
- 20% de professeurs consacrent 30% du temps du cours à l'étude de la grammaire et 10% qui reste consacre 20% du temps du cours à l'enseignement lexical.
- L'enseignement de la culture est consacré en cours de langue entre 25 et 30% du temps des cours pour enseigner cet aspect de la langue.
- Pour la compétence lexicale, trois quarts des professeurs pensent qu'elle est la compétence moins prioritaire dans le processus d'apprentissage du FLE.
- Les enseignants pensent que l'enseignement du vocabulaire est important, mais ils n'utilisent pas forcément des stratégies d'enseignement concrètes dans les cours.
- Les activités évoquées par les professeurs pour développer la compétence lexicale chez les apprenants sont la lecture de textes pour découvrir des synonymes, les pratiques conversationnelles, les quiz, les chansons, les images, les jeux et les vidéos.
- Les phénomènes de transfert et d'interférence de la L1 ou la L2 sur la langue cible sont traités comme des exemples des mots qui ne doivent pas être mêlés en espagnol ou en anglais, c'est le cas de faux amis, par exemple. Ces erreurs sont corrigées à partir des exercices de conscience linguistique, voire des exercices des compétences métalinguistiques.
- Les professeurs pensent que les erreurs plus prépondérantes que les apprenants rencontrent dans leur processus d'apprentissage sont celles liées au transfert grammatical, à l'expression orale et à la conjugaison de verbes dans les différents temps.
- Le temps consacré à l'étude de la langue est crucial est les professeurs se plaignent de cela. Tant les heures de cours à l'université et tant les heures de travail individuel à la maison semblent insuffisantes pour atteindre le niveau de langue désiré.
- En rapport aux difficultés liées au vocabulaire en français, tous les professeurs pensent que c'est très courant au moment de parler, au moment d'écrire et de lire aussi.
- Le manque de vocabulaire en français est une difficulté qui persiste même dans les niveaux avancés.
- Les professeurs emploient des techniques pour enseigner le vocabulaire comme c'est l'utilisation de définitions, synonymes, dessin, explications, exemples, mimique ; le fait de parler 90% du temps du cours en français, l'emploie de jeux de rôles, de documents sonores, de chansons, de textes dont les thèmes soient de l'intérêt des étudiants, de jeux de concentration, etc.

- Les professeurs pensent que les mots difficiles à prononcer et ceux qui concernent la littérature narrative et les expressions idiomatiques sont les moins retenus.
- Les plus retenus seraient les verbes similaires à ceux de l'espagnol et les mots qui concernent la vie académique.
- Les professeurs n'ont jamais entendu parler du lexique mental et donc ils n'ont pas information quelconque sur le sujet.

8. Aspects à retenir de la triangulation de l'information récoltée

À travers la triangulation des instruments « extraits des examens », « questionnaire pour les apprenants » et « questionnaire pour les enseignants FLE » pour faire le diagnostic de notre recherche, nous avons pu apercevoir comment le choix de la pédagogique prise par les enseignants, donnant la priorité à l'étude de la grammaire, laisse place ouverte aux phénomènes d'interférences et de transfert de la L1 sur la structure naissante de la L3 et ainsi une forte chance d'apparition des fossilisations dans leur production de la L3. Ce choix des enseignants, restreint par le temps dédié à l'étude de la langue, est source et témoin des fossilisations qui ont naissance auprès de ce processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE. De la force qui prend la L1 pour la structuration de la L3 due à la typologie qui rapproche les deux langues, nous comprenons par exemple, pour quoi au dépit d'apprendre un nouveau phonème de la L2, à savoir /V/ qui n'est pas présent sur la L1, les apprenants ne transfèrent pas cette connaissance sur la L3 et continuent à prononcer le phonème /v/ comme /b/ dans de mots comme « vous » ou « avoir ». De ce fait, nous pouvons dégager que la prononciation de l'auxiliaire « avoir » ainsi que quelques verbes comme « venir », « servir » ou « voir » et le pronom « vous » vont être affectés pour la formation du passé composé par exemple la phrase « vous avez vu ma nouvelle voiture » sera prononcée /busabebimanubelbuatur/. Plus contraignante sera la prononciation du verbe « voir » et « boir » » au passé composé où on n'observera pas de différence entre « vous avez vu le professeur » et « vous avez bu du café ce matin » /busabebileprofeser/ et /busabebidicafesematan/ respectivement.

Cela nous a laissé entrevoir et comprendre les erreurs qui commettent les apprenants FLE du programme avec « le passé composé » qui par notre expérience sont une tendance qui se répète auprès des groupes du français II du programme de langues modernes à l'université du Quindío. Tout de suite, nous allons détailler les aspects essentiels de l'analyse

de cette triangulation des résultats des instruments pour le diagnostic de cette recherche dans le tableau 21.

TECHNIQUES UTILISÉES			
Instrument	**Extraits des examens des apprenants anciens de français II**	**Questionnaire aux apprenants**	**Questionnaire aux enseignants**
	DE QUOI S'AGIT-IL ?		
Objectifs	- Apprécier la tendance qui ont les apprenants FLE niveau II du programme de langues modernes par rapport à l'appropriation du passé composé du français. - Relever les principales erreurs commisses sur ce temps verbal.	- Connaître l'expérience qui ont eu les apprenants pour l'apprentissage de leur L2 - Connaître les habilités qu'ils sont mieux développés, les moins développés, ainsi que les stratégies qu'ils ont utilisées pour l'apprentissage du vocabulaire - savoir ce qu'il les pause difficulté pour l'apprentissage du français et ce qui les facilite l'apprentissage.	- Connaître la manière comme est imparti l'enseignement du FLE au sein du programme de langues modernes à l'université du Quindío. - Ce qui facilite ou contrarie l'activité pédagogique - Connaître leur point de vue sur ce qui pausé difficulté pour l'apprentissage du français et ce qui facilite l'apprentissage aux apprenants - savoir leurs techniques par rapport à l'enseignement du vocabulaire Savoir la place qui a la grammaire dans leur cours par rapport au vocabulaire.
ASPECTS EN COMMUN			
Interférences de la L1 vers la langue cible	✓		✓
Interférences de la L2 vers la langue cible	✓		✓
Problèmes de généralisation	✓		✓

Difficulté dans l'apprentissage des verbes irréguliers	✓	✓	✓
Difficultés dans la prononciation (recours aux phonèmes et prosodie de la L1)		✓	✓
Difficultés dans la production orale (s'exprimer)		✓	✓
L'écrit et l'orale les compétences les mieux développées		✓	
Recours au dictionnaire pour chercher les sens d'un mot inconnu		✓	
Recours à la traduction pour avoir de la compréhension		✓	
Les cognates facilitent l'acquisition lexicale		✓	
Évidences de fossilisation dans leur production	✓		✓
Priorité à la grammaire		✓	✓

Tableau 24 Instruments pour le diagnostic avec les aspects en commun signalés.

Après avoir analysé les résultats qui ont jeté les analyses avec ses respectives ***taxonomies et catégorisations***, on voit que la mauvaise appropriation du passé composé par les apprenants du niveau FLE sont en quelque sort la conséquence d'une part, du temps imparti pour l'acquisition du français au programme de langues modernes, et d'une autre le choix que font les enseignants de prioriser l'étude de la grammaire pour faire avancer les apprenants vers l'étude de cette langue en comptant avec les heures du cours si contraignantes.

Passer de 15 heures du cours par semaine pour l'apprentissage de l'anglais à 6 heures du cours pour l'apprentissage du français ce n'est pas la même chose, les objectifs ne peuvent pas être les mêmes, le niveau à attendre non plus, mais la réalité force les enseignants à faire avancer les apprenants en si peu de temps, ce qui donne comme conséquence qu'ils aient une semi-structure de la langue cible comme interlangue et

projettent dans leur production langagière beaucoup de carences linguistiques comme vues dans pour le passé composé dans les extraits des examens des anciens apprenants du niveau II du FLE.

Dans cette triangulation on peut analyser que les professeurs ne font pas régulièrement des exercices pour établir des connexions entre les mots, et que l'apprentissage du vocabulaire n'est pas une priorité pour leur cours, tout en affirmant que sont relevance dans l'apprentissage des langues est essentiel. On comprend mieux donc pourquoi les apprenants ont recours au dictionnaire comme une de principales stratégies d'étaler son vocabulaire, et que la traduction de la L3 vers la L1 soit une source de compréhension. De la même manière, on voit que pour la grande majorité des enseignants les erreurs produites d'interférences et de transferts de la L1 ou de la L2 ainsi que des structures de la propre L3 sont peu représentatives pour la pédagogie de chaque professeur au sein de ses cours, elles représentent une source pour remédier ou corriger si le temps le permet ainsi beaucoup parmi elles deviennent avec le temps de fossilisations.

Il y a une forte corrélation entre le temps consacré à l'étude de la langue (6 heures par semaine) et les erreurs liées au transfert grammatical, à l'expression orale et à la conjugaison de verbes dans les différents temps que les enseignants disent sont les plus prépondérantes que les apprenants produisent dans leur processus d'apprentissage, car pour développer la totalité du programme en si peu temps, il faut se focaliser sur le sujet qui fait avancer (ou donne l'illusion d'avancer comme il est l'étude de la grammaire) en laissant d'autres aspects de la langue relégués. De la même manière, comme expérience personnelle, les apprenants n'aperçoivent pas d'avancement et du développement dans leur apprentissage du français que s'ils font des exercices de grammaire et de conjugaison à l'écrit, si on lit un texte, écoute un dialogue, parle sur un sujet contemporain ils démotivent et demandent pour les exercices déjà cités.

Une conséquence de ce qu'on vient de dire et que la production orale soit défectueuse. Les apprenants ont affirmé qu'ils sont corrigés par leurs professeurs suite à une mauvaise prononciation ou conjugaison à l'oral, de même enseignants et apprenants manifestent que la partie orale de la langue française est la plus difficile à acquérir. La priorité que tant les enseignants comme les apprenants octroient à la grammaire fait que la

production de la langue devienne moins fluide, dépendant de la forme et donc plus basé sur plus d'aspects phonétiques de la L1que de la L3 comme c'est le cas du phonème /b/ qui remplace /v/ de la L3, /r/ qui remplace / ʁ /, /e/ qui remplace /ə/ ou /j/ - /i/ - /u/ qui remplacent /y/, etc. Ainsi que la prosodie, le rythme et l'intonation.

Selon les informations extraites de ces instruments, les apprenants reconnaissent l'importance de la compétence lexicale au moment d'apprendre une langue et ainsi même disent qu'ils manquent de mots au moment de la production et non pour la compréhension en français ce qui démontre que le vocabulaire réceptif est plus dominant que le vocabulaire productif au début de l'apprentissage d'une langue étrangère et que leur dominance évidence qu'il faut qu'il passe à être partie du vocabulaire productif à travers des connexions.

Par rapport à l'appropriation du passé composé, les trois instruments nous indiquent le suivant :

- La généralisation est un procéder cognitive propre à l'apprentissage d'une langue.
- La tendance à généraliser peut entrainer des erreurs dues aux exceptions qui a la langue par rapport à ses propres règles.
- L'influence de la L1 sur la structure naissante de la L3 est très marquée.
- La priorité à l'étude de la grammaire et le temps restreint de 6 heures par semaine du cours fait que les interférences de la L1 sur la L3 soient plus présentes dans la production des apprenants.
- Les apprenants priorisent l'étude de la grammaire plutôt que le développement de l'expression ou de la compréhension écrite ou orale.
- La priorisation de la grammaire fait que le vocabulaire réceptif n'émerge pas vers le vocabulaire productif et donc la production orale et écrite soit restreinte.
- Les apprenants présentent une grande difficulté vers l'apprentissage des verbes irréguliers.
- Par rapport à la formation du passé composé, les erreurs sur le choix d'auxiliaire, les régularisations des participes passés irréguliers et l'accord en nombre et en genre semblaient les erreurs les plus prédominantes dans la production des apprenants.

Pour finir, il est le temps dédié à l'étude de la langue qui poserait plus de problèmes pour que l'apprentissage soit plus effectif. Les temps pour remédier les erreurs et approfondir sur les compétences communicatives comme l'expression et la compréhension écrite et orale dans l'appropriation du passé composé n'ont pas lieu dans 6 heures par semaine.

Les points essentiels extraits du diagnostic nous a fait revoir la manière d'enseigner la compétence grammaticale au sein du programme de langues modernes à l'université du

Quindío, car cette façon de le faire donne lieu à multiples défaillances dans l'apprentissage. La partie de l'expérimentation de cette recherche prend en compte ces aspects issus de la partie diagnostique pour essayer de remédier et d'améliorer l'apprentissage du passé composé. Cependant, nous sommes soumis à la restriction du temps pour impartir cet enseignement, notre principal objectif sera de mieux maximiser le temps dédié à l'étude du passé composé voire l'élargir en comparaison de ce que font les enseignants normalement pour vérifier s'il y a ou non de différences.

Toute de suite, nous allons passer à regarder l'expérimentation de cette recherche, ainsi que les instruments utilisés pour tester le progrès des apprenants par rapport à l'apprentissage de ce temps verbal.

9. L'expérimentation

Pour la phase de l'expérimentation, nous volions tester l'acquisition du passé composé comme élément clé dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Comme nous l'avons déjà dit, les apprenants du programme de langues modernes ont tendance à commettre des erreurs qui soulèvent de leurs interlangues. Quelques-unes de ces erreurs ne sont jamais corrigées, ce qui donne comme conséquence que ces apprenants aient des fossilisations et étant dans de niveaux supérieurs dans l'apprentissage du français comme langue étrangère, elles gênent.

Pour tester une meilleure manière d'acquérir « le passé composé », nous avons pris en compte les trois types primordiaux de connaissances d'un mot soulignés par Nation (2013) Forme, Sens et Utilisation. Pour ce faire, nous avons deux groupes. Un groupe contrôle et un groupe expérimental. Le groupe expérimental où nous avons appliqué les trois types des connaissances d'un mot selon Nation (2013) dans une série des sessions. Le groupe contrôle a suivi le cours de français normalement comme il est l'habitude de le faire dans le programme de langues modernes.

10. Phase d'intervention - implémentation

10.1 La séance

Pour la phase d'intervention, nous nous concentrons sur l'enseignement du passé composé du français. Notre principal objectif est de tester deux manières de le faire et comparer les résultats avec deux types d'examens, un examen contrôle qui testera leurs connaissances au milieu de l'expérimentation et un examen final qui testera les acquis des apprenants durant la totalité de l'intervention.

Pour ce type d'expérimentation nous confrontons l'enseignement qui se fait normalement au sein du programme de langues modernes à l'Université du Quindío dit « Traditionnel », car son principal objectif et d'acquérir cet élément grammatical, cependant, cette démarche essaye de mettre en jeu les quatre compétences communicatives : parler, écouter, écrire et lire[42] ; avec une approche de l'enseignement de ce temps verbal, « le passé composé » en tenant compte des aspects décrit par Nation (2013) sur ce qu'implique la connaissance d'un mot ainsi que la théorie de Pinker (2011) les ingrédients de la langue « les mots et les règles » concernant l'apprentissage des verbes irréguliers et des verbes réguliers de la langue.

De cette manière, nous nous appuyons sur la mise en pratique de ce temps verbal dans une séquence didactique qui se fera en forme de séances. La séance donnera naissance aux activités d'apprentissage pour s'approprier du passé composé en français par les apprenants FLE. La séance au sein d'une séquence didactique est décrite par Defays (2003 : 236) comme fil conducteur idéal pour organiser une grande variété d'activités à orientations communicative, linguistique, culturelle. La séance s'organise autour d'une séquence didactique que pour Defays (2003) représente l'unité au sein de laquelle le professeur pourra exercer alternativement les différentes habilités et satisfaire harmonieusement les différentes attentes. Les attentes sont satisfaites au fur et à mesure que les activités accomplissent le principal rôle qu'elles portent, comme ce de l'appropriation de la langue cible. Pour le faire, la séance doit veiller à suivre une progression qui se tiendra pour accomplir les objectifs

[42] Selon notre propre expérience au sein du programme et les réponses au questionnaire sur l'enseignement du vocabulaire appliqué au corps d'enseignants du programme de langues modernes à l'université du Quindío pour la présente recherche.

langagiers et les besoins acquisitionnelles des apprenants. Afin que la séance soit cohérente et que les objectifs fixés soient accomplis, elles doivent respecter un ordre spécifique, une séquence des étapes doit se suivre les unes après les autres pour que l'apprenant progresse vers l'autonomie des acquis comme nous explique Defays (2003). De cette manière, on aura 5 étapes qui sont la sensibilisation, l'exposition, l'appropriation, la production et l'auto-évaluation.

La sensibilisation est l'étape qui donne le début de la séance, l'objectif est de sensibiliser l'apprenant au contenu (de la progression) qui va être étudié. Defays (2003) souligne que cette étape est le point de départ pour l'apprentissage dont l'enseignant doit motiver, intéresser ou intriguer les apprenants à partir de leur vécu, de leurs expériences et les connaissances antérieures comme celles de la L1 ou de la L2. Après on aura l'étape de

l'exposition où la nouveauté linguistique ou culturelle fera l'objet d'apprentissage. À cette étape les apprenants peuvent confronter leurs acquis, leurs connaissances de la L1 ou de la L2 pour pouvoir comparer les structures mises en jeu, s'il y a ressemblance ou différence, et de cette façon prendre conscience de problèmes qu'elles leur posent Defays (2003). Si cette étape ne pose pas problème l'apprenant peut déjà passer à

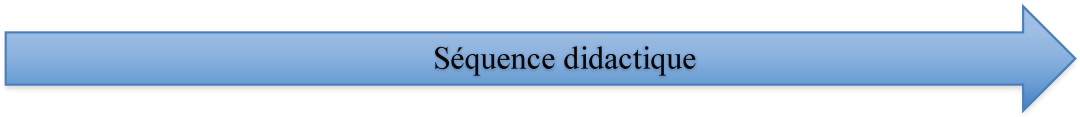
l'appropriation, de cette nouvelle connaissance ou comme Defays (2003) nous explique de s'en servir comme solution personnelle au problème communicatif auquel il se sent réellement confrontée en faisant des exercices de réflexion, d'application et de répétition pour créer des automatismes. On passera à

La production où l'apprenant met ses acquis dans de situations de communication, d'expression et de compréhension si possible authentiques. Selon Defays (2003) dans cette étape l'apprenant peut se motiver s'il apprécie les effets positifs de son apprentissage en comprenant et en s'exprimant dans la langue cible avec l'outil linguistique fournir dans la séance. Finalement, il aura l'étape de

L'auto-évaluation qui est l'étape où l'apprenant éprouve ses nouvelles compétences Defays (2003). Il faut signaler qu'il ne faut pas passer obligatoirement et systématiquement par chacune de ces étapes dans la programmation d'une séance comme nous explique Defays

(2003). Simplement selon l'objectif de la séance une étape peut être plus développée qu'autre, mais le plus important et de développer la logique des mécanismes cognitifs de l'acquisition de nouvelles connaissances Defays (2003).

C'est ainsi que plusieurs possibilités peuvent exister pour une séquence didactique, il faut tenir compte des objectifs et des attentes pour focaliser l'apprentissage vers une étape ou une autre, de la même manière que le focaliser vers une compétence communicative comme parler, écrire ou passer par toutes comme l'explique le tableau 20.



Tâche communicative 1 (problème à résoudre)	Tâche communicative 2 (problème à résoudre)	Tâche communicative 3 (problème à résoudre)
Habilités Écouter | parler Lire | écrire	**Habilités** Écouter | parler Lire | écrire	**Habilités** Écouter | parler Lire | écrire
Attentes	**Attentes**	**Attentes**
- EXPOSITION	**- EXPOSITION**	**- EXPOSITION**
- Explication	**- EXPLICATION**	- Explication
- Exercisation	- Exercisation	**- EXERCISATION**
- Expérimentation	**-EXPÉRIMENTATION**	- Expérimentation
- DÉCOUVERTE	- Découverte	- Découverte
- Créativité	**- CRÉATIVITÉ**	**- CRÉATIVITÉ**

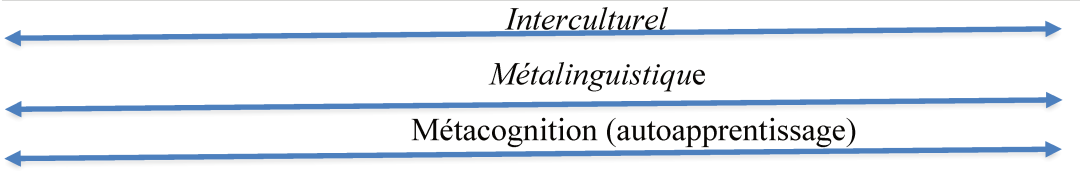


Tableau 25 Schéma d'une séquence didactique en FLE on peut apprécier comment s'articulent les différents vecteurs de l'organisation séquentielle. Tableau pris de Jean-Marc Defays « Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage » (2003 : 327)

Les séances que nous avons appliquées tant pour le groupe contrôle comme pour le groupe expérimental étaient ancrées dans une séquence didactique focalisée sur l'enseignement du passé composé. Elles suivent les étapes de sensibilisation, d'exposition, d'appropriation, de production et d'auto-évaluation selon les attentes et besoins fixés au départ. De cette manière, les séances que nous avons créées étaient organisées de la manière suivante :

- **Numéro de la séance** : qui nomme la séance par son ordre ascendant, la première étant la séance N° 1 et la dernière la séance N° 10.
- **Nom de la séance** : Le nom qui englobe le sujet général de la séance par lequel se dérivent les activités proposées.
- **Niveau** : le niveau visé selon le CECRL pour nous le A2.
- **Public visé** : il s'agit du semestre académique qui suit les apprenants du niveau A2 au programme de langues modernes à l'université du Quindío. Pour le niveau A2 le semestre académique est le VI semestre.
- **Durée de la séance** : il s'agit du temps dépensé pour l'enseignement du cours de FLE au programme. Normalement, les cours du français ont une durée de 2 heures par séance.
- **Matériel pour la séance** : les polycopies, les livres, les cds, dvds, magasins, etc., utilisés pendant la séance comme support authentique.
- **Thème de la séance** : Le sujet linguistique qu'englobe la séance.
- **Objectif général de la séance** : le but principal à accomplir.
- **Objectifs spécifiques de la séance** : les buts secondaires à accomplir.
- **Compétences que vise la séance** : les compétences communicatives comme la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, compétence grammaticale ou lexicale.
- **Démarche de la séance** : les étapes à suivre par le professeur tout au long de la séance y compris les étapes de sensibilisation, d'exposition, d'appropriation, de production et d'auto-évaluation.

Pour l'enseignement dit traditionnel du passé composé qui se fait au sein du programme de langues modernes à l'Université du Quindío, nous avons créé des séances régulières qui se focalisent sur la forme et prennent la grammaire comme point de départ et le lexique reste secondaire, voire oublié. Pour ce type d'enseignement nous avons désigné 5 séances comme il est l'habitude de le faire pour l'acquisition du passé composé, les séances qui suivent sont dédiées à un autre temps du passé en français « l'imparfait ». Ces séances ont été appliquées dans le groupe contrôle.

Pour ce qui concerne l'expérimentation dans l'enseignement du passé composé, nous avons créé des séances qui se focalisent sur l'acquisition lexicale en tenant en compte les principes de la connaissance d'un mot de Nation (2013) ainsi que la théorie de Pinker (2011) sur les ingrédients de la langue, les mots et les règles, qui signale que le système qui traite les règles serait en charge de l'acquisition des verbes réguliers, par contre le système qui traite les mots serait en charge des verbes irréguliers. Point clé pour l'acquisition du participe passé des verbes réguliers et irréguliers pour la formation du passé composé en français. Pour ce type d'enseignement nous avons désigné 7 séances qui mettent à disposition de l'apprenant plusieurs opportunités pour créer des connexions entre les mots d'ordre syntaxiques, sémantiques et conceptuels pour le développement du lexique mental de la L3, de s'approprier du temps verbal et transgresser la frontière entre le vocabulaire passif (réceptif) et le vocabulaire productif. Pour ce faire, nous avons tenu compte de l'apprentissage de l'imparfait pour regarder de près le fonctionnement du passé composé en français par rapport à ce temps verbal ainsi que de les comparer au fonctionnement de ses homologues en L1, *el preterito perfecto, el pasado simple* et *el imperfecto en espagnol*. Ces séances ont été appliquées dans le groupe expérimental.

Tout de suite nous allons montrer les respectives fiches pédagogiques qui ont été le guide des séances de classe de FLE pour l'acquisition du passé composé tant pour le groupe contrôle comme pour le groupe expérimental.

10.1.1 Groupe Contrôle : Séances pour l'enseignement du passé composé

<table>
<tr><td colspan="3">FICHE PÉDAGOGIQUE
Parler de ses vacances
SÉANCE N°1</td></tr>
<tr><td colspan="3">Niveau: A2
Publique: VI semestre
Durée: 2h
Matériel: polycopiés
Thème : le passé</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif général: comprendre l'emploi et la structure du passé composé</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectifs spécifiques : savoir identifier les verbes qui se conjuguent avec avoir pour former le passé composé</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences visées : compréhension et expression écrites</td></tr>
<tr><td colspan="3">Démarche:</td></tr>
<tr><td colspan="3">ACTIVITÉS À DÉVELOPPER</td></tr>
<tr><td>temps</td><td>Nom</td><td>développement</td></tr>
<tr><td>30 min</td><td>Explication sur l'emploi et la formation du passé composé</td><td>Le professeur commence par une explication de l'emploi du passé composé en français et son correspondant en espagnol (Preterito perfecto). Il explique que le passé composé aide à exprimer des actions limitées dans le temps et qui sont accomplies. Il explique aussi la position du passé composé par rapport au passé simple, en indiquant que ce dernier se trouve dans la littérature et que dans la langue parlée celui-là a été remplacé par le passé composé.
Juste après, il écrit une phrase au présent de l'indicatif et la même phrase transformée au passé composé. Il souligne l'utilisation d'un auxiliaire qui peut être l'auxiliaire « être » ou l'auxiliaire « avoir ». Il explique quand doit être utilisé l'auxiliaire « être » et quand l'auxiliaire « avoir ». Il écrit au tableau la liste de verbes (14) qui doivent se conjuguer avec « être ». Il explique l'utilisation d'un participe passé et qu'il se forme selon si le verbe est régulier ou irrégulier. Ils donnent des exemples plus précis.</td></tr>
<tr><td>30 min</td><td>Exercices de conjugaison</td><td>Le professeur distribue des polycopiés à toute la classe et demande à un apprenant de lire la consigne de chaque exercice. Il explique en détail ce que les apprenants doivent faire. Il y a des exercices pour compléter quelques phrases en utilisant d'abord les verbes réguliers. Dans les copies il y a un tableau avec les 14 verbes qui</td></tr>
</table>

		doivent se conjuguer avec l'auxiliaire « être » et aussi il y a une liste avec quelques verbes irréguliers et ses participes passés.
20 min	Correction des exercices au tableau	Le professeur poursuit avec la correction de tous les exercices de la copie faits par les apprenants pendant le cours. Il demande aux apprenants de passer au tableau et d'écrire la réponse de chaque phrase. Quand une erreur se présente, le professeur souligne l'erreur et demande à la classe si quelqu'un peut donner la bonne réponse. Si personne propose la forme correcte, le professeur la donne lui-même et explique pourquoi.
20 min	Expressions temporelles	Les étudiants regardent un tableau avec des expressions temporelles du passé, du présent et du futur. Le professeur donne quelques exemples avec les expressions du passé et il demande aux étudiants de donner quelques exemples avec les expressions du présent.
15 min	La négation	Le professeur écrit au tableau les phrases proposées par les apprenants dans l'activité précédente avec les expressions temporelles et il demande aux apprenants de les transformer au passé composé. Ensuite, le professeur transforme les mêmes phrases à la forme négative. Pour le prochain cours, les apprenants doivent apporter par écrit 5 phrases de ce qu'ils ont fait le week-end dernier à la forme affirmative et à la forme négative.

FICHE PÉDAGOGIQUE Parler de ses vacances SÉANCE N°2
Niveau: A2 Publique: VI semestre Durée: 2h Matériel: polycopiés Thème : le passé
Objectif général: comprendre l'emploi et la structure du passé composé
Objectifs spécifiques : comprendre la place de la négation dans les phrases écrites au passé composé
Compétences visées : compréhension et expression écrites
Démarche:

ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
temps	Nom	développement
20 min	Correction du devoir	Le professeur demande aux apprenants d'échanger entre eux les feuilles où ils ont rédigé les phrases qu'ils devaient apporter. Chaque apprenant a une feuille qui correspond à un de ses camarades. Les apprenants lisent les phrases et le professeur leur demande de faire des corrections si c'est nécessaire. Le professeur circule dans la salle de classe pour vérifier la réalisation de la tâche et pour donner des explications si quelqu'un a des doutes.
20 min	Explication sur la formation du passé composé avec les verbes pronominaux	Le professeur écrit quelques phrases au tableau qui ont un verbe pronominal dans sa conjugaison au présent de l'indicatif. Ensuite, il transforme la phrase au passé composé pour indiquer l'auxiliaire qui doit être employé dans les phrases avec un verbe pronominal. Le professeur souligne bien la place de l'auxiliaire et du pronom réflexif étant l'élément nouveau dans ce type de verbes.
20 min	Exercices de conjugaison	Le professeur distribue des polycopiés à toute la classe et demande à un apprenant de lire la consigne de chaque exercice. Il explique en détail ce que les apprenants doivent faire. Il y a des exercices pour compléter quelques phrases en utilisant les verbes pronominaux. Dans les copies il y a un tableau avec des exemples des phrases au passé composé conjuguées avec les verbes pronominaux à la forme affirmative, négative et interrogative. Les apprenants réalisent individuellement chaque exercice en tenant compte des exemples donnés dans la copie. Les apprenants doivent faire des exercices de transformation des phrases écrites au présent de l'indicatif vers le passé composé et de la forme affirmative à la forme négative.
20 min	Correction des exercices au tableau	Le professeur poursuit avec la correction de tous les exercices de la copie faits par les apprenants pendant le cours. Il demande aux apprenants de passer au tableau et d'écrire la réponse de chaque phrase. Quand une erreur se présente, le professeur souligne l'erreur et demande à la classe si quelqu'un peut donner la bonne réponse. Si personne propose la forme

		correcte, le professeur la donne lui-même et explique pourquoi.
20 min	Lecture	Le professeur distribue un court texte s'agissant d'une lettre écrite par une jeune fille qui veut raconter à sa cousine qui habite ailleurs à propos son week-end précédent. Suivi du texte, il y a cinq questions de compréhension dont les réponses se trouvent dans la lettre qui est principalement écrite au passé composé. Les apprenants lisent le texte et répondent aux questions dans une feuille séparée. Pour faire la correction, les apprenants lisent à voix haute la lettre et lisent aussi leurs réponses aux questions.
20 min.	Rédaction	Les apprenants sont demandés de rédiger une lettre adressée à la personne de leur préférence dans laquelle ils racontent ce qu'ils ont fait pendant le week-end précédent. Le texte travaillé dans l'activité précédente servira de modèle pour guider les apprenants dans la rédaction de la lettre.

FICHE PÉDAGOGIQUE Parler d'un souvenir SÉANCE N°3		
Niveau: A2 Publique: VI semestre Durée: 2h Matériel: vidéo, dessin animé, polycopies, document sonore Thème : le passé		
Objectif général: comprendre l'emploi et la structure du passé composé en contexte		
Objectifs spécifiques: comprendre quand quelqu'un parle de son dernier week-end, comprendre un texte écrit au passé, utiliser des expressions du passé pour raconter son dernier week-end, échanger avec ses camarades ses expériences dans le passé.		
Compétences visées : Compréhension orale, production orale, compétence grammaticale.		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
temps	Nom	développement
20 min	Les plus belles vacances	Les étudiants regardent une vidéo sur les vacances de deux jeunes Françaises. Ils prennent des notes et ensuite ils répondent aux questions de compréhension. Comme la vidéo a des sous-titres en français, les étudiants peuvent donner des réponses complètes en utilisant le passé composé.

5 min	L'histoire du petit poussin	Les étudiants regardent un dessin animé d'un petit poussin pour découvrir les verbes qui doivent se conjuguer différemment au passé composé. Le professeur explique.
10 min	Expressions temporelles	Les étudiants regardent un tableau avec des expressions temporelles du passé du présent et du futur. Le professeur donne quelques exemples avec les expressions du passé et il demande aux étudiants de donner quelques exemples avec les expressions du présent.
20 min	Anecdotes du passé	Les étudiants écoutent un enregistrement où trois personnes racontent leur apprentissage du français. Les étudiants prennent des notes pour ensuite parler de l'expérience vécue par la personne à partir du témoignage entendu.
15 min	Exercices de complétion	Les étudiants écoutent à nouveau quelques extraits de l'enregistrement précèdent et complète des phrases au passé composé, avec l'aide du professeur.

FICHE PÉDAGOGIQUE Parler d'un souvenir SÉANCE N°4		
Niveau: A2 Publique: VI semestre Durée: 2h Matériel: site internet, polycopies, Thème : le passé		
Objectif général: comprendre un discours au passé, s'exprimer en utilisant le passé composé.		
Objectifs spécifiques: comprendre quand quelqu'un parle de son dernier week-end, comprendre un texte écrit au passé, utiliser des expressions du passé pour raconter son dernier week-end, échanger avec ses camarades ses expériences dans le passé.		
Compétences visées : Compréhension orale, production orale, compréhension écrite, compétence grammaticale.		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
temps	Nom	développement
25 min	Un week-end en Belgique	Le professeur fait découvrir aux étudiants un blog FLE sur internet où ils peuvent travailler la compréhension de l'oral en même temps qu'ils découvrent des éléments de la culture belge. Les étudiants sont demandés d'écouter un enregistrement et de répondre aux questions sur

		les activités du week-end réalisées par les personnes qui parlent sur l'enregistrement.
15 min	Raconter votre week-end dernier	À deux, les étudiants racontent leur week-end dernier.
25 min	Lecture : un champion	Le professeur interroge les étudiants sur leurs préférences par rapport aux sports. S'ils aiment le football et quelle équipe aiment-ils. Ensuite, ils doivent lire un petit texte au passé sur un souvenir de la coupe du monde 98. Le professeur pose des questions pour vérifier la compréhension, les étudiants doivent répondre en utilisant le passé composé. Le professeur montre de plus près l'utilisation du passé composé par rapport à l'utilisation de l'imparfait. Il montre des exemples la lecture.
25 min	Degré de similarité	Le professeur distribue aux étudiants une grille qu'ils doivent compléter avec de l'information rattachée aux vacances des copains de classe. Les étudiants doivent interroger quatre copains de classe pour savoir un peu sur leurs dernières vacances. Dans la grille les étudiants doivent marquer le degré de similarité entre les vacances des copains interrogés et ses propres vacances, et expliquer pourquoi. Les étudiants partagent l'information devant la classe.
20 min	Exercices	Les étudiants font quelques exercices de grammaire pour susciter des questions et des doutes par rapport à l'utilisation du passé composé.

FICHE PÉDAGOGIQUE Parler de la vie d'une personne, d'une histoire SÉANCE N°5
Niveau: A2 Publique: VII semestre Durée: 2h Matériel: document sonore, polycopies, Thème : le passé
Objectif général: Comprendre une biographie, une histoire
Objectifs spécifiques : reconstituer la vie d'un artiste à partir de l'écoute d'un enregistrement, raconter au passé les évènements passés d'une histoire et en faire des commentaires.
Compétences visées : Compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite.

Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
temps	Nom	développement
35 min	Comprendre une biographie	Les étudiants doivent écouter plusieurs fois une biographie d'un artiste français. Ils doivent prendre des notes pour compléter une grille de compréhension. Les étudiants doivent reconstituer (à l'oral) la vie de l'artiste entendue dans l'enregistrement en citant les années des évènements importants. Ensuite, ils rédigent l'information sous forme de fiche informative de l'artiste. Les étudiants sont demandés de faire pour le prochain cours un exposé pour présenter un personnage qu'ils admirent. Ils doivent parler des évènements passés de l'artiste, entre autres.
85 min	*« La Boîte à secrets »*	Quinze jours avant la réalisation de cette activité, les étudiants ont reçu les photocopies d'une histoire appelée « La Boîte à secrets » de Dominique Marny. C'est une histoire courte sur la vie d'un couple qui a vécu l'infidélité d'une façon mélancolique et tragique à la fin. Après avoir fait la lecture à la maison, les étudiants sont demandés de faire une table ronde pour parler de l'histoire. À partir de questions préparées préalablement par le professeur, les étudiants répondent en donnant des informations du texte, mais aussi en exprimant son avis ou en parlant de sa propre expérience. Chaque étudiant a le droit de prendre au hasard une question et la répondre, les autres peuvent intervenir pour répondre directement à la question ou pour donner son avis. Après avoir répondu aux questions, le groupe donne une conclusion par rapport à l'histoire.

10.1.2 Groupe Expérimental : Séances pour l'enseignement du passé composé

FICHE PÉDAGOGIQUE Chronique d'une rencontre amoureuse SÉANCE N°1
Niveau: A2 Publique: Durée: 2 heures Matériel: Méthode de français Totem, DVD-ROM
Objectif général: comprendre une chronique au passé

Objectifs spécifiques: comprendre l'utilisation des verbes ***avoir*** et ***être*** au passé composé		
Compétences visées : Compréhension orale,		
Démarche:		
ACTIVITÉS A DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	Un été à Cabourg *(Sens)*	Les étudiants sont demandés d'observer le site web d'une radio française et ensuite ils sont interrogés sur le nom de la radio, le titre de l'émission de radio présentée par le site. De la même façon, les étudiants devront répondre aux questions par rapport à ses goûts quand l'écoute de la radio chez eux. Ensuite ils doivent écouter une chronique sur l'histoire d'amour entre un homme et une femme et répondre à quelques questions de compréhension.
	Trouvez le moment *(sens)*	Les étudiants écoutent à nouveau la chronique et cette fois ils situent les actions mentionnées dans le temps en indiquant le moment précis où l'action s'est déroulée.
	Grammaire *(forme)*	Le professeur questionne les étudiants sur la forme de conjuguer le passé composé. À travers la lecture de la transcription de la chronique déjà écoutée, les étudiants pourront identifier les éléments nécessaires pour la formation du passé composé (verbe auxiliaire et participe passé). Le professeur explique l'équivalence entre le passé composé et les deux temps du passé (*preterito indefinido* et *preterito perfecto*). Ils sont amenés à entendre la conjugaison de deux verbes au passé composé, le verbe *louer* et le verbe *venir*. En même temps, à partir d'un petit tableau explicatif les étudiants vont identifier les différentes formes de participes passés (formes réguliers et formes irréguliers). Ils écoutent quelques exemples.

FICHE PÉDAGOGIQUE Une histoire d'amour SÉANCE N°2
Niveau: A2 Public: Jeunes âgés entre 18 et 25 ans Durée: 2 heures Matériel: Méthode de français Totem, DVD-ROM, témoignages en vidéo des hispanophones
Objectif général: s'exprimer par écrit en utilisant le passé composé

Objectifs spécifiques: comprendre l'utilisation des verbes ***avoir*** et ***être*** au passé composé, comprendre l'équivalence du passé composé avec deux temps du passé en espagnol (preterito indefinido et preterito perfecto).		
Compétences visées : Compréhension orale, compréhension et expression écrite		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	Phonétique	Les étudiants écoutent des phrases où ils doivent dire à chaque fois si le participe passé entendu finit par {e}, {i} ou {y}.
	Témoignages	Le professeur explique l'équivalence entre le passé composé et les deux temps du passé (*preterito indefinido* et *preterito perfecto*). Les étudiants regardent deux vidéos dans lesquelles ils écoutent les témoignages d'un espagnol qui raconte un évènement passé et privilégie l'usage du temps appelé preterito perfecto (passé composé). D'autre côté, et le témoignage d'une femme colombienne qui raconte un fait passé, mais qui n'emploie pas le preterito perfecto (passé composé), mais elle privilégie, par contre, l'usage du preterito indefinido (passé simple). De cette façon, les étudiants vont comprendre que l'usage du passé composé en français correspond à l'usage de deux temps du passé en espagnol (*preterito perfeto* et *preterito indefinido*)
	Une histoire d'amour Autobiographie	Les étudiants devront compléter un petit texte sur l'histoire d'amour entre un homme et une femme en utilisant les auxiliaires *être* ou *avoir* selon le cas. Ce texte servira d'exemple, car plus tard ils devront écrire une petite histoire d'amour entre deux personnages imaginaires (Baptiste et Fanny) en choisissant 4 ou 5 verbes. Le texte devra être rédigé au passé composé et ensuite il devra être lu devant la classe à la façon d'une chronique. Les étudiants devront compléter une petite autobiographie de Omar Sy, acteur français. Ils doivent conjuguer au passé composé les verbes entre parenthèses en utilisant les verbes auxiliaires *être* et *avoir*. Ensuite ils écrivent une courte biographie en utilisant le passé composé.

FICHE PÉDAGOGIQUE Le passé dans les dialogues SÉANCE N°3		
Niveau: A2 Public: Jeunes âgés entre 18 et 25 ans Durée: 2 heures Matériel: Histoire du petit poussin sur : http://fleneso.blogspot.com.co/2009/11/lhistoire-du-poussin-clique-sur-limage.html, fiches avec des questions.		
Objectif général: s'exprimer à l'oral et à l'écrit en utilisant le passé composé		
Objectifs spécifiques: établir un dialogue sur des évènements passés. Raconter une petite histoire d'amour au passé composé.		
Compétences visées : Expression orale et écrite		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	Le petit petit poussin	Les étudiants regardent une l'histoire d'un petit poussin qui se trouve sur le site : http://fleneso.blogspot.com.co/2009/11/lhistoire-du-poussin-clique-sur-limage.html. Cette histoire très colorée et animée sert à illustrer l'utilisation de l'auxiliaire *être* dans la formation du passé composé. L'histoire nous montre le parcours d'un petit poussant en faisant les actions correspondantes aux 14 verbes (à exception du verbe *retourner*) qui doivent se conjuguer avec l'auxiliaire *être.*
	Vous avez déjà… ? *Vous êtes déjà… ?*	Le professeur distribue aux étudiants de petites fiches avec une liste de phrases qui devront être utilisées pour formuler des questions au passé composé. Le professeur écrit quelques exemples de réponse au tableau, des réponses affirmatives et des réponses négatives. Les étudiants en groupes de deux formulent les questions d'abord à l'écrit et après ils doivent se questionner entre eux. Le professeur peut demander à un groupe de venir représenter le dialogue devant la classe entière.
	Correction du devoir « une histoire d'amour »	Pendant le cours précédent les étudiants avaient été demandés de rédiger une petite histoire d'amour. Ils devaient choisir 5 verbes pour exprimer les actions réalisées par le couple « Baptiste et Fanny ». En plus, ils devaient utiliser des marqueurs temporels pour situer les actions de ces personnages dans le

		temps. Les étudiants devaient faire l'activité à deux. Quelques groupes sont demandés de lire leur histoire devant la classe. Le professeur écoute et note les éventuelles fautes faites par les étudiants, ensuite il propose la forme correcte.

FICHE PÉDAGOGIQUE Laboratoire # 2 SÉANCE N°4		
Niveau: A2 Public: Jeunes âgés entre 18 et 25 ans Durée: 2 heures Matériel: Méthode de français Alter Ego 2 (Dossier 1 Leçon 1) Livre + CD		
Objectif général: comprendre un hommage		
Objectifs spécifiques: comprendre un message laissé sur un répondeur. Comprendre un mail envoyé pour une émission de télévision. Écrire un mail pour rendre hommage à quelqu'un.		
Compétences visées : Compréhension orale et écrite		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	Je suis venu vous parler de…	Le professeur demande aux étudiants de regarder une annonce projetée sur les écrans d'ordinateur, toute la classe se trouve au laboratoire de langues. Les étudiants doivent identifier l'objectif de l'annonce et titre de l'émission qu'elle représente. Le professeur peut interroger les étudiants sur leurs préférences en matière de télévision, leur émission de télé préférée, la fréquence avec laquelle ils regardent la télé, etc.
	Rendre hommage à …	Les étudiants écoutent un message laissé sur un répondeur dans lequel une personne rend hommage à une autre. Les étudiants doivent répondre aux questions sur le contenu du message. Les étudiants essaient de répondre une question en utilisant le passé composé. Ils écoutent plusieurs fois pour retenir le maximum d'information. Sous forme de devoir, les étudiants doivent compléter une liste de noms de qualités et des qualificatifs pour apporter dans le prochain cours.
	Lecture	Les étudiants doivent lire deux mails envoyés pour l'émission *je suis venu vous parler de …*

		Ensuite, ils doivent trouver des informations pour répondre aux questions sur les personnes décrites dans les mails et pour parler sur le moment où la relation décrite a commencé. Les étudiants tentent d'utiliser le passé composé pour répondre.
	Devoir	Les étudiants doivent écrire un mail pour rendre hommage à quelqu'un qui a marqué leurs vies. Ils doivent présenter la personne, préciser le lien de parenté, décrire le caractère de la personne, donner des précisions sur la relation et sur la rencontre.

FICHE PÉDAGOGIQUE Raconter une rencontre SÉANCE N°5		
Niveau: A2 Public: Jeunes âgés entre 18 et 25 ans Durée: 2 heures Matériel: Méthode de français Alter Ego 2 (Dossier 1 Leçon 1) Livre + CD		
Objectif général: employer le passé composé pour nommer des actions passées		
Objectifs spécifiques : renforcer des structures du passé composé, faire appel au vocabulaire productif de l'apprenant, créer des connexions par association de mots et images. Comprendre des textes courts écrits au passé.		
Compétences visées : grammaticale et compréhension écrite		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	Jeu : nommer une action sur une image	Le professeur montre une série d'images qui représentent des actions précises réalisées par des personnes différentes. À chaque fois que le professeur montre une image, les étudiants doivent proposer une phrase qui décrit le mieux l'action montrée. L'étudiant qui réussit à produire une phrase correcte gagne un point. Une fois, toutes les images ont été montrées à la classe, le professeur compte le nombre de points cumulés par chaque étudiant étant intervenu dans le jeu, et celui qui a la majorité de points gagne une récompense.

	Révision du devoir	Chaque étudiant apporte son texte qui a été écrit à la maison. Le texte s'agit de rendre un hommage à une personne qui a marqué sa vie. Le professeur prend leurs feuilles et les redistribue après entre les étudiants pour qu'ils puissent lire le travail de copains de classe. Le professeur leur demande de lire les textes et d'identifier les erreurs concernant l'utilisation du passé composé. Le professeur note les erreurs au tableau et demande à tous de proposer une correction. Le professeur explique la forme de correction.
	Raconter une rencontre	Le professeur distribue des copies. Les étudiants doivent lire la définition de foudre de coup de foudre et dire s'il existe dans leur langue maternelle une expression pour désigner une rencontre amoureuse. Ensuite, ils doivent écouter des extraits de témoignages et dire si les personnes évoquent un coup de foudre ou non. Le professeur note au tableau les différentes actions racontées par les personnes en employant le passé composé. Le professeur attire l'attention des étudiants sur le fait que les participes passés sont tous irréguliers.

FICHE PÉDAGOGIQUE Le coup de foudre SÉANCE N°6		
Niveau: A2 Public: Jeunes âgés entre 18 et 25 ans Durée: 2 heures Matériel: Méthode de français Alter Ego 2 (Dossier 1 Leçon 3) Livre + CD		
Objectif général: comprendre des textes écrits au passé		
Objectifs spécifiques :		
Compétences visées : Expression orale et écrite		
Démarche:		
ACTIVITÉS A DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	L'amour coup de foudre	Les étudiants lisent trois témoignages de personnes qui racontent un instant magique de leur vie. Ils doivent identifier ensuite les faits passés mentionnés dans chaque texte. Le professeur explique le vocabulaire inconnu

		comme *baguette, souffle coupé, TGV, frôler, briquet, déchiré.*
	Point langue	Les étudiants sont amenés à identifier l'emploi du passé composé en relation avec l'imparfait. Le professeur fait remarquer des exemples du texte précédent pour différentier l'emploi de deux temps. Ensuite, les étudiants complètent la règle dans un petit tableau. Après, les étudiants retrouvent dans les témoignages oraux et écrits vus en cours les participes passés des verbes irréguliers. Quelques étudiants viennent au tableau pour écrire les verbes avec leurs participes passés.
	Phonétique	Les étudiants écoutent une série de phrases pour lesquelles ils doivent identifier celles qui sont au passé composé. Les phrases sont écrites au tableau par le professeur même ou par quelques étudiants, les phrases au passé composé et à l'imparfait. Le professeur fait des précisions sur la différence phonétique entre une phrase au passé composé et une phrase à l'imparfait, par exemple, *elle se dirigeait vers lui/elle s'est dirigée vers lui.*

FICHE PÉDAGOGIQUE Séance de laboratoire #3 SÉANCE N°7		
Niveau: A2 Public: Jeunes âgés entre 18 et 25 ans Durée: 2 heures Matériel: Méthode de français Alter Ego 2 (Dossier 1 Leçon 3) Livre + CD		
Objectif général: comprendre quand une personne parle d'un souvenir.		
Objectifs spécifiques : parler d'un souvenir, de sa chanson préférée.		
Compétences visées : Expression orale		
Démarche:		
ACTIVITÉS À DÉVELOPPER		
Durée	Nom	description
	Chansons, souvenirs...	Le professeur commence par demander aux étudiants s'ils connaissent des chansons françaises. Quelques étudiants évoquent les noms de quelques chansons françaises et nomment quelques artistes. Ensuite, le professeur demande aux étudiants d'observer un document et répondre à quelques questions. Les étudiants identifient le document, le

		contenu du message et son objectif. Ensuite, ils écoutent un enregistrement et ils répondent aux questions à propos de la personne qui parle et de quoi elle parle. Ils écoutent l'enregistrement plusieurs fois afin de reconstituer le récit de la personne entendue.
	Comprendre une biographie	Les étudiants écoutent la biographie de Marion Cotillard. Après avoir identifié le nom de l'artiste, le professeur montre quelques photos de l'actrice française. Les étudiants doivent noter les informations concernant l'évolution de la carrière artistique de Marion Cotillard. Ils doivent donner des précisions sur les évènements de sa vie artistique, le début de sa carrière, les films, les prix obtenus, etc. Les étudiants donnent les réponses de forme orale, mais le professeur complète les informations et écrit des phrases correctes en employant le passé composé à chaque fois.
	À vous !	Les étudiants doivent choisir une chanson qui leur rappelle un souvenir agréable et ensuite présenter le morceau : titre, chanteur/musicien, type de musique... Ils doivent parler de l'évènement ou les circonstances liées au souvenir évoqué. Ceci étant le devoir pour le prochain cours.

10.1.3 Observation des séances

Tout au long de l'implémentation du projet de recherche, nous avons vécu des expériences d'apprentissage au sein de la salle de classe qui aident à comprendre l'acquisition du passé composé du français par les apprenants. Nous avons noté nos impressions de séances et observations de performances des apprenants en forme d'un journal d'observation. Les annotations ont été issues des observations au laboratoire de langues où nous travaillons la compréhension et l'expression orale, ainsi qu'au sein de la salle de classe. Les points les plus pertinents et importants sont soulignés tout de suite :

Au cours de séances au laboratoire, on a observé une réticence au fait d'exprimer leurs idées, leurs opinions, leurs pensées de la plupart des apprenants. Il faut leur solliciter en permanence la parole à travers des questions sur le thème proposé, au contraire, on se

verrait face un silence total et à un monologue de la parte du professeur. Cette évidence est, en partie, provoquée par leur manque de vocabulaire (productif) et parfois, à la faible motivation de la part de l'apprenant, car, comme on a déjà évoqué auparavant, l'anglais est la langue où on se centre le plus au programme avec plus de 15 heures par semaine. La majorité des apprenants se sentent alors, plus attirés par cette langue, et le français reste une langue assez dure à contourner, peu accessible, est donc plus difficile[43].

Les apprenants qui ont osé participer, manifestent un discours assez restreint, voire télégraphique, avec des interférences de la L1 sur le vocabulaire comme :
« *J'ai encontré Maria au parc* » pour « *j'ai rencontré Maria au parc* », où la forme du participe passé (rencontré) du verbe « rencontrer » appel la forme du participe passe en espagnol « encontré [encontre]» (encontrar) en espagnol « trouver, rencontrer », qui est très familier avec l'expression « yo encontré a alguien » (j'ai rencontré quelqu'un).
Voire des concepts comme « reviser » en :
« *J'ai étudié pour l'examen de syntaxe* » pour *j'ai révisé pour l'examen de syntaxe*. Parfois on a le verbe « repasser » en espagnol qui interfère pour le sens dans la L2 « *J'ai repassé pour l'examen de syntaxe* » pour *j'ai révisé pour l'examen de syntaxe* où « repassé » en espagnol est confondu avec « repasar = étudier, réviser ». Il est très familier de dire en espagnol avant de passer un examen « *yo voy a repasar* », si on transfère cette phrase on aura « je vais repasser » un Français va comprendre le fait que j'aurai pour mon examen de demain, une chemise bien lisse et propre et non pas, des connaissances bien acquises « réviser ».

Pour les séances dans la salle de classe, on a pu remarquer que les apprenants manifestent des doutes par rapport à l'utilisation du « passé composé » en relation avec l'utilisation de « l'imparfait ». L'origine de ce doute se tient par la ressemblance phonétique entre deux phrases exprimées, l'une au passé composé et l'autre à l'imparfait. Le doute nait de la confusion qu'à l'oral (par rapport aux oreilles d'un hispanophone) surgisse le fait d'entendre « j'ai parlé ou je parlait » = /ʒepaʁle/. Si bien les deux phrases sont différentes tant à l'écrit comme à l'oral, pour un hispanophone la distinction du phonème /e/ est très

[43] Manifesté par une grande partie d'apprenants à l'orale dans la salle classe.

difficile. Le français distingue bien trois sortes de « E » /e/ /ə/ /ɛ/ pendant que l'espagnol a seulement un « E » /e/. De cette manière l'ouïe du locuteur hispanophone entende, bien qu'il le souhaite, /e/ en « j'ai et je » /ʒe/ à la place de /ʒe/ et /ʒə/. Bien qu'en travaillant on peut arriver à distinguer ces deux sons à la pratique dans une conversation fluide on aura du mal à faire la différence et on prononcera « j'ai et je » /ʒe/.

Avec des exercices de « discrimination » on peut améliorer cet aspect. La confusion reste avec la première personne, car pour le reste il y a bien, tant à l'écrit comme à l'oral, une marque donnée par l'auxiliaire avoir ou être selon le cas « il a parlé contre il parlait ».

Par rapport à l'utilisation, les doutes se centraient en quand utiliser soit le passé composé, soit l'imparfait dans un énoncé. Les apprenants ont manifesté également des doutes par rapport à l'équivalence qui a le passé composé en espagnol. Ils voulaient savoir si les deux temps preterito perfecto et preterito indefinido en espagnol ont une forme différente en français. Le doute a été éclairci grâce au visionnage de deux vidéos dans lesquelles les locuteurs utilisaient un temps ou l'autre avec plus de fréquence. On leur a expliqué que le passé composé est utilisé en français pour exprimer les faits passés qu'en espagnol sont différentiés en preterito perfecto et preterito indefindo. Ainsi, les phrases « *yo he trabajado todo el mes* » et « *yo trabajé todo el mes* » ont un seul équivalent en français « *j'ai travaillé tout le mois* ».

Pour la conjugaison du premier groupe (les verbes terminant en « ER ») et du deuxième groupe (les verbes terminant en « IR ») les verbes dits réguliers, la règle pour former le participe passé était bien digérée, soit en ajoutant « é » pour les verbes du premier groupe, soit en ajoutant « I » pour les verbes du deuxième groupe. La joie finissait quand on voyait les verbes du troisième groupe (les verbes terminant en « oir », « re », parfois « ir »), car il n'y a pas une règle absolue comme pour le cas des verbes réguliers. Une des questions était autour de savoir quand un verbe terminant en « ir » appartenait au deuxième ou au troisième groupe.

Un fait exceptionnel est arrivé au cours de l'examen final du semestre dans lequel deux apprenants ont été surpris en train de tricher. Les deux apprenants avaient

recopié une liste de participes passés irréguliers ainsi que les 14 verbes que l'on doit conjuguer avec l'auxiliaire *être.* Une fois le professeur les a interpellés, il a poursuivi avec l'annulation de l'examen de ces deux étudiants. Par conséquent, le total des examens est passé de 29 à 27 copies. Cet évènement peut être interprété comme un manque de sécurité et de préparation de la part de ces deux apprenants.

Par rapport à l'assistance régulière des apprenants tout au long des séances d'apprentissage du passé composé, nous pouvons dire que la majorité des apprenants ont assisté sans faute, pendant qu'une minorité l'a fait sporadiquement. On pense qu'il existe une relation étroite entre les absences et l'acquisition de cet élément de la langue cible. Des apprenants qui ont manqué à quelques séances, présentent des problèmes de généralisation de la règle en L2, notamment la sur utilisation de l'auxiliaire « avoir » pour toutes les personnes en utilisant le passé composé à l'écrit ex : « il a étudié », « ils a parlé », « je n'a pas », « nous a dansé » Ainsi qu'une interférence moyenne de la L1 sur la L3 ex : « ma vie s'a transformé ». Il ne faut cependant pas négliger le fait que pendant les étudiants qui n'ont pas manqué à une séance, on voit aussi ces mêmes problèmes d'une manière légère.

Pendant les séances d'apprentissage du passé composé, on a apprécié comment l'interlangue des apprenants changeait, se métamorphosait, se transformait, évoluait, au fil de temps. Parfois, leur production orale reflétait des interférences de la L1 (espagnol) sur la L3 (français), ou de la L2 (anglais) sur la L3 (français) ; et parfois on était en présence des possibles fossilisations linguistiques, lexicales, qui pressentaient leur discours. Nous avons élaboré une compilation de ces erreurs commises durant le parcours des séances.

Type d'erreur	Forme repérée	Forme correcte
Choix du temps : le passé composé pour l'imparfait	à Salento il y a un américain qui n'ai pas parlé l'espagnol.	À Salento il y a un américain qui ne parlait pas espagnol.
liaison	Le américain	L'américain
	J'ai été en train de étudier	J'ai été en train d'étudier
	Le article parle d'oun maladie	L'article parle d'une maladie
	Interlangues	
Généralisation des règles	J'ai joué de football	J'ai joué football

	Elles a des enfants ? Ella a célibataire ?	Elle a des enfants ? Elle est célibataire ?
	Mélanger tous les ingrédients que nous viens de mentionner * pour « il vient de .., je viens de..., tu viens de ... »	Mélanger tous les ingrédients que nous venons de mentionner
Ordre des éléments dans la phrase	Rafael actuellement, il ne mort pas * application de la règle de la négation du verbe « mourir » à la place d'être	Actuellement Rafael, il n'est pas mort.
Changement de genre	Heureusement un person a passé	Heureusement une personne est passé
Changement du pronom masculin « il » pour « elle » et vice versa	Maria Montessori, il a travaillé, il a gagné de prix, il a fait...	Maria Montessori, elle a travaillé, elle a gagné de prix, elle a fait...
Article défini masculin « le » pour le féminin « la » et vice versa	4 vitamines ; le premier est ...	4 vitamines ; la première est...
	Filtrer la mélange	Filtrer le mélange
	La symptôme	Le symptôme
	La maladie a affecté la vin	La maladie a affecté le vin
Choix du mot correct « synonymes, concept »	L'hier semaine	La semaine dernière
Article contracté	La typicité de le vin	La typicité du vin
	Qu'est-ce qu'il fait à le café ?	Qu'est-ce qu'il fait au café ?
	Interférence de la L1 espagnole	
Genre des noms	Il faut de la sel	Il faut du sel
	Ma dernier conseil c'est	Mon dernier conseil c'est...
Article indéfini « une » et « un »	Professeur : « Est-ce que Dominique est une fille ou un garçon ? Apprenant : Dominique est un fille - Elle est un fille	Professeur : « Est-ce que Dominique est une fille ou un garçon ? Apprenant : Dominique est une fille Elle est une fille
	Une autre joueur	Un autre joueur
	C'est un céréale très riche * (un) prononcé /un/ pour l'article indéfini masculin en espagnol « un » prononcé /un/	C'est une céréale très riche * (un) prononcé /ɛ̃ /
	Pendant oun semaine	Pendant une semaine

	Est une boisson très caractéristique du pays * (une) prononcé /in/	Est une boisson très caractéristique du pays * (une) prononcé /yn/
	C'est très important * (im) prononcé /im/ comme en espagnol	C'est très important * (im) prononcé /ɛ̃/ comme en français
« à les » au lieu de « aux »	Parler d'une manière plus claire à les habitants	Parler d'une manière plus claire aux habitants
	La même maladie a passé à les États unis	La même maladie a passé aux États unis
	à les Alpes	Aux Alpes
Verbes	Le reste de match pour clasifiquer	Le reste de match pour classifier
Lire toutes les lettres	La gastronomie de la Côte d'Ivoire * (côte) prononcé /kote/	La gastronomie de la Côte d'Ivoire * (côte) prononcé /kot/
Professions	Question : Quelle est la profession de Mme Rigor ? Réponse : conteure *pour « contadora » en espagnol	Question : Quelle est la profession de Mme Rigor ? Réponse : comptable
	Interférence de la L2 anglaise	
Forme de dire l'âge « verbe être »	Professeur : « Quel âge a Dominique? Apprenant : elle est treize ans -Dominique c'est 12 ans - Dominique est treize ans	Professeur : « Quel âge a Dominique? Apprenant : elle a treize ans -Dominique a 12 ans - Dominique a treize ans
Place de l'adjectif	Le passé week-end je suis allé à « divergencia »	Le week-end passé je suis allé voir le film « divergencia »
Choix de l'article « a » anglais pour remplacer l'article indéfini « un » en français	Nous avons mangé a peu et nous avons marché jusqu'à le centre ville	Nous avons mangé un peu et nous avons marché jusqu'au centre-ville
	Je suis a étudiant de la langue modernes	Je suis un étudiant de langues modernes
Approche du mot basique et interférence de la préposition « in »	Le malade se présent in États unis, in canada, in France	Le malade se présent aux États unis, au canada, en France

Tableau 26 compilation de ces erreurs commises durant le parcours des séances

Le lexique mental comme l'indique Aitchinson (2013) est de caractère perméable et il ne cesse de se modifier au cours de l'apprentissage. Ces changements sont évidences par

les différentes étapes de l'interlangue de chaque apprenant. Elles sont influencées par les règles de la L1 et de la langue qu'on vient juste d'acquérir. Les erreurs qui ont commis les apprenants montrent que tant l'espagnol comme l'anglais exercent une certaine domination sur les règles qui se tissent pour la L3. Cependant, le temps qu'il le faut à un apprenant à digérer les règles propres à la langue cible, il aura tendance à « la surgénéralisation ». Tâche cognitive assez encrée en nous, ce dont nous a aidés pour acquérir notre langue maternelle. La généralisation va de pair avec l'analogie. Ces deux procédés mentaux jouent un rôle important pour l'apprentissage. Ils fonctionnent comme dans le procédé d'essai et erreur, de processus de tâtonnement. Ils sont là pour nous aider à tester nos hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible, car tout apprenant sait ce qui le dit le professeur qui croie dans la méthode communicative et l'approche actionnelle davantage « *le plus important c'est de participer, de laisser l'esprit libre, et produire pour pouvoir communiquer. La communication prime davantage sur l'erreur, les erreurs nous aident à progresser dans leur processus d'acquisition de la langue cible* ». Et ces erreurs sont l'empreinte que nous laisse leur interlangue, pour que nous puissions vérifier leur état d'acquisition, de rapprochement du fonctionnement de la langue cible.

11.Phase d'évaluation

Après avoir appliqué un questionnaire aux professeurs du français du programme de langues modernes de l'université du Quindío, un questionnaire pour les apprenants sur l'acquisition du vocabulaire en L3 stratégies, techniques, méthodes d'étude, etc., d'analyser les extraits d'examens d'anciens apprenants du niveau de français II, nous avons établi notre démarche pour essayer de remédier l'enseignement du passé composé au sein du programme de langues modernes dans un groupe expérimental et ainsi le comparé à un groupe contrôle qui suit l'apprentissage centré sur la grammaire que pratiquent la majorité des professeurs du programme. Pour l'évaluation des acquis des apprenants par rapport à chaque enseignement, nous avons appliqué un examen dit « examen contrôle » qu'on l'a appliqué

au milieu des séances d'apprentissage de ce temps verbal qui a testé la partie écrite notamment la grammaire, dont la formation des phrases, la transformation des temps et la conjugaison des verbes. Finalement, pour tester les connaissances acquises par les apprenants à la fin des séances d'apprentissage, nous avons appliqué un examen dit « examen final ». Évidemment l'examen évalue la connaissance du passé composé pour les apprenants de français II. L'examen présente la structure suivante :

- Une partie dédiée aux aspects grammaticaux du passé composé.
- Une partie de lecture
- Une partie d'écoute
- Un entretien oral

Les examens ont eu une durée de deux heures, pour l'examen final les heures comprenaient la partie de la grammaire, d'écoute et de lecture. L'entretien oral se fait le jour suivant individuellement. Tout de suite, dans la troisième partie, nous allons détailler les résultats de ces épreuves en montrant d'abord les résultats et en suite leur respective analyse.

Troisième partie
Les résultats

1. Résultats de l'examen contrôle sur le passé composé du groupe contrôle

Résultats de l'examen contrôle sur le passé composé du groupe contrôle

Total de sujets : 28

Total de sujets présentant l'épreuve : 28

Type de questions : Questions à trous, compléter des phrases, de substitutions, de répondre à une question, de la complémenter, de transformation,

Items évalués : les participes passés de verbes réguliers et des verbes irréguliers, la sélection du bon auxiliaire « être » ou « avoir » selon le verbe et la syntaxe de la phrase (COD, COI), la concordance de genre et nombre des verbes utilisés avec l'auxiliaire « être », interférences de la L1 sur la L3.

Nombre de questions : 12 Noté sur 5.

1) Erreurs du Participe passé des verbes réguliers :

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre	
rentrer	ris	3	10,71%
	rentreé	1	3,57%
Participe passé	rentue	1	3,57%
rentré	rent	1	3,57%
Auxiliaire	rents	1	3,57%
être	rentrez	1	3,57%

2) Erreurs du Participe passé des verbes irréguliers :

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
apprendre	apprendu	7	25%
Participe passé appris	apprendé	4	14,28%
Auxiliaire Avoir	apprendi	1	3,57%
	apris	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
attendre	attendé	5	17,85%
Participe passé attendu	attendis	1	3,57%
Auxiliaire Avoir	attendù	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
avoir	aû	2	7,14 %
Participe passé eu	ai	1	3,57%
Auxiliaire Avoir			

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
boire	boit	6	21,42%
Participe passé bu	boisi	3	10,71%
	boi	3	10,71%
	bû	2	7,14 %
Auxiliaire Avoir	boiti	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
Comprendre	Comprendu	3	10,71%
Participe passé Compris	comprendé	1	3,57%
	comprenu	1	3,57%
	comprendré	1	3,57%
Auxiliaire Avoir	compri	1	3,57%
	compreni	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
courir	couri	15	53,57%
Participe passé couru	couris	3	10,71%
Auxiliaire Avoir	courit	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
descendre	descendé	9	32,14%
Participe passé descendu	descendés	1	3,57%
Auxiliaire Avoir/être	descendré	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
dire	dis	5	17,85%
Participe passé dit	di	4	14,28%
Auxiliaire Avoir	dû	2	7,14 %
	dite	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
écrire	écri	12	42,85%
Participe passé écrit	écris	3	10,71%
Auxiliaire Avoir	écriré	3	10,71%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
faire	fasé	1	3,57%
Participe passé fait			
Auxiliaire Avoir			

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
lire	lis	2	7,14 %
Participe passé lu	lisé	1	3,57%
Auxiliaire Avoir			

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
Mettre	meté	9	32,14%
Participe passé mis	met	6	21,42%
	metté	1	3,57%
	meti	1	3,57%
Auxiliaire Avoir	mettré	1	3,57%
	mets	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
partir	partiée	1	3,57%
Participe passé Compris	partié	1	3,57%
Auxiliaire **être**			

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
prendre	prendé	7	25%
Participe passé pris	prendu	4	14,28%
	pendu	3	10,71%
	preni	3	10,71%
Auxiliaire Avoir	predé	1	3,57%
	prenni	1	3,57%
	prenné	1	3,57%

	prendré	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
recevoir	reçoit	3	10,71%
Participe passé reçu	reçevu	1	3,57%
	reçoi	1	3,57%
	recervé	1	3,57%
Auxiliaire Avoir	ré	1	3,57%
	reccru	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
répondre	repondé	7	25%
Participe passé repondu	repondi	1	3,57%
Auxiliaire Avoir			

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
reprendre	reprendu	4	14,28%
Participe passé repris	reprendé	2	7,14 %
Auxiliaire Avoir	reprendré	1	3,57%
	reprenné	1	3,57%

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
revenir	reveni	11	39,28%
Participe passé revenu	revenis	3	10,71%
Auxiliaire être			

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions	
sourire	sourit	4	14,28%
Participe passé souri	souriré	3	10,71%
	Sû	1	3,57%
	Sourie	1	3,57%
Auxiliaire Avoir			

3) Erreurs d'accord en genre :

Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
Anne est descendu	Anne est descendue	3
Elle est parti	Elle est partie	2
Ils se sont coifées	Ils se sont coiffés	1
Ils sont revenu à pied	Ils sont revenus à pied	1
Ils sont revenu en avion	Ils sont revenus en avion	1

4) Erreurs d'accord en nombre :

Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
Ils se sont deshabillé	Ils se sont déshabillés	5
Ils sont monté dans le train	Ils sont montés dans le train	3
Ils se sont installé	Ils se sont installés	3
Ils sont monté sur le mont blanc	Ils sont montés sur le mont-blanc	2
Elles sont montée sur le mont Blanc	Elles sont montées sur le mont Blanc	2
Les voyageurs sont allé à la gare	Les voyageurs sont allés à la gare	2
Ils ont rentrés la voiture au garage	Ils ont rentré la voiture au garage	2
Ils se sont lavé	Ils se sont lavés	2
Ils se sont couché	Ils se sont couchés	2

Carlos sont monté	Carlos est monté	1
Jean sont descendu à la cave	Jean est descendu à la cave	1
Les enfant sont sorti de l'école	Les enfants sont sortis de l'école	1
Nous sommes rentré de promenade	Nous sommes rentrés de promenade	1
Elles est montés dur le mont Blanc	Elle est montée sur le Mont-Blanc	1
Elles sont partie	Elles sont parties	1
Ils sont sorti par la fenêtre	Ils sont sortis par la fenêtre	1
Nous sommes arrivé le matin	Nous sommes arrivés le matin	1
Anne ont rentrée la voiture au garage	Anne a rentré la voiture au garage	1
Ils se sont couché	Ils se sont couchés	1
Ils sont monté dans le train	Ils sont montés dans le train	1
Ils sont descendu du train	Ils sont descendus du train	1
Nous sommes rentré	Nous sommes rentrés	1
Nous sommes arrivé	Nous sommes arrivés	1
Ils se sont coiffé	Ils se sont coiffés	1
Ils sont sorti de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	1
Ils se sont réveillé	Ils se sont réveillés	1
Ils se sont maquillé	Ils se sont maquillés *	1
Ils se sont parfumé	Ils se sont parfumés *	1
Elles se sont lavé	Elles se sont lavées	1
Elles se sont maquillé	Elles se sont maquillées *	1
Elles se sont parfumé	Elles se sont parfumées *	1
Elles se sont coiffé	Elles se sont coiffées	1
Elles se sont habillé	Elles se sont habillées	1

*Normalement le pronom devrait être « elles » et non « ils », car la phrase parle de deux filles, l'apprenant a conjugué les phrases avec le pronom « ils » dû à une inattention.

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Auxiliaire	Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
être	Elle a parti en avion	Elle est partie en avion	4
être	Il a sorti	Il est sorti	4
être	Vous avez arrivé à Paris	Vous êtes arrivés à Paris	3
être	Nous avons arrivé	Nous sommes arrivés	3
être	On a revenu à pied	On est venu à pied	3
être	Nous avons rentrés de promenade	Nous sommes rentrés de promenade	2
être	Nous avons rentré de promenade	Nous sommes rentrés de promenade	2
être	Ils ont revenu	Ils sont revenus	1
être	On a venu à pied	On est venu à pied	1
être	Il a parti	Il est parti	1
être	Il ont parti	Il est parti	1
être	Nous alons arrivé le matin	Nous sommes arrivés le matin	1
être	Nous allons rentré de promenade *	Nous sommes rentrés de promenade	1
Etre + nombre	Elles ont parti	Elles sont parties	1
Omission être	Vous vous arrivé le soir	Vous êtes arrivés le soir	1
avoir	Je suis pris une douche	J'ai pris une douche	3
avoir	Il s'est trouvé une chambre à louer	Il a trouvé une chambre à louer	1
Avoir	Il s'e trouvé une chambre à louer	Il a trouvé une chambre à louer	1
avoir	Je suis fait le tour du parc	J'ai fait le tour du parc	1
avoir	Je suis écrit à mes amis	J'ai écrit à mes amis	1
Avoir	Il est pris un taxi	Il a pris un taxi	1
Avoir + pronom	Nous ont trouvé une chambre à louer	Nous avons trouvé une chambre à louer	1
Omission avoir	Est-ce que vous monté en haut de l'arc de triomphe ?	Est-ce que vous êtes monté en haut de l'Arc de Triomphe ?	1

	Il eu un rendez-vous	Il a eu un rendez-vous	1
	Il eu une reponse positive	Il a eu une réponse positive	1

*cette erreur peut avoir son origine avec un transfert de la structure du futur proche, car phonétiquement le participe passé et l'infinitif du verbe « rentrer » sont les mêmes

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD) :

Auxiliaire	Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
Avoir	Anne est rentré la voiture	Anne a rentré la voiture	6
avoir	Je suis rentré mon vélo	J'ai rentré mon vélo	6
avoir	Ils sont sorti tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	6
Avoir	Elle est sorti la poubelle	Elle a sorti la poubelle	5
Avoir	Didier est sortir les valises	Didier a sorti les valises	5
avoir	La vieille dame est monté lentement les 4 étages	La vieille dame a monté lentement les 4 étages	5
avoir	Ils sont montés l'escalier à pied	Ils ont monté l'escalier à pied	4
Avoir	Ils sont sortis tous les jouets	Ils ont sorti tous les jouets	4
Avoir	Ils sont descendu la poubelle	Ils ont descendu la poubelle	4
avoir	Ils sont sortis les bagages	Ils ont sorti les bagages	4
avoir	Ils sont sorti les bagages	Ils ont sorti les bagages	4
avoir	Elle est monté les valises	Elle a monté les valises	4
Avoir	Anne est rentrée la voiture	Anne a rentré la voiture	3
Avoir	Elles est sorti les valises	Elle a sorti les valises	3
avoir	Il sont rentré la voiture	Ils ont rentré la voiture	3
avoir	La vieille dame est montée les 4 étages	La vieille dame a monté les 4 étages	3
Avoir	Ils sont descendus la poubelle	Ils ont descendu la poubelle	2
Avoir + participe passé	Anne est descendé l'escalier en courant	Anne a descendu l'escalier en courant	2
Avoir	Anne est sorti la voiture	Anne a sorti la voiture	1
avoir	Ils ont montée l'escalier à pied	Ils ont monté l'escalier à pied	1
avoir	Il ont sorti les valises	Il a sorti les valises *	1
avoir	Elle sont sortie la poubelle	Elle a sorti la poubelle *	1
Avoir	Il est sortir les valises	Il a sorti les valises	1
avoir	Ils sont rentrés la voiture au garage	Ils ont rentré la voiture au garage	1
Avoir	Anne est descendue l'escalier en courant	Anne a descendu l'escalier en courant	1

avoir	Anne est rentue la voiture	Anne a rentré la voiture	1
Avoir	Elle est sortie la poubelle	Elle a sorti la poubelle	1
Avoir	Elle est rentré la poubelle	Elle a sorti la poubelle	1
avoir	Ils sont rentré la voiture	Ils ont renté la voiture	1
avoir	Il est monter les valises	Il a monté les valises	1
avoir	Il est monté les valises	Il a monté les valises	1
être	Vous avez monté en haut de l'arc	Vous êtes monté en haut de l'arc	6
être	Ils ont sorti de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	6
être	Jean a descendu à la cave	Jean est descendu à la cave	5
être	Ils ont monté dans le train	Ils sont montés dans le train	5
être	Carlo a sorti de la voiture	Carlos est sorti de la voiture	5
être	Ils ont rentré dans la maison	Ils sont rentrés dans la maison**	4
être	Les enfants ont arrivé de l'école	Les enfants sont arrivés de l'école	4
être	Tous les voyageurs ont descendu	Tous les voyageurs sont descendus	2
être	Tous les voyageurs ont descendé du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	1
être	Ils ont monté au huitième étage	Ils sont montés au huitième étage	1
être	Ils ont parti de la maison	Ils sont partis de la maison	1
être	Ils ont rentrés dans la maison	Ils sont rentrés dans la maison**	1
	Anne est descendu l'escalier en courant	Anne a descendu l'escalier en courant	1
être	Ils ont monté sur le mont blanc	Ils sont montés sur le mont-blanc	1

* Cette erreur a son origine à une mémorisation ou habitude de voir la troisième personne du pluriel conjugué « ils/elles sont » dû à la non-prononciation de « s » dans la mémoire de l'apprenant « il » et « ils » se prononcent égale, de la même manière qu'« elle » et « elles », soit il aura des fautes qui vont du sens du singulier au pluriel comme « elles a » ou du pluriel au singulier « elle sont »

** cette erreur est due à une maque de connaissance de la règle de conjuguer le verbe « rentrer » avec l'auxiliaire « être » et il y a la possibilité que la prononciation joue elle aussi un rôle pour la présence de cette erreur, car pour l'apprenant hispanophone « ils ont » et « ils sont » ont la même prononciation /ilsont/, il ne fait pas la différence entre un « s » et deux « s », le on /z / ne fait pas partie de son répertoire phonétique.

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

Erreur	Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
auxiliaire	Ils se ont lavés	Ils se sont lavés	1
	Ils se ont lavé	Ils se sont lavés	1
	Ils se ont installés	Ils se sont installés	1
	Ils se ont maquillés	Elles se sont maquillées *	1
	Ils se sont maquillées	Elles se sont maquillées *	1
	Ils se ont parfumés	Elles se sont parfumées *	1
	Ils se sont parfumées	Elles se sont parfumées *	1
	Je me ai endormi	Je me suis endormi	1
	J'ai endormi tout de suit	Je me suis endormi tout de suite	1
	Je na'i pas reposée	Je ne me suis pas reposée	1
	Je n'ai pas promenée	Je ne me suis pas promenée	1
Place pronom réflexif	Ils sont s'habillés **	Ils se sont habillés	1
Omission de l'auxiliaire	Ils s'installés	Ils se sont installés	2
	Elles se parfumé	Elles se sont parfumées	2
	Je ne me reposé pas samedi dernier ****	Je ne me suis pas reposé samedi dernier	1
	Ils se lavés	Ils se sont lavés	1
	Ils se deshabillé	Ils se sont déshabillés	1
	Ils se deshabillés	Ils se sont déshabillés	1
	Ils se couché tôt	Ils se sont couchés tôt	1
	Ils se couchés tôt	Ils se sont couchés tôt	1
	Ils se réveillé	Ils se sont réveillés	1
	Ils se réveillés	Ils se sont réveillés	1
	Elles se lavé	Elles se sont lavées	1
	Elles se lavées	Elles se sont lavées	1
	Elles se maquillé	Elles se sont maquillées	1
	Elles se coiffé	Elles se sont coiffées	1
	Elles se coiffés	Elles se sont coiffées	1
	Elles s'habillées	Elles se sont habillées	1
	Ils se lave	Ils se sont lavés	1
	Je n'ai endormi pas	Je ne me suis pas endormi	1
	Je n'ai reposé pas	Je ne me suis pas reposé	1
	Je n'ai promené pas	Je ne me suis pas promené	1
	Je ne suis pas reposé	Je ne me suis pas reposé	1

Omission du pronom réflexif	Ils sont s'installer	Ils se sont installés	1
	Ils sont deshabillés	Ils sont déshabillés	1
	Ils sont lavé	Ils se sont lavés	1
auxiliaire et Omission pronom réflexif	Je n'ai promené dimanche dernier	Je ne me suis pas promené dimanche dernier	1
	Ils ont lavé	Ils se sont lavés	1
	Ils ont deshabillé	Ils se sont déshabillés	1
	Ils ont réveillé	Ils se sont réveillés	1
auxiliaire et pronom réflexif mal placé	Ils sont se couchés	Ils se sont couchés	1
	Elles ont se levées	Elles se sont levées	1
	Elle ont se maquillées	Elles se sont maquillées	1
	Elles ont se coiffées	Elles se sont coiffées	1
	Elle ont se parfumées	Elles se sont parfumées	1
	Ils s'ont réveillé	Ils se sont réveillés	1
	Elles s'ont maquillé	Elles se sont maquillées	1
	Elles s'ont coiffé	Elles se sont coiffées	1
	Elles s'ont parfumé	Elles se sont parfumées	1
	Ils s'ont déshabillé	Ils se sont déshabillés	1
	Ils s'ont couché	Ils se sont couchés	1
	Ils s'ont lavé	Ils se sont lavés	1
Auxiliaire et participe passé	Ils s'ont instali	Ils se sont installés	1
Ordre et nombre et genre	Ils sont se lavé	Ils se sont lavés	1
	Ils sont se déshabillé	Ils se sont déshabillés	1
	Ils sont se couché	Ils se sont couchés	1
	Elles sont se lavé	Elles se sont lavées	1
	Elles sont se maquillé	Elles se sont maquillées	1
	Elles sont se coiffé	Elles se sont coiffées	1
	Elles sont se parfumé	Elles se sont parfumées	1
Ordre et infinitif	Ils sont se réveiller	Ils se sont réveillés	1
Pronominaliser un verbe	Elles se sont parties ***	Elles sont parties	5
	Elles se sont partie ***	Elles sont parties	1
	Ils se sont parti à 22h	Ils sont partis	1
	Elles se parti de la fête	Elles sont parties de la fête	1

***** Cette erreur à l' origine dans une confusion et surgénéralisation de conjuguer la majorité des verbes avec l'auxiliaire « avoir », mais aussi à changer un pronom féminin pour un masculin dû peut-être au conflit qu'il génère avec les pronoms en espagnol dû à sa prononciation « elle (pronom féminin français) = él (pronom masculin espagnol) /el/ » qui est exactement la même. L'autre explication est l'habitude de faire des phrases avec le pronom masculin, les apprenants et l'enseignant ont tendance à générer des phrases pour expliquer un sujet avec un pronom masculin.

** Cette erreur est due à une habitude de conjuguer presque toujours à la troisième personne du singulier dans les exercices d'application en cours, les apprenants sont habitués à répondre à des questions sur une personne, ce qu'il fait, etc. C'est toujours la première et la troisième personne qui est présente dans les exercices d'application d'une règle. « Ils » comme on a déjà dit est lu « il » ce qui programme l'apprenant à répondre en appliquant ses connaissances des règles de conjugaison de la troisième personne « il s'habillé » l'apprenant prend le verbe « s'habiller » comme un tout et applique la règle de former le participe passé en ajoutant « é » il ne voit pas que le verbe est formé avec deux éléments « se habiller » et l'auxiliaire « être » est bien choisi.

*** Cette erreur est due à une tendance de conjuguer dans le même exercice des verbes pronominaux. L'apprenant prend l'habitude de la structure « elles ses sont lavées, elles se sont parfumées, elles se sont maquillées, etc. » et quand ils rencontrent un verbe non pronominal comme « partir » ils appliquent la même règle qu'ils viennent d'appliquer résultant en « elles se sont parties » où est appliqué même la règle de concordance de genre et nombre.

**** Cette omission de l'auxiliaire peut obéir à un calque de la structure de la L1 « yo no me reposé » où la phrase « je ne me reposé pas » est cohérente pour l'apprenant.

8) Erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3 :

Structure de la L1	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Ella se va a maquillar	Elles se vais maquiller	Elles vont se maquiller	1
Ella se va a ir	Elles se vais partir	Elles vont partir	1
Ella se va a perfumar	Elles se vais parfumer	Elles vont se parfumer	1
Ella se va lavar	Elle se vais laver	Elle va se laver	1
Yo me he dormido	Je me ai endormi	Je me suis endormi	1
Ella se ha lavado	Elles s'a lavé *	Elles se sont lavées	1
Ella se ha maquillado	Elles s'a maquillé	Elles se sont maquillées	1
Ella se ha peinado	Elles s'a coiffé	Elles se sont coiffées	1
Ella se ha perfumado	Elles s'a perfumé **	Elles se sont parfumées	1
El se ha instalado	Ils ses a installé	Ils se sont installés	1
El se ha lavado	Ils ses a lavé ***	Ils se sont lavés	1
El se ha acostado	Ils ses a couché	Ils se sont couchés	1

El se ha despertado	Ils ses a réveillé	Ils se sont réveillés	1
El se ha desvestido	Ils ses a déshabiller	Ils se sont déshabillés	1
Yo me entré	Je me suis rentrée	Je suis rentrée	1

* Cette erreur obéit à un mélange des structures propres de la L1 qui interfèrent sur celles que l'apprenant connaît de la L2 comme c'est le cas de l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » conjugué à la troisième personne « elle a » dû que la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel partagent la même prononciation la plupart du temps. L'apprenant a visiblement conjugué « elles » à la troisième personne du singulier, et il a pris comme auxiliaire « avoir » dû au rapprochement que cette phrase présente avec celle de la L1 « ella se ha lavado = elles s'a lavé », car la vraie traduction à l'espagnol serait « Ellas se han lavado ».
** en plus de conjuguer l'auxiliaire « avoir « à la troisième personne du singulier dû au rapproche que cette phrase a avec celle de la L1, le participe passé prendre la forme de la L1 avec la règle de la L2 pour les participes passés réguliers du premier groupe en « é » comme « perfumé » du verbe « perfumar » de la L1 et no « parfumer » de la L2.

*** nous croyons que l'apprenant a pris la structure de la L1 due à la prononciation inexistante pour marquer le pronom pluriel dans cette phrase avec le suffixe « s ». Notre hypothèse est donc que l'apprenant a lu mentalement « il se a lavé /ilsealabe/ » activant ainsi la structure de la L1 « él se ha lavado /elsea/ ». Cependant, à l'écrit, l'apprenant a marqué certains traits grammaticaux appartenant à des règles de la L2 comme appliquer la règle du participe passé des verbes terminant en « er » avec « é » en « laver = lavé », de la même manière que pluraliser « se » = « ses », car le sujet est un pronom pluriel « ils » (possiblement le mot « ses » il l'a vu avec les possessifs en français), mais il a mal appliqué cette règle ici. Ce que nous fait croire que l'apprenant dans ces phrases a pris en compte la voie phonétique pour appliquer des règles est la phrase « ils se a déshabiller » où « déshabiller » n'a pas été conjugué en joutant le marque du participe passé « é », car l'apprenant a simple lu /desabije/ le verbe a la même prononciation au participe passé et à l'infinitif, erreur typique même pour un francophone.

9) Erreurs sur le participe passé :

verbe	Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
Aller	Je suis allez	Je suis allé	1
Aux + boire	Il est boit du champagne	Il a bu du champagne	1
descendre	Anne est descendú	Anne est descendue	1
	Jean est descendre	Jean est descendu	1
	Tous les voyageurs sont descendiés du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	1
	Tous les voyageurs sont descendú du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	2

	Il a revoi	Il a reçu	
Mettre	Il a met une cravate	Il a mis une cravate	1
Aux + mettre	Je suis met un jogging	J'ai mis un jogging	3
monter	Il est monter au grenier	Il est monté au grenier	1
	Je suis montez	Je suis monté	1
	Nous avons rents de promenade	Nous sommes rentrés de promenade	1
	Ils sont renté dans la maison	Ils sont rentrés dans la maison	1
rentrer	Anne est rentrez	Anne est rentrée	1
répondre	Il a repondi	Il a répondu	1
Aux + répondre	Il est repondi	Il a répondu	1
	Ils ont revenir	Ils sont revenus	1
	On avons reveni *	On est revenu	1
	On avons revenu *	On est revenu	1
	On soññes revenis *	On est revenu	1
	On avons revenu *	On est revenu	1
Aux + revenir	On a reveni	On est revenu	1
Mauvais participe passé	Il a été un rendez-vous	Il a eu un rendez-vous	1
	Il a été une réponse positive	Il a eu une réponse positive	1

* cette erreur est très fréquente. Les apprenants parfois ont tendance à conjuguer on à la première personne du pluriel, car on les a dits que « on » vaut pour nous aussi.

1.1 Analyse des résultats de l'examen contrôle du groupe contrôle

L'évaluation que nous avons utilisée pour tester l'apprentissage du passé composé a été « l'examen contrôle ». Ce genre d'examen a pour avantage de servir comme diagnostic des connaissances acquises par les apprenants du passé composé en L3. Ce test mobilise leurs connaissances et nous donne une vue de ce qui a été acquis et comment il a été acquis

au moment de l'application de l'examen. Ce test devient ainsi, une guide par le retour qu'il offre au professeur de ses objectifs visés Veltcheff, C. et Hilton, S : (2003 :9). L'épreuve a été appliquée au milieu de séances, et son principal objectif était de vérifier les acquis des apprenants par rapport au passé composé notamment ceux éléments décrits par Duran Rueda, F. (2011 :351) qui causent difficultés aux apprenants hispanophones. Le test a été noté sur 5, étant 5 la meilleure note et 1 la pire. Pour passer l'examen, les apprenants devaient avoir obtenu une note minimum de 3 sur 5.

Le test était divisé en huit sections qui testaient différents éléments qui impliquent la bonne connaissance du passé composé en français. Parmi eux se trouvent une section de transformation des énoncés au présent de l'indicatif aux enfoncés au passé compose, une section pour compléter une phrase au passe compose qui relie en sens et cohérence une première phrase avec le verbe principal à l'infinitif « *au lieu de mettre de l'huile dans la poêle …. du liquide vaisselle* », une autre section avec un exercice à trous pour conjuguer le verbe entre parenthèses au passé composé ex : (avoir) selon le contexte, une section pour faire des phrases en conjuguant le verbe entre parenthèses ex : « *(partir) Elle … en avion »* et une autre ligne pour utiliser le même verbe pour compléter librement, une autre section d'exercice à trous pour utiliser avec les verbes à l'infinitif soit l'auxiliaire avoir ou être selon le contexte ex : « *(sortir) ils… de la voiture et … les bagages »*, une autre section pour répondre aux questions qui demandent l'utilisation des verbes pronominaux au passé composé ex : « *Ce matin, vous vous êtes levés tôt* ? … », une autre section de transformations des verbes pour raconter une petite histoire qui eux aussi demandent l'utilisation des verbes pronominaux au passé composé une histoire pour conjuguer à la troisième personne du pluriel masculin et une autre histoire pour conjuguer à la troisième personne du pluriel féminin, finalement une dernière section pour conjuguer le verbe entre parenthèses pour utiliser le bon auxiliaire selon le cas.

Les résultats du quiz nous ont permis de relever des erreurs normales qui commentent les apprenants hispanophones en apprenant le passé composé du français. Parmi ces erreurs on a trouvé des erreurs du participe passé des verbes réguliers, des erreurs du participe passé des verbes irréguliers, des erreurs d'accord en genre, des erreurs d'accord

en nombre, des erreurs du choix d'auxiliaire, des erreurs de de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD), des erreurs sur les verbes pronominaux et des erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3. Toute de suite nous allons détailler les erreurs repérées dans l'examen :

En termes généraux le quiz appliqué au groupe contrôle sur les connaissances du passé composé en français a montré un bon progrès sur l'acquisition de ce temps verbal en français. Un total de 67,85%, soit 19 apprenants ont passé l'examen avec des notes qui vont de 3.2 à 4.9, le 32.14% restant, soit 9 apprenants, ont raté cet examen avec des notes qui vont de 0.8 à 2.5. Cependant, tant les apprenants qui ont gagné l'épreuve comme les apprenants qui n'ont pas passé l'épreuve ont montré des difficultés sur l'assimilation des règles grammaticales et d'orthographe du passé composé, de la même manière que des évidences des transferts et d'interférences de la l1 sur la structure du passé composé. Toutes ces difficultés sont le reflet de l'interlangue qui se tisse en chacun des apprenants étant un mélange des règles et structures de la L1 (espagnol) et de la L3 (français) erreurs du participe passé des verbes réguliers. Nous allons analyser les erreurs qu'on a relevées du quiz en les catégorisant, pour commencer nous allons analyser les erreurs sur le participe passé des verbes réguliers.

1) Erreurs du participe passé des verbes réguliers

Le seul verbe que nous avons relevé avec des erreurs a été le verbe du premier groupe « rentrer » qui présentait une forme du participe passé « ris » avec un total de 10,71% d'apparitions, soit 3 apprenants. Cette forme nous laisse conclure que les apprenants qui l'ont fait ont pris le verbe « rentrer » comme irrégulier et ils, a priori, ont appliqué une généralisation des quelques verbes du troisième groupe qui prennent la forme terminant en « is » pour le participe passé comme le verbe « comprendre » « compris » ou « prendre » « pris ». Nous avons relevé aussi la forme « rentreé » avec 3,57% répertorié soit 1 apprenant, où l'accent aigu qui marque la forme du participe passé des verbes réguliers a été place à la dernière « e » et nos pas sur la première comme est le cas « rentrée ». Possiblement, nous croyons il est dû à un moment d'inattention de la part de l'apprenant « Anne est rentreé »,

car il l'a bien accordé. Les participes passés du verbe « rentrer » sont montrés dans la figure suivante :

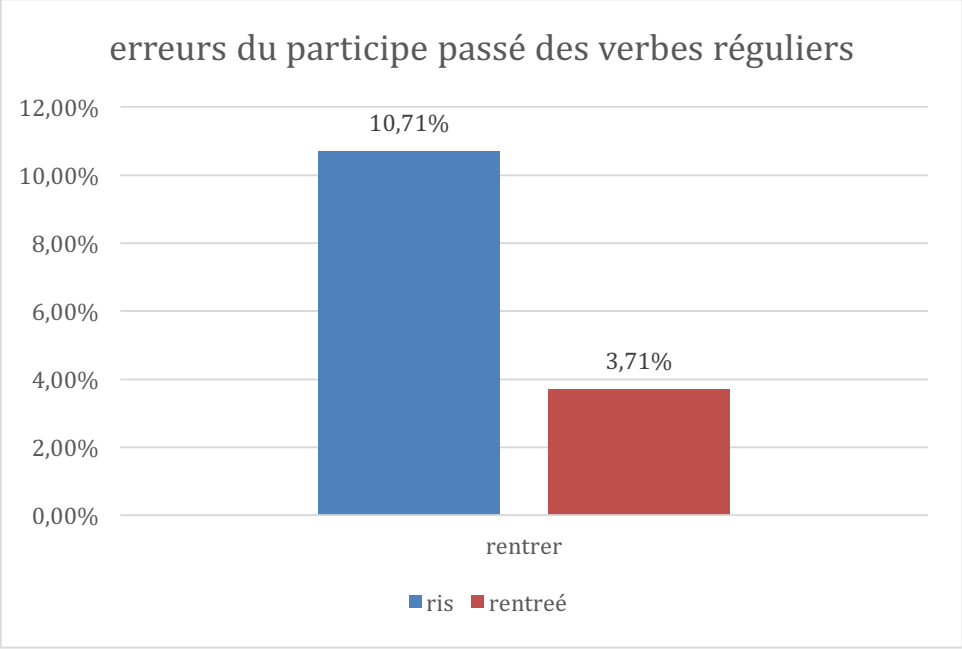


figure 61 erreurs du participe passé des verbes réguliers

2) Erreurs du participe passé des verbes irréguliers

Les erreurs qui ont été réparées sur le participe passé des verbes irréguliers ont été plus nombreuses que ceux relevés pour les verbes réguliers ce qui démontre que les verbes irréguliers demandent une mémorisation plus ardue que la simple mise en place des règles des verbes réguliers. L'erreur la plus commisse sur un participe passé d'un verbe irrégulier a été « couri » du verbe « courir » avec un total de 53,57%, soit 15 apprenants. Parmi les erreurs moins commisses sur un verbe irrégulier avec un pourcentage de 3,57% on trouve apprendi, attendis, boiti, comprenu, courit, meti, partié, prenni, reçevu, repondi, reprenné, et sû des verbes apprendre, attendre, boire, comprendre, courir, mettre, partir, prendre, recevoir, répondre, reprendre et sourire respectivement. Le verbe « écrire » avec un participe passé « écri » se position en second place avec un pourcentage d'erreur de 42,85% soit 12 apprenants. Le verbe « revenir » prendre la troisième place avec un participe passé « reveni » 39,28% soit 11 apprenants. La quatrième place la prend le verbe « descendre » avec un participe passé « descendé » et le verbe « mettre » avec un participe passé « meté » avec un

pourcentage de 32,14% soit 9 apprenants. La cinquième place est pour les verbes « répondre », « prendre » et « apprendre » avec des participes passés « repondé », « prendé » et « apprendu » respectivement 25% qui comptent soit 7 apprenants. Les verbes « boire », et « mettre » avec des participes passés « boit » et « met » occupent la sixième place avec 21,42% soit 6 apprenants. Les verbes « dire » et « attendre » avec des participes passés « dis » et « attendé » respectivement occupent la septième place avec 17,85% soit 5 apprenants.

Les verbes « reprendre », « sourire » et « apprendre » avec des participes passés « reprendu », « sourit » et « apprendé » respectivement occupent la huitième place avec 14,28% soit 4 apprenants. Les verbes « recevoir », « comprendre », « sourire » et « écrire » avec des participes passés « reçoit », « comprendu », « souriré » et « écriré » occupent la neuvième place avec 10,71% soit 3 apprenants. Les verbes « avoir » et « lire » avec des participes passés « aû » et « lis » respectivement occupent la dixième place avec 7,14 % soit 2 apprenants. Finalement les verbes « faire », « partir », « lire » , « compendre », « descendre », « mettre », « prendre », « recevoir » et « reprendre » avec des participes passés « fasé », « partiée », « lisé », « comprendé », « comprendré », « descendré », « mettré », « prendré », « recervé » et « reprendré » occupent la onzième place avec 3,57% soit une erreur par aprenant figure 62. De ce dernier groupe il faut souligner la manière comme ils ont été conçus avec une généralisation de la règle de formation des verbes du premier groupe en ajoutant « é » à la fin du verbe figure 63.

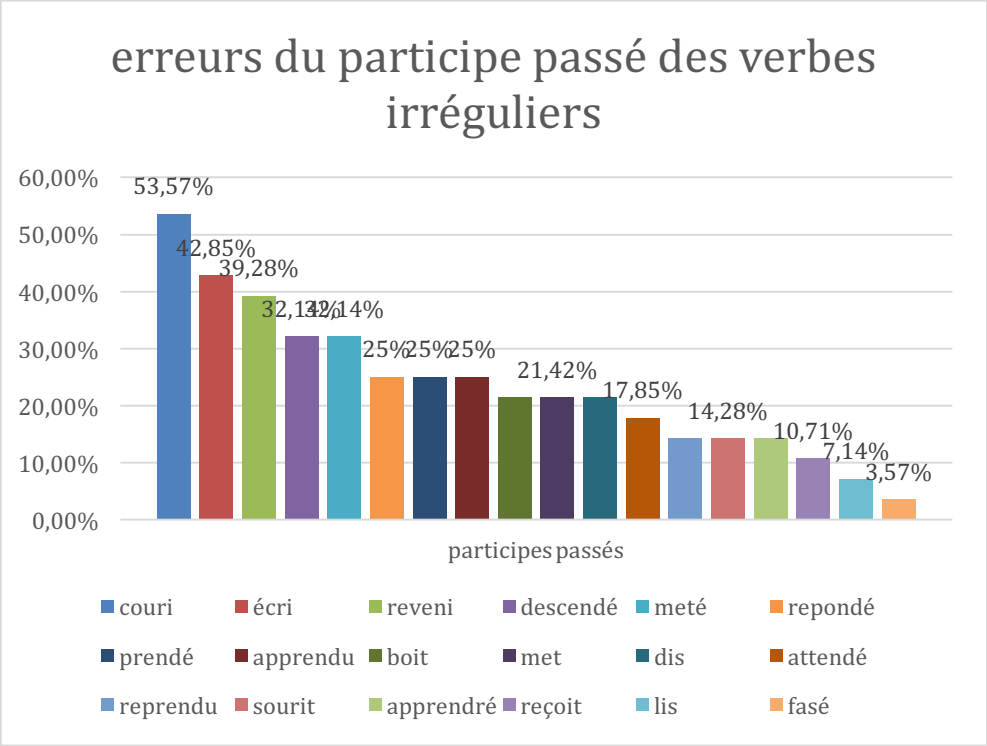


figure 62 erreurs de participes passés des verbes irréguliers

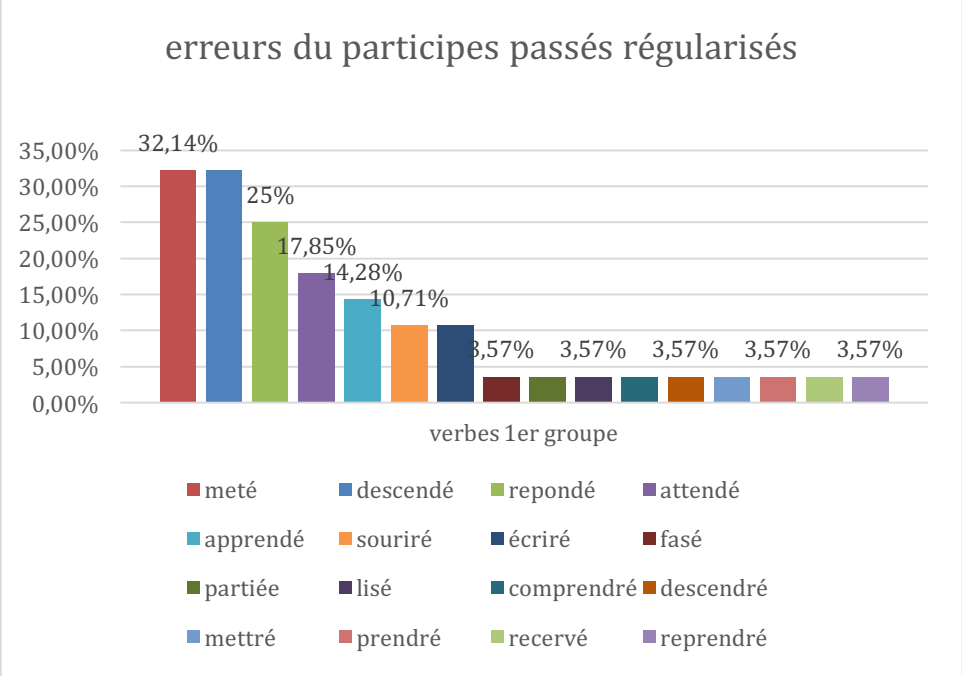


figure 63 erreurs de participes passes régularisés

3) Erreurs d'accord en genre

Cette sorte d'erreur figure 64 a été peu commisse par les apprenants avec 10,71% pour le plus relevant « *Anne est descendu* » soit 3 apprenants où l'accord pour le genre féminin a été oublié, cette caractéristique du passé composé étant nouvelle pour les apprenants, car elle est absente de la structure espagnole. L'erreur suivante est « Elle est parti » avec l'absence du même morphème « Elle est partie » avec 7,14% soit 2 apprenants. Les dernières erreurs relevées de cette catégorie ont été « Ils se sont coifées », « Ils sont revenu à pied » et « Ils sont revenu en avion » avec 3,57% soit une phrase par apprenant. La première erreur montre comme l'apprenant a intériorisé la règle de réaliser l'accord en ajoutant « es » à la fin du verbe, cependant l'apprenant à généraliser cette règle ou pour une inattention il l'a mise en place avec un pronom masculin pluriel.

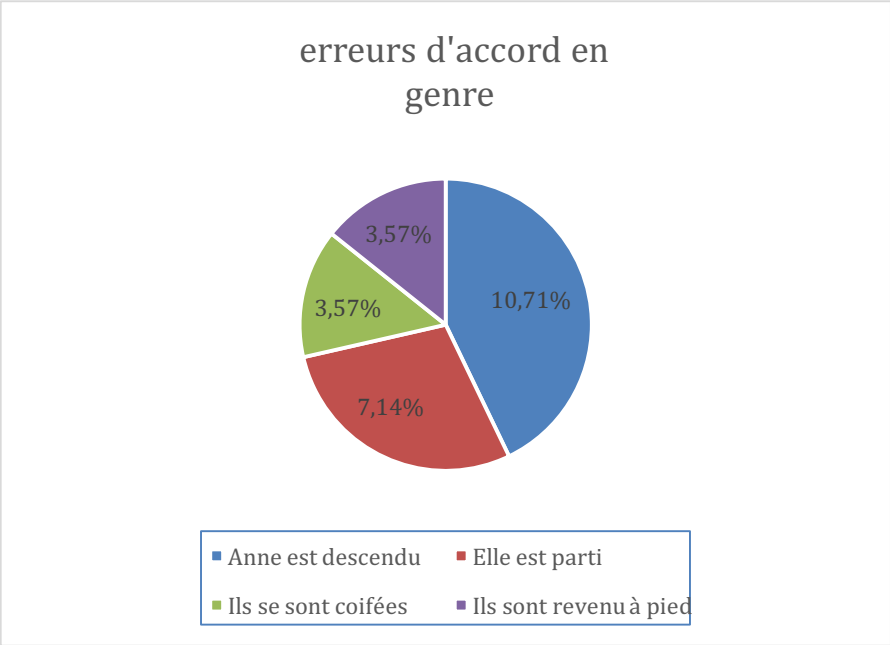


figure 64 erreurs d'accord en genre

4) Erreurs d'accord en nombre

Les erreurs d'accord en nombre ont été plus nombreuses figure 65, parfois dues à l'inattention des apprenants et parfois à la non-intériorisation de cette règle. Parmi ces erreurs on a relevé les suivantes qui montrent ces deux aspects. L'erreur la plus commisse a été l'accord en nombre « s » pour la troisième personne du pluriel masculin « ils », ainsi 17,85% des apprenants ont dit « Ils se sont deshabillé » soit 5 apprenants tour en oubliant

l'accent aigu pour la première voyelle « e ». Cette erreur a été suivie de « Ils sont monté dans le train » et « Ils se sont installé » avec 10,71% soit 3 apprenants. Tout comme les erreurs précédentes où le morphème « s » pour accorder en nombre a été oublié dans « Ils sont monté sur le mont blanc » et « Elles sont montée sur le mont Blanc » se passe pareil même en bien accordant le gendre pour la dernière phrase avec 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, plusieurs erreurs avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant ont été relevées. Parmi elles, nous mettons en valeur les suivantes, avec l'absence du morphème « s » pour accorder en nombre « Nous sommes rentré de promenade », « Ils se sont parfumé », « Elles se sont lavé » et « Elles sont partie » où il a été oublié l'accord en genre aussi. Nous avons souligné deux erreurs qui nous indiquent un certain grade de confusion de la part des apprenants. D'abord, « Carlos sont monté » où l'auxiliaire être a été conjugué avec la première personne du pluriel peut-être pour le « s » de Carlos et « Anne ont rentrée la voiture au garage » erreur COD qui doit se conjuguer avec l'auxiliaire « être » et non avec l'auxiliaire « avoir ».

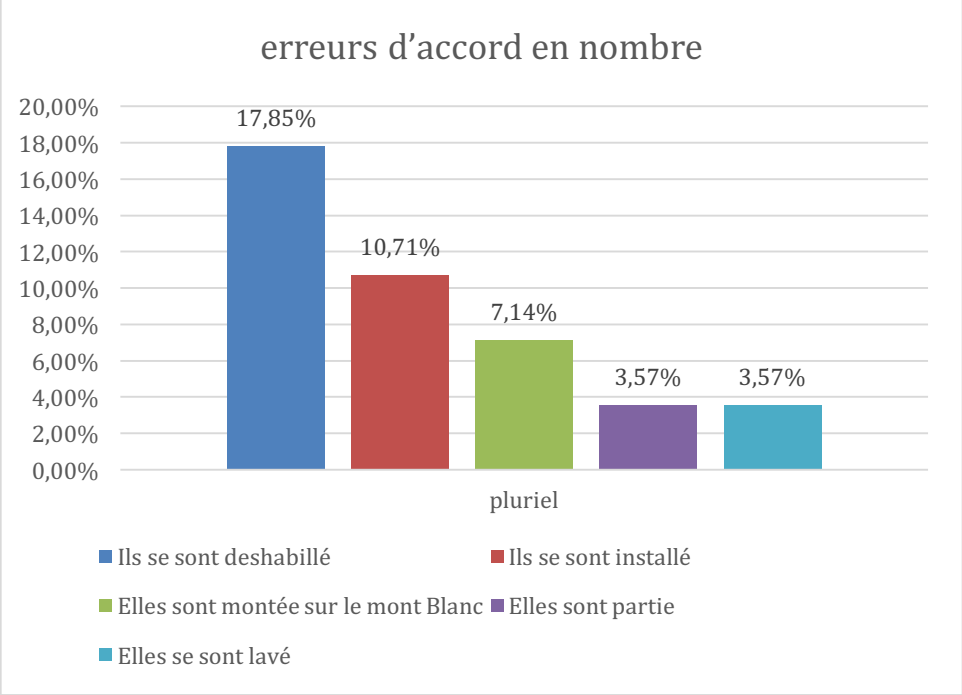


figure 65 erreurs d'accord en nombre

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Les erreurs du choix d'auxiliaire ont été très rependues. Parmi ces erreurs, celles qui ont eu une majeure incidence concernent les erreurs de l'auxiliaire « être » avec 26 erreurs figure 66 pendant que les erreurs commises sur l'auxiliaire « avoir » comptent 12 erreurs figure 67. L'erreur la plus produite a été « Elle a parti en avion » et « Il a sorti » avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants. Cette erreur est suivie de « Vous avez arrivé à Paris », « Nous avons arrivé » et « On a revenu à pied » avec 10,71% soit 3 apprenants. Continue les erreurs « Nous avons rentrés de promenade » qui est accordée en genre et « Nous avons rentré de promenade » qui comptent un 7,14% soit 2 apprenants. Finalement 8 erreurs ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant ; parmi elles nous accentuons « Il ont parti », « On a venu à pied », et « Nous alons arrivé le matin » et « Nous allons rentré de promenade » où cette erreur peut avoir son origine avec un transfert de la structure du futur proche, car phonétiquement le participe passé et l'infinitif du verbe « rentrer » sont les mêmes. Pour finir, il y a eu une erreur de choix d'auxiliaire « avoir » à la place d'être et pas d'accord en nombre « Elles ont parti » et une erreur d'omission de l'auxiliaire être « Vous vous arrivé le soir ».

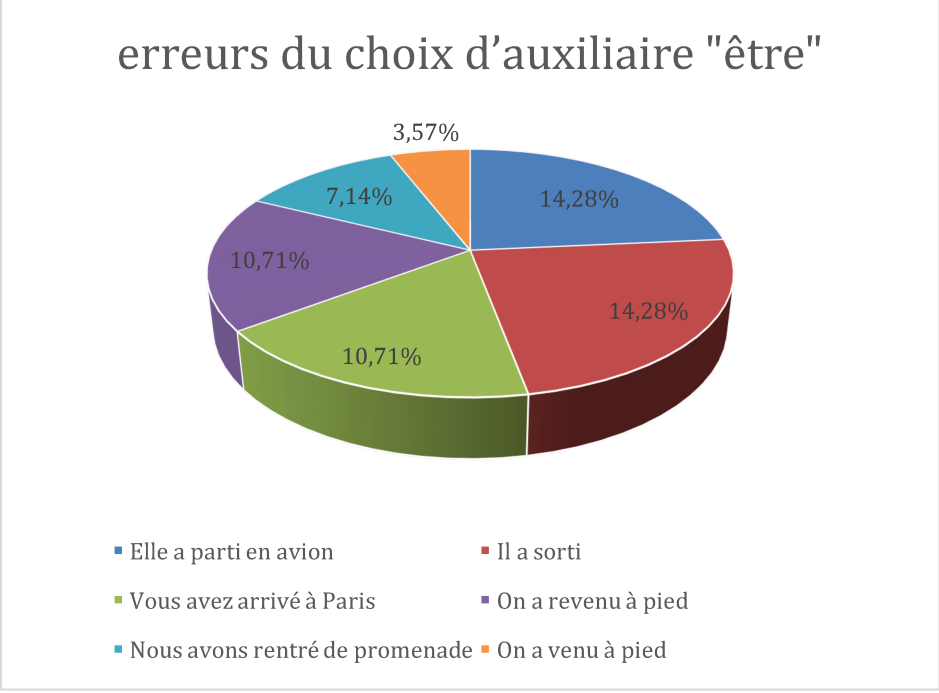


figure 66 erreurs du choix d'auxiliaire être

Pour les erreurs qui concernent l'auxiliaire « avoir » les résultats montrent que « Je suis pris une douche » a été l'erreur la plus réalisée avec 10,71% soit 3 apprenants ; suivi de « Il s'est trouvé une chambre à louer », « Il est pris un taxi » et « Je suis fait le tour du parc » avec 3,57% soit 1 apprenant. Il y a eu une erreur du choix d'auxiliaire « être » à la place de « avoir » plus le pronom mal conjugué « Nous ont trouvé une chambre à louer » et 3 erreurs d'omission de l'auxiliaire « avoir » « Est-ce que vous monté en haut de l'arc de triomphe ? », « Il eu un rendez-vous » et « Il eu une reponse positive » toutes avec le même pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

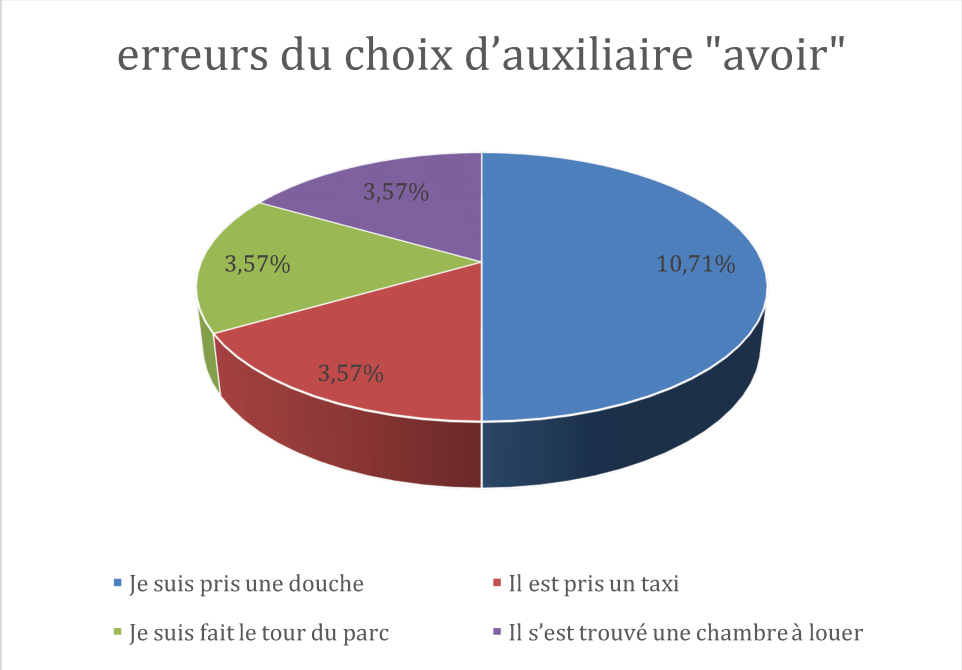


figure 67 erreurs du choix d'auxiliaire avoir

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD)

Pour les erreurs qui concernent la sélection de l'auxiliaire en phrases de complément d'objet direct nous avons obtenu 85 erreurs concernant la sélection de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » figure 68 contre 43 erreurs concernant la sélection de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » figure 69. Pour ce qui concerne la sélection de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » les résultats montrent que

« Anne est rentré la voiture », « Je suis rentré mon vélo » et « Ils sont sorti tous leurs jouets » ont eu 21,42% de taux d'erreur soit 6 apprenants. La deuxième erreur la plus répandue a été « Elle est sorti la poubelle », « La vieille dame est monté lentement les 4 étages » et « Didier est sortir les valises » avec un pourcentage de 17,85% soit 5 apprenants en tenant en compte que la dernière erreur en plus a le participe passé en infinitif. 6 erreurs ont été relevées avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants, parmi elles nous soulignons « Ils sont montés l'escalier à pied », « Ils sont sortis tous les jouets », « Ils sont descendu la poubelle » et « Ils sont sortis les bagages ». La troisième place est pour les erreurs « Elles est sorti les valises » qui montrent le pronom mal conjugué, « Il sont rentré la voiture », « Anne est rentrée la voiture » et « La vieille dame est montée les 4 étages » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Les erreurs qui suivent sont « Ils sont descendus la poubelle » et « Anne est descendé l'escalier en courant » qui présente une erreur aussi sur le participe passé du verbe « descendre » régularisé avec le morphème « é » utilisé pour former le participe passé des verbes du premier groupe avec 7,14% soit 2 apprenants.

Finalement avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant nous avons relevé 13 erreurs desquelles nous faisons ressortir « Anne est sorti la voiture », « Ils sont rentré la voiture » , « Il est monter les valises » toutes ces erreurs montrent bien que les apprenants ont intériorisé la règle des 14 verbes de la montagne conjugués avec l'auxiliaire « être » et « Il ont sorti les valises » où cette erreur a son origine à une mémorisation ou habitude de voir la troisième personne du pluriel conjugué « ils/elles sont » dues à la non-prononciation de « s » dans la mémoire de l'apprenant « il » et « ils » se prononcent égale, de la même manière qu'« elle » et « elles », soit il aura des fautes qui vont du sens du singulier au pluriel comme « elles a » ou du pluriel au singulier « elle sont ».

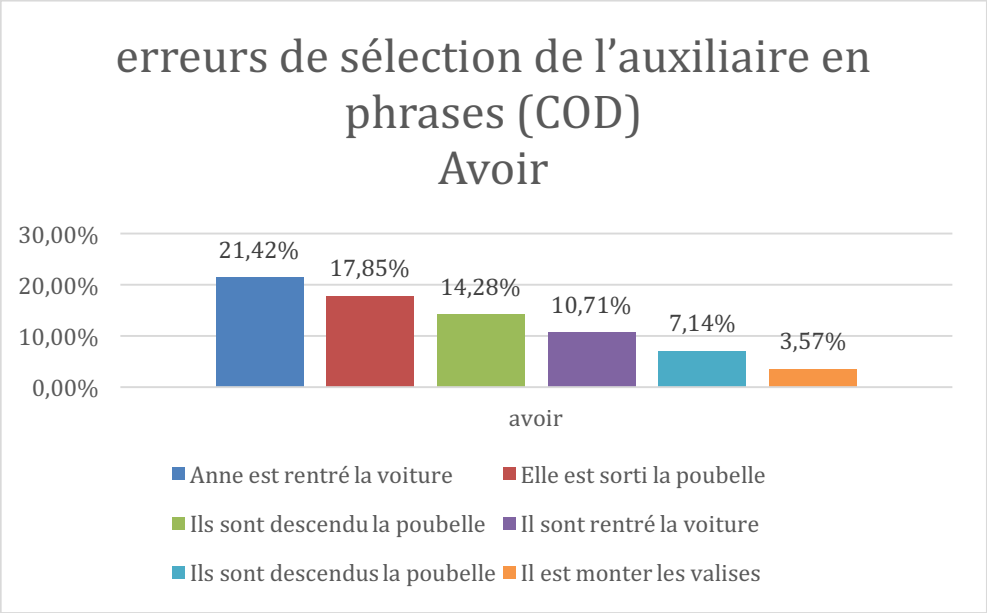


figure 68 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD avoir

Pour ce qui concerne les erreurs sur la sélection de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » nous avons relevé « Vous avez monté en haut de l'arc » et « Ils ont sorti de la voiture » comme les erreurs les plus produites avec un pourcentage de 21,42% soit 6 apprenants. La seconde place est pour les erreurs « Jean a descendu à la cave », « Ils ont monté dans le train », « Carlo a sorti de la voiture » avec 17,85% soit 5 apprenants. Dans la troisième place nous avons avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants « Les enfants ont arrivé de l'école », et « Ils ont rentré dans la maison » cette dernière erreur est due à une maque de connaissance de la règle de conjuguer le verbe « rentrer » avec l'auxiliaire « être » et il y a la possibilité que la prononciation joue elle aussi un rôle pour la présence de cette erreur, car pour l'apprenant hispanophone « ils ont » et « ils sont » ont la même prononciation /ilsont/, il ne fait pas la différence entre un « s » et deux « s », le son /z / ne fait pas partie de son répertoire phonétique. Ces erreurs sont suivies de « Tous les voyageurs ont descendu » avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les résultats montrent avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant à « Tous les voyageurs ont descendé du train », avec erreur sur le participe passé, « Ils ont monté au huitième étage », « Ils ont parti de la maison », « Ils ont rentrés dans la maison », « Anne a descendu l'escalier en courant » et « Ils ont monté sur le mont blanc »

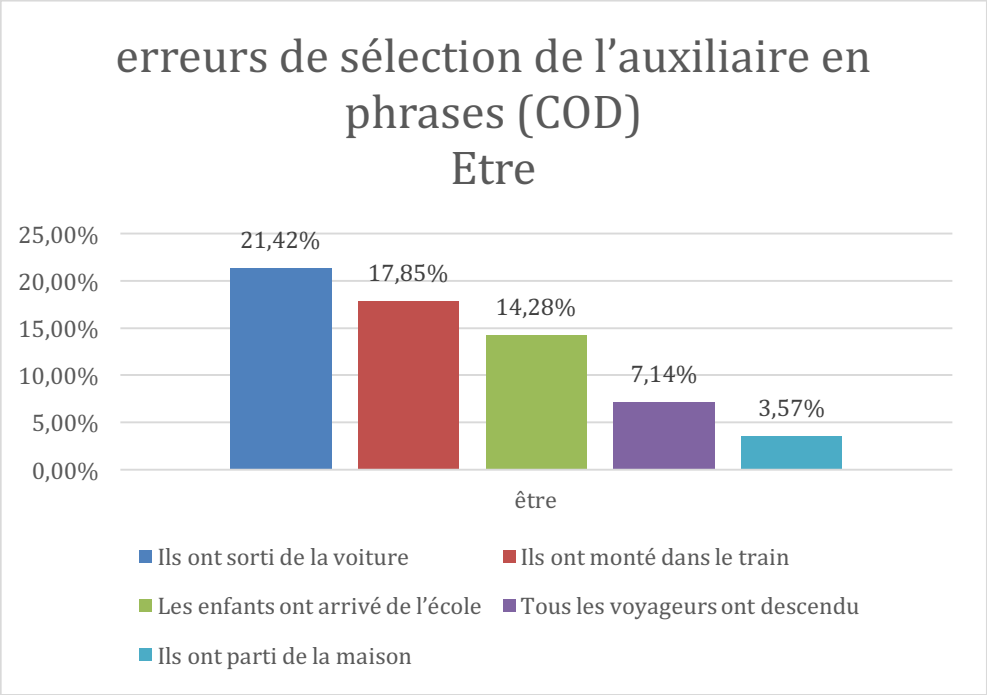


figure 69 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phases COD être

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

Pour les erreurs qui concernent la conjugaison des verbes pronominaux au passé composé, nous avons obtenu 71 erreurs ; ces erreurs concernent plusieurs types d'erreurs qu'on a classifiées en erreurs sur l'auxiliaire, erreurs sur la place du pronom réflexif, erreurs sur l'omission de l'auxiliaire, erreurs sur l'omission du pronom réflexif, erreurs sur l'auxiliaire et l'omission du pronom réflexif, erreurs sur la place de l'auxiliaire et le pronom réflexif, erreurs sur l'auxiliaire et le participe passé, erreurs sur la place du pronom réflexif et l'accord en genre et nombre et erreur sur la pronominalisation d'un verbe figure 70. La somme de chaque type d'erreur nous a donné 62 pour le total, à partir de ce chiffre nous avons fait le pourcentage pour chaque catégorie d'erreur trouvée concernant les verbes pronominaux conjugués au passé composé figure 454. De cette manière, la catégorie d'erreurs la plus produite a été les erreurs sur l'omission de l'auxiliaire avec un pourcentage de 32,25% soit 20 erreurs comme « Ils s'installés », « Ils se réveillés », « Elles se lavées » et « Je ne me reposé pas samedi dernier » où l'omission de l'auxiliaire peut obéir à un calque de la structure de la L1 « yo no me reposé » où la phrase « je ne me reposé pas » est cohérente

pour l'apprenant, suivie par la catégorie des erreurs sur l'auxiliaire et la place du pronom réflexif 19,35% soit 12 erreurs comme « Ils sont se couchés », « Elles ont se levées », « Elle ont se maquillées » et « Ils s'ont réveillé », pour la catégorie des erreurs sur l'auxiliaire a eu un pourcentage de 17,34% soit 11 erreurs comme, « Ils se ont lavés », « Ils se ont lavé », « Je me ai endormi » et « Ils se sont parfumées » où l'erreur a l'origine dans une confusion et surgénéralisation de conjuguer la majorité des verbes avec l'auxiliaire « avoir », mais aussi à changer un pronom féminin pour un masculin dû peut-être au conflit qu'il génère avec les pronoms en espagnol dû à sa prononciation « elle (pronom féminin français) = él (pronom masculin espagnol) /el/ » qui est exactement la même. L'autre explication est l'habitude de faire des phrases avec le pronom masculin, les apprenants et l'enseignant ont tendance à générer des phrases pour expliquer un sujet avec un pronom masculin ;

cette catégorie est suivie par la catégorie des erreurs sur la place du pronom réflexif et l'accord en genre et nombre avec un pourcentage de 11,29% soit 7 erreurs comme « Ils sont se déshabillé », « Ils sont se couché » et « Elles sont se lavé », les catégories des erreurs sur l'omission du pronom réflexif avec des erreurs comme « Je ne suis pas reposé », « Ils sont s'installer », « Ils sont deshabillés », « Ils sont lavé » et des erreurs sur l'auxiliaire et l'omission du pronom réflexif qui compte des erreurs comme « Je n'ai promené dimanche dernier », « Ils ont lavé », « Ils ont deshabillé » et « Ils ont réveillé », des erreurs sur la pronominalisation d'un verbe qui compte des erreurs comme « Ils se sont parti à 22h », « Elles se sont parties » et « Elles se sont partie » où l'erreur est due à une tendance de conjuguer dans le même exercice des verbes pronominaux. L'apprenant prend l'habitude de la structure « elles ses sont lavées, elles se sont parfumées, elles se sont maquillées, etc. » et quand ils rencontrent un verbe non pronominal comme « partir » ils appliquent la même règle qu'ils viennent d'appliquer résultant en « elles se sont parties » où est appliqué même la règle de concordance de genre et nombre ont eu un pourcentage de 6,45% soit 4 erreurs pour chaque catégorie, finalement les catégories des erreurs sur la place du pronom réflexif « Ils sont s'habillés » où cette erreur est due à une habitude de conjuguer presque toujours à la troisième personne du singulier dans les exercices d'application en cours, les apprenants sont habitués à répondre à des questions sur une personne, ce qu'il fait, etc. c'est toujours la première et la troisième personne qui sont présentes dans les exercices d'application d'une règle. « Ils » comme on a déjà dit est lu « il » ce qui programme l'apprenant à répondre en

appliquant ses connaissances des règles de conjugaison de la troisième personne « il s'habillé » l'apprenant prend le verbe « s'habiller » comme un tout et applique la règle de former le participe passé en ajoutant « é » il ne voit pas que le verbe est formé avec deux éléments « se habiller » et l'auxiliaire « être » est bien choisi et des erreurs sur l'auxiliaire et le participe passé avec une erreur « Ils s'ont instali » où le pronom réflexif (s') et l'auxiliaire « avoir » (ont) en termes de son sont confondus avec l'auxiliaire être (sont) et le participe passé du verbe « installer » (installé) est régularisé avec la forme du deuxième groupe des verbes terminant en « ir » (i) ont eu un résultat de 1,61% soit 1 erreur par catégorie.

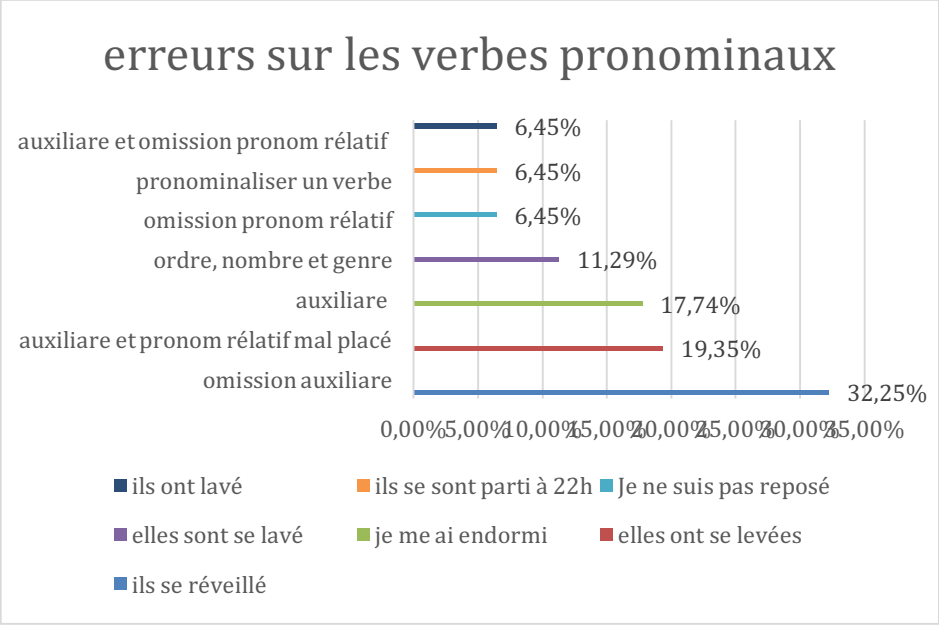


figure 70 erreurs sur les verbes pronominaux

8) Erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3

Les erreurs sur l'interférence des structures de la L1 sur les structures qui se forment de la L3 ont été de divers types. Cette catégorie compte 15 erreurs, toutes avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Parmi ces erreurs ; nous soulignons les suivantes qui ont un transfert de la L1 (espagnol) presque transparent « Elles se vais partir » de la L1 (espagnol) « Ella se va a ir », « Elles se vais parfumer » de la L1 (espagnol) « Ella se va a perfumar », « Elle se vais laver » de la L1 (espagnol) « Ella se va lavar », « Je me ai endormi » de la L1 (espagnol) « Yo me he dormido », « Elles s'a maquillé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha maquillado », « Elles s'a coiffé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha

peinado », « Ils ses a installé » de la L1 (espagnol) « El se ha instalado », « Ils ses a couché » de la L1 (espagnol) « El se ha acostado » , nous mettons l'accent sur l'erreur « Elles s'a lavé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha lavado » où cette erreur obéit à un mélange des structures propres de la L1 qui interfèrent sur celles que l'apprenant connaît de la L2 comme c'est le cas de l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » conjugué à la troisième personne « elle a » dû que la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel partagent la même prononciation la plupart du temps. L'apprenant a visiblement conjugué « elles » à la troisième personne du singulier, et il a pris comme auxiliaire « avoir » dû au rapprochement que cette phrase présente avec celle de la L1 « ella se ha lavado = elles s'a lavé », car la vraie traduction à l'espagnol serait « Ellas se han lavado » ; de la même manière que l'erreur « Elles s'a perfumé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha perfumado » où en plus de conjuguer l'auxiliaire « avoir « à la troisième personne du singulier dû au rapproche que cette phrase a avec celle de la L1, le participe passé prendre la forme de la L1 avec la règle de la L2 pour les participes passés réguliers du premier groupe en « é » comme « perfumé » du verbe « perfumar » de la L1 et no « parfumer » de la L2. Finalement l'erreur « Ils ses a lavé » de la L1 (espagnol) « El se ha lavado » nous croyons que l'apprenant a pris la structure de la L1 due à la prononciation inexistante pour marquer le pronom pluriel dans cette phrase avec le suffixe « s ». Notre hypothèse est donc que l'apprenant a lu mentalement « il se a lavé /ilsealabe/ » activant ainsi la structure de la L1 « él se ha lavado /elsea/ ». Cependant, à l'écrit, l'apprenant a marqué certains traits grammaticaux appartenant à des règles de la L2 comme appliquer la règle du participe passé des verbes terminant en « er » avec « é » en « laver = lavé », de la même manière que pluraliser « se » = « ses », car le sujet est un pronom pluriel « ils » (possiblement le mot « ses » il l'a vu avec les possessifs en français), mais il a mal appliqué cette règle ici. Ce que nous fait croire que l'apprenant dans ces phrases a pris en compte la voie phonétique pour appliquer des règles est la phrase « ils se a déshabiller » où « déshabiller » n'a pas été conjugué en joutant le marque du participe passé « é », car l'apprenant a simple lu /desabije/ le verbe a la même prononciation au participe passé et à l'infinitif, erreur typique même pour un francophone figure 71.

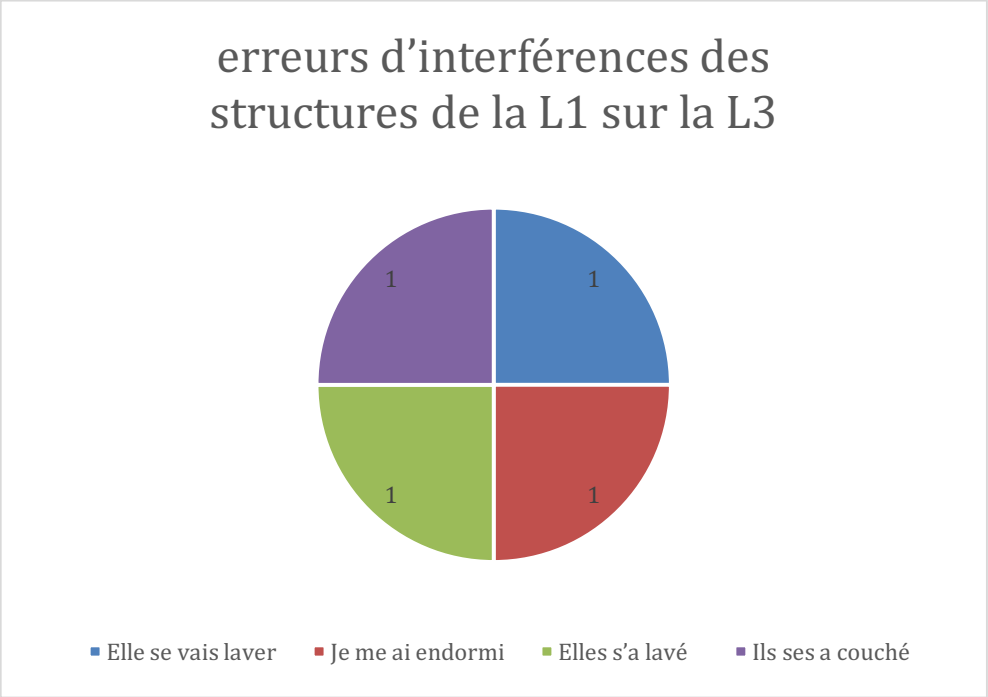


figure 71 erreurs d'interférence des structures de la L1 sur la L3

2. Résultats de l'examen contrôle du groupe expérimental

Résultats de l'examen contrôle sur le passé composé du groupe expérimental

Total de sujets : 28

Total de sujets présentant l'épreuve : 26

Type de questions : Questions à trous, compléter des phrases, de substitutions, de répondre à une question, de la complémenter, de transformation,

Items évalués : les participes passés de verbes réguliers et des verbes irréguliers, la sélection du bon auxiliaire « être » ou « avoir » selon le verbe et la syntaxe de la phrase (COD, COI), la concordance de genre et nombre des verbes utilisés avec l'auxiliaire « être », interférences de la L1 sur la L3.

Nombre de questions : 12 Noté sur 5.

1) Erreurs du Participe passé des verbes réguliers :

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
monter	montis	1
Participe passé		
monté		
Auxiliaire		
être		

2) Erreurs du Participe passé des verbes irréguliers :

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
apprendre	appri	2
Participe passé ***appris***	apprendré	1
	apprenu	1
	apprendu	1
Auxiliaire ***Avoir***	apprend	1
	apprendé	1

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
attendre	attendrée	1
Participe passé ***attendu***	attendú	2
	attendé	1
	attendré	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
avoir	ou	1
Participe passé ***eu***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
boire	bois	1
Participe passé ***bu***	boit	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
comprendre	comprendu	2
Participe passé ***compris***	compred	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
courir	couriré	1
Participe passé ***couru***	cu	1
Auxiliaire ***Avoir***	Courit	1
	couri	1
	court	

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
descendre	descendé	1
Participe passé ***descendu***	descendú	1
	descendré	1
	descendru	1
Auxiliaire ***Avoir***	descendrée	1

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
dire	du	1
Participe passé ***dit***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
écrire	ecriré	1
Participe passé ***écrit***	écris	1
Auxiliaire ***Avoir***	cri	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
faire	fat	1
Participe passé ***fait***		
Auxiliaire ***Avoir***		
Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
jouer	jou	1
Participe passé ***joué***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
lire	lire	1
Participe passé ***lu***	lis	1
Auxiliaire ***Avoir***	lit	2

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
mettre	meté	3
Participe passé ***mis***	met	4
Auxiliaire ***Avoir***	metré	1
	mettré	1
	me	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
partir	partée	3
Participe passé ***parti***	partées	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
prendre	prenez	1
Participe passé ***pris***	prendu	3
	prenú	1
	prend	1
Auxiliaire ***Avoir***	prent	1
	pri	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
recevoir	reçoité	1
Participe passé ***reçu***	reçoit	4
Auxiliaire ***Avoir***	reçoi	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
répondre	repondris	1
Participe passé ***répondu***	répondé	6
	repondú	1
	repondu	1
Auxiliaire *être*	répondu	1
	répont	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
reprendre	repondu	1
Participe passé ***repris***	reprendré	1
Auxiliaire *être*	reprendu	2

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
revenir	revenú	2
Participe passé ***revenu***	revenis	1
Auxiliaire ***Avoir/être***	revené	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
sourire	souriré	2
Participe passé ***souri***	ri	1
Auxiliaire ***Avoir***	su	2

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
sortir	sorté	1
Participe passé ***sorti***	sort	1
Auxiliaire ***Avoir***	sorts	1

3) Erreurs d'accord en genre :

Forme repérée	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Elles sont monté	Elles sont montées	2
Elle est parti	Elle est partie	4
Ils sont revenu à pied	Elles sont revenues à pied	1

Ils sont sorti	Elles sont sorties	4
Anne a descendue l'escalier	Anne a descendu l'escalier	1
Anne a rentrée la voiture	Anne a rentré la voiture	1

4) Erreurs d'accord en nombre :

Forme repérée	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Nous sommes arrivé	Nous sommes arrivés	2
Nous sommes rentré	Nous sommes rentrés	1
Elles sont partie	Elles sont parties	1
On est revenues à pied	On est revenu à pied	2
On sont revenu à pied	On est revenu à pied	2
On sont revenis à pied	On est revenu à pied	1
Ils ont descendu à la cave	Ils sont descendus à la cave	2
Ils ont descendus la poubelle	Ils ont descendu la poubelle	1
Ils sont descendu à la cave	Ils sont descendus à la cave	4
Ils ont montés l'escalier à pied	Ils ont monté l'escalier à pied	2
Ils sont rentré dans la maison	Ils sont rentrés dans la maison	6
Ils sont monté au huitième étage	Ils sont montés au huitième étage	5
Ils sont monté dans le train	Ils sont montés dans le train	4
Les enfants sont arrivé de l'école	Les enfants sont arrivés de l'école	5
Ils sont monté dans le train	Ils sont montés dans le train	3
Ils sont sorti par la fenêtre	Ils sont sortis par la fenêtre	3
Ils ont sorti par la fenêtre	Ils sont sortis par la fenêtre	2
Ils s'est installé	Ils se sont installés	1
Ils se sont installé	Ils se sont installés	2
Ils ont sortis les bagages	Ils ont sorti les bagages	1
Ils ont sortir les bagages	Ils ont sorti les bagages	1
Ils ont sortis tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	2

Ils sont sortis tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	1
Ils sont revenu de l'hôpital	Ils sont revenus de l'hôpital	1
Ils sont revenues en avion	Ils sont revenus en avion	1
Tous les voyageurs sont descendu du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	1
Ils sont sorti de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	2

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Auxiliaire	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
être	J'ai allé	Je suis allé	1
être	Il a sorti	Il est sorti	1
être	Il a parti en avion	Il est parti en avion	1
être + pronom	On sommes revenus à pied	On est revenu à pied	1
	On sommes revenu à pied	On est revenu à pied	1
	On sommes revenues à pied	On est revenu à pied	1
être	Vous etez arrivé à l'université	Vous êtes arrivé à l'université	1
être	Nous avons arrivés	Nous sommes arrivés	2
être + participe passé	Elle a partée	Elle est partie	1
	Je suis partir	Je suis parti	1
	Elle a partiée	Elle est partie	1
	Il a partié	Il est parti	1
avoir	Ils ont revenu	Ils sont revenus	1
Avoir	Il est pris le métro	Il a pris le métro	1
	Elle es voyagée	Elle a voyagé	1
	Elle ont parti	Elles sont parties	1
	Vous vous arrives le soir	Vous êtes arrivés le soir	1
	Je attendu l'autobus	J'ai attendu l'autobus	1
	Je joué ai badmington	J'ai joué ai badminton	1

Omission participe passé	Il a une réponse	Il a eu une réponse	1
Omission auxiliaire	Il eu une réponse positive	Il a eu une réponse positive	2
	Keiko souri	Keiko a souri	1
	Il appris	Il a appris	1
	Il revu	Il a revu	1
	Il compris	Il a compris	1
	Il repris	Il a repris	1
	Il bu	Il a bu	1
	Il vu	Il a vu	1

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD) :

Auxiliaire	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
avoir	La vieille dame est montée lentement le quatre étages	La vieille dame a monté lentement les quatre étages	9
avoir	Ils sont montés l'escalier à pied	Ils ont monté l'escalier à pied	2
Être	Ils ont monté sur le Mont Blanc	Ils sont montés sur le Mont-Blanc	4
	Ils sont monté sur le Mont Blanc	Ils sont montés sur le Mont-Blanc	1
Être	Ils ont montés sur le Mont Blanc	Ils sont montés sur le Mont-Blanc	1
	Elles sont montés sur le Mont Blanc	Elles sont montées sur le Mont-Blanc	1
	Elles sont monté sur le Mont Blanc	Elles sont montées sur le Mont-Blanc	1
être	On a revenu à pied	On est revenu à pied	1
être	Est-ce que vous avez monté en haut de l'Arc de Triomphe?	Est-ce que vous êtes montés en haut de l'Arc de Triomphe?	2
	Est-ce que vous es monté en haut de l'Arc de Triomphe?	Est-ce que vous êtes montés en haut de l'Arc de Triomphe?	1

être	Elles ont montées le taxi	Elles sont montées dans le taxi	1
être	Tous les voyageurs ont descendus du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	2
	Tous les voyageurs est descendú du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	1
	Il sont monté l'escalier à pied	Ils ont monté l'escalier à pied	1
	Ils sont montés l'escalier à pied	Ils ont monté l'escalier à pied	1
avoir	Il est monté les valises	Il a monté les valises	1
avoir	La vieille dame est monté les quatre étages	La vieille dame a monté les quatre étages	2
	La vieille dame a montée les quatre étages	La vieille dame a monté les quatre étages	2
avoir	Ils sont rentré la voiture au garage	Ils ont rentré la voiture au garage	1
	Ils sont rentrés la voiture au garage	Ils ont rentré la voiture au garage	1
être	Ils ont rentré dans la maison	Ils sont rentés dans la maison	1
Avoir + pronom	Il ont monté les valises	Il a monté les valises	1
	Il as monté les valises	Il a monté les valises	1
Avoir	Ils sont descendu la poubelle	Ils ont descendu la poubelle	3
être	Ils ont monté au huitième étage	Ils sont montés au huitième étage	2
être	Nous avons rentré de promenade	Nous sommes rentrés de promenade	2
	Je suis mis du sucre en poudre	J'ai mis du sucre en poudre	1
être	Jean a descendu à la cave	Jean est descendu à la cave	6
être	Il a descendu au grenier	Il est descendu au grenier	1
être	Il a monté au grenier	Il est monté au grenier	5
	Il a monté au grenier	Il est monté au grenier	1
être	Ils sont monté au huitième étage	Ils sont montés au huitième étage	1
être	Ils ont monté au huitième étage	Ils sont montés au huitième étage	1
être + accord genre	Ils ont sorti de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	3
Etre	Carlo a sorti de la voiture	Carlo est sorti de la voiture	6

Etre	Carlo ont sortis de la voiture	Carlo est sorti de la voiture	1
	Carlo est sortir de la voiture	Carlo est sorti de la voiture	1
Avoir + accord genre	Ils sont rentrés la voiture au garage	Ils ont rentré la voiture au garage	1
avoir	Ils sont sorties les bagages	Ils ont sorti les bagages	1
	Ils sont sortés les bagages	Ils ont sorti les bagages	1
avoir	Anne est sorti la voiture	Anne a sorti la voiture	2
Avoir	Anne est sortie la voiture	Anne a sorti la voiture	1
	Anne a sortie la voiture	Anne a sorti la voiture	1
être	Ils ont sorti de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	1
	Ils sont sortir de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	1
avoir	Anne est rentré la voiture	Anne a rentré la voiture	2
avoir	Anne est rentrée la voiture	Anne a renté la voiture	8
avoir	Anne est rentrée la poubelle	Anne a rentré la poubelle	1
avoir	Elle a rentrée la poubelle	Elle a rentré la poubelle	1
avoir	Je suis rentré mon vélo	J'ai rentré mon vélo	2
Avoir	Elle est sorti la poubelle	Elle a sorti la poubelle	1
	Elle as sorti la poubelle	Elle a sorti la poubelle	1
avoir	Il est monté les valises	Il a monté les valises	3
	Ils sont sorti les bagages	Ils ont sorti les bagages	1
	Anne est descendu l'escalier en courant	Anne a descendu l'escalier en courant	1
être	Vous avez monté en haut de l'Arc de Triomphe	Vous êtes montés en haut de l'Arc de Triomphe	2
Orthographe aux. avoir	J'a rentré mon vélo dans le garage	J'ai rentré mon vélo dans le garage	1
	Ils avons joué au badmington	Ils ont joué au badminton	1
	Ils ont jouer au badmington	Ils ont joué au badminton	1

Orthographe aux. être	Nous sont rentré de promenade	Nous sommes rentrés de promenade	1

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Auxiliaire	Je me a endormi tout de suite	Je me suis endormi tout de suite	1
	Je m'ai endormi tout de suite	Je me suis endormi tout de suite	1
Pronom réflexif mal placé + participe passé	Ils sont s' laver	Ils se sont lavés	1
	Ils sont s' couche	Ils se sont couchés	1
	Ils sont s'réveiller	Ils se sont réveillés	1
	Ils sont désabiller	Ils se sont déshabillés	1
	Ils sont déshabillé	Ils se sont déshabillés	1
	Ils se sont couché	Ils se sont couchés	3
	Ils se sont réveillé	Ils se sont réveillés	2
Confusion auxiliaire + pronom réflexif	Elles s'est sont habillées	Elles se sont habillées	1
	Elles s'est sont maquillés	Elles se sont maquillées	1
	Elles s'est sont coifées	Elles se sont coiffées	1
	Elles s'est sont parfumées	Elles se sont parfumées	1
	Ils s'est sont lavés	Ils se sont lavés	1
	Ils s'est sont deshabillés	Ils se sont déshabillés	1
	Ils s'est sont réveillés	Ils se sont réveillés	1
Faux liaison	Je m' suis reposé	Je me suis reposé	1
	Elles s'e sont lavées	Elles se sont lavées	1
	Je ne m'endormi pas tout de suite	Je ne me suis pas endormi tout de suite	1
	Je me couché tard	Je me suis couché tard	1
	Je ne me endormie pas	Je ne me suis pas endormi	1
	Je ne me reposé pas samedi	Je ne me suis pas reposé samedi	2
	Je me promenée dimanche	Je me suis promenée dimanche	1
Participe passé	Elles se sont maquillés	Elles se sont maquillées	2

	Elles se sont parfumé	Elles se sont parfumées	2
	Ils se sont déshabillé	Ils se sont déshabillés	2
	Elles se sont lavé	Elles se sont lavées	1
	Ils se sont lavé	Elles se sont lavées	1
	Elles se sont lavée	Elles se sont lavées	1
	Ils se sont levé	Ils se sont levés	1
	Ils se sont habillé	Elles se sont habillées	2
	Elles se sont habillés	Elles se sont habillées	2
	Ils se sont maquillé	Elles se sont maquillées	2
	Ils se sont coiffer	Elles se sont coiffées	1
	Elles se sont coiffets	Elles se sont coiffées	1
	Ils se sont laver	Ils se sont lavés	1
	Ils se sont coiffé	Elles se sont coiffées	1
	Elles se sont coiffée	Elles se sont coiffées	1
	Elles se sont coiffés	Elles se sont coiffées	1
	Ils se sont parfumé	Elles se sont parfumées	2
Omission du pronom réflexif + participe passé	No, je ne suis pas endormié	Non, je ne me suis pas endormi	1
	Ils sont installé	Ils se sont installés	1
	Je suis endormi tout de suite	Je me suis endormi tout de suite	1
	No, je ne suis pas promenée	Non, je ne me suis pas promenée	1
	Ils sont installés	Ils se sont installés	3
	Ils sont lavé	Ils se sont lavés	2
	Ils sont couchés	Ils se sont couchés	1
	Les amis se sont couché	Les amis se sont couchés	3
	Ils se sont montés	Ils sont montés	1
	Ils sont reveillés	Ils se sont réveillés	1
	Elles sont maquillées	Elles se sont maquillées	1
	Elles sont coiffées	Elles se sont coiffées	1
	Elles sont parfumées	Elles se sont parfumées	1
	Il se son réveillés	Ils se sont réveillés	1

Auxiliaire mal conjugué	J'ai promenée le dimanche dernier	Je me suis promené le dimanche dernier	1
	Je promené le dimanche dernier	Je me suis promené le dimanche dernier	1
	Elles son habillés	Elles se sont habillées	1
	J'ai reposée	Je me suis reposée	2
	Je ne pas me endormie	Je ne me suis pas endormie	1
	Je ne pas me reposée	Je ne me suis pas reposée	1
	Je me promenée dimanche dernier	Je me suis promenée dimanche	1
	Je me endormiée	Je me suis endormie	1
Pronominaliser un verbe	Elles se sont parties	Elles sont parties	4
	Elle se sont partis	Elles sont parties	1
	Jean s'est descendu à la cave	Jean est descendu à la cave	1
	Il s'est monté au grenier	Il est monté au grenier	1
	Ils se sont monté sur le Mont Blanc	Ils sont montés sur le Mont-Blanc	1
Pronominaliser un verbe + pronom	Ils s'est sortis de la voiture	Ils sont sortis de la voiture	1
Négation au passé composé	Non, je me douche	Non, je ne me suis pas douché	1

8) Erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3 :

Structure de la L1	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Yo no me dormi	J'ai m'endormi	Je me suis endormi *	1
	Je me suis dormi	Je me suis endormi *	1
	J'ai ne pas endormie	Je ne me suis pas endormie	1
Yo me acosté tarde	J'ai couché tard	Je me suis couché tard	1

* cette erreur montre bien que l'apprenant a mis en place les règles qu'il a acquises de la L3. D'abord, il croyait que le verbe endormi doit être conjugué avec l'auxiliaire « avoir » et comme il est un verbe pronominal il a fait la liaison de « me » avec la voyelle. Cependant, cette phrase reste proche de la structure de la L1 où la phrase «J'ai m'endormi » en L3 ressemble à « yo me dormi » de la L1 (je me suis dormi) ce pour cette raison que l'apprenant ne voit pas d'erreur.

9) Erreurs sur le participe passé :

verbe	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Partir	Elles est partir	Elle est partie	2
	Elle est part	Elle est partie	1
	Elles sont partir	Elles sont parties	1
	Elles sont partis	Elles sont parties	1
	Ils sont parti	Elles sont parties	2
	Elles sont sorti	Elles sont sorties	1
	Il est partie	Il est parti	1
	Il a voit	Il a vu	3
	Ils sont revenús	Ils sont revenus	1
infinitif	Ils ont rentrer la voiture	Ils ont renté la voiture	1
Aux + arriver	Vous avez arrivés	Vous êtes arrivé(s)	2
	Les enfants ont arrivé	Les enfants sont arrivés	1
	Les enfants sont arrivé	Les enfants sont arrivés	1
	Ils sont arrivez	Ils sont arrivés	1
	On avons revenu *	On est revenu	1
descendre	Anne est descendú	Anne est descendue	1
	ils sont descendre	Ils sont descendus	2
	ils sont descendés à la cave	Ils sont descendus à la cave	1
	Ils ont descendu à la cave	Ils sont descendus à la cave	1
	Il a descendé au grenier	Il est descendu au grenier	1
	Tous les voyageurs sont descendú du train	Tous les voyageurs sont descendus du train	1
mettre	J'ai met	J'ai mis	1

	Il a met	Il a mis	2
Monter	Il est monter au grenier	Il est monté au grenier	2
	Elles se sont laver	Elles se sont lavées	1
	Ils se sont lavé	Ils se sont lavés	1
revenir	Ils sont revenu	Ils sont revenus	1
Sortir + aux	Ils sont sortir tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	1
	Ils sont sorti tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	1
	Ils ont sortis tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	1
	Ils s' sortir par la fenêtre	Ils sont sortis par la fenêtre	1
	Ils ont sortir par la fenêtre	Ils sont sortis par la fenêtre	1
sortir	Elle a sorté la poubelle	Elle a sorti la poubelle	1
	Elle a sortir la poubelle	Elle a sorti la poubelle	1
	Ils sont sortir par la fenêtre	ils sont sortis par la fenêtre	1
	Ils ont sorts tous leurs jouets	Ils ont sorti tous leurs jouets	1
	Il a sortir les bagages	Il a sorti les bagages	1
	Il est sortir	Il est sorti	1
Prendre	Je suis prendu	J'ai pris	2
	J'ai prendu	J'ai pris	1
	Il a prendu	Il a pris	1
parfumer	elles se sont parfumiées	Elles se sont parfumées	1

10) Erreurs d'ordre entre l'auxiliaire et le participe passé.

verbe	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
avoir	Il eu a	Il a eu	1

Autres erreurs

verbe	Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
Préposition à la place de l'auxiliaire	Keiko à souri	Keiko a souri	1
	Senji à comprendu	Senji a compris	1
	Il à écrit	Il a écrit	1
	Il à repris	Il a repris	1
	Il à revu	Il a revu	1
	Il à couru	Il a couru	1
	Il à dit	Il a dit	1
	Il à répondu	Il a répondu	1

Autres :

Ils sont revenus à voiture # II : influence de la L3 article indéfini « a » « a, car » = « a voiture »

Vous êtes arrivés la pres midi : erreur de segmentation de la phrase

Elles sont montées en huit la tour : erreur de mot proche « haut » = « huit »

J'ai trouvé un chambre à louer : erreur de genre

Il a eu un reponse : erreur de genre

2.1 Analyse des résultats de l'examen contrôle du groupe expérimental

Comme nous l'avons fait pour le groupe contrôle, l'évaluation que nous avons utilisée pour tester au milieu de séances d'apprentissage du passé composé a été « l'examen contrôle». Le principal objectif du test était de servir comme diagnostique des connaissances acquises sur le passé composé en FLE L3 et comment elles ont été acquises par les apprenants et ainsi vérifier les acquis des apprenants par rapport au passé composé

notamment les items décrits par Duran Rueda, F. (2011 :351) qui causent des difficultés aux apprenants hispanophones. Le test a été noté sur 5, étant 5 la meilleure note et 1 la pire. Pour passer l'examen les apprenants devaient avoir obtenu une note minimum de 3 sur 5. 17 apprenants ont passé l'examen avec des notes qui vont de 3.1 à 4.5 ; et 9 apprenants ont raté l'examen avec des notes qui vont de 1.0 à 2.7. Ce résultat montre un bon progrès sur l'acquisition de ce temps verbal en français avec un total de 65,28% des apprenants qui ont réussi l'épreuve. Cependant, tant les apprenants qui ont gagné l'épreuve comme les apprenants qui n'ont pas passé l'épreuve ont montré des difficultés sur l'assimilation des règles grammaticales et d'orthographe du passé composé, de la même manière que des évidences des transferts et d'interférences de la l1 sur la structure du passé composé

Le test était le même appliqué au groupe contrôle et qui se trouve dans la section des annexes de ce travail de recherche dont il était divisé en huit sections qui testaient différents éléments qui impliquent la bonne connaissance du passé composé en français. Parmi eux se trouve une section de transformation des énoncés du présent de l'indicatif au passé composé, une section pour compléter une phrase au passé compose qui relie en sens et cohérence une première phrase avec le verbe principal à l'infinitif « *au lieu de mettre de l'huile dans la poêle .... du liquide vaisselle* », une autre section avec un exercice à trous pour conjuguer le verbe entre parenthèses au passé composé ex : (avoir) selon le contexte, une section pour faire des phrases en conjuguant le verbe entre parenthèses ex : « *(partir) Elle ... en avion »* et une autre ligne pour utiliser le même verbe pour compléter librement, une autre section d'exercice à trous pour utiliser avec les verbes à l'infinitif soit l'auxiliaire avoir ou être selon le contexte ex : « *(sortir) ils… de la voiture et ... les bagages »*, une autre section pour répondre aux questions qui demandent l'utilisation des verbes pronominaux au passé composé ex : « *Ce matin, vous vous êtes levés tôt* ? … », une autre section de transformations des verbes pour raconter une petite histoire qui demande l'utilisation des verbes pronominaux au passé composé, une histoire pour conjuguer à la troisième personne du pluriel masculin et une autre histoire pour conjuguer à la troisième personne du pluriel féminin, finalement une dernière section pour conjuguer le verbe entre parenthèses pour utiliser le bon auxiliaire selon le cas.

Après avoir répertorié dans un classement les erreurs commises par les apprenants, nous avons constaté des nombreuses difficultés de différentes sortes. Dans le classement nous avons souligné les fautes concernant les participes passés de verbes tant réguliers comme irréguliers, suivi des fautes d'accord en genre et d'accord en nombre. Ensuite, les fautes en rapport avec le choix d'auxiliaire sont classées avant les fautes liées à la sélection d'auxiliaire en phrases (COD). Toute de suite nous allons détailler les erreurs repérées dans l'examen :

1) Erreurs du participe passé des verbes réguliers

Les erreurs commisses sur les participes passés des verbes réguliers ont été peu nombreuses. On a repéré trois erreurs commisses par 1 apprenant soit 3,84% figure 72 dans les phrases « elles se sont parfumieés », « Ils sont arrivez » et « Montis ». On voit bien que la règle d'ajouter « é » à la terminaison des verbes réguliers du premier groupe a été bien intériorisé, cependant on voit dans l'erreur sur le participe passé du verbe « parfumer » que l'accent a été mis sur la dernière « e » et non pas sur la première « e » tout en bien accordant le nombre.

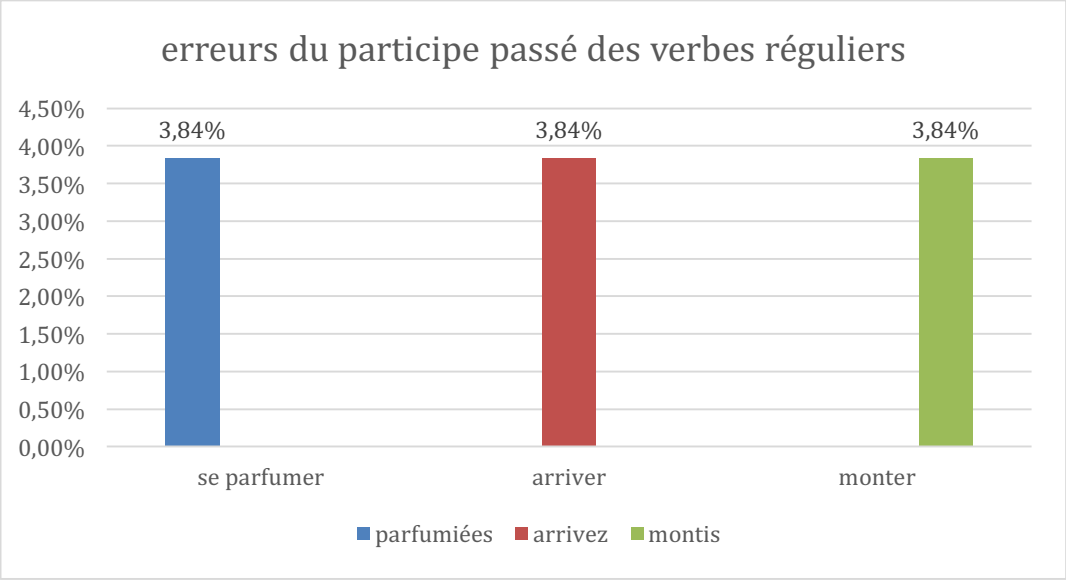


Figure 72 erreurs sur le participe passé des verbes réguliers

2) Erreurs du participe passé des verbes irréguliers

Pour commencer, prenons le cas des participes passés qui est le type d'erreur le plus courant. En première position on trouve le participe passé du verbe « répondre »,

étant « répondé » la forme du participe passé repérée dans les réponses de 6 sujets différents. Ensuite, il y a les cas des verbes « recevoir » et « mettre », dont les formes de participes passés repérées, sont « reçoit » et « met » dans les réponses de 4 sujets différents. On poursuit avec les verbes « prendre », « partir », et encore « mettre » qui ont été repérés avec les formes « prendu », « partée » et « meté » réalisés à chaque fois par 3 sujets différents. En dernière position on trouve 7 verbes « apprendre », « attendre », « comprendre », « lire », « reprendre », « revenir », « sourire » dont les formes de participes passés repérées sont les suivantes: « appri », « attendú », « comprendu », « reprend », « revenú », « lit », « souriré ». Ces 7 formes de participes passés ont été retrouvées dans les réponses de 2 sujets à chaque fois figure 73.

Ces erreurs relèvent parfois de l'influence qui porte le modèle de l'activité sur leurs choix d'utilisation d'un participe passé. Par exemple, dans la phrase « Il met une cravate » qui fallait la transformer au passé composé, les apprenants ont eu tendance à concevoir le participe passé à partir de la forme du verbe proposé dans le modèle, étant « il a méte », le résultat de cette conception. Cette erreur a été réalisée par 11.5 % des apprenants participants figure 74.

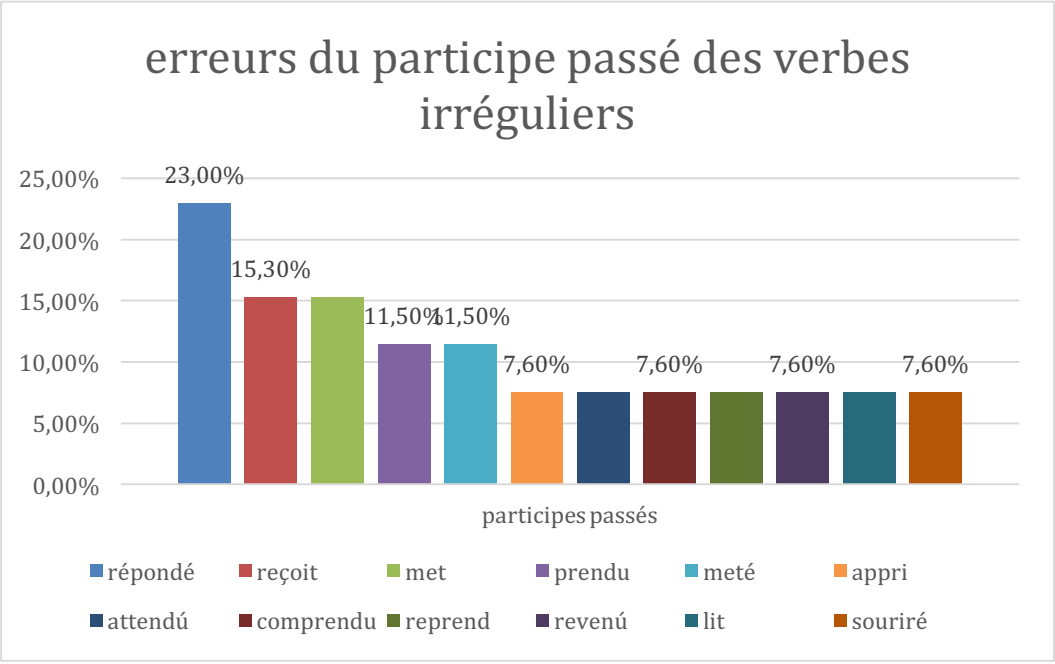


Figure 73 erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers

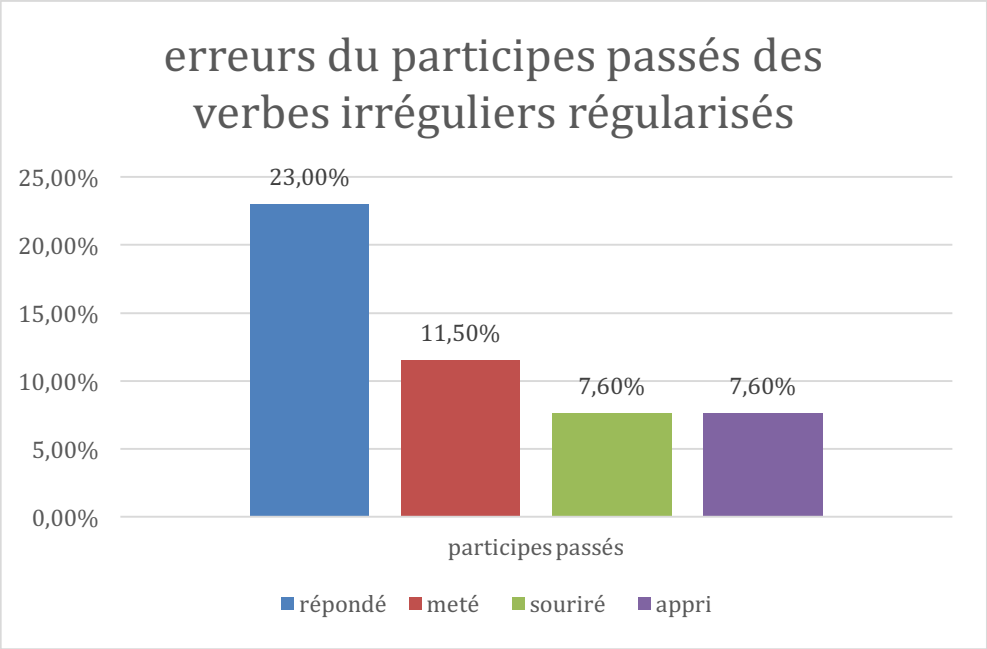


Figure 74 erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés

3) Erreurs d'accord en nombre et en genre

En ce qui concerne les erreurs d'accord en genre figure 75 et en nombre figure 76 on a pu remarquer en général des difficultés avec les verbes « descendre », « sortir », « revenir », « rentrer », « monter » qui n'ont pas été accordées en genre. À partir des exemples que nous avons listés, on a repéré une difficulté majeure avec les verbes « partir » et « sortir » dans les phrases « Elle est parti » 15.38 % et « ils sont sorti » 15.38 %. Les verbes « descendre », « sortir », « arriver », « revenir », « rentrer », « s'installer » et « monter » n'ont pas été, à leur tour, accordés en nombre. Quelques exemples retrouvés dans l'analyse qui ont attiré notre attention par le grand nombre de réalisations sont ceux liés aux verbes « rentrer », « monter » et « arriver », ainsi les phrases observées « lIs sont rentré dans la maison » 23.07 %, « Ils sont monté au huitième étage » 19.23 %, « Les enfants sont arrivé de l'école » 19.23 %.

Les résultats en haut nous montrent que les règles pour accorder le verbe avec le sujet dans les phrases au passé composé sont légèrement négligées par un nombre qui va de 15 à 23% des apprenants participants.

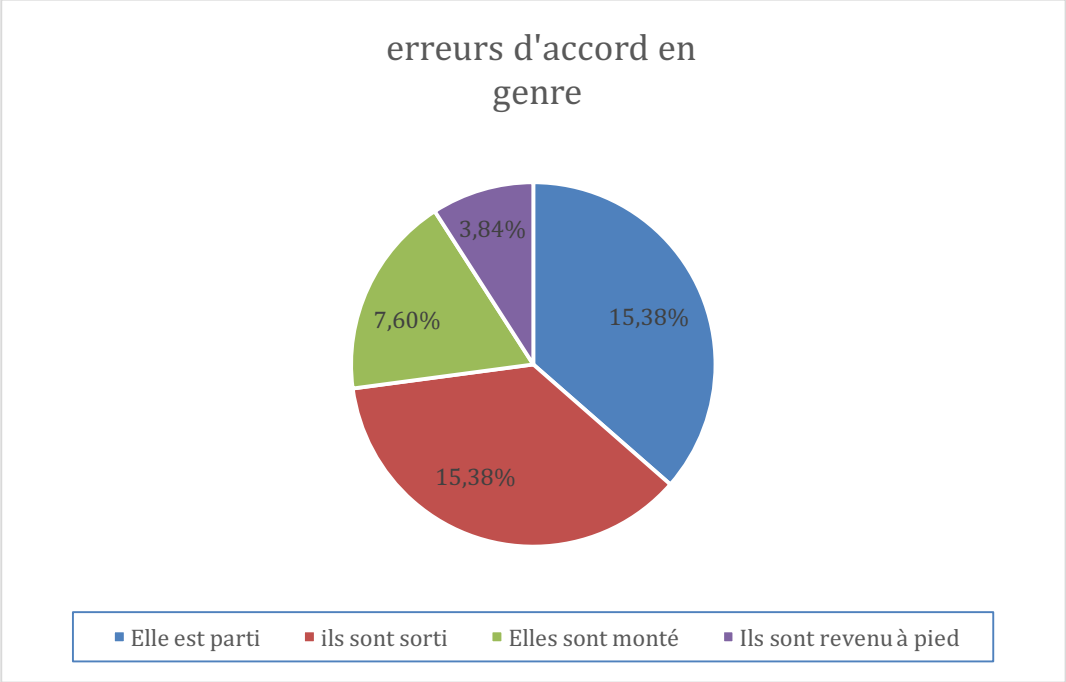


Figure 75 erreurs d'accord en genre

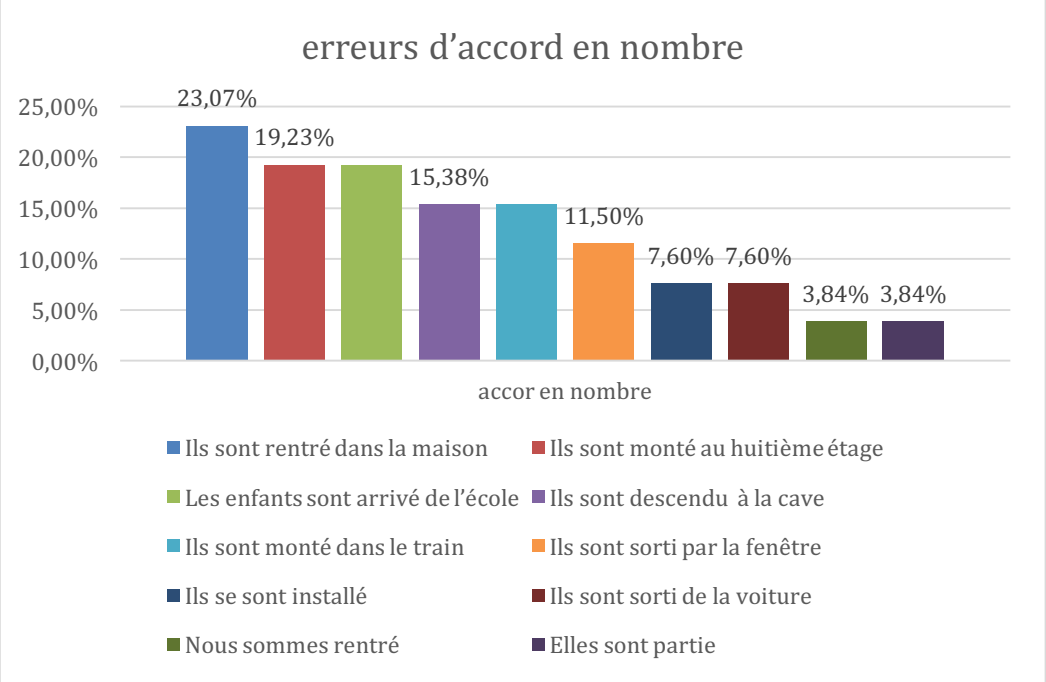


Figure 76 erreurs d'accord en nombre

4) Erreurs du choix d'auxiliaire

Un troisième type d'erreur a été identifié dans le choix de l'auxiliaire être figure 77 ou avoir figure 78. Grâce à plusieurs exemples, on a pu se rendre compte que les apprenants ont des faiblesses à l'heure de choisir l'auxiliaire correspondant à 5 verbes des 14 qui doivent se conjuguer avec être. Ils ont employé l'auxiliaire « avoir » pour les verbes « aller », « arriver », « partir », « sortir » et « revenir » au lieu d'utiliser l'auxiliaire « être » dans les phrases comme « j'ai allé », « nous avons arrivés », « il a parti en train », « il a sorti », « ils ont revenu ». Nonobstant, il y a eu de cas marginaux où certains verbes comme « prendre » et « voyager » qui doivent être conjugués avec l'auxiliaire « avoir », ont été conjugués avec l'auxiliaire « être ». Ce constat est une erreur moins présente que les erreurs concernant l'accord en genre et en nombre ou que les erreurs en rapport avec le choix de participe passé. En même temps, on a détecté l'omission de l'auxiliaire « avoir » dans les phrases « Il eu une réponse positive », « Keiko souri », « Il appris », « Il revu », « Il compris », « il repris », « il bu » et « il vu ». On peut attribuer cette erreur à un oubli de la part des apprenants, car le participe passé est bien écrit. Dans cette même catégorie de choix d'auxiliaire, on peut distinguer une erreur qui relève d'une inattention de la part de l'apprenant et il s'agit d'utiliser la préposition « à » au lieu de l'auxiliaire « avoir » conjugué à la troisième personne du singulier. On a eu affaire à des phrases telles qu'« Il à écrit », « Il à repris », « il à revu », « il à dit », entre autres. Cette erreur peut se présenter facilement, car il est remarqué seulement à la forme écrite et non à la forme orale. L'accent grave sur le « a » fait apparaitre l'erreur orthographique qui rend l'erreur grammaticale visible uniquement de forme écrite.

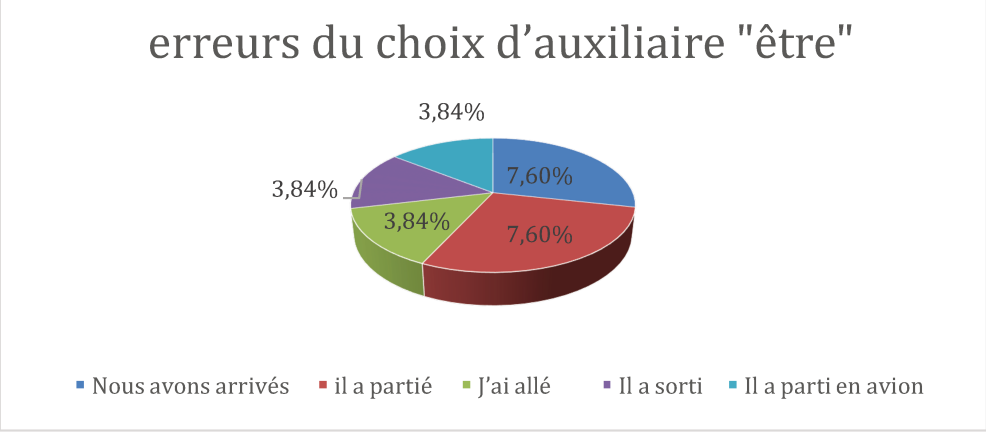


Figure 77 erreurs du choix d'auxiliaire être

Figure 78 erreurs du choix d'auxiliaire Avoir

5) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD)

En relation avec le type d'erreur précédente, on trouve ceux qui doivent se soumettre aux exceptions figure 79 et 80. C'est le cas de verbes « monter », « descendre », « rentrer », « passer », « retourner » et « sortir » qu'il faut les conjuguer avec l'auxiliaire « avoir » s'ils sont suivis d'un complément d'objet direct. Par exemple, « La vieille dame est montée lentement les quatre étages » au lieu d'utiliser l'auxiliaire « avoir », car le verbe monter a ici un complément d'objet direct, les quatre étages. Cette erreur a été commise par 34.61 % des apprenants participants. Une autre erreur régulière est « Anne est rentée la voiture » qui a été réalisée par 30,76 % des apprenants. De la même façon, les phrases « Jean a descendu à la cave » et « Carlo a sorti de la voiture » ont été formulées par un 23.07 % des apprenants. Enfin, l'exemple « Il a monté au grenier » a été réalisé par 19.23 % des apprenants.

On peut apercevoir une difficulté majeure quant à la reconnaissance du complément d'objet direct dans la phrase. Les apprenants ont généralisé la règle d'utilisation de l'auxiliaire « être » sans tenir compte des exceptions concernant le COD pour les verbes « monter », « descendre », « rentrer », « passer », « retourner » et « sortir ». Ce type de phrases demande plus de concentration et d'analyse de la part des apprenants, en plus d'une conceptualisation préalable du thème.

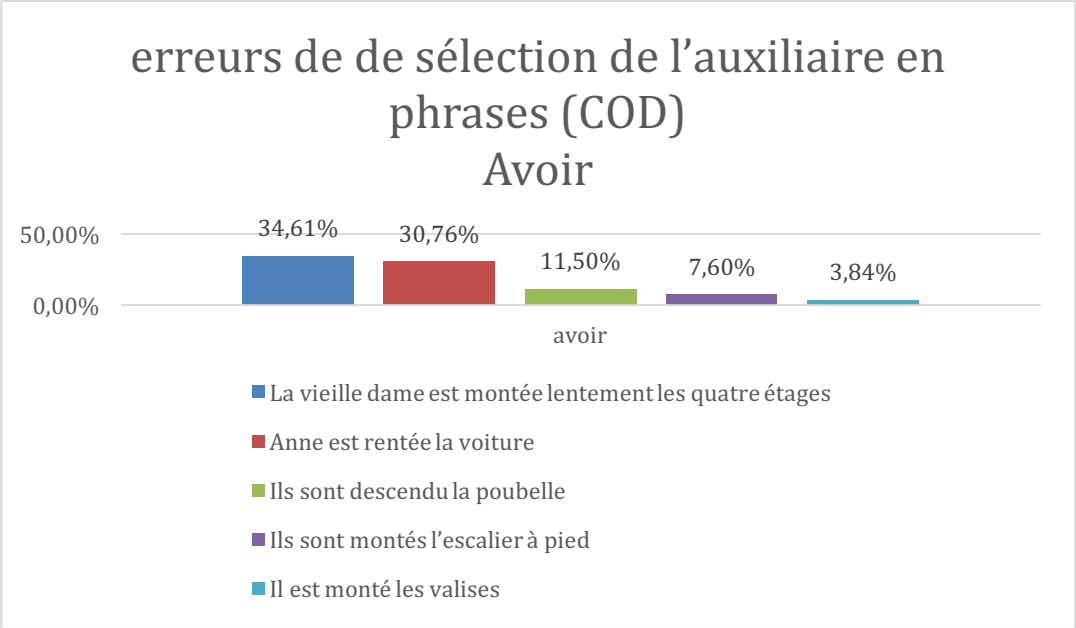


Figure 79 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD Avoir

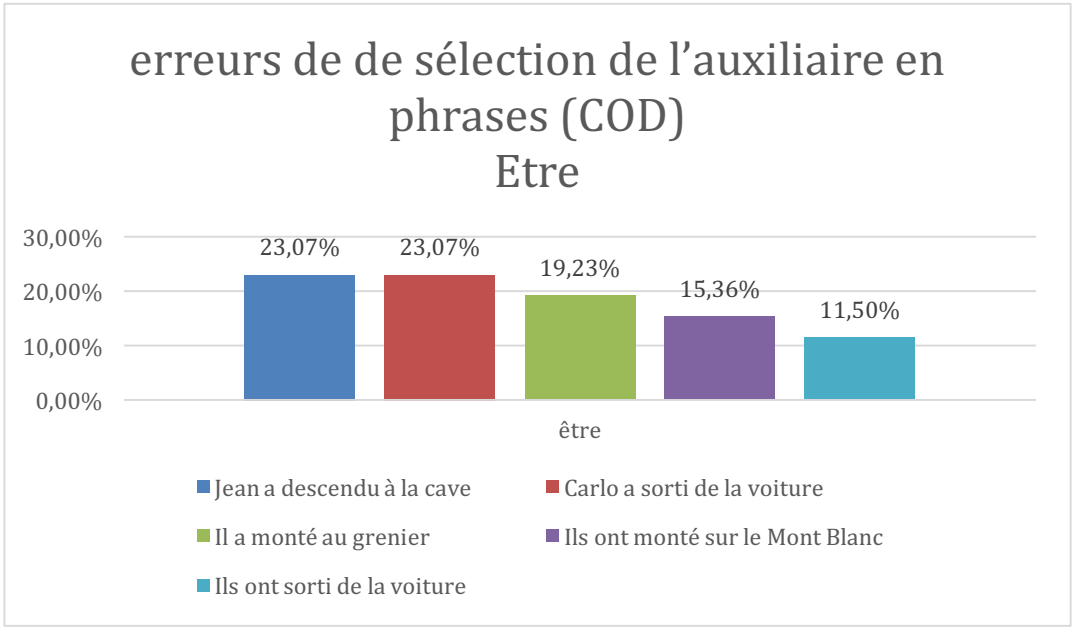


Figure 80 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD être

6) Erreurs sur les verbes pronominaux

Le cas de verbes pronominaux constitue aussi une problématique pour les apprenants figure 81. On trouve en plus grand nombre les erreurs concernant le participe passé dans la construction des phrases au passé composé. Pour donner un exemple, prenons les phrases « *Ils se sont habillé » et « Elles se sont maquillés »* dans lesquelles l'accord en nombre et en genre a été omis. Ce type d'erreur a été très fréquent, un 26.15 % du total d'erreurs avec les verbes pronominaux. C'est la catégorie d'erreurs qui reflète plus de difficultés.

Une autre catégorie d'erreurs très fréquentes dans les erreurs de verbes pronominaux c'est celle cataloguée comme omission du pronom réflexif et participe passé mal accordée. Ces erreurs ont une fréquence d'apparition de 20 % en comparaison avec d'autres erreurs avec les verbes pronominaux. Pour illustrer cette catégorie on a l'exemple « *Ils sont lavé »*, où on peut apprécier que l'apprenant a négligé deux éléments importants dans la phrase, étant le pronom réflexif « *se »* et l'accord en nombre du participe passé du verbe « *se laver »* avec le pronom personnel « *Ils ».* Omission ou mauvais choix d'auxiliaire c'est une troisième catégorie d'erreurs avec 13.84 % d'apparition dans les réalisations des apprenants. Par exemple, dans la phrase « *J'ai reposée »,* où on peut remarquer qu'il y a eu un mauvais choix d'auxiliaire et en plus le pronom réflexif a été omis.

Il y a eu d'autres types d'erreurs identifiés concernant les verbes pronominaux comme celle liées au pronom réflexif mal placé accompagné d'un participe passé mal accordé, ou bien des erreurs en relation avec une fausse élision entre le pronom réflexif et l'auxiliaire ou le participe passé. Ou encore d'autre relevant d'une confusion de l'auxiliaire et le pronom réflexif. Ces erreurs mentionnées ont été manifestées avec un 10.76 % de fréquence par rapport au reste d'erreurs avec les verbes pronominaux.

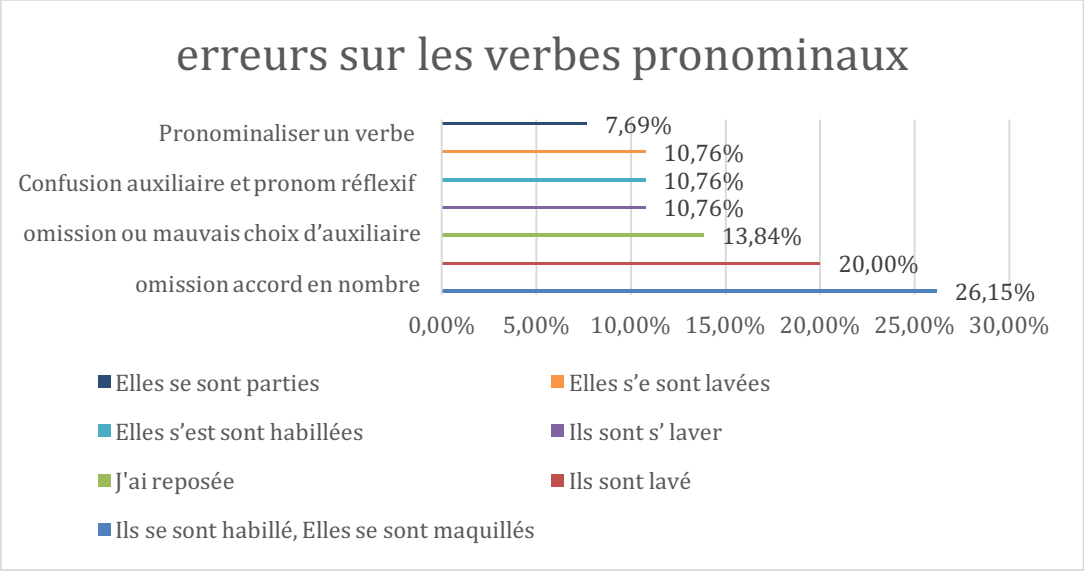


Figure 81 erreurs sur les verbes pronominaux

7) Erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3

Les erreurs d'interférences figure 82, ont été repérées avec une fréquence moins importante que les erreurs déjà examinées. On trouve des exemples avec les verbes « *s'endormir* » et « *se coucher* » principalement. Prenons la phrase « *J'ai m'endormi* » où l'apprenant n'a pas utilisé l'auxiliaire correct et il a placé le pronom réflexif avant le participe passé et pas avant l'auxiliaire « être », comme il le faut. Cette phrase reste très proche de la forme dans la L1, espagnole, étant « *Yo me dormi* ». Cela donne à l'apprenant un sentiment de certitude et sécurité, car il ne voit pas d'anomalie dans la formulation et il pense avoir appliqué bien la règle.

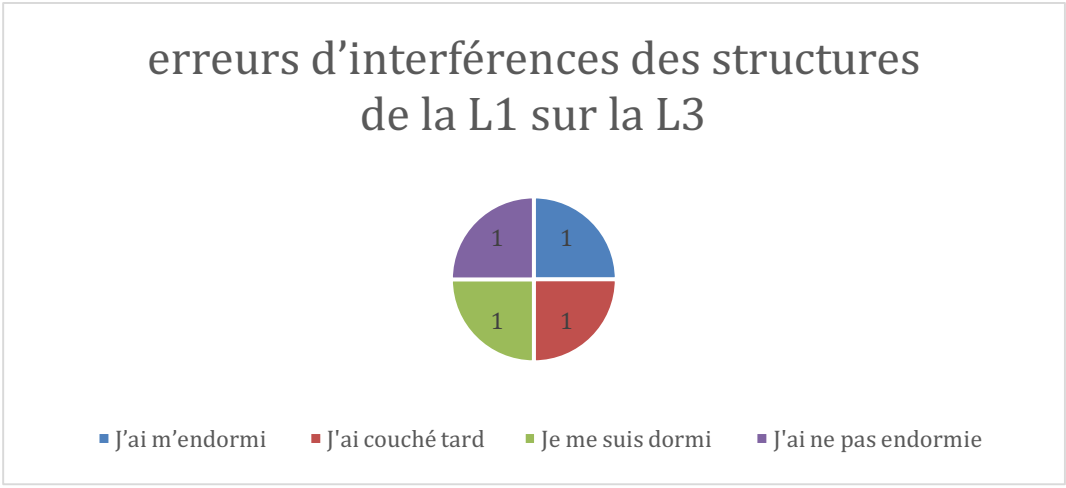


Figure 82 erreurs dues aux interférences des structures de la L1 sur la L3

3. Comparaison entre les résultats de l'examen contrôle du groupe expérimental et du groupe contrôle

La comparaison de l'examen contrôle appliqué au groupe contrôle et au groupe expérimental a pour finalité d'établir des différences entre les acquis de ces deux groupes d'apprenants et voir s'il y a une incidence sur la forme d'appropriation et d'enseignement du temps passé composé en français. Malgré que cette épreuve a été appliquée au milieu des séances d'apprentissage du passé composé, nous voulions savoir comment étaient acquis les connaissances sur ce temps verbal en français, de la même manière d'apprécier si l'interlangue des apprenants commençait à donner des signes des transferts ou d'interférences de la L1 sur la L3, de la même manière, nous voulions savoir comment l'interlangue des apprenants était en train de se forgeait.

L'évaluation que nous avons utilisée pour tester l'apprentissage du passé composé a été «Un examen contrôle». Ce genre d'examen a pour avantage de servir comme diagnostic des connaissances acquises par les apprenants du passé composé en L3. Ce test mobilise leurs connaissances et nous donne une vue de ce qui a été acquis et comment il a été acquis. L'épreuve a été appliquée au milieu de séances, et son principal objectif était de vérifier les acquis des apprenants par rapport au passé composé notamment, les items décrits par Duran Rueda, F. (2011 :351) qui causent difficultés aux apprenants hispanophones. Le test a été noté sur 5, étant 5 la meilleure note et 1 la pire. Pour passer l'examen, les apprenants devaient avoir obtenu une note minimum de 3 sur 5. L'examen contrôle appliqué aux groupes contrôle et expérimental sur les connaissances du passé composé en français a montré que pour le groupe contrôle 19 apprenants ont passé l'examen avec des notes qui vont de 3.2 à 4.9 pendant que pour le groupe expérimental 17 apprenants ont passé l'examen avec des notes qui vont de 3.1 à 4.5 ; 9 apprenants du groupe contrôle ont raté cet examen avec des notes qui vont de 0.8 à 2.5 et 9 apprenants pour le groupe expérimental ont raté l'examen avec des notes qui vont de 1.0 à 2.

Les résultats de l'examen contrôle appliqué aux groupes expérimental et contrôle nous ont permis de relever des erreurs normales qui commentent les apprenants hispanophones en apprenant le passé composé du français. Parmi ces erreurs on a trouvé des

erreurs du participe passé des verbes réguliers, des erreurs du participe passé des verbes irréguliers, des erreurs d'accord en genre, des erreurs d'accord en nombre, des erreurs du choix d'auxiliaire, des erreurs de de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD), des erreurs sur les verbes pronominaux et des erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3. Tout de suite, nous allons détailler la comparaison des résultats de l'examen contrôle des groupes expérimental et contrôle sur ces erreurs :

1) erreurs du participe passé des verbes réguliers

Pour ce qui concerne les erreurs sur les participes passés des verbes réguliers figure 83 ; le groupe contrôle a eu un pourcentage majeur avec 3 apprenants par rapport au groupe expérimental de 1'apprenant sur une erreur sur le verbe du premier groupe « rentrer » qui présentait une forme du participe passé « ris » avec un total de 10,71% d'apparitions. La terminaison « is » que les apprenants ont mis rappel celle des verbes du troisième groupe qui prennent la forme terminant en « is » pour le participe passé comme le verbe « comprendre » « compris » ou « prendre » « pris ». Le groupe expérimental a eu 1'apprenant avec ce même genre d'erreur sur le participe passé du verbe monter « montis ».

Les deux groupes ont présenté une erreur sur l'accent de la voyelle « e » dont l'accent a été mis sur la dernière « e » et non pas sur la première « e » dans la forme « Anne est rentreé » pour 1 apprenant du groupe contrôle et « elles se sont parfumiées » pour 1 apprenant du groupe expérimental.

1'apprenant du groupe expérimental a eu un problème avec la conjugaison du participe passé du verbe « arriver » qui a été conjugué « arrivez » et non pas « arrivé » dû possiblement à la même prononciation.

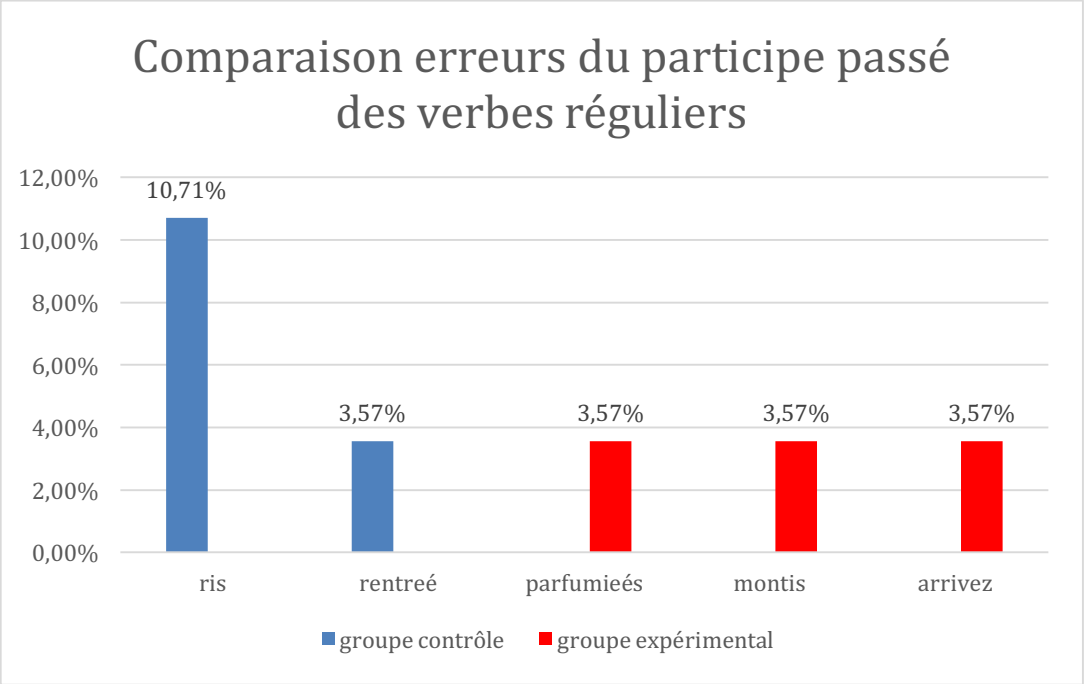


Figure 83 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes régulier

2) erreurs du participe passé des verbes irréguliers

Le cas des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers a été très produit pour les deux groupes figure 84, étant l'erreur « couri » du verbe courir l'erreur le plus produite pour le groupe contrôle avec 53.57% des apprenants et « répondé » du verbe répondre l'erreur le plus produite pour le groupe expérimental avec un pourcentage de 23%. Le grand pourcentage sur les erreurs de ce type qui a montré le groupe contrôle 53.57% « couri », 42.85% « écri », 39.28% « reveni », 32.14 « descendé » et « meté », 25% « repondé », « prendé » et « apprendu » 21.42% « boit », « met » et « dis » et 17.85% « attendé » supère ceux du groupe expérimental 23% « répondé », 15.3% « reçoit » et « met », 11.5% « prendu », « partée », et « meté ». Cette grande tendance de production des erreurs sur les participes passés des verbes irréguliers du groupe contrôle reflète que l'enseignement de ces éléments n'a pas été si effectif comme c'est le cas du groupe expérimental qui a eu moins pourcentage dans les erreurs produites de ce type. Ce résultat nous démontre que l'apprentissage des participes des verbes irréguliers doit se faire sur la base de l'apprentissage des mots et non pas sur la base d'un apprentissage sur les règles comme le

suggère Pinker (2011) dans sa théorie des mots et règles les ingrédients de la langue, car une conséquence directe est la régularisation qui se fait pour le processus de généralisation des règles, comme a été le cas pour le groupe contrôle avec un taux de régularisation des participes passés des verbes irréguliers a*vec le plus grand pourcentage de* 32.14% pour « meté » et « descendé » suivi de « repondé » avec 25%, « attendé » avec 17.85%, « apprendé » 14.28%, « souriré » et « écriré » avec 10.71% et « fasé », « lisé », etc avec 3.57% contre 23% pour « répondé » du groupe expérimental suivi de « meté » avec 11.50%, « souriré » et « appri » avec 7.60% figure 85. La non-prépondérance de la généralisation de la règle de conjugaison des verbes réguliers du premier groupe sur les verbes irréguliers du troisième groupe des apprenants du groupe expérimental reflète la manière comme l'apprentissage de cette règle a peu affecté l'apprentissage des participes passés des verbes irréguliers par des connexions entre les mots comme se fait par l'apprentissage des mots

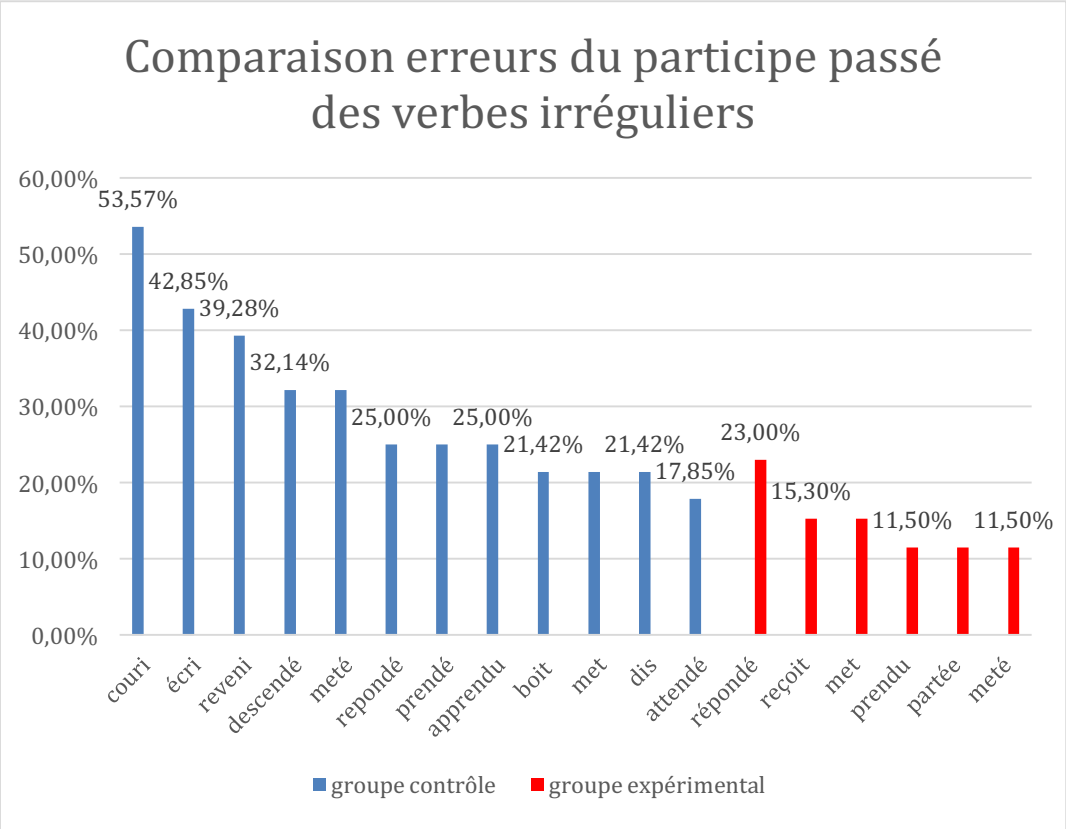


Figure 84 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers

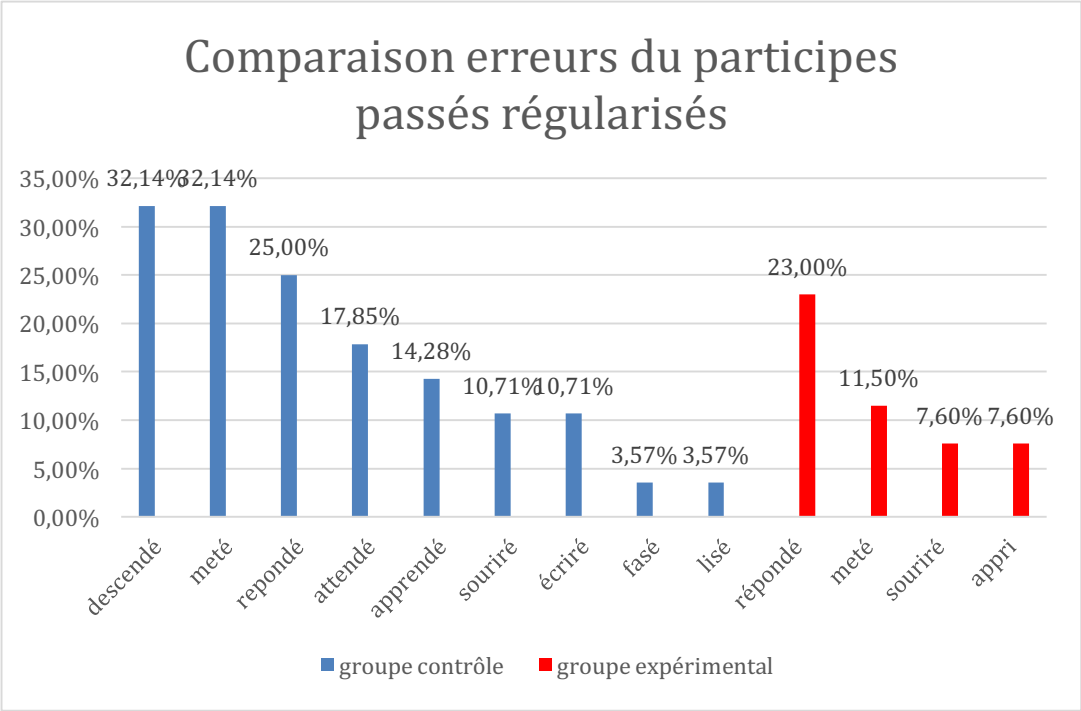


Figure 85 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisé

3) erreurs d'accord en genre

En ce qui concerne les erreurs sur l'accord pour marquer le genre féminin en français les deux groupes ont eu peu d'erreurs ; cependant, le groupe expérimental a eu un peu plus d'erreurs sur ce critère avec 4 apprenants qui ont commis l'erreur « Elle est parti » où l'accord pour le genre féminin a été oublié pendant que 3 apprenants pour le groupe contrôle ont eu l'erreur « Anne est descendu » soit une différence d'à peine 1 apprenant figure 86. Cette même erreur « Elle est parti» a été produite par 2 apprenants du groupe contrôle. L'erreur « ils sont sorti » a été aussi produite par 4 apprenants du groupe expérimental. Les deux groupes ont eu des problèmes avec la généralisation de la règle d'accord en nombre, pour le groupe expérimental avec les erreurs « Elles sont monté » commise par 2 apprenants et l'erreur « Ils sont revenu à pied » commise par 1 apprenant et pour le groupe contrôle avec les erreurs « Ils se sont coifées », « Ils sont revenu à pied » et « Ils sont revenu en avion » commises par 1 apprenant; la première erreur du groupe expérimental n'a

pas été accordée ni en genre ni en nombre, pendant que pour le groupe contrôle l'erreur montre comment l'apprenant a intériorisé la règle de réaliser l'accord en ajoutant « es » à la fin du verbe, cependant l'apprenant à généraliser cette règle ou pour une inattention il l'a mise en place avec un pronom masculin pluriel. Ces erreurs montrent bien l'état de progrès de l'interlangue des apprenants par rapport à cette nouvelle règle de la L3 inexistante dans la L1. La faible production de ces erreurs est un signe d'intériorisation de cette règle par les deux groupes, cependant, la généralisation de cette règle sur le pronom pluriel masculin montre bien que les apprenants sont attentifs à réaliser l'accord en nombre, mais pour une inattention ou ils l'appliquent même avec ce pronom.

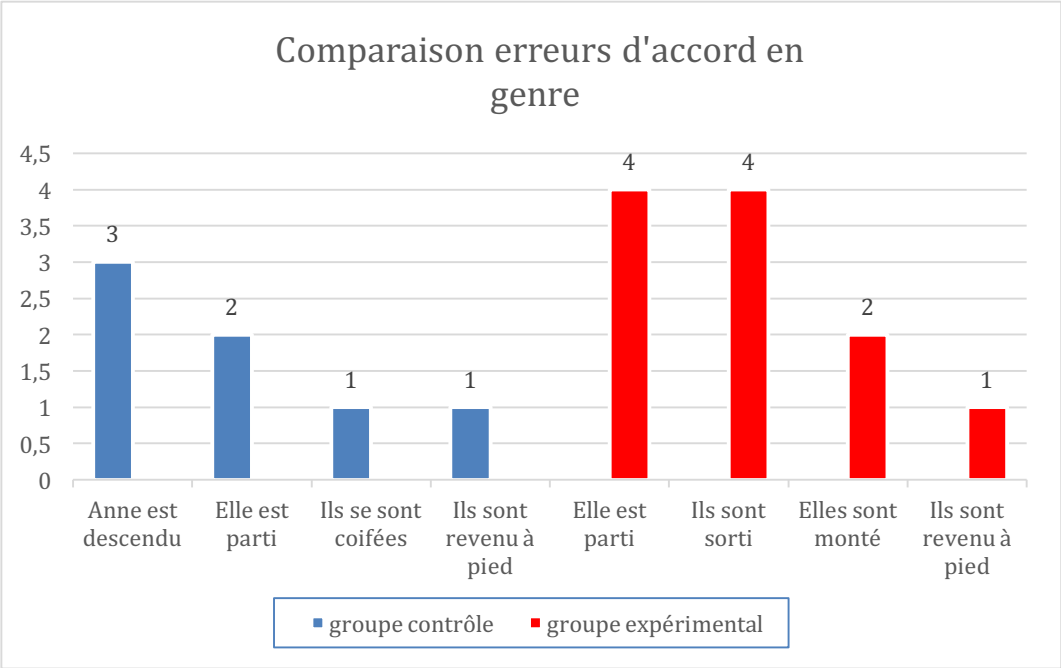


Figure 86 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs d'accord en genre

4) erreurs d'accord en nombre

Les erreurs d'accord en nombre ont été plus nombreuses dans les deux groupes figure 87. Comme dans le cas des erreurs d'accord en genre, le groupe expérimental a eu une performance inférieure par rapport aux erreurs commises par le groupe contrôle parfois dû à l'inattention des apprenants, ou parfois à la non-intériorisation de cette règle, car elle est inexistante dans la L1.

L'erreur la plus commisse a été l'accord en nombre « s » pour la troisième personne du pluriel masculin « ils », ainsi pour le groupe expérimental on a eu des erreurs comme « Ils sont rentré dans la maison » avec un pourcentage de 23.07 %, soit 6 apprenants, « Ils sont monté au huitième étage » et « Les enfants sont arrivé de l'école » avec un pourcentage de 19.23 % soit 5 apprenants, « Ils sont descendu à la cave » et « Ils sont monté dans le train » avec un pourcentage de 15.38% soit 4 apprenants, « Ils sont sorti par la fenêtre » avec un pourcentage de 11.5% soit 3 apprenants et finalement, « Ils se sont installé » et « Ils sont sorti de la voiture » avec un pourcentage de 7.6% soit 2 apprenants, contre avec un pourcentage de 17,85% des apprenants du groupe contrôle pour l'erreur le plus commise « Ils se sont deshabillé » soit 5 apprenants. Cette erreur a été suivie de « Ils sont monté dans le train » et « Ils se sont installé » avec 10,71% soit 3 apprenants, « Ils sont monté sur le mont blanc » et « Elles sont montée sur le mont Blanc » avec 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, plusieurs erreurs avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant ont été relevées. Parmi elles, nous mettons en valeur pour le groupe contrôle les erreurs suivantes, avec l'absence du morphème « s » pour accorder en nombre « Nous sommes rentré de promenade », « Elles se sont lavé » et « Elles sont partie » où il a été oublié l'accord en genre aussi. Pour le groupe expérimental nous avons l'erreur « Nous sommes rentré » et « Elles sont partie » avec un pourcentage de 3.84% soit 1 apprenant.

Ces résultats nous laissent apprendre que tant les apprenants du groupe contrôle comme les apprenants du groupe expérimental ont eu du mal à intérioriser cette règle

d'accord en nombre, comme elle est inexistante dans la L1 les apprenants doivent se forger l'idée de son existence en même temps de le donner un sens dans la phrase sinon, elle ne sera pas prise en compte comme on vient de le constater avec l'oublie de « s » de la plupart des apprenants, cependant avec l'intériorisation de la règle de l'accord en genre d'ajouter « e » pour marquer le féminin, les apprenants laissent peu à peu entrer aussi le « s » pour marquer aussi le nombre et ainsi donner du sens à une règle qui n'est pas logique dans leurs esprits s'ils l'appliquent dans la L1. L'intériorisation de cette règle nous est une preuve de la plasticité du lexique mental et de la dépendance de la L3 sur la structure de la L1 dans le début de l'acquisition de cette langue cible.

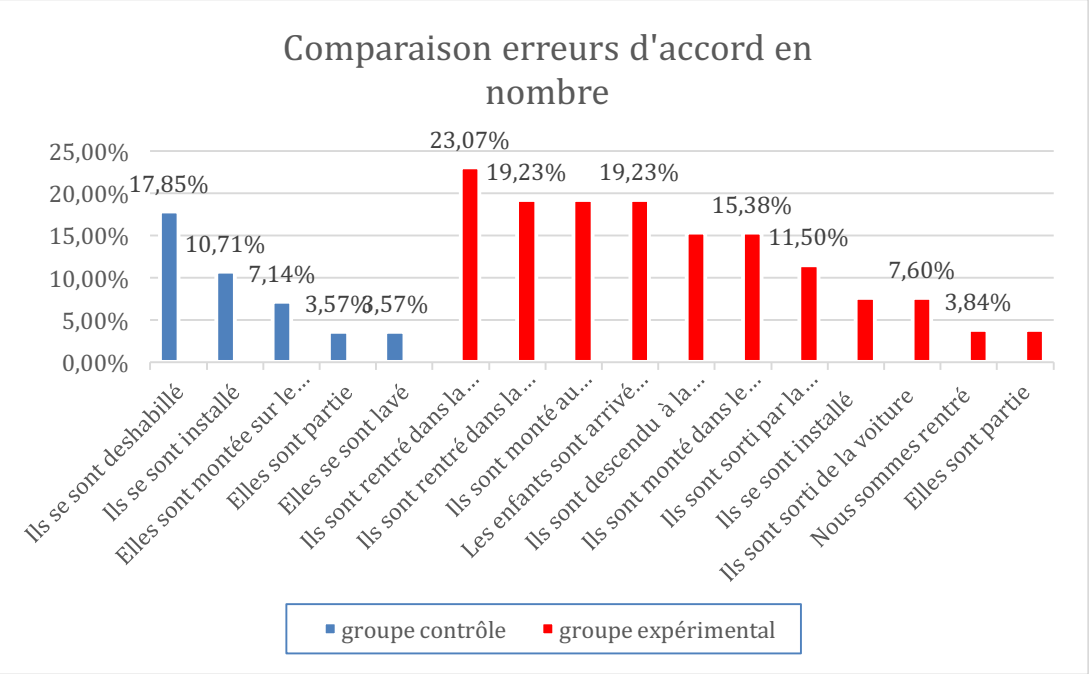


Figure 87 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs d'accord en nombre

5) erreurs du choix d'auxiliaire

L'erreur sur le mauvais choix de l'auxiliaire a été produite à multiples reprisses par les apprenants du groupes contrôle et expérimental. Comme nous explique Lado (1957) dans sa théorie CAH (Contrastive Analysis Hypothesis), le fait qu'un élément dans la L1 devient deux éléments dans la L3 fait que leur intériorisation prenne plus de

temps. La difficulté qui pose aux apprenants hispanophones la bonne utilisation de l'auxiliaire dans le passé composé est comparée à celle qui pose les verbes « ser » ou « estar » pour un apprenant français ou anglais de l'espagnol comme langue étrangère, car dans leur langue ces deux éléments sont un seul « être » et « to be » respectivement.

Pour ce qui concerne le mauvais choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » figure 88 le groupe contrôle a eu plus d'erreurs en comparaison du groupe expérimental. L'erreur la plus produite a été « Elle a parti en avion » et « Il a sorti » avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants. Pendant que pour le groupe expérimental les erreurs « Nous avons arrivés » et « il a partié » ont eu un pourcentage de 7.60% soit 2 apprenants.

Les suivent dans la liste du groupe contrôle les erreurs « Vous avez arrivé à Paris », « Nous avons arrivé » et « On a revenu à pied » avec 10,71% soit 3 apprenants, « Nous avons rentrés de promenade » qui est accordée en genre et « Nous avons rentré de promenade » avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement 8 erreurs ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant ; parmi elles nous accentuons « Il ont parti », « On a venu à pied », et « Nous alons arrivé le matin » et « Nous allons rentré de promenade ».

Ces dernières erreurs ont la caractéristique d'être conjuguées avec l'auxiliaire « aller », nous attribuons l'utilisation de cette auxiliaire à l'apprentissage du futur proche dont une phrase comme « nous allons rentrer de promenade » se fait souvent et les apprenants tendent à mélanger les structures quand elles se rapprochent, comme c'est le cas ici, phonétiquement.

Pour le groupe expérimental sont les erreurs « J'ai allé », « Il a sorti » et « Il a parti en avion » les moins produites avec un pourcentage de 3.84%. Ces erreurs montrent une tendance à généraliser la règle qui prime dans la conjugaison du passé composé en français de conjuguer la majorité des verbes avec l'auxiliaire « avoir » sauf 14 verbes avec l'auxiliaire « être ». Comme cette règle s'accorde avec celle de la L1,

qui utilise un seul auxiliaire, les apprenants tendent à s'accrocher d'elle et la généralisent sur tous les verbes, car il semble plus logique pour leurs esprits.

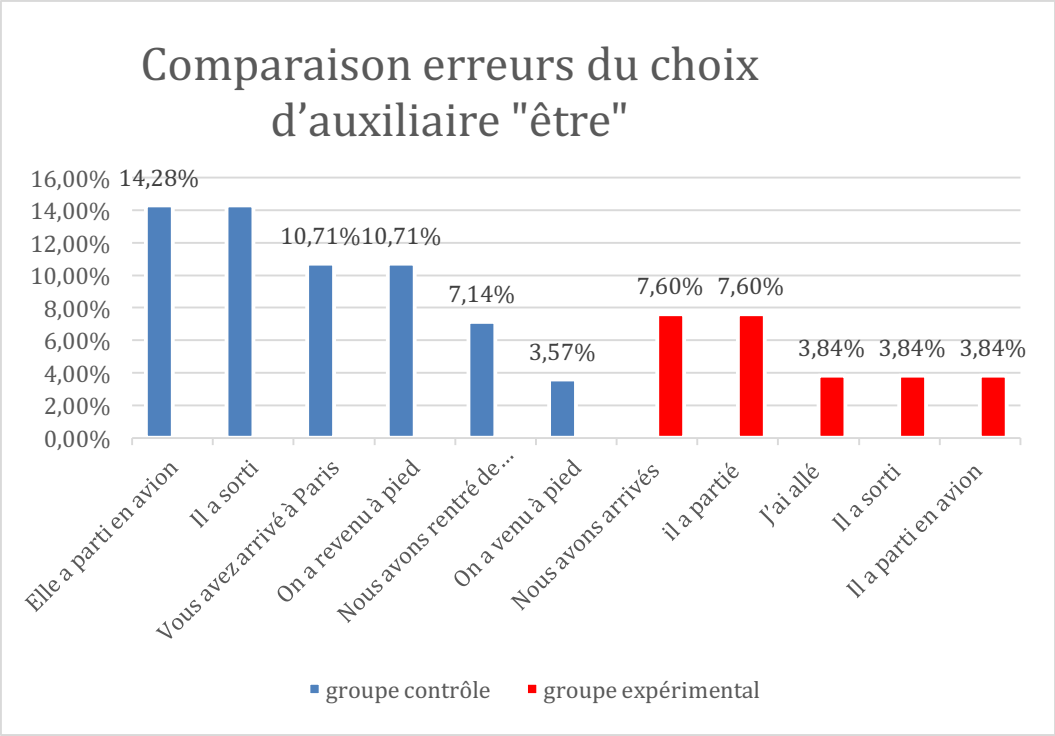


Figure 88 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs du choix d'auxiliaire « être »

Pour ce qui concerne le mauvais choix de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » figure 89 le groupe contrôle a eu aussi plus d'erreurs produites. L'erreur « Je suis pris une douche » a été l'erreur la plus réalisée avec 10,71% soit 3 apprenants ; suivi de « Il s'est trouvé une chambre à louer », « Il est pris un taxi » et « Je suis fait le tour du parc » avec 3,57% soit 1 apprenant. Pendant que pour le groupe expérimental les erreurs « Il est pris le métro » et « Elle es voyagée » ont eu un pourcentage de 3.84% soit 1 apprenant. Pour le groupe contrôle, il y a eu une erreur du choix d'auxiliaire « être » à la place de « avoir » plus le pronom mal conjugué « Nous ont trouvé une chambre à louer » ; cette même erreur se passe à l'inverse pour le groupe expérimental où l'apprenant prend le pronom féminin « elle » par pluriel et l'auxiliaire « avoir » pour l'auxiliaire « être », car la conjugaison se ressemble à une lettre de différence dans « Elle ont parti ». Il y a eu 3 erreurs d'omission de l'auxiliaire « avoir »

« Est-ce que vous monté en haut de l'arc de triomphe ? », « Il eu un rendez-vous » et « Il eu une reponse positive » toutes avec le même pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant pour le groupe contrôle et une erreur d'écriture de l'auxiliaire « avoir » conjugué à la troisième personne du singulier comme la préposition « à » dans « Il à écrit » pour le groupe expérimental.

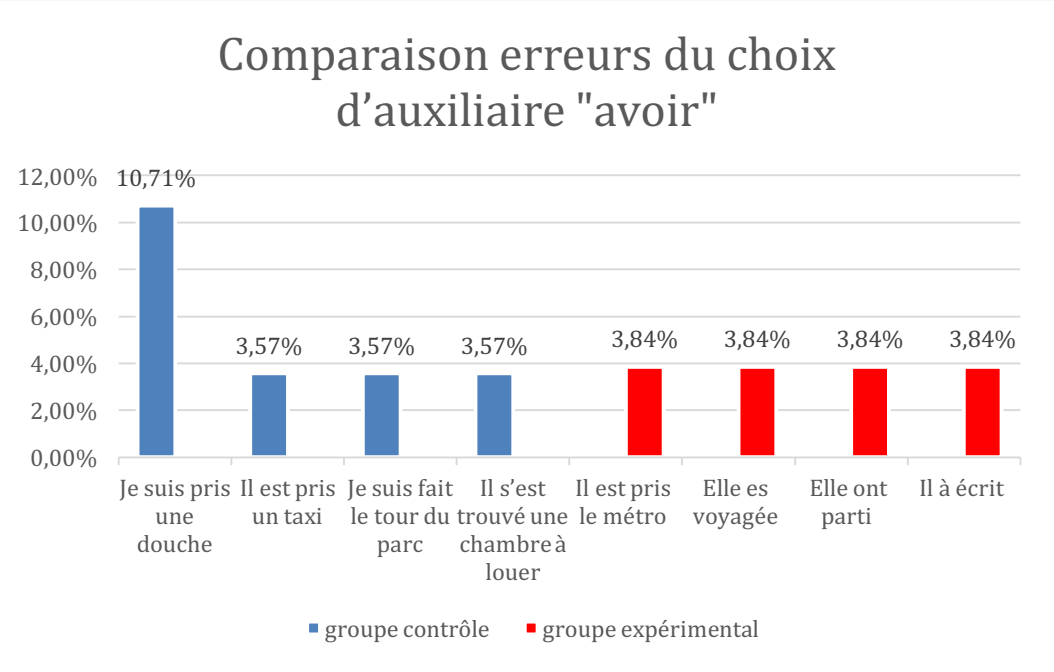


Figure 89 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs du choix d'auxiliaire « avoir »

Malgré le fait que les erreurs sur le mauvais choix d'auxiliaire ont été variées, le fait que le groupe expérimental ait eu moins des erreurs sur ce type d'erreur que le groupe contrôle montre que la différence de ces deux éléments (avoir – être) dans la L3 contre un élément dans la L1 (haber) a été plus acceptée par les apprenants du groupe expérimental que par les apprenants du groupe contrôle dû au fait du travail de contraste entre les structures de la L1 et de la L3 et les exercices d'application qui se fait au sein des séances et qui aident à la bonne acceptation des structures comme celles-ci.

6) erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD)

Les erreurs sur la sélection de l'auxiliaire en phrases COD ont été plus nombreuses que les erreurs commises sur la sélection du bon auxiliaire, car ici il fallait tenir compte de l'objet direct dans la phrase. Pour ce qui concerne la sélection de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » figure 90 le groupe contrôle a eu « Anne est rentré la voiture », « Je suis rentré mon vélo » et « Ils sont sorti tous leurs jouets » comme les erreurs les plus produites avec un pourcentage de 21,42% soit 6 apprenants, suivie de « Elle est sorti la poubelle », « La vieille dame est monté lentement les 4 étages » et « Didier est sortir les valises » avec un pourcentage de 17,85% soit 5 apprenants, 6 erreurs ont été relevées avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants, parmi elles nous soulignons « Ils sont montés l'escalier à pied », « Ils sont sortis tous les jouets », « Ils sont descendu la poubelle » et « Ils sont sortis les bagages », et les erreurs « Elles est sorti les valises », « Anne est rentrée la voiture » et « La vieille dame est montée les 4 étages » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Pendant que pour le groupe expérimental les erreurs les plus produites ont été « La vieille dame est montée lentement les quatre étages » avec un pourcentage de 34.61 % soit 9 apprenants et « Anne est rentée la voiture » avec un pourcentage de 30,76 % soit 8 apprenants. Ces erreurs ont été suivies de « Ils sont descendu la poubelle » avec un pourcentage de 11.5% soit 3 apprenants, « Ils sont montés l'escalier à pied » avec un pourcentage de 7.60% soit 2 apprenants et « Il est monté les valises » avec un pourcentage de 3.84% soit 1 apprenant.

Ces erreurs montrent bien que tant les apprenants du groupe contrôle comme les apprenants du groupe expérimental ont bien appliqué la règle de conjuguer les 14 verbes (dit de la montagne) qui normalement se conjuguent avec l'auxiliaire être. Nonobstant, le fait d'avoir des exceptions à cette règle (changement d'auxiliaire si la phrase comporte un COD) fait que les apprenants tendent à privilégier la première règle au détriment de la seconde qui la contrarie.

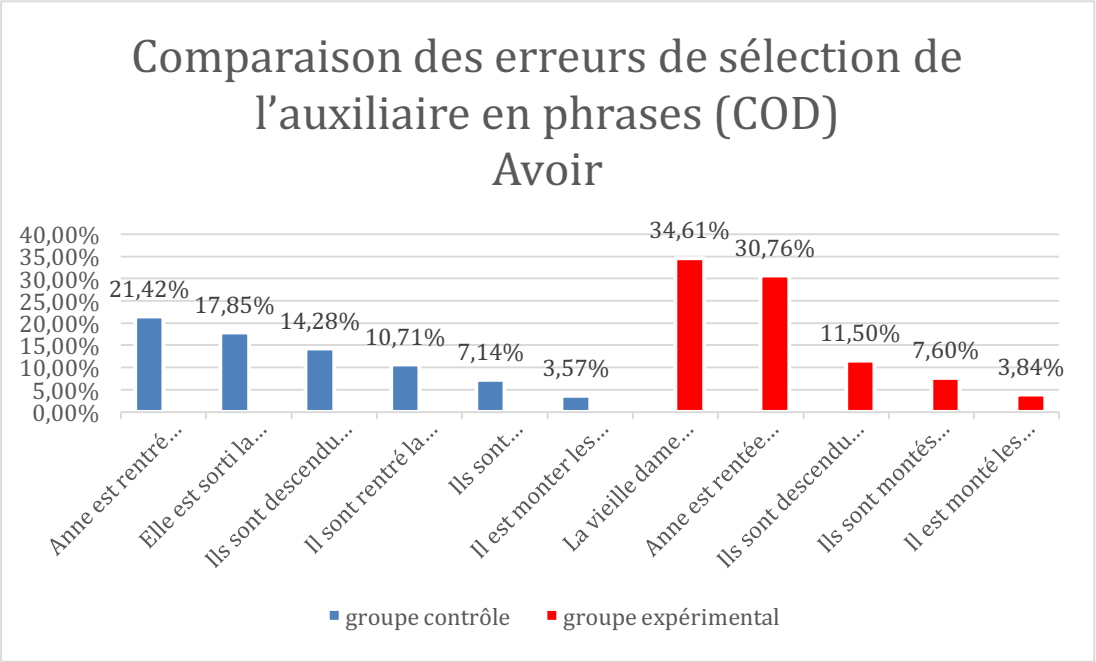


Figure 90 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir »

Pour ce qui concerne la sélection de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » figure 91 le groupe contrôle a eu « Vous avez monté en haut de l'arc » et « Ils ont sorti de la voiture » comme les erreurs les plus produites avec un pourcentage de 21,42% soit 6 apprenants. La même valeur a eu le groupe expérimental avec « Jean a descendu à la cave » et « Carlo a sorti de la voiture » avec un pourcentage de 23.07 % soit 6 apprenants comme les erreurs le plus commises. Tant le groupe contrôle comme le groupe expérimental les valeurs obtenus sur les erreurs qui suivent sont similaires avec « Jean a descendu à la cave », « Ils ont monté dans le train », « Carlo a sorti de la voiture » avec 17,85% soit 5 apprenants, « Les enfants ont arrivé de l'école », et « Ils ont rentré dans la maison » avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants, et « Tous les voyageurs ont descendu » avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants pour le groupe contrôle et pour le groupe expérimental « Il a monté au grenier » avec un pourcentage de 19.23 % soit 5 apprenants, « Ils ont monté sur le Mont Blanc » avec un pourcentage de 15.36% soit 4 apprenants, « Ils ont sorti de la

voiture » avec un pourcentage de 11.52% soit 3 apprenants et « Nous avons rentré de promenade » avec un pourcentage de 7.60 % soit 2 apprenants.

Le fait que les deux groupes aient eu des valeurs similaires dans ce type d'erreur démontre qu'ils étaient en train de généraliser la règle de conjugaison de la majorité des verbes en français avec l'auxiliaire « avoir ». De la même manière, pour l'apprenant hispanophone une autre source de cette inéquivoque est la manière d'assimiler la phonétique et la phonologie de la L3 par rapport à la phonétique et la phonologie de sa L1. Dans un cas spécifique du groupe contrôle nous avons remarqué dans l'erreur « Ils ont rentré dans la maison » qu'elle possiblement due à une manque de connaissance de la règle de conjuguer le verbe « rentrer » avec l'auxiliaire « être » et aussi à la possibilité que la prononciation soit en cause pour la présence de cette erreur, car pour l'apprenant hispanophone « ils ont » et « ils sont » ont la même prononciation /ilsont/, il ne fait pas la différence entre un s et deux s, le son /z / ne fait pas partie de son répertoire phonétique.

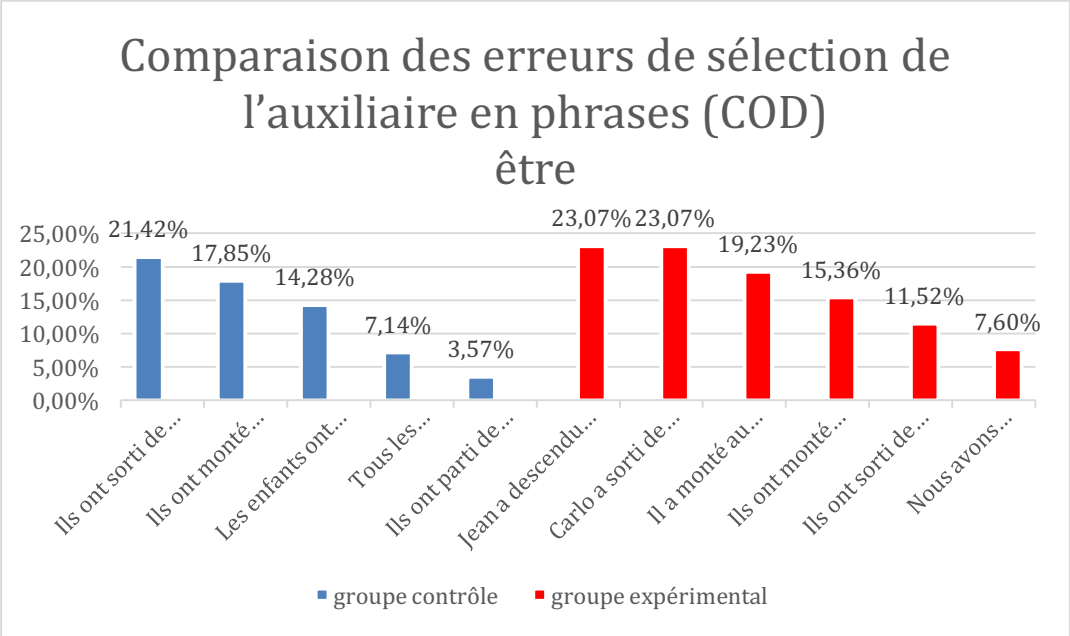


Figure 91 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « être »

7) erreurs sur les verbes pronominaux

Les erreurs commises sur les verbes pronominaux ont été très variées pour les deux groupes figure 92, mais le groupe contrôle a eu la plus grande quantité par rapport au groupe expérimental. Pour le groupe contrôle la catégorie d'erreurs la plus produite a été les erreurs sur l'omission de l'auxiliaire avec un pourcentage de 32,25% soit 20 erreurs comme « Ils s'installés », « Ils se réveillés », pendant que pour le groupe expérimental la catégorie d'erreurs la plus produite a été les erreurs sur l'omission de l'accord en nombre et en genre avec un pourcentage de 26.15% soit 17 erreurs comme « Ils se sont habillé » et « Elles se sont maquillés ». La seconde catégorie d'erreurs la plus produite pour le groupe contrôle a été la catégorie des erreurs sur l'auxiliaire et la place du pronom réflexif avec 19,35% soit 12 erreurs comme « Ils sont se couchés », « Elles ont se levées ». Le groupe expérimental a eu la catégorie de l'omission du pronom réflexif et participe passé mal accordé comme la seconde catégorie d'erreurs la plus produite avec 20% soit 13 erreurs comme « Ils sont lavé ».

La troisième catégorie des erreurs a été pour la catégorie des erreurs sur l'auxiliaire a eu un pourcentage de 17,34% soit 11 erreurs comme, « Ils se ont lavés », « Ils se ont lavé », « Je me ai endormi », pour le groupe contrôle et pour le groupe expérimental a été l'omission ou mauvais choix d'auxiliaire avec 13.84% soit 9 erreurs comme « J'ai reposée ». La catégorie des erreurs qui suive a été sur la place du pronom réflexif et l'accord en genre et nombre pour le groupe contrôle avec un pourcentage de 11,29% soit 7 erreurs comme « Ils sont se déshabillé », « Ils sont se couché » et de pronom réflexif mal placé accompagné d'un participe passé mal accordé comme « Ils sont s' laver », de confusion de l'auxiliaire et du pronom réflexif comme « Elles s'est sont habillées » et la catégorie d'une fausse liaison comme « Elles s'e sont lavées » avec un pourcentage de 10.76 % soit 7 erreurs. Finalement pour le groupe expérimental la catégorie des erreurs la moins produite a été la catégorie de pronominaliser un verbe comme le verbe « partir » avec 5 erreurs soit 7.69 % comme « Elles se sont parties » ; cette même catégorie pour le groupe contrôle a été aussi la moins produite avec un pourcentage de 6.45% soit de 4 erreurs. Pour ce même groupe les erreurs sur les catégories sur l'auxiliaire et l'omission du pronom réflexif qui compte des erreurs

comme « Je n'ai promené dimanche dernier », « Ils ont lavé », des erreurs sur la pronominalisation d'un verbe qui compte des erreurs comme « Ils se sont parti à 22h », « Elles se sont parties » où l'erreur est due à une tendance de conjuguer dans le même exercice des verbes pronominaux ont eu un pourcentage de 6,45% soit 4 erreurs pour chaque catégorie.

Cette grande variété des erreurs commises sur les verbes pronominaux obéissent à une généralisation de la conjugaison des verbes avec l'auxiliaire « avoir » et à une interférence de la structure de la L1 sur la L3 le calque de la structure de la L1 « yo no me reposé » où la phrase « je ne me reposé pas » est cohérente pour l'apprenant ou l'erreur « Je me ai endormi », car en espagnol on dirait « yo no me he reposado » et « yo me he dormido » ou « yo me dormi ». Le fait que les erreurs les plus produites par le groupe contrôle ont été celles sur l'omission de l'auxiliaire comme « Ils s'installés » et « Ils se réveillés », et pour le groupe expérimental celles sur l'omission de l'accord en nombre et en genre comme « Ils se sont habillé» et « Elles se sont maquillés » montre que pour une part les apprenants conjuguent les verbes pronominaux en prenant en compte la structure de la L1 « ellos se instalaron », « ellos se despertaron » qui utilise le passé simple et pour une autre que les apprenants sont en train d'assimiler la règle d'accord en genre pour la conjugaison des verbes pronominaux au passé composé en français ; cette caractéristique présente dans la L3 est absente de la L1.

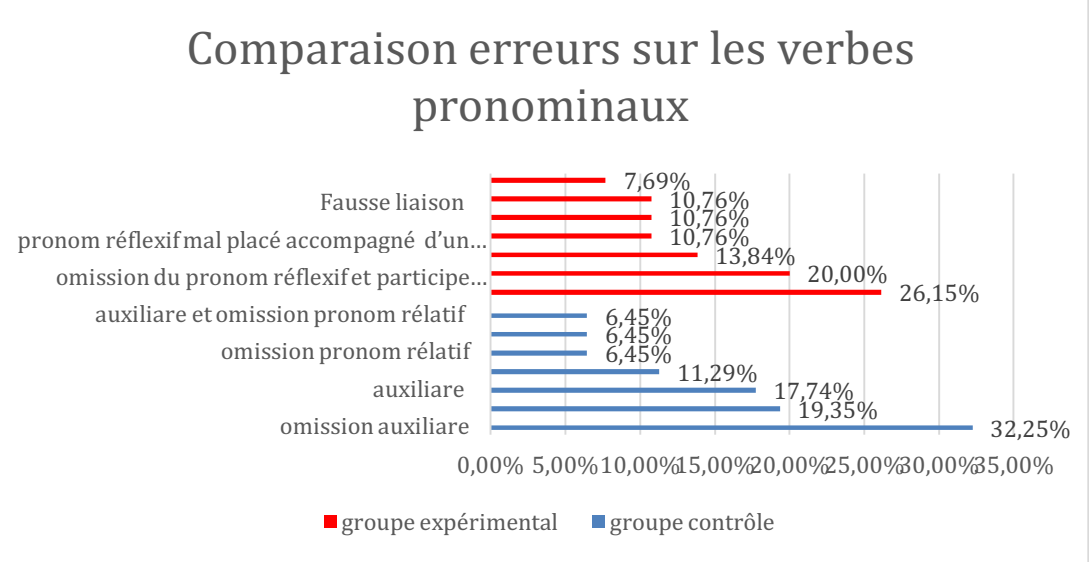


Figure 92 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur les verbes pronominaux

8) erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3

Les erreurs sur l'interférence des structures de la L1 sur les structures qui se forment de la L3 ont été très répandues toute au long de l'examen contrôle appliqué aux deux groupes. La plupart d'elles sont erreurs sur la forme de la structure d'une phrase pronominale figure 93. Dû le rapprochement qui a cette structure dans les deux langues les apprenants ont privilégié celle de leur L1 pour l'appliqué à celle de la L3.

Pour commencer, l'auxiliaire le plus logique qui rapproche la structure de la L1 est « avoir » conjugué à la troisième personne du singulier dont les apprenants se laissent tenter pour le conjuguer avec les verbes pronominaux tout en sachant que ces verbes doivent se conjuguer toujours avec l'auxiliaire « être », car il a du sens pour eux dans leurs esprits. De ce fait, on trouve des erreurs produites par le groupe contrôle comme « Je me ai endormi » de la L1 (espagnol) « Yo me he dormido », « Elles s'a maquillé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha maquillado », « Elles s'a coiffé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha peinado », « Ils ses a installé » de la L1 (espagnol) « El se ha instalado », « Ils ses a couché » de la L1 (espagnol) « El se ha acostado » , et « Elles s'a lavé » de la L1 (espagnol) « Ella se ha lavado ».

Ces erreurs obéissent à un mélange des structures propres de la L1 qui interfèrent sur celles que l'apprenant est en train d'intérioriser de la L3. Une preuve est qu'à l'écrit, l'apprenant a marqué certains traits grammaticaux appartenant à des règles de la L2 comme appliquer la règle du participe passé des verbes terminant en « er » avec « é » en « laver = lavé » nonobstant ; il s'est laissé influencer par sa L1 en conjuguant la phrase pronominale avec l'auxiliaire « avoir ». Quant aux erreurs produites par les apprenants du groupe expérimental nous trouvons « J'ai m'endormi » de espagnol « Yo me he dormido » ou « yo me dormi », « J'ai couché tard » de l'espagnol « me acosté tarde », « Je me suis dormi » de l'espagnol « yo me dormi » et « J'ai ne pas endormie » de l'espagnol « yo no me dormi ».

Ce que nous laisse apprendre les erreurs d'interférences sur l'organisation et structuration du lexique mental des apprenants est bien l'état de développement de l'interlangue des apprenants. Plus une phrase se rapproche de la structure de la L1, plus à cause du raisonnement par analogie, les apprenants appliqueront la règle structurale de celle-ci avec des éléments semblables de la L3 sur la structure cible de la L3.

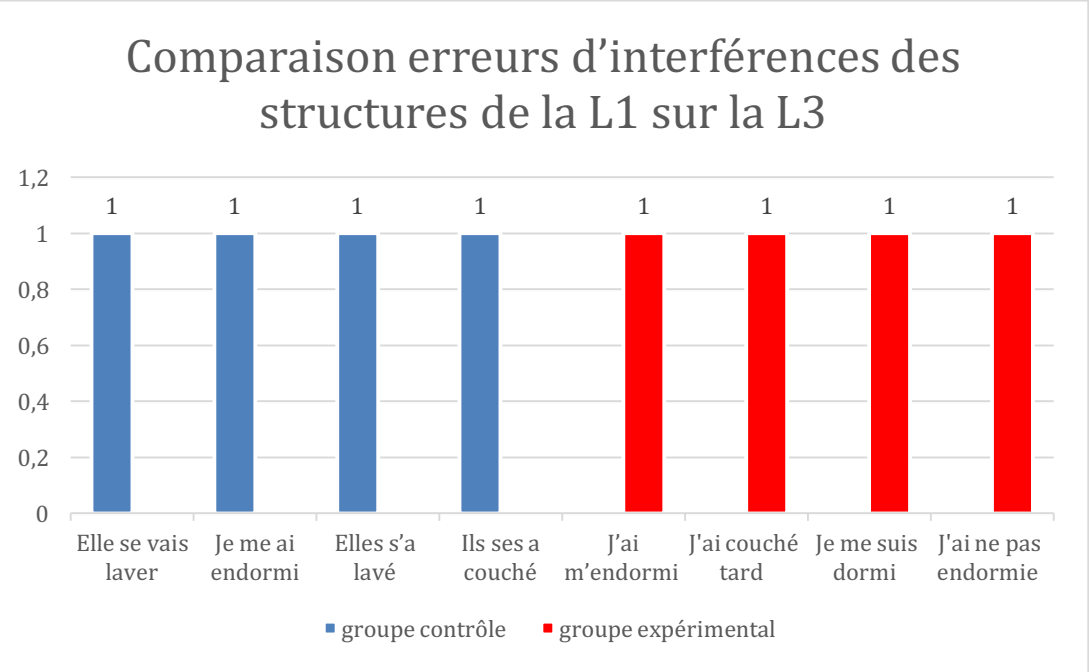


Figure 93 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur les interférences des structures de la L1 sur la L3

4. Résultats de l'examen final du groupe contrôle

Résultats de l'examen final sur le passé composé du groupe contrôle

Total de sujets : 28

Total de sujets présentant l'épreuve : 28

Examens annulés : 0

Examens non présentés : 0

Type des items évalués : l'examen est divisé pour tester l'acquisition et l'utilisation du passé composé avec les quatre compétences communicatives « écouter », « parler », « écrire » et « lire » ainsi que la compétence grammaticale. De cette manière, l'examen commence à tester la grammaire avec ces points :

Transformation des énoncés du présent de l'indicatif au passé composé, Questions à trous, compléter des phrases en conjuguant le verbe en infinitif au passé composé, utiliser le passé composé en contexte avec des phrases à l'imparfait et avec des phrases au présent de l'indicatif, transformer le présent de l'indicatif au passé composé, transformé le présent de l'indicatif au passé composé ou à l'imparfait selon le contexte.

Pour la compétence de l'écriture, nous avons demandé aux apprenants de raconter leur biographie, ce qu'ils font en ce moment et leurs plans pour le futur. De cette manière, on a évalué l'acquisition du passé composé, mais aussi celle du présent de l'indicatif et du futur. Pour notre recherche, nous avons concentré pour cette compétence pour ce qu'ils ont raconté en utilisant le passé composé.

Pour la compétence de la lecture, nous avons pris une lecture sur les effets de fumer qui avait comme titre « fumer très peu tue aussi ». Plusieurs possibilités sont faisables pour les réponses, comme pour la compétence d'écrire, nous avons concentré sur les réponses qui demandaient l'utilisation du passé composé.

Pour la compétence de la compréhension orale (écoute), nous avons fait écouter un enregistrement à propos un entretien d'embauche, le candidat devait raconter au recruteur son parcours éducatif ainsi que son expérience professionnelle. De cette manière, l'utilisation du passé composé est demandée. Finalement, pour la compétence de la production orale (parler), nous avons demandé aux apprenants en forme d'entretien des questions sur leur passé pour inciter l'utilisation du passé composé ainsi que de l'imparfait. Questions comme « Qu'est-ce que tu as fait le week-end dernier ? » ou « Qu'est-ce que tu as fait le Noël dernier ? ».

Items évalués pour chaque compétence : les participes passés de verbes réguliers et des verbes irréguliers, la sélection du bon auxiliaire « être » ou « avoir » selon le verbe et la syntaxe de la phrase (COD, COI), la concordance de genre et nombre des verbes utilisés avec l'auxiliaire « être », interférences de la L1 sur la L3. Noté sur 5.

Compétence grammaticale

1) **Erreurs du Participe passé des verbes réguliers :**

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
créer	cru	5
Participe passé *créé*	crú	1
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Décider	deciderées	I
Participe passé *décidé*		
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Discuter	discuti	2
Participe passé *discuté*		
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Encourager	Encouragi	I
Participe passé *décidé*		
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
finir	finit	2
Participe passé *fini*		
Auxiliaire *Avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
manger	mangeanent	I
Participe passé *mangé*	mangi	I
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Parler	parlú	I
Participe passé *parlé*		
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
rencontrer	rencontru	2
Participe passé *décidé*	rencu	I
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Ressembler	ressemblu	I
Participe passé *mangé*		
Auxiliaire *être*		

2) Erreurs du participe passé des verbes irréguliers :

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
avoir	aur	I
Participe passé ***eu***	au	I
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
boire	buvaient	I
Participe passé ***bu***	boiré	I
	bois	2
	bû	I
Auxiliaire ***Avoir***	boit	3
	bouvé	I

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
devenir	devu	2
Participe passé ***devenu***	devié	I
	dû	I
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
écrire	écri	I
Participe passé ***écrit***	écrivé	3
	ecris	2
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
faire	faité	I
Participe passé ***fait***	fonté	I
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
lire	lisées	5
Participe passé ***lu***	lis	4
	Lû	I
	lisez	2
Auxiliaire ***Avoir***	lit	I
	li	I

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
mettre	mettré	I
Participe passé ***met***	met	2
Auxiliaire ***Avoir***	mettent	I

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
obtenir	obtené	I
Participe passé ***met***	obteni	8
Auxiliaire ***Avoir***	obtenú	5

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
offrir	offri	9
Participe passé ***offert***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
prendre	prendu	4
Participe passé ***pris***	prennés	2
	prendû	I
	prenú	I
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
recevoir	reçurent	I
Participe passé ***reçu***	recuivi	I
	reçoiveré	I
	recevu	2
Auxiliaire ***Avoir***	reçoivi	I
	reçovú	2
	reçoivé	2
	recú	I

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
répondre	répondée	7
Participe passé ***répondu***	repondú	I
	repondu	I
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
suivre	suité	9
Participe passé ***suivi***	suiré	I
	sû	I
	sui	I
Auxiliaire ***Avoir***	suivé	I

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
vendre	veni	I
Participe passé ***vendu***		
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
venir	vu	I
Participe passé ***venu***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
vivre	vivé	I
Participe passé ***vécu***		
Auxiliaire *être*		

3) Erreurs de concordance de genre :

Forme repérée	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
M. Lafont a passée la matinée au bureau	M. Lafont a passé la matinée au bureau	1
Ils ont discutées	Ils ont discuté	I
Ils ont décidées	Ils ont décidé	1
Sophie a répondue	Sophie a répondu	1
La soirée a finie vers minuit	La soirée a fini vers minuit	I

4) Erreurs de concordance de nombre :

Forme repérée	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Ils sont allé	Ils sont allés	7
Nous sommes allé	Nous sommes allés	3
Ils sont venu	Ils sont venus	3
Vous êtes allé	Vous êtes allés	2
Ils ont mangés	Ils ont mangé	2
Ils ont parlés	Ils ont parlé	1
Ils sont venu de Paris	Ils sont venus de Paris	I
Nous avons quittés la région	Nous avons quitté la région	I
Sa femme et lui ont discutés	Sa femme et lui ont discuté	I
Ils ont decidés	Ils ont décidé	I
Ils ont bus	Ils ont bu	I

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Auxiliaire	Forme repérée	Forme correcte	Nombre de parutions
avoir	Ils sont parlés	Ils ont parlé	3
avoir	Il est pris le train	Il a pris le train	2
avoir	Je suis visité	J'ai visité	2
avoir	Mon fils m'ont offert	Mon fils m'a offert	2
avoir	La soirée est fini vers minuit	La soirée a fini vers minuit	2
avoir	La soirée est finie vers minuit	La soirée a fini vers minuit	2
Avoir	Philippe et Sophie sont pris le train	Philippe et Sophie ont pris le train	2
avoir	Nous sommes quitté la région parisiennes	Nous avons quitté la région parisienne	1
avoir	Ils sont eu quelques économies	Ils ont eu quelques économies	I
Avoir	Mon fils me ai offri	Mon fils m'a offert	1
avoir	Il est quitté la maison	Il a quitté la maison	I
avoir	Je suis fermé la porte	J'ai fermé la porte	I
avoir	Je suis pris un taxi	J'ai pris un taxi	I
avoir	Ils sont lu une annonce	Ils ont lu une annonce	I
avoir	Ils avons lu une annonce	Ils ont lu une annonce	I
avoir	Ils sont fait la connaissance	Ils ont fait la connaissance	I
avoir	Ils sont pris la décision	Ils ont pris la décision	I
avoir	Le restaurant est été à vendre	Le restaurant a été à vendre	I
avoir	Le restaurant est été à bien situé	Le restaurant a été bien situé	I
avoir	Nous avont quittés région	Nous avons quitté la région	I
avoir	Nous avon écouté	Nous avons écouté	I
avoir	J'en a eu	J'en ai eu	I

avoir	Mon fils n'ont eu qu'un vieux pull	Mon fils n'a eu qu'un vieux pull	I
avoir	Sa femme et lui sont discuté longuement du problème	Sa femme et lui ont discuté longuement du problème	I
avoir	Ils en a parlés	Ils en ont parlé	I
avoir	Nous a dansé	Nous avons dansé	I
Ordre + pronom	Mon fils ont ne eu qu'un vieux pull	Mon fils n'a pas eu qu'un vieux pull	I
Omission avoir	J'en eu	J'en ai eu	5
	Je étudié	J'ai étudié	1
	Ils mis de compliments	Ils ont mis de compliments	I
	La soirée fini vers minuit	La soirée a fini vers minuit	1
	Je décidé de tout changer	J'ai décidé de tout changer	I
	Qui les encouragé	Qui les a encouragé	I
	Ils eu quelques économies	Ils ont eu quelques économies	1
	Vous ne lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
être	Il a arrivé à la gare	Il est arrivé à la gare	8
être	J'ai resté à Paris	Je suis resté à Paris	8
être	On a devenu restaurateurs	On est devenus restaurateurs	7
être	Ils ont venu de Paris	Ils sont venus de Paris	2
être	J'ai allé dîner chez Philippe	Je suis allé dîner chez Philippe	I
être	Vous avez allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	I
être	Ils est allé	Ils sont allés	I
être	Vous êtez allés en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	I
être	Vous avez allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	I
être	Le propriétaire a venu	Le propriétaire est venu	I
être	On ont devenu restaurateurs	On est devenus restaurateurs	I

être	Il es arrivé à la gare	Il est arrivé à la gare	I
être	Il a renconte	Il est rencontré sa collègue	I
être	Ils est allé prendre un café	Ils sont allés prendre un café	1
être	Ils ont allé prendre un café	Ils sont allés prendre un café	1
Etre + nombre	Ils ont venus	Ils sont venus	1
Etre + pronom+ nombre	Nous sont allé en Italie	Nous sommes allés en Italie	I
Omission être	Ma vie se transformé	Ma vie s'est transformée	1
	On devenu restaurateurs	On est devenus restaurateurs	1
	Je allé dîner chez Philippe	Je suis allé dîner chez Philippe	I

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD) :

Auxiliaire	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
avoir	M. Lafont est passé la matinée au bureau	M. Lafont a passé la matinée au bureau	14

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Auxiliaire + pronom réflexif	Cédric à levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	2
	Nous beaucoup avons s'amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	2
	Je ai se reposé	Je me suis reposé	1
	J'ai promené	Je me suis promené	1
	Je s'a couché	Je me suis couché	I
	Nous beaucoup s'avons amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1
	Nous beaucoup sont s'amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1

	Nous beaucoup se sommes amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1
auxiliaire	Ma vie se a trasnformé **	Ma vie s'est transformée	7
	Je m'ai demandé*	Je me suis demandé	6
	Mon fils s'a levé à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	5
	Cédric s'a levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	4
	Je me ai reposé	Je me suis reposé	4
	Nous beaucoup nous avons amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	2
	J'ai me couché	Je me suis couché	2
	Mon fils s'ont lève à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	2
	Je me ai promené	Je me suis promené	2
	J'ai me demandé	Je me suis demandé	I
	Mon fils se a lève à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	I
	Nous beaucoup nous sommes amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1
Pronom réflexif	Cédric est se levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	2
	Je suis se promenée	Je me suis promenée	I
	Je suis se couché	Je me suis couché	1
	Nous se sommes amusé	Nous nous sommes amusés	I
	Cédric se est levè à 7h	Cédric s'est levé à 7h	1
	Nous beaucoup se sommes amusés	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
Omission pronom réflexif	Je suis couchée à une heure	Je me suis couchée à une heure	2
	Je suis reposée	Je me suis reposée	2
	Cédric est levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	I
	Je suis promené	Je me suis promené	I
Pronom+ Auxiliaire + pronom réflexif	Mon fils ont se levé à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	3
	Mon fils ont levé à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	I
ordre	Cédric est se levé	Cédric s'est levé	2
	Je suis me couché	Je me suis couché	I
	Je suis me demandé	Je me suis demandé	I
	Je suis me demandé	Je me suis demandé	I
	Mon fils est se lèvé	Mons fils s'est levé	I
Pronom +ordre	Mon fils sont se levé	Mons fils s'est levé	I
Pronom	Mon fils se sont levé	Mons fils s'est levé	4
Participe passé	Je me suis coucher à 1h	Je me suis couché à 1h	I
Omission auxiliaire	Mon fils se levé à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	3
	Je me couché à 1h	Je me suis couché à 1h	3
	Je me reposé	Je me sui reposé	3

	Je me promené	Je me suis promené	3
	Cédric se levé	Cédric s'est levé	2
	Nous beaucoup nous amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	2
	Nous beaucoup s'amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
	Je me demandé	Je me suis demandé	I
	Ma vi se transformé	Ma vie s'est transformée	I

* Cette erreur provient d'une interférence de la structure de la L1 « yo me pregunté ». Le verbe « demander » en espagnol signifie « preguntar, pedir, solicitar », mais aussi « demandar », alors, l'apprenant a pu se dire « yo me demandé » ce qui ressemble à ce qu'il a écrit « je m'ai demandé », de cette manière cette phrase est logique pour l'apprenant, mais elle ne l'est pas pour la grammaire française.

** Cette erreur est un calque de la structure de la L1 « mi vida se ha transformado »

8) Erreurs sur le participe passé

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Avoir	Ils ont été quelques économies	Ils ont eu quelques économies	I
	Ils ont aur quelques économies	Ils ont eu quelques économies	I
	Ils ont étaient quelques économies	Ils ont eu quelques économies	I
	J'en a au	J'en ai eu	I
boire	Ils ont boit	Ils ont bu	3
	Ils sont bois	Ils ont bu	2
	Ils buvaient *	Ils ont bu	1
	Ils ont boiré	Ils ont bu	I
	Ils ont bû	Ils ont bu	I

	Ils ont bouvé	Ils ont bu	I
créer	Il a cru des logiciels	Il a créé des logiciels	5
	Il a cré des logiciels	Il a créé des logiciels	I
	Il a crú des logiciels	Il a créé des logiciels	I
décider	Ils ont deciderées	Ils ont décidé	I
	Ils ont décider	Ils ont décidé	I
	Ils ont décident	Ils ont décidé	I
devenir	On a devu restaurateur	On est devenu restaurateur	3
	On a devi restaurateur	On est devenu restaurateur	I
	On a devié restaurateur	On est devenu restaurateur	I
	On avons devú restaurateur	On est devenu restaurateur	I
	On dû restaurateur	On est devenu restaurateur	I
discuter	Sa femme et lui ont discuti	Sa femme et lui ont discuté	2
écrire	Nous avons écrivé une carte de voeux	Nous avons écrit une carte de voeux	3
	Nous avons ecris une carte de voeux	Nous avons écrit une carte de voeux	2
être	Ils ont étaient	Ils on été	I
Encourager	Les ont encouragi	Les ont encouragé	I
Faire	J'ai faité 100 km par jour	J'ai fait 100 km par jour	I
	J'ai fairé	J'ai fait	I
	Ils ont faitées	Ils ont fait	I
	Ils ont faites	Ils ont fait	I

	Ils ont fonté la connaissance	Ils ont fait la connaissance	I
finir	Ils ont finit	Ils ont fini	2
Lire	Ils ont lisées	Ils ont lu	5
	Vous n'avez pas lis le journal	Vous n'avez pas lu le journal	2
	Ils a lis	Ils ont lu	I
	Ils ont lis	Ils ont lu	I
	Vous avez ne lisez pas le journal ?	Vous n'avez pas lu le journal ?	I
	Vous ne avez lisez pas le journal ?	Vous n'avez pas lu le journal ?	I
	Ils ont lû	Ils ont lu	I
	Ils ont li	Ils ont lu	I
	Vous n'avez lû le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Vous na pas lit le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Vous n'avez pas lisé le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
manger	Ils ont mangeanent	Ils ont mangé	1
	Les amis de Caroline ont mangi	Les amis de Caroline ont mangé	I
Mettre	Ils ont mettré	Ils ont mis	I
	Ils sont met	Ils ont mis	I
	Ils ont mettent	Ils ont mis	I
obtenir	Mon mari a obteni	Mon mari a obtenu	8
	Mon mari a obtenú	Mon mari a obtenu	5
	Mon mari a obtené	Mon mari a obtenu	1
Offrir	Mon fils m'a offri	Mon fils m'a offert	3

	Mon fils me ont offris	Mon fils m'a offert	2
	Mon fils me sont offri	Mon fils m'a offert	2
	Mon fils m'a offrú	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils m'ont offrer	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils me ont offri	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils me ont offrit	Mon fils m'a offert	I
Parler	Ils ont parlú	Ils ont parlé	I
Pleuvoir	Il a pleut	Il a plu	2
	Il a plevé	Il a plu	I
Porter	Il a portait	Il a porté	I
Prendre	Il a prendu le train	Il a pris le train	4
	J'ai prendu un taxi	J'ai pris un taxi	3
	Ils ont prennnés le train	Ils ont pris le train	3
	Ils ont prendû rapidement la décision	Ils ont pris rapidement la décision	I
	Ils a prenné rapidement la décision	Ils ont pris rapidement la décision	I
	Philippe et Sophie ont prenú le train	Philippe et Sophie ont pris le train	I
	Philippe et Sophie ont prendu le train	Philippe et Sophie ont pris le train	I
Se reposer	Je me suis reponsé	Je me suis reposé	I
Se demander	Je m'ai demandu	Je me suis demandé	I
Suivre	Bernard a suité des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	9
	Bernard a sui des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	2
	Bernard a su des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	2

	Bernard a suivé des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	I
	Bernard a suiré des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	1
	Bernard a suis des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	1
	Bernard a sû des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	1
Suivre + auxiliaire	Bernard a suit des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	1
Recevoir	Ils ont reçoivé	Ils ont reçu	3
	Ils ont recevu	Ils ont reçu	2
	Ils ont reçoivú ses amis	Ils ont reçu	2
	Ils ont reçoiveré	Ils ont reçu	I
	Ils ont reçoivent ses amis	Ils ont reçu ses amis	I
	Ils ont recú ses amis	Ils ont reçu ses amis	I
Recevoir + auxiliaire	Ils reçurent	Ils ont reçu	1
	Ils sont reçoivi	Ils ont reçu	I
rencontrer	Il a rencontru	Il a rencontré	2
	Il a rencu	Il a rencontré	I
répondre	Sophie a repondé	Sophie a répondu	3
	Sophie a répondré	Sophie a répondu	I
	Sophie est répondée	Sophie a répondu	I
	Sophie est répondú	Sophie a répondu	I
ressembler	Il a ressemblu à un martien	Il a ressemblé à un martien	I
quitter	Nous avons quitter	Nous avons quitté	I
vendre	Le restaurant a veni	Le restaurant est vendu	I
venir	Ils ont venú du Paris	Ils sont venus de Paris	I
	Ils a venu	Ils sont venus	I

	Il a vu de Paris	Il est venu de Paris	I
vivre	Ils ont vivé	Ils ont vécu	I
	J'ai vivú seule	Je suis vécue seule	I

* Cette erreur dans un exercice sur le passé composé est due à l'interférence de l'imparfait. Dans cet exercice l'apprenant devait transformer les énoncés du temps présent au passé composé. La phrase à transformer était « ils boivent du champagne ». L'apprenant a pu se confondre pour la forme du verbe proche de ce qu'il pensait été la bonne réponse « ils boivent » = « ils buvaient », sans se reprocher qu'il conjuguait le verbe à l'imparfait.

9) **autres**

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Ordre	Caroline n'a eu pas	Caroline n'a pas eu	3
	Caroline a n'eu pas	Caroline n'a pas eu	1
	Philippe et Sophie ont ne pris pas le train	Philippe et Sophie n'ont pas pris le train	1
	Il a ne supporté pas la vie à Paris	Il n'a pas supporté la vie à Paris	I
Ordre + *nombre*	Vous ne pas avez lus	Vous n'avez pas lu	I
	Vous ne avez lu pas le journal	Vous n'avez pas lu journal	I
Ordre + *auxiliaire*	Vous ont ne lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	1
	Vous ne a lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	1
Négation	Vous n'avez lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	5
	Caroline n'eu pas	Caroline n'a pas eu	3

	Il ne a supporté	Il n'a pas supporté	2
	Caroline a n'eu	Caroline n'a pas eu	2
	Caroline ne n'a au pas	Caroline n'a pas eu	I
	Il n'a supporté	Il n'a pas supporté	1
	Il ne a pas supporté	Il n'a pas supporté	1
Etre + ordre + genre	Caroline a ne pas allé	Caroline n'est pas allée	I
Négation + auxiliaire	Vous ne ont lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Caroline n'est a pas beaucoup de cadeaux	Caroline n'a pas eu beaucoup de cadeaux	I
	Caroline n'a eu beaucoup de cadeaux	Caroline n'a pas eu beaucoup de cadeaux	I
	Caroline ne a été beaucoup de cadeaux	Caroline n'a pas eu beaucoup de cadeaux	I
	Vous ne avons lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
Pronom on	On respirons	On respire	4
ortographe	Nous somme allés	Nous sommes allés	I
Auxiliaire « faire »	Sa femme et lui font discuti ils font lu ils font faut ils font prendu nous faison quitté nous faison écri Ils font decidi *	Sa femme et lui ont discuté ils ont lu ils ont fait ils ont pris nous avons quitté nous avons écris Ils ont décidé	I
Auxiliaire « aller »	Vous allez allé** Nous allons allé	Vous êtes allé Nous sommes allés	2 2
	Vous vais alle	Vous êtes allé	I

Auxiliaire « aller » + participe passé	Nous vais allons	Nous sommes allés	I
Ordre + négation	Il ne a supporté	Il n'a pas supporté	I
Pronom + auxiliaire+ participe passé	Mon fils me ont offrie un petit chien	Mon fils m'a offert un petit chien	2
	Mon fils me sont offri un petit chien	Mon fils m'a offert un petit chien	I

* Cet apprenant a pris comme auxiliaire du passé composé le verbe « faire ». Pour ce qui concerne la forme, la conjugaison au présent de l'indicatif du verbe « faire » et de l'auxiliaire « avoir » se ressemble au point de se différencier par une lettre de plus pour le cas du verbe « faire » conjugué à la troisième personne du singulier, nous avons « ils font » = « ils ont ». Peut-être cette similarité est à l'origine de la faute.

** ce type d'erreur provient de la juxtaposition de l'apprentissage du « futur proche » où le verbe aller fonctionne comme auxiliaire. La conjugaison de « vous vais » est commun pour quelques apprenants hispanophones, car le pronom vous « usted » en espagnol, est conjugué au futur proche « usted va » /ustedba/suivi de la préposition « a » et de l'infinitif du verbe ex : « usted va a hablar », il y a donc un transfert de la règle de la L1 de la formation du futur proche « usted va » = « vous vais » qui dans le cerveau de l'apprenant est prononcé /bouba/, on a fait de constants de cette type d'erreur à l'oral (on a constaté même la prononciation de « je vais » en /jeba/ tout en se laissant prononçant la première syllabe en espagnol je vais = /jeba/, ce qui résulte très cohérent dans l'esprit de l'apprenant. Ce type d'exercice, même si a demandé à l'apprenant de conjuguer les verbes entre parenthèses en passé composé, a fait appel à l4apprenant du futur proche, car le verbe en question était « aller ». L'apprenant a fait une structuration du futur simple en conjuguant l'infinitif en présent de l'indicatif « nous vais allons en Italie » tout un mélange de temps de la langue cible, ce qui met en évidence l'état de son interlangue.

Compétence d'expression écrite (écrire)

Je suis nû 7 august 1995 (Je suis née le 7 août 1995)

J'ai né 17 sep 1995 à Armenia

J'ai nî à Bogota

Quand j'étais petit, je au au école. (j'ai eu ?)

Je suis ne a caidedonia

Je suis ne le premier jour du mois de november dans l'hopital San Juan de Dios à Armenia

Je suis né à Armenia (une femme)

Je suis né mai 1, 1996 (une femme)

Je suis né dans le Quindio (une femme / au)

Je n'a habité dans Quimbaya (je n'ai pas habité à)

J'ai vivre dans Armenia tout la vie. (je suis vécu à)

J'ai venu à Armenia à 1999 (Je suis venue à Armenia en 1999)

Je suis sorté avec mes amis (Je suis sortie avec mes amis)

Je suis aprendu à le carriere

Je suis connû par mes bonnes califications

J'ai vis à la ville d'arlington pour trois anes (j'ai habité –j'ai vecu – ans).

Je suis fini mon collegue dans une publique collegue

Je suis été très calm

Mes parents sont mouvé a Duitama où nous avons vécu 3 ans.

Après ma famille a mouvé à Ecuador

En vacances je voyagé à Popayan pour visiter mes grand-parents.

Je suis étudié dans un privé college

J'ai grandi là, J'ai etudie là aussi

J'ai estudié dans une école appelé « ciudad Armenia »

Je étudié primaire dans l'école Sacré-Coeur de Jesus. (j'ai étudié)

Je étudié tout le semaine (j'ai étudié toute la semaine)

Je étudie langues modernes

Je étudié les langues modernes à l'université du Quindio.

Nous avons habités dans une ferme (accord nombre)

J'au du venir ici parce que j'ai voulu étudier les langues modernes

J'étudie la langue moderne au l'université du Quindio.

Je suis naitré ici au Quindio (Je suis né)

J'ai vivré en beaucoup des lieux (j'ai vecu)

Je suis commencé étudier langues (j'ai commencé)

J'ai lisé les livres

*Nous avons faire (nous allons faire)

*Nous avons voyager pour tout e monde (nous allons voyager)

* Confusion entre le temps du passé composé et le futur proche. L'auxiliaire est celui qui en jeu.

Les fumeurs évolué leur état de santé = les fumeurs ont évolué

Autres erreurs qui ne concernent pas le passé composé :

Au passé, j'érais un personne energique, j'erais un fille desorganisé et relaxé (j'avais une vie ou j'étais un fils)

J'était beaucoup des amis dans l'école (j'avais – à)

Je suis née dans Bogota (je suis née à Bogota)

Je suis né à 1996

Je suis né à l'année 1993

Je suis a étudiante de l'université (je sus une étudiante de l'université)

Je suis a très bonne person

J'ai apris lire et écrire quant j'était trois ans.

Il est une bonne persona

Je suis dix-huit ans (j'ai interférence de l'anglais L2)

Je suis 20 ans = (j'ai 20 ans)

Je a 21 ans

Je aime

Je étudie les langues modrenes

Je aim mes amies

Je adore faire beaucoup des choses

Je adore lire

La activité physique

Je pense de étudier psychologie en l'université

Le apprentissage de un langue moderne

Je ai une maladie

Je apprend beaucoup des choises

Je êtude le cours de français

anglatairre

Je habite dans la ville d'Armenia a côté de la Ancisar Lopez Avenue.

Je habite a Armenia

Je habite avec ma mère

Je habite le quartier

Je habis à Filandia Quindio

J'aime sa histoire

Je suis en train d'étudiere langues modernes dans l'université du Quindio

Je lire

Je ire à les etats-unit pour meilleur mon anglais

Mon rêve est voyage à la india

Je voyagerai pour tout la Europe.

Je voyagerais a beaucoup de pays pour apprendre culture, langues, et des experiences

Je acheterai une voiture

Je achererai une maison et une voiture

Je conoserai beaucoup lieus (interference de la L1 « conocer » = yo conoseré)

Je espere etudiéz gastronomie

Je fera un master en anglais

Aujourd'hui je vivre à Armenia pour la université

Mes plans pour ma futur sont basicalemet

Rêves pour ma future qui j'espere faire après

Je serai une professeure dans un école (une)

Je suis un étudiante (un homme qui écrit)

J'ai étudié a un petit école (dans une petite école)

Il est un école (elle – une)

J'aime monter de la velo (du)

J'étudie tous les jours de lundi à vendredi en l'université (à l')

J'étudié anglais plus temp au la université du Quindio

L'enquête a bonne resultes

Mon fils n'avaient qu'un vieux pull sur le dos.

J'aime être avec mes amis a jouer au football

Je veux marier et avoir une famille

J'iré à quelques pays

Là j'ai étudié jusqu'à le séptième etage de l'école (niveau / année/ âge)

Je suis une étudiante de la langue moderna

Je serai un professeur avec important études

Pour le futur J'ai beaucoup plans

Ma famille est très unit et amourose.

Je voudrai voyager autres pays.

Je suis a sixième semestre

Je vivrai dans autre cité (cité pour ville)

J'étudierai autre langue

Je acheterai une voiture et une maison en 7 ans ou plus.

J'ai eu des bonnes temps avec mon grand-père parce il m'est aimé beaucoup.

Je a beacoup des amis

J'aurai aussi d'argent assez pour voyager. (ordre)

Je voyagerai pour tout le monde

Pour ça raison (cette)

L'angleterre

Mon carrer

Allors

Je visiterai le pays bas parce que il est a très joli pays (transfert de la L2 anglais)

Je pouvrai parlar beaucoup langues

Le soleil va a briller (le soleil va briller » calque de la structure de la L1 « el sol va a brillar » où la formation du futur proche est presque pareille à ce de l'espagnol sauf qu'en espagnol entre l'auxiliaire « aller » et le verbe en infinitif il y a la préposition « a »

Compétence de compréhension écrite (lire)

Pas des erreurs sur la formation du passé composé

Compétence de compréhension orale (écouter)

Pas des erreurs sur la formation du passé composé

Autres erreurs qui ne concernent pas le passé composé :

Au sud le soleil va brillé mais la température va resté très bas

Mais au l'autre côté de la region Le solei sera brillé

Le soleil brillai

Le est va voir pleui

Le soleil est veni del est apporter beaucoup pluei

Il y a beaucoup des plui

Samedi, 8 may

Il fera un journée très froid

Dans le est du pays

Forte vients dans le sudest (vents)

Le soleil brira (brillera)

Le jour sera éclercies (aura des éclaircies)

Il sera sandy (sammedi / ensoleillé)

Compétence de production orale (parler)

J'ai conou (connu)

Vous avez apprenu I

Le pays que je a visité (j'ai)

Les choses que je te a dit (je t'ai dit)

Quand j'étais à États Unis j'ai connesé (connu)

Autres erreurs qui ne concernent pas le passé composé :

Je a les connaissances (j'ai)

Je suis très hereux (une femme parle = je suis très hereusse)

Je be faire oun fête (une) (oun peut être pour la prononciation en L1 un (/un/)

C'est ouna petite ville (une)

Acheter un maison (une)

Acheter a propre maison (une maison propre)

Je ba partir (vais) (cette erreur obeit à l'interférence de la L1 en lecture, car la phrase s'écrit « je vais »= /jeve/ si on prononce en espagnol cela serait / jebais/ et comme la plupart de temps les dernières lettres ne sont pas prononcées en français, l'apprenant aura /jeba/

Il n'ya pas d'isles (il n'ya pas d'iles)

Qu'est-ce que vous faire après ? (vous allez faire)

Il Bibliothèque du technologie (de la)

La part du nord est très dangereux (la partie)

Dans France il y a de restaurants colombiens (en france)

Nous debons encontrer le mot correct (trouver)

Qui attractions touristiques il y a à Cartagene

Le mer (la)

La torre Eiffel (la tour)

Cuan (quand)

Cuan est-ce que nous pou regarder le film ? (quand – pouvons)

Oun fête (une)

Un fête (une)

Je suis un étudiante (une)

J'ai un maison (une)

Le français c'est un langue (une)

Oun personne, oun chambre, oun balcon, oun bibliothèque, oun restaurant

Un moto – le moto (une – la)

Un journe soleil (une journée ensoleillé)

Au Bogota (à)

– le Colombie (la)

le fête est pour ce week-end (la)

le prochaine année (la)

qui ami ? (c'est qui l'ami ?

j'ai étudié avec la (elle – « la » de « je la connais »)

est-ce vous conoce (connaissez)

je ne me acorde comment il s'appelle (rappelle)

Je suis 18 ans (ai)

Je vais faire en vacation (vacances), reserver oun bar, oun chalet (un)

Beaucoup de parson (personnes)

Le nourriture (la)

Je vais dormir tout la matin (le L1 transfert / interférence)

Dans le prochain seman (la semaine prochaine)

La italie (l'italie)

A le cinema (au)

Chez- lui (cehz-elle)

Elle m'a invité moi chez elle

Il est un petite ville en Colombie (une)

Ils est un bon idée de danser (une)

Je boudra habiter dans chez moi (voudrais)

Qu'est'ce que bou ba faire demain (aller - /v/)

Bou allé (vous allez)

Qu'est-ce que vous vais faire demain (allez faire)

Qu'est-ce que bous ba étudier là (allez = bous ba pour l'espagnol L1 = « usted va »

Demain je te ba montrer (vais)

Si tou be aux lieux dangereux (tu vas)

Est-ce que vous be reste ici ? (allez)

Vous be (vous allez)

Nous abons faire un fête (allons – une)

Nous avons partir (allons)

Nous sortiré à le cinema (sortirons –au)

Après nous ba écouter (allons)

Si bous ba appliquer pour la carrière diplomatique, bous debez

Bous debez coneser (connaitre)

Nous iré à le discothèque (irons – à la)

La histoire (l'histoire) sino il dit l'histori

Le roi d'aspen (d'espagne)

Regarder novels films (nouveaux films)

botres amis (vos amis)

je va bisiter elle (je vais la visiter)

Je ba être en vacances (vais)

Je ba étudier un pilot de l'avion (vai)

Je ba bibre ici dans Colombie (je vais vivre ici)

Bou ba arriver à 13h (/V/ - allez)

Centre de ville (centre ville)

Je aime (lleaim)

L’histoire de le pays (du)

Il est beaucoup de la pluie (il y a)

Il y a un gar (une gare)

Il n’y a pas loin de l’université (il n’est pas)

Qu’est-ce que nous ba faire ? nous abons faire la semaine prochaine ? (/v/ - allons)

Nous pouvez sortir (pouvons)

Est-ce que tou as des animal ? (tu)

Tu ba faire (vais)

Qu’est-ce que tu manger ? (manges)

Je be avec mon famile (vais –ma)

J’ira (j’irai)

Est-ce que tu aller avec ta mère ? (va –iras)

De que pay vous viens (cherche la conjugaison, mais trouve seulement « viens »)

Les pays estranger (étrangers)

Nous pouvez faire beaucoup de choses (pouvons)

Quand vous êtes là ! (serez là)

Vous ame (aimez)

Le din (le dîner)

Je vais inviter mes amis et votre amis (vos)

Il doit obliguer (tranfesrt de L1 « obligar » obliger)

Ils est usé (transfert de la L2 anglais « he is used to = habitué) $$$

Nous vont aller à l’opera (allons)

Est-ce que vous allons voyager seul ? (allez)

Ma voyage (mon)

Mon carrière universitaire (ma)

Aller à les états-unis (aux)

J’aime le poilet (poulet)

Les week-ends dans paris

Je me sens hereux (hereusse)

Que’est-ce que vous propose moi (me propose)

Je retournerai ici au dimanche (le)

Je voudrias aller à Paris pour estudier (L1 tranfert « étudier »)

On respirons

On passerons à l'heure d'hiver

(il est parfois normal de voir ce type d'erreurs dans la production écrite des apprenants, car ils ont été dits que le pronom « on » a la même signification que le pronom « nous », sans pour autant, souligner que la conjugaison de ce pronom est toujours celle de la troisième personne du singulier. Quelques apprenants pensent que si le pronom « on » signifie « nous » on doit le conjuguer à la première personne du pluriel).

Notre fils ont obtené

* Notre fils sont..... (être)

* (Cette erreur est produite de l'acquisition de la règle du pluriel tant en langue maternelle comme en français. Les apprenants savent que le pluriel en français fonctionne, la plupart du temps, comme en espagnol, en ajoutant le morphème « s » pour la plupart des noms ou « x » pour les noms terminant en « au » ou « al » comme « professeur = professeurs » ou « beau = beaux », « animal = animaux » étant ce dernier, différent des règles de la L1 espagnole.

L'apprenant fait donc une analogie, et il découvre que « fils » portant le morphème « s » qui désigne le pluriel tant en L1 comme en L2 doit être un nom pluriel, et pourtant on doit le conjuguer à la troisième personne du pluriel « Notre fils ont » soit en L1 « nuestros hijos han ». Il est évident que le fait qui l'impulse à faire ce choix est la lettre « s » de « fils » sans pour autant se demander que « notre » est un possessif singulier de la même manière un autre apprenant à conjugué « mon fils me ont offert » ou « mon » est un possessif singulier.

Dans ce cas-là, il y a une surgénéralisation de la règle, car l'apprenant ne sait pas qu'en français existe de noms singuliers portant la lettre « s » qui ne désigne pas le pluriel comme « le temps » ou « le fils ».

**J'irai à les states units

**Dans le west de le pays

**Il est commun de voir que les apprenants hispanophones ont du mal à faire des liaisons avec des articles contractés, car malgré le fait que les liaisons existent en espagnol au niveau phonétique, au niveau graphique ils ne sont pas mis en évidence comme pour l'énoncé « una amiga » phonétiquement il y a la liaison des deux voyelles « /unamiga /». Le seul cas c'est de « de el » contracté en « del » et « a el » contracté en « al ». Ce dernier vient interférer sur la structure de la L3 français qui permet de contracté « à les » pour « aux », mais en espagnol « à les » reste « a los » donc pour l'apprenant la phrase reste logique « j'irai à les » = « yo iré à los ». « states units » reste un calque de l'anglais « united states » et d'une certaine manière ce qu'il entend quand on a vu ce pays en français « /etatshni/ »

4.1 Analyse des résultats de l'examen final du groupe contrôle

L'évaluation que nous avons utilisée pour tester l'apprentissage du passé composé a été « un examen ». Ce genre d'évaluation a pour avantage de nous donner une vue des connaissances acquises par les apprenants du passé composé en L3. Ce test mobilise leurs connaissances du passé composé en les évaluant par compétences communicatives comme l'expression orale et écrite, la compréhension orale et écrite et la grammaire et nous donne une perspective de ce qui a été acquis et comment il a été acquis (transferts ou interférence de la L1 ou de la L2 sur la L3, vérification de l'état de l'interlangue des apprenants). L'épreuve a été appliquée à la fin de séances, et son principal objectif était de vérifier les acquis des apprenants par rapport au passé composé notamment les éléments décrits par Duran Rueda, F. (2011 : 351) qui causent difficultés aux apprenants hispanophones de la même manière que vérifier s'il y a eu ou non une évolution par rapport à l'évaluation précédente « examen contrôle » appliqué au milieu des séances. L'examen a été noté sur 5, étant 5 la meilleure note et 1 la pire. Pour passer l'examen, les apprenants devaient avoir obtenu une note minimum de 3 sur 5.

L'évaluation a été divisée en cinq sections qui testaient l'aspect grammatical des différents éléments qui impliquent la bonne connaissance du passé composé en français. Parmi eux se trouve une section de transformation des énoncés suivants au passé composé comme « Sophié répond à Alex pour le RDV à 7 heures. Hier, … », une section d'exercice à trous pour conjuguer le verbe entre parenthèses au passé composé pour compléter des phrases comme « Ce matin, Cédric ……. (se lever) à sept heures et il a …. (prendre) le train de 8 heures … », une autre section pour tester la cohérence du récit en conjuguant le verbe entre parenthèse au passé composé ou à l'imparfait ou au présent de l'indicatif, une section de transformation d'un paragraphe du présent de l'indicatif au passé composé, une autre section de transformation du présent de l'indicatif d'un paragraphe au passé composé ou à l'imparfait selon le contexte.

Pour ce qui concerne les compétences communicatives (expression orale et écrite, production orale et écrite), l'examen final a testé dans une section à part la compétence d'expression écrite en demandant aux apprenants d'écrire un texte d'environ 150 sur leur propre biographie (passé, présent et futur). De la même manière, il y a eu une section pour évaluer la compréhension écrite sur une lecture et dix questions de compréhension de lecture. Il y a eu une section qui a testé la compréhension orale, les apprenants devaient écouter un enregistrement sur le parcours professionnel d'une personne qui est en train de passer un entretien d'embouche. La section comprenait quatre questions de compréhension orale. Finalement, l'examen a testé la production orale des apprenants pour apprécier la mise en pratique des connaissances sur le passé composé à l'oral. Cette section a été appliquée par couples, ainsi deux apprenants passent auprès du professeur qui les propose un jeu de rôle qui va les inciter à utiliser le passé composé comme « *c'est la rentrée scolaire, vous racontez votre ami et vous deux parlez sur ce que chacun de vous avez fait pendant les vacances* ».

La partie écrite de l'examen prend 2 heures et l'écoute environ 8 minutes avec 2 écoutes et les respectives pauses, finalement la partie de la production orale prend environ pour chaque couple d'apprenants entre 8 et 10 minutes.

En termes généraux l'examen appliqué au groupe contrôle sur les connaissances du passé composé en français a montré un bon progrès sur l'acquisition de ce temps verbal en français depuis l'examen contrôle appliqué au milieu des séances. Un total de 71,42%, soit 20 apprenants ont passé l'examen avec des notes qui vont de 3.1 à 4.26, le 28.57% restant, soit 8 apprenants, ont raté cet examen avec des notes qui vont de 1.8 à 2.97.

Cependant, tant les apprenants qui ont gagné l'épreuve comme les apprenants qui n'ont pas passé l'épreuve ont montré des difficultés sur l'assimilation des règles grammaticales et d'orthographe du passé composé, de la même manière que des évidences des transferts et d'interférences de la L1 sur la structure du passé composé et autres. Toutes ces difficultés sont le reflet de l'interlangue qui se tisse en chacun des apprenants étant un mélange des règles et structures de la L1 (espagnol) et de la L3 (français) et parfois comme va le constater de la L2 (anglais).

Les résultats de l'examen nous ont permis de relever des erreurs normales qui commentent les apprenants hispanophones en apprenant le passé composé du français. Parmi ces erreurs on a trouvé des erreurs du participe passé des verbes réguliers, des erreurs du participe passé des verbes irréguliers, des erreurs d'accord en genre, des erreurs d'accord en nombre, des erreurs du choix d'auxiliaire, des erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD), des erreurs sur les verbes pronominaux et une catégorie appelée « autres » qui sont de sortes d'erreurs comme l'ordre des mots (syntaxe), la négation, l'orthographe ou la conjugaison du passé composé en utilisant un autre auxiliaire comme « aller » et non l'auxiliaire « être » ou « avoir ».

De la même manière, il y a des erreurs commises pour chaque compétence que nous prenons à part, ainsi nous avons des erreurs commises sur la compétence

d'expression écrite, des erreurs commisse sur la compétence de compréhension écrite, des erreurs commisse sur la compétence d'expression orale et des erreurs commisse sur la compétence de production orale. La grande majorité de ces erreurs relèvent des interférences des structures de la L1 sur la L3 ainsi que l'évolution de l'interlangue des apprenants. Toute de suite nous allons détailler les erreurs repérées dans l'examen :

1) Erreurs du participe passé des verbes réguliers

Les erreurs produites sur les verbes réguliers ont été très variées figure 94. La grande majorité de ces erreurs ont une origine commune, les apprenants en quelque forme rendent irrégulier les verbes réguliers, par exemple ils prennent la forme de participe passé des quelques verbes irréguliers du troisième groupe comme ceux terminant en « u » comme « obtenir = obtenu », « répondre = répondu », ou la forme de participe passé des verbes du deuxième groupe « i » comme « finir = fini » ou « choisir = choisi ». De cette manière, le participe passé des verbes réguliers qui a eu plus d'erreurs a été « cru » du verbe « créer » avec 17, 85% soit 5 apprenants. Il a été suivi par les participes passés «discuti », « finit », « recontru » des verbes réguliers « discuter », « finir », et « rencontrer » avec 7, 14% soit 2 apprenants, finalement les participes passés « deciderées », «crú », «encouragi », «mangeanent », « mangi », «parlú », «rencu» et « ressemblu » des verbes « décider », « encourager », « manger », « parler », « rencontrer » et « ressembler » respectivement ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant par erreur.

Pour les verbes réguliers le verbe qui a eu plus d'erreurs le verbe « créer » a une particularité que nous voudrions l'analyser. Ce qui se passe avec le verbe régulier « créer » est spécial, car il y a une interférence de la L1 sur la L3, le verbe rappel la forme du verbe de la L1 « creer = croire » et non pas le verbe « crear » qui est son vrai équivalent en espagnol. De cette manière, les apprenants qui ont commis cette erreur croient aveuglément que le verbe « créer » signifie « creer en espagnol » et dont le participe passé du verbe « créer » en français est « cru » dans phases comme « Il a cru des logiciels ». Ils ne voient pas que le verbe finit en « er » et par conséquent, tout verbe (sauf le cas du verbe « aller ») qui se termine en « er » appartient au premier groupe de

verbes en français qui est régulier et pourtant pour former le participe passé il faut ajouter « é » à la terminaison, soit « créé ».

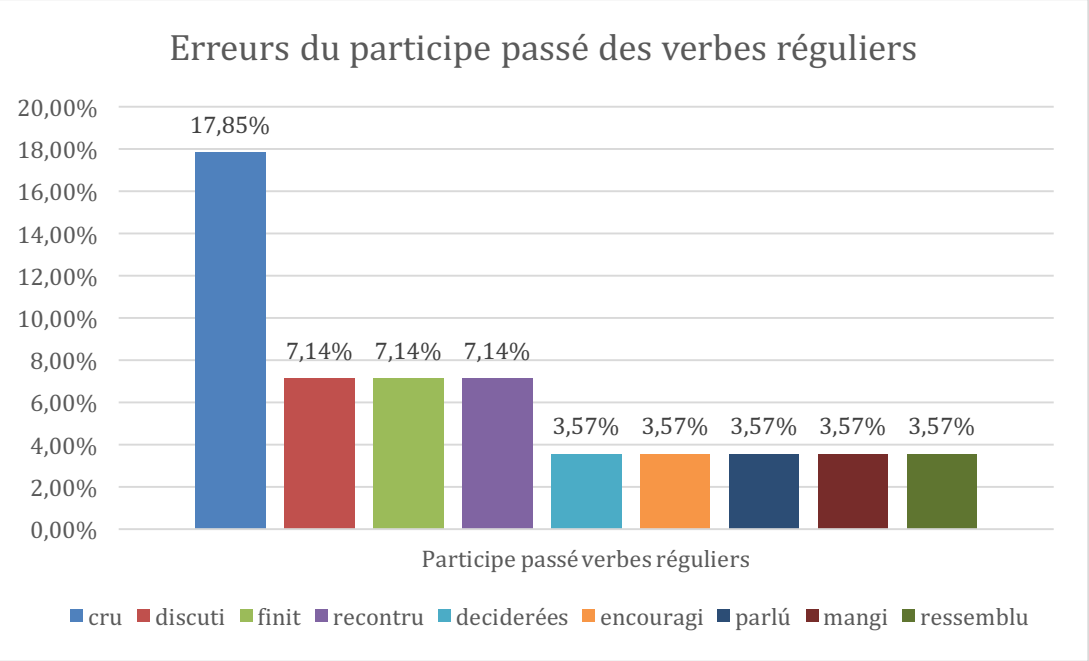


figure 94 erreurs sur les participes passés des verbes réguliers

2) Erreurs du participe passé des verbes irréguliers

Au contraire des erreurs commises sur les participes passés des verbes réguliers, les erreurs commises sur les verbes irréguliers ont été très répandus et d'une grande variété figure 95. La majorité de ces erreurs ont eu tendance à être régularisées (répondre = répondée) ou prendre une des terminaisons qu'il a pour les participes passés des verbes irréguliers (recevoir = recevu) ou (prendre = prendu). Ce qui nous souligne que la règle est là, mais mal appliquée, l'interlangue de l'apprenant est dans un état qui a déjà dépassé ce du côté de la L1 (espagnol) pour s'approcher de la structure de la L3 (français), mais il manque d'exercices et d'effort pour bien l'approprier. De la même manière ces erreurs nous démontrent que l'appropriation des participes passés des verbes irréguliers en français langue étrangère se fait à travers d'une mémorisation de la forme verbale et pas d'une d'une règle. Les erreurs sont le reflet d'une mémorisation

erronée (venir = vu, suivre =sû, devenir = dû, lire = lis, obtenir = obteni). Ces deux annotations nous confirment une fois de plus ce qui revendique Pinker (2011) le système des règles traiterait les verbes réguliers pendant que le système des mots traiterait les verbes irréguliers. Parmi les erreurs commises sur les participes passés des verbes irréguliers on a « offri » et « suité » des verbes « offrir » et « suivre » respectivement comme les erreurs les plus produites avec un pourcentage de 32,14% soit apprenants 9 dans phrases comme «Mon fils m'a offri un cadeaux » et « Bernard a suité des cours de cuisine ». Le participe passé « obteni » du verbe « obtenir » a eu 28,57% soit 8 apprenants dans phrases comme « Mon mari a obteni un nouveau travail», Il est suivi par le participe passé du verbe « répondre » qui a eu des erreurs en essayant de le régulariser pour en obtenir « répondée » avec un pourcentage de 25% soit 7 apprenants dans la phrase « Sophie a repondée ». Le participe passé « lisée » et « lis » du verbe « lire » ont eu 17,85% soit 5 apprenants, et les participes passés des verbes « obtenir» et « prendre », « obtenú» et « prendu » respectivement ont eu un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants dans phrases comme « Mon mari a obtenú » et «Il a prendu le train ». Les participes passés « lissées », « boit », et « écrivé » ont eu 10,71% soit 3 apprenants et les participes passés «prennés », « ecris », « bois », « deviu », « lisez », « met », «obtenú », «recevu », « reçovú » et « reçoivé » des verbes « prendre », « écrire », « boire », «devenir », « lire », « mettre », « obtenir » et « recevoir » respectivement ont eu un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les participes passés des verbes « recevoir », «avoir », «boire », «devenir », « écrire », « faire », « lire », « mettre », « obtenir », «prendre », «recevoir », « répondre », « suivre », « vendre » et « vivre», « reçoivi », « aur » , «au », «buvaient », «boiré », «bû », « bouvé », «devié », « dû », « écri », «faité », « fonté », « lû », «lit », «li », « mettré », «mettent », «obtené », « prendû », «prenú », «reçurent », « recuivi », « reçoiveré », «recú », « repondú », « repondu », « suiré », « sû », «sui », « suivé », «veni », « vu » et « vivé » respectivement ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

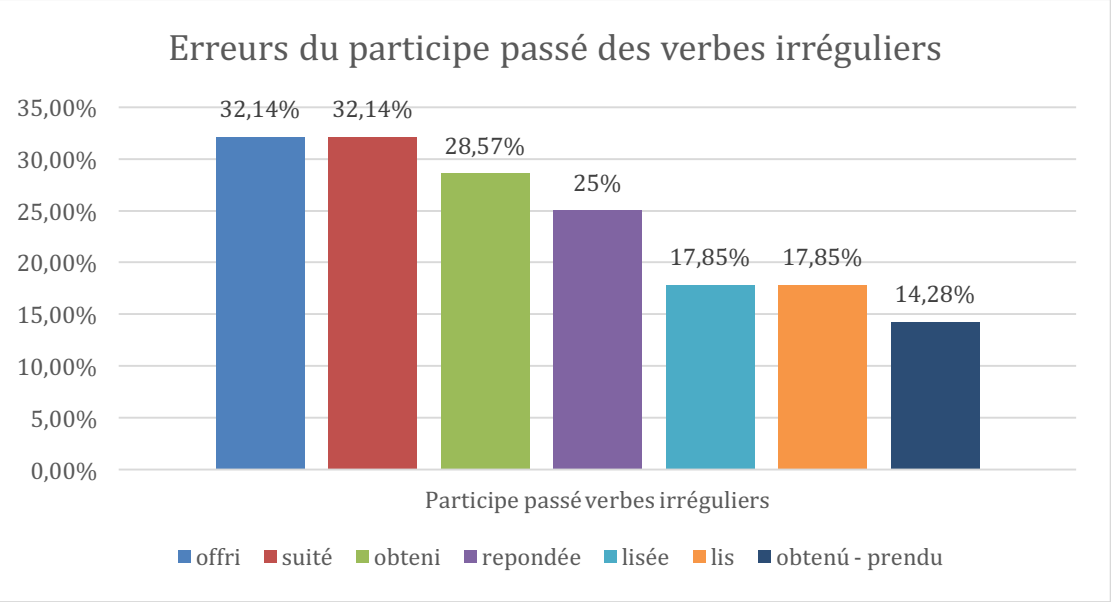


figure 95 erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers

En ce qui concerne la régularisation des verbes irréguliers figure 96 nous avons relevé plusieurs erreurs de ce type qui relève la tendance de généralisation d'une règle, parmi ces verbes nous avons eu les participes passés offri, suité avec un pourcentage de 32,14% obteni avec un pourcentage de 28,57%, reponée, lisée avec un pourcentage de 17,85%, écrivé avec un pourcentage de 10,71%, prenées, reçoivé avec un pourcentage de 7,14% boiré, bouvé, faité, mettré, obtené, reçoiveré, suivé et vivé avec un pourcentage de 3,57%

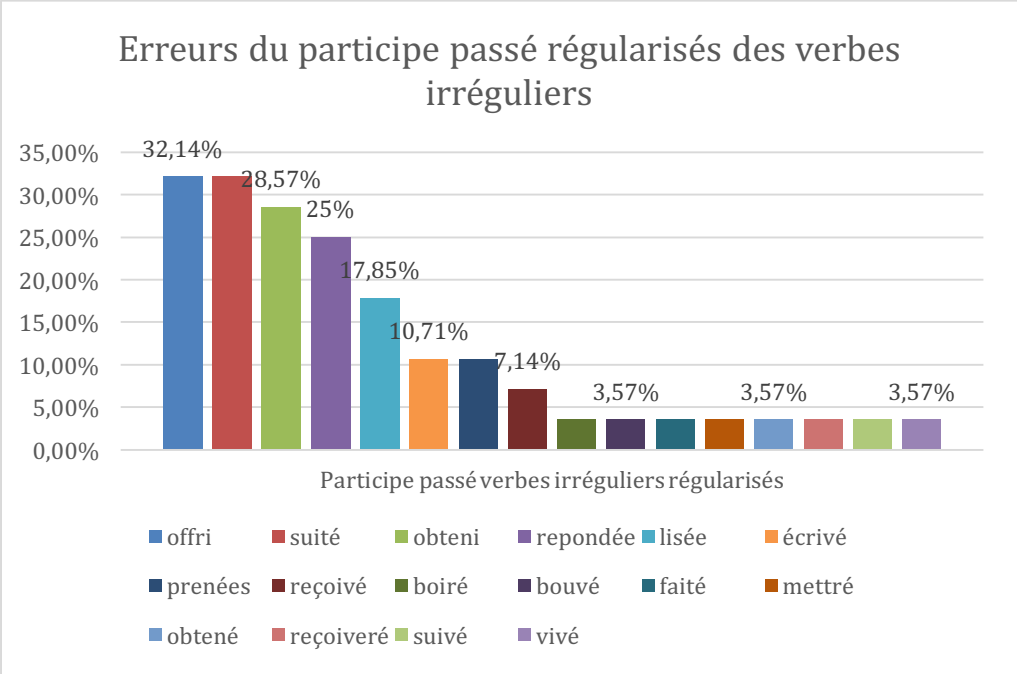


figure 96 erreurs sur le participe passé régularisé des verbes irréguliers

3) Erreurs d'accord en genre

Les erreurs sur l'accord en genre ont été variées, mais leur pourcentage a été faible avec 3,57% soit une erreur figure 97. La majorité de ces erreurs manifestent l'ajoute de la part de l'apprenant pour accorder le participe passé avec le pronom, mais toujours en forme féminine en ajoutant « e » ou « es ». Parmi ces erreurs nous avons relevé les suivantes ; « M. Lafont a passée la matinée au bureau », « Ils ont discutées », « Ils ont décidées », « Sophie a répondue » et « la soirée a finie vers minuit ». Toutes ces erreurs montrent que la règle d'accord en genre surtout du féminin est bien là, mais il manque une certaine assiduité pour confirmer l'appropriation de cette règle dans l'interlangue des apprenants, car comme on peut apprécier sur ces erreurs, il y a surtout une généralisation de cette règle.

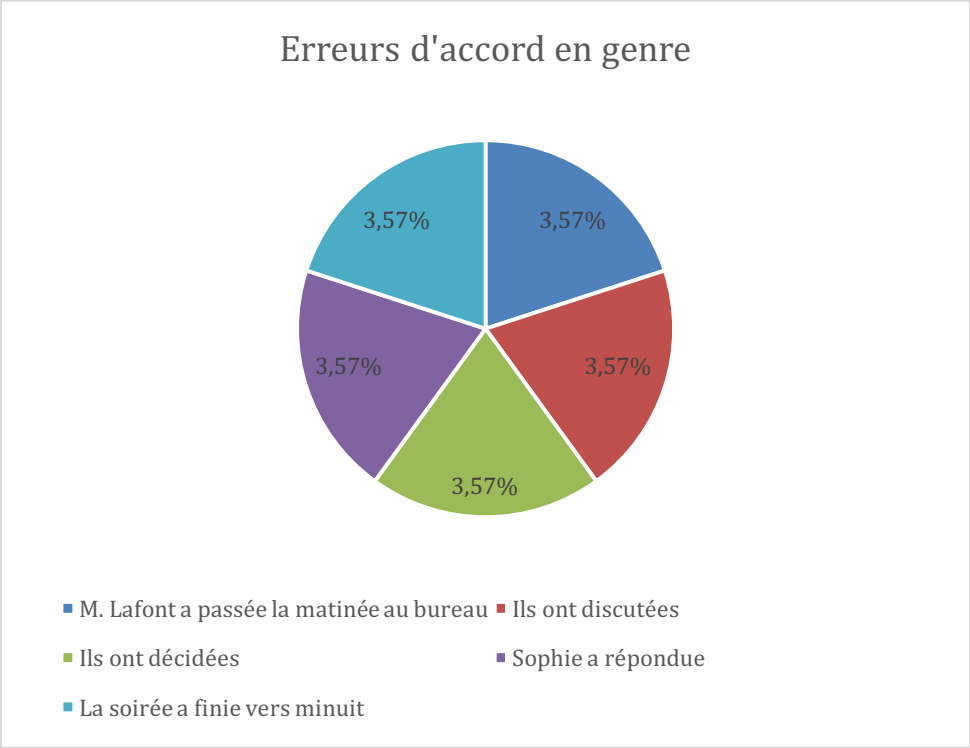


figure 97 erreurs d'accord en genre

4) Erreurs d'accord en nombre

Les erreurs d'accord en nombre ont été plus nombreuses, parfois dues à l'inattention des apprenants, parfois à la non-intériorisation de cette règle figure 98. Quelques erreurs ont l'absence de « s » pour accorder en nombre si c'est le cas d'un verbe avec l'auxiliaire « être » et d'autre » ont « s » pour accorder en nombre, mais dans c'est cas il n'est pas nécessaire, car les verbes sont conjugués avec l'auxiliaire « avoir ». Parmi ces erreurs on a relevé les suivantes :

« Ils sont allé » la plus produite avec un pourcentage de 25% soit 7 apprenants, suivie de « Nous sommes allé » et « Ils sont venu » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Les erreurs « Vous êtes allé » et « Ils ont mangés » avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « Ils ont parlés », « Ils sont venu de Paris », « Nous avons quittés la région », « Sa femme et lui ont discutés », « Ils ont decidés » et « Ils ont bus » ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

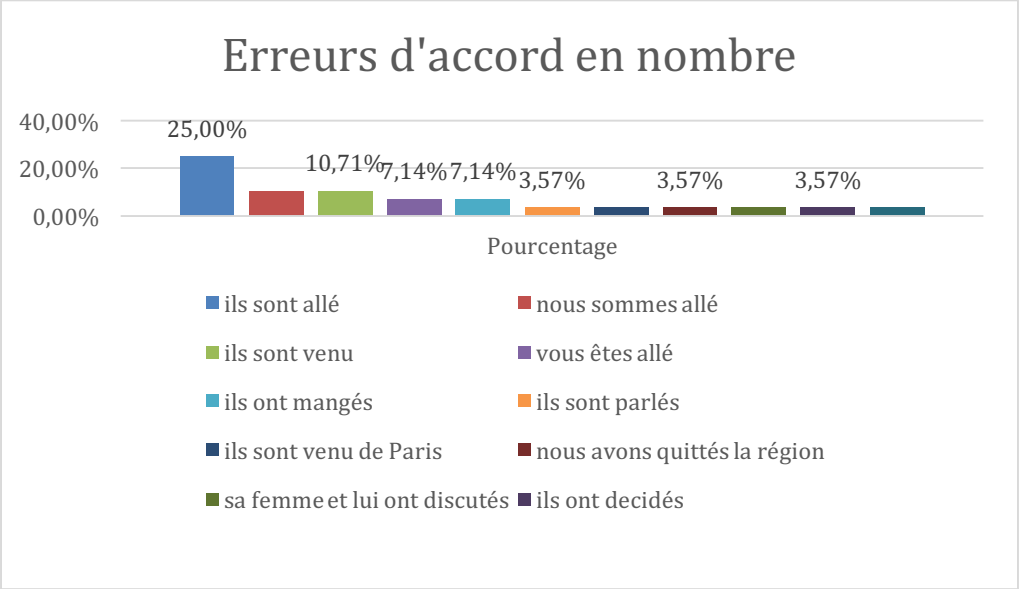


figure 98 erreurs d'accord en nombre

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Parmi les erreurs que les apprenants ont produites pendant révision de l'examen final, nous avons constaté que les erreurs sur le choix d'auxiliaire, à côté des erreurs sur le participe passé, ont été très produites. Leur principale caractéristique est de mémoriser d'abord (comme nous l'avons enseigné) les 14 verbes de la montagne qui se conjuguent avec « être », le reste à priori est conjugué avec l'auxiliaire « avoir ». La difficulté qui a rencontré les apprenants à acquérir cet aspect de la règle de formation du passé composé en français est mise en évidence dans les résultats de l'examen final. Concernant les auxiliaires pour la formation de ce temps verbal, l'espagnol (L1) a un élément (auxiliaire « haber ») pendant que le français compte avec deux éléments (l'auxiliaire « avoir » et l'auxiliaire » être). Cet aspect doit poser des difficultés d'apprentissage selon l'hypothèse du contraste linguistique (CAH) de Lado (1957). À cet égard, nous pouvons le constater, plus il y a des différences entre les items ou éléments de la L1 et de la L3, plus il y aura des difficultés à les acquérir, par conséquent il faut, souligner cette différence pour les travailler en cours de langue.

Nous avons divisé les erreurs commises sur le choix de l'auxiliaire être à la place de l'auxiliaire « avoir » et vice versa. Concernant les premières figure 99, l'erreur

le plus produite a été « Ils sont parlés » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants, cette erreur a été suivie de « Il est pris le train », « Je suis visité », « la soirée est fini vers minuit », « La soirée est finie vers minuit », « Philippe et Sophie sont pris le train », et « Mon fils m'ont offert » qui a une erreur d'appréciation du pronom, car comme « fils » termine par « s » les apprenants croient qu'il s'agit d'un mot pluriel, ils ne voient pas que l'adjectif possessif « mon » est masculin et singulier, car le pluriel est « mes » de cette manière les apprenants conjuguent l'auxiliaire « avoir » à la troisième personne du pluriel, toutes ces erreurs ont eu un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « Nous sommes quitté la région parisiennes », « Ils sont eu quelques économies », « Il est quitté la maison », « Je suis fermé la porte », « Ils sont lu une annonce » , « Ils sont fait la connaissance », « Le restaurant est été à vendre », « Le restaurant est été à bien situé » « Ils sont pris la décision », « Je suis pris un taxi » et « Sa femme et lui sont discuté longuement du problème » ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Quelques erreurs qui ont eu le même pourcentage de 3,57% présent une différence avec les précédentes. Cette différence repose sur l'auxiliaire avoir, il n'a pas été remplacé par être comme les autres, mais il a été mal conjugué, soit au niveau de rapport sujet auxiliaire comme « mon fils ai », « nous a » ou « ils avons » ou soit l'auxiliaire mal appris comme « nous avont », à cet égard nous avons relevé les erreurs suivantes, « Mon fils me ai offri », « Nous avont quittés région », « Nous avon écouté », « Ils avons lu une annonce », « J'en a eu », « Mon fils n'ont eu qu'un vieux pul », « Ils en a parlés » et « Nous a dansé ».

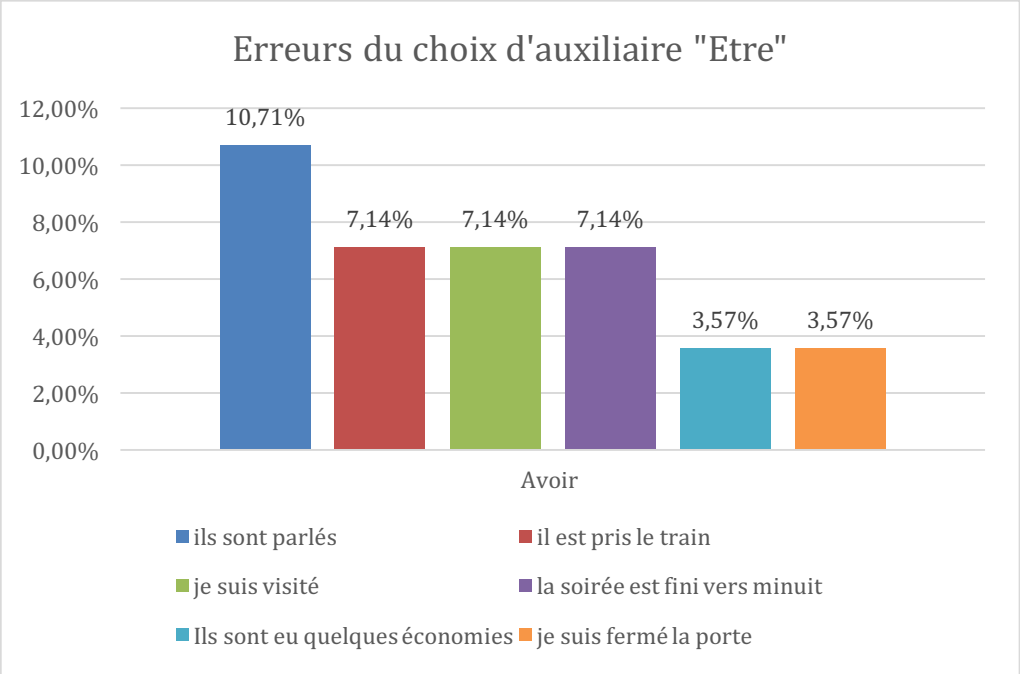


figure 99 erreurs sur le choix d'auxiliaire avoir

Une dernière erreur relevée chez les erreurs du choix d'auxiliaire « avoir » a été l'omission de celui-ci dans les phrases qui on produit les apprenants figure 100. Dans toutes les phrases relevées les participes passés ont été bien formés soit les réguliers comme les irréguliers, ce que nous laisse penser que cette erreur a pu obéir à une inattention de la part des apprenants, ou simplement à un oubli, nous croyons qu'au moment de réfléchir quel auxiliaire mettre ils ont pu avancer dans les exercices suivants, mais ils ne se sont pas retourné pour le choisir finalement. La dernière réflexion que nous pouvons dégager est simplement un manque de connaissance de l'auxiliaire qui va avec. L'erreur le plus produite a été paradoxalement l'auxiliaire qui accompagne le participe passé du verbe « avoir », un oubli ou un manque de connaissance nous avons relevés « J'en eu » à la place de « J'en ai eu » avec un pourcentage de 17,85% soit 5 apprenants. Cette erreur a été suivie par les erreurs « Je étudié », « Ils mis de compliments », « La soirée fini vers minuit », « Je décidé de tout changer », « Qui les encouragé », « Ils eu quelques économies » et « Vous ne lu pas le journal » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

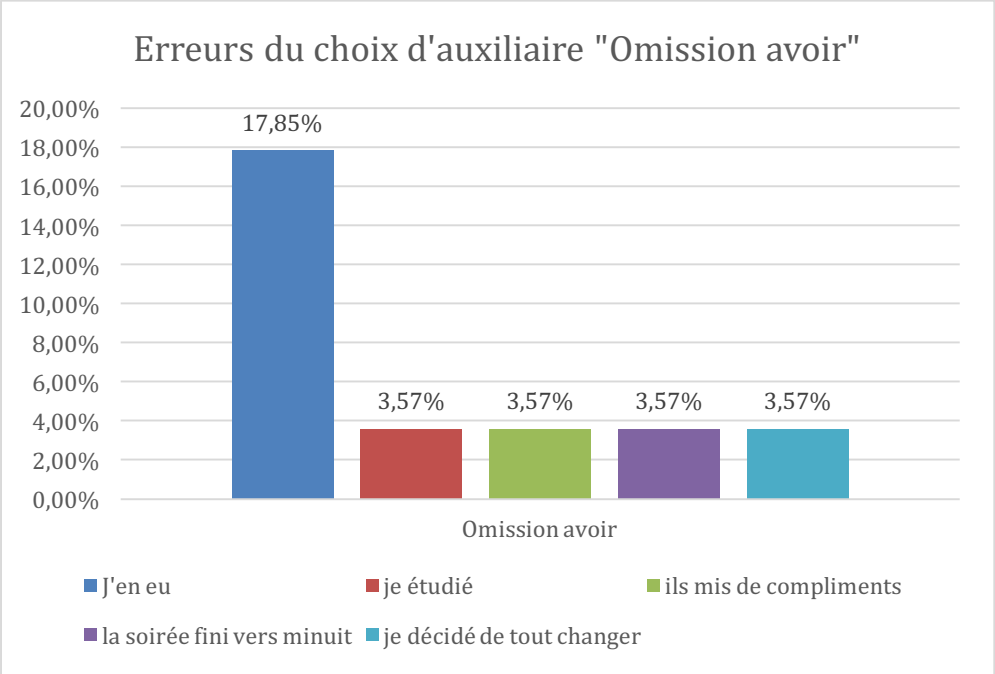


figure 100 erreurs sur l'omission de l'auxiliaire

Concernant les erreurs commises sur le choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire être nous avons constaté que ces dernières ont été peu nombreuses comparées avec les erreurs sur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire avoir figure 101. L'erreur la plus produite pour le choix de l'auxiliaire « avoir » a été « il a arrivé à la gare » avec 28,57% contre « ils sont parlés » avec un pourcentage de 10,71% de l'erreur du choix de l'auxiliaire « être ». Comme la majorité des verbes se conjuguent au passé composé avec l'auxiliaire « avoir », il faut, en quelque sorte, mémoriser les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être ». Avec ce constat, nous pouvons dire que les apprenants tendent à généraliser la règle la plus répondue de la conjugaison du passé composé, soit conjuguer la majorité des verbes avec l'auxiliaire « avoir ». Reste donc à mémoriser les verbes qui sont conjugués au passé composé avec l'auxiliaire « être », ici la fréquence du verbe joue un rôle important pour établir des connexions respectives (soient en L3 ou entre la L1 et la L3) et ainsi pouvoir faciliter cette tâche. De cette manière, « aller » et « arrivé » dans la majorité de cas ont été bien conjugué avec leur respective auxiliaire « être » plus de la moitié des apprenants ont bien conjugué ce verbe au passé composé. Cependant, il reste des apprenants qui n'ont pas conjugué bien ces verbes et ont choisi le mauvais auxiliaire.

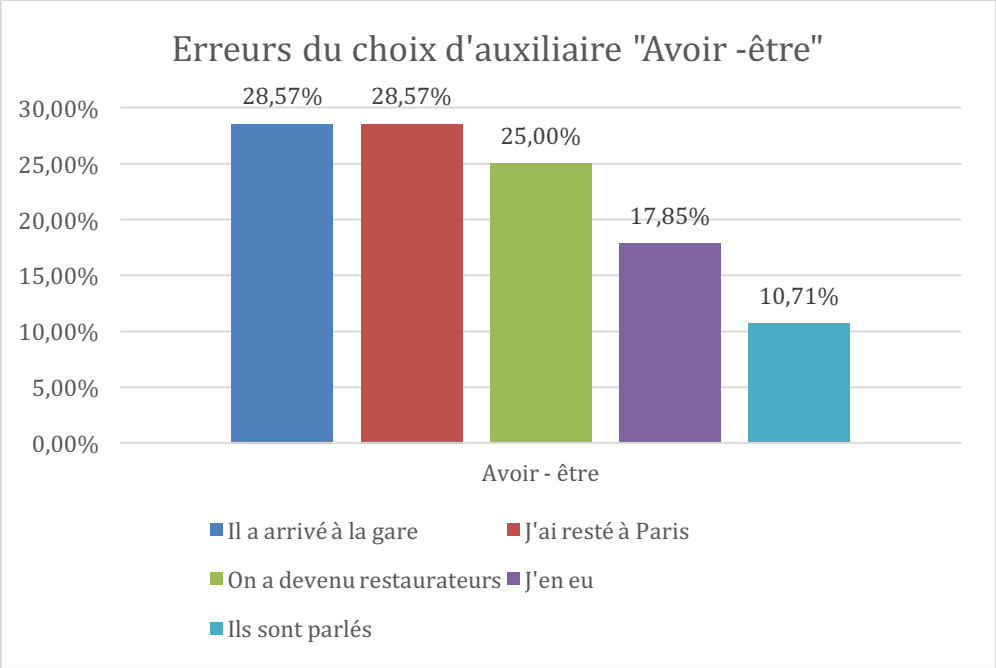


figure 101 erreurs le choix d'auxiliaire être

Les erreurs les plus produites ont été « il a arrivé à la gare » et « j'ai resté à Paris » avec un pourcentage de 28,57% soit 8 apprenants, suivie de « on a devenu restaurateurs » avec un pourcentage de 25% soit 7 apprenants. Elle est suivie par l'erreur « Ils ont venu de Paris » qui compte un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « Vous avez allé en Bretagne », « J'ai allé dîner chez Philippe », « Vous avez allé en Bretagne », « Le propriétaire a venu », « Il es arrivé à la gare », « Il a renconte sa collègue » (du verbe rencontrer », « Ils ont venus » et « Ils ont allé prendre un café » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Avec le même pourcentage de 3,57% nous avons relevé d'autres erreurs qui sont conjuguées avec l'auxiliaire « être », mais ce dernier est mal conjugué soit par la correspondance entre le pronom et le verbe « ils est », « on ont », soit des erreurs d'orthographe « vous êtez ». Parmi ces erreurs nous avons « Ils est allé prendre un café », « Ils est allé », « Vous êtez allés en Bretagne » et « On ont devenu restaurateurs ». Également comptant avec un pourcentage de 3,57% nous avons l'erreur «Nous sont allé en Italie » qui présente des erreurs sur la conjugaison de l'auxiliaire « être ».

Pour ce qui concerne l'omission de l'auxiliaire « être » nous avons obtenu peu d'erreurs de ce type contraire pour l'omission de l'auxiliaire « avoir ». Avec un pourcentage de 3,57% nous avons « Ma vie se transformé », « On devenu restaurateurs » et « Je allé dîner chez Philippe ».

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD)

Ce type d'erreur a eu peu de phrases, la seule phrase que nous avons relevé concernant ce type d'erreur avec comme erreur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir ». Le verbe principal de la phrase était le verbe « passer ». Normalement, ce verbe fait partie des 14 verbes de la montagne et doit être conjugué avec l'auxiliaire « être ». Les apprenants connaissent cette règle et pour ce que nous avons apprécié ils l'ont appliquée. Ainsi la phrase « M. Lafont est passé la matinée au bureau » à la place de « M. Lafont a passé la matinée au bureau » a obtenu un pourcentage de 50% soit 14 apprenants, ce qui représente la moitié du groupe contrôle figure 102. Le verbe « passer » doit être conjugué avec l'auxiliaire « être », mais le verbe « passer » fait partie de 6 verbes (monter, descendre, entrer, sortir, retourner, passer) qui peuvent se conjuguer tant avec l'auxiliaire « être » comme l'auxiliaire « avoir » selon le complément d'objet direct (COD) s'il s'emploie dans une construction transitive. Cette dernière caractéristique de ce verbe est peu acquise par les apprenants, car elle suppose une exception à la règle et par conséquent doit être intériorisée. D'abord on mémorise les 14 verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire «être » et puis le reste seront avec l'auxiliaire « avoir » s'il faut savoir en plus que ces 6 verbes des 14 verbes peuvent aussi se conjuguer avec l'auxiliaire « avoir » dans une construction transitive, l'apprenant aura du mal à se rappeler de cette exception à la règle générale et privilégiera ce qui est « général » pour ce qui est « exceptionnel ». Nous croyons qu'une petite partie de la moitié du groupe qui a conjugué cette phrase en utilisant l'auxiliaire « avoir » connaissait bien cette exception et l'ont appliquée, mais une majorité de cette moitié l'a fait par « inertie » conjuguant la majorité des verbes avec l'auxiliaire « avoir » même le verbe « passe » qui fait partie des 14 verbes conjugués avec l'auxiliaire « être ».

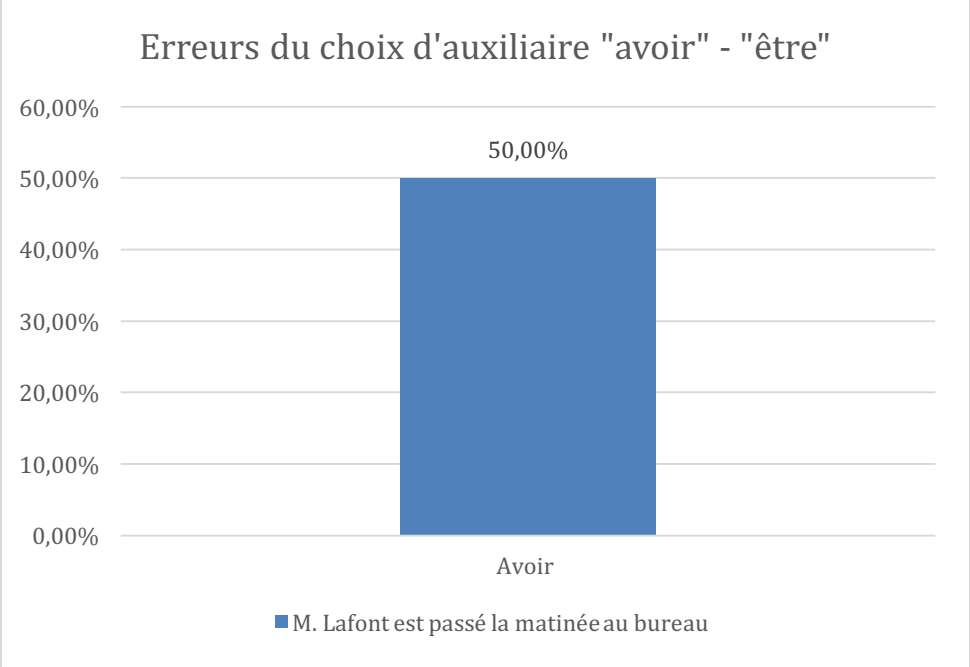


figure 102 erreurs sur la sélection de l'auxiliaire en phrases COD

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

Les erreurs sur les verbes pronominaux ont été nombreuses, et les caractéristiques que nous avons relevées de l'examen contrôle s'avèrent presque les mêmes pour l'examen final figure 103. Concernant les erreurs commises sur les verbes pronominaux, nous avons réparé les catégories des erreurs sur l'auxiliaire et le pronom réflexif, erreurs sur l'auxiliaire, erreurs sur le pronom réflexif, erreurs sur l'omission du pronom réflexif, erreurs sur le pronom, l'auxiliaire et le pronom réflexif et erreurs sur le pronom et l'omission de l'auxiliaire ainsi que l'ordre de la phrase, étant la catégorie du choix de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être » la plus réalisée. Nous allons signaler et analyser les résultats de ces catégories d'erreurs réparées sur la formation du passé composé en utilisant les verbes pronominaux.

Pour commencer, la catégorie qui a eu plus d'erreurs en utilisant les verbes pronominaux a été comme annoncée auparavant, les erreurs sur l'auxiliaire. Dans cette catégorie, l'erreur la plus réalisée a été « Ma vie se a trasnformé » ** avec un

pourcentage de 25% soit 7 apprenants. Cette erreur a été suivie par « Je m'ai demandé » * qui a compté un pourcentage de 21,42% soit 6 apprenants. L'erreur « Mon fils s'a levé à 7h » a eu 17,85% soit 5. Elle a été suivie par les erreurs « Cédric s'a levé à 7h », « Je me ai reposé » 14,28% soit 4 apprenants. Les erreurs « Nous beaucoup nous avons amusé », « J'ai me couché », « Mon fils s'ont lève à 7h » et « Je me ai promené » ont eu un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « J'ai me demandé », « Mon fils se a lève à 7h », et « Nous beaucoup nous sommes amusé » ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

Concernant la catégorie des erreurs sur l'auxiliaire et le pronom réflexif nous avons relevé les erreurs « Cédric à levé à 7h » et « nous beaucoup avons s'amusé » comme les plus produites avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Le reste des erreurs réparées dans cette catégorie ont eu un pourcentage inférieur que celle-là de 3,57% soit 1 apprenant. Nous avons les erreurs « Je ai se reposé »,« J'ai promené », « Je s'a couché », « Nous beaucoup s'avons amusé », « Nous beaucoup sont s'amusé » et « Nous beaucoup se sommes amusé ».

La catégorie d'erreurs sur le pronom réflexif montre que l'erreur « cédric est se levé à 7h » a été l'erreur la plus produite avec un pourcentage de 7,14%, cette erreur est suivie par les erreurs « je suis se promenée », « je suis se couché », « nous se sommes amusé », « cédric se est levè à 7h » et « nous beaucoup se sommes amusés » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

La catégorie des erreurs sur le pronom, l'auxiliaire et le pronom réflexif a eu comme erreur la plus produite « Mon fils ont se levé à 7h » avec un pourcentage de 10,72% soit 3 apprenants suivie de l'erreur « Mon fils ont levé à 7h » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Concernant que les erreurs sur le pronom, nous avons eu « mon fils se sont levé » avec un pourcentage de 14,28% soit 4 apprenants.

La catégorie des erreurs sur l'ordre de la phrase a eu comme erreur la plus produite avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants l'erreur « cédric est se levé », cette erreur a été suivie des erreurs « je suis me couché », « je suis me demandé », « je suis me demandé » et « mon fils est se lèvé » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Concernant une erreur sur le pronom et l'ordre de la phrase nous avons « mon fils sont se levé » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Une erreur qui a été identifiée dans cette catégorie, mais qui a comme participe passé le verbe à l'infinitif a eu un pourcentage de 3 ?57% soit 1 apprenant « je me suis coucher à 1h »

Du côté de la catégorie sur les erreurs sur l'omission du pronom réflexif, les erreurs « je suis couchée à une heure » et « je suis reposée » ont été les plus relaissées avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants, elles ont été suivies par les erreurs « Cédric est levé à 7h » et « je suis promené » qui ont compté avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

Comme dans les erreurs sur le choix des auxiliaires pour former le passé composé l'omission de l'auxiliaire a été une erreur récursive. Pour ce qui concerne le passé composé avec les verbes pronominaux, cette erreur a eu aussi un caractère récurrent. Les erreurs les plus produites dans cette catégorie ont été « mon fils se levé à 7h », « je me couché à 1h », « je me reposé » et « je me promené » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Les erreurs « Cédric se levé » et « nous beaucoup nous amusé » ont eu 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « nous beaucoup s'amusé », « je me demandé » et « ma vi se transformé » ont eu un pourcentage inférieur par rapport aux erreurs prétendantes avec 3,57% soit 1 apprenant.

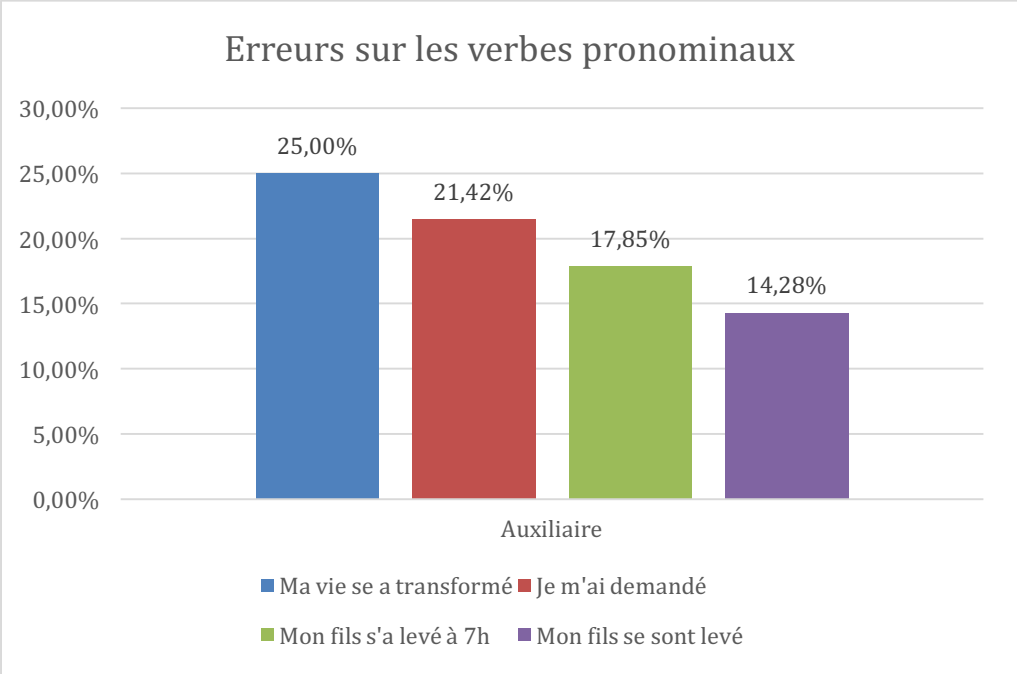


figure 103 erreurs sur les verbes pronominaux

8) Autres

La dernière catégorie des erreurs produites sur les verbes pronominaux au passé composé nous l'avons nommée « autres », car elle regroupe poussières erreurs des catégories analysées antérieurement et qui se relient entre elles. Principalement dans cette catégorie nous avons groupé les erreurs qui concernent le bon ordre de la phrase, la négation, l'orthographe et autre auxiliaire qu'« avoir » ou « être » que les apprenants ont utilisé pour former des phrases au passé composé figure 104.

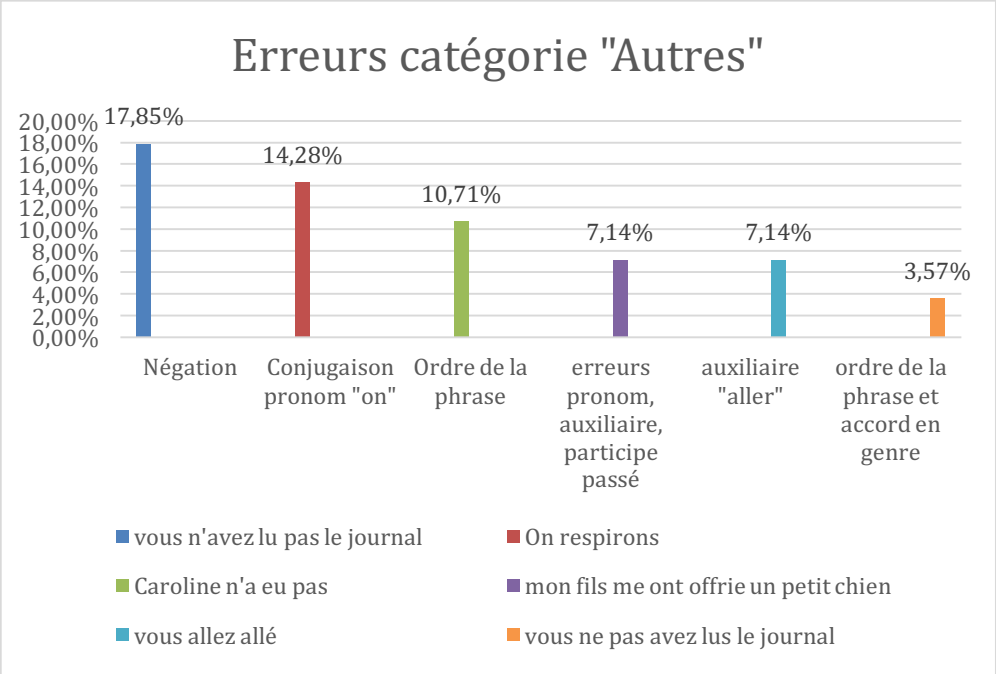


figure 104 erreurs catégorie autres

Pour commencer la catégorie qui a eu plus d'erreurs a été la catégorie de la négation figure 105. L'erreur la plus produite a été « vous n'avez lu pas le journal » avec un pourcentage de 17,85% soit 5 apprenants. Cette erreur a été suivie par « Caroline n'eu pas » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Les erreurs « Il ne a supporté » et « Caroline a n'eu » qui ont compté avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « Caroline ne n'a au pas », « Il n'a supporté », « Il ne a pas supporté » et « Caroline a ne pas allé » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Concernant la négation et la conjugaison de l'auxiliaire les erreurs « Vous ne ont lu pas le journal », « Caroline n'est a pas beaucoup de cadeaux », « Caroline n'a eu beaucoup de cadeaux », « Caroline ne a été beaucoup de cadeaux », « il ne a supporté » et « Vous ne avons lu pas le journal » ont eu un pourcentage de 3,57% soit un apprenant.

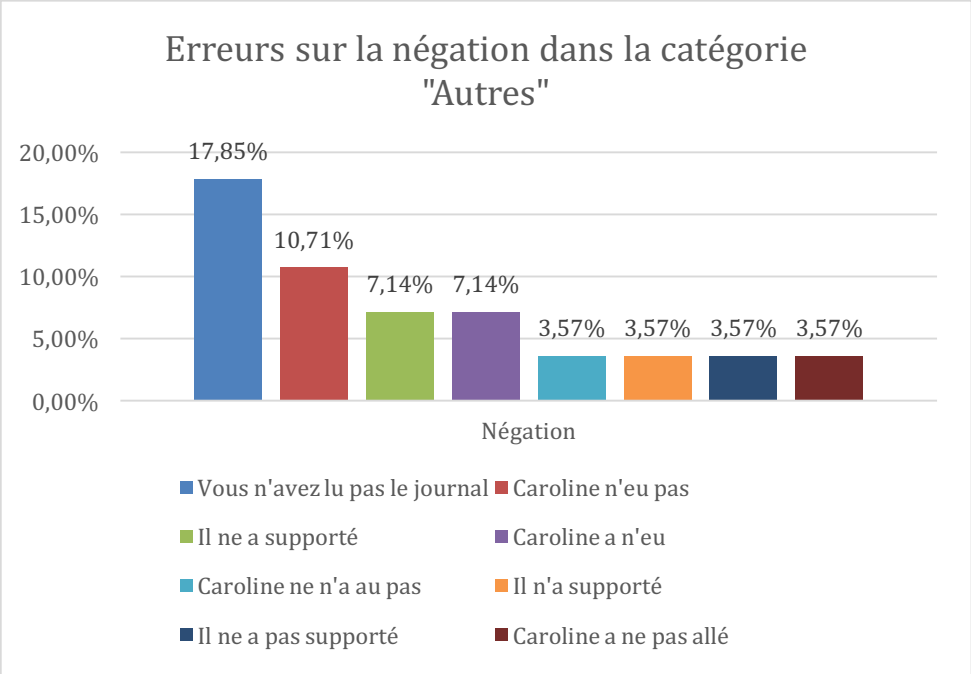


figure 105 erreurs sur la négation dans la catégorie autres

L'erreur sur la conjugaison du pronom « on » a été la deuxième erreur la plus produite « on respirons » avec un pourcentage 14,28% soit 4 apprenants. Cette erreur est suivie par les erreurs sur l'ordre de la phrase, l'erreur la plus réalisée a été « Caroline n'a eu pas » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Les erreurs « Caroline a n'eu pas », « Philippe et Sophie ont ne pris pas le train » et « Il a ne supporté pas la vie à Paris » ont eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Les erreurs sur l'ordre de la phrase et l'accord en genre comme « vous ne pas avez lus le journal » et «vous ne avez lu pas le journal » ont eu 3, 57% aussi tout comme les erreurs sur l'ordre de la phrase et la conjugaison de l'auxiliaire « vous ont ne lu pas le journal » et « vous ne a lu pas le journal » et une erreur sur l'ordre de la phrase et le pronom mal accordé avec l'auxiliaire « mon fils ont ne eu qu'un vieux pull ».

Une catégorie sur les erreurs sur le pronom, la conjugaison de l'auxiliaire et le participe passé a eu 7,14% soit 2 apprenants avec l'erreur « mon fils me ont offrie un petit chien » et 3,57% soit 1 apprenant avec l'erreur « mon fils me sont offri un petit

chien ». Une dernière erreur qui concerne l'orthographe a eu un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant « nous somme allés ».

Concernant les erreurs sur autres auxiliaires que « avoir » et « être » que les apprenants ont utilisés pour former des phrases au passé composé nous avons relevé comme auxiliaire « faire » et « aller ». Le premier a eu des erreurs comme « sa femme et lui font discutis, « ils font lu », « ils font faut », « ils font prendu », « nous faison quitté », « nous faison écri » et « ils font decidi *» toutes avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant. Le choix d'avoir eu « aller » comme auxiliaire du passé composé a eu les erreurs « vous allez allé** », et « nous allons allé » avec un pourcentage de 7,14% soit 2 apprenants. Ces erreurs ont été suivies des erreurs sur le choix de « aller » comme auxiliaire et la conjugaison du participe passé comme « vous vais alle » et « nous vais allons » avec un pourcentage de 3,57% soit 1 apprenant.

Pour ce qui concerne les compétences communicatives (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) les erreurs commises sur l'utilisation du passé composé étaient variées, quelques erreurs relèvent du calque de la L1 sur la L3, d'autres sont de mélanges de formes de la L3, il y a des erreurs qui sont de généralisation des règles et finalement il y a des erreurs qui relèvent d'une mauvaise mémorisation soit d'une forme, soit d'une terminaison. Nous allons commencer par les erreurs sur la compétence d'expression écrite ou production écrite dans l'utilisation du passé composé.

La production écrite

Pour tester cette compétence, nous avons demandé aux apprenants d'écrire un texte d'environ 150 sur leur propre biographie (passé, présent et futur). Ceci dit, les apprenants devaient rédiger un texte en utilisant le temps présent, le futur proche ou le futur simple et pour le passé; le passé composé et l'imparfait. Nous soulignons les erreurs sur l'utilisation du passé composé.

Erreurs sur le participe passé :

Verbes réguliers		
Étudier	Erreur	Forme correcte
Participe passé	J'ai grandi là, J'ai etudie là aussi	J'ai grandi là-bas, j'ai étudié aussi
Etudié	J'ai estudié dans une école appelé « ciudad Armenia »	J'ai étudié dans une école appelée « ciudad Armenia »
auxiliaire		
avoir		

Verbes irréguliers		
	Erreur	Forme correcte
Erreur auxiliaire	J'ai né 17 sep 1995 à Armenia	Je suis né le 17 septembre 1995 à Armenia
	J'ai nî à Bogota	Je suis né à Bogota
	Je suis nû 7 august 1995	Je suis né le 7 août 1995
Naître **Participe passé** Né(e) **Auxiliaire**	Je suis ne le premier jour du mois de november dans l'hopital San Juan de Dios à Armenia	Je suis né le premier jour du mois de novembre à l'hôpital San Juan de Dios à Armenia
	Je suis ne a caidedonia	Je suis né à Caicedonia

être	Je suis né à Armenia (une femme)	Je suis née à Armenia
	Je suis né mai 1, 1996 (une femme)	Je suis née le 1er mai 1996
	Je suis né dans le Quindío (une femme / au)	Je suis née au Quindío
	Quand j'étais petit, je au au école.	Quand j'étais petit, j'ai eu école (ou je suis allé à l'école).
	Je suis naitré ici au Quindio	Je suis né ici au Quindio
Vivre	Erreur	Forme correcte
Participe passé Vécu(e)	J'ai vivre dans Armenia tout la vie.	J'ai vécu à Armenia toute ma vie
Auxiliaire avoir	J'ai vivré en beaucoup des lieux* interférence L1	J'ai vécu (j'ai habité dans plusieurs endroits)
Venir	Erreur	Forme correcte
Participe passé Venu(e)	J'ai venu à Armenia à 1999 (une femme)	Je suis venue à Armenia en 1999
auxiliaire		
être		
Lire	Erreur	Forme correcte
Participe passé	J'ai lisé les livres	J'ai lu les livres
lu		
auxiliaire		
avoir		
Sortir	Erreur	Forme correcte
Participe passé Sorti (e)	Je suis sorté avec mes amis (une femme)	Je suis sortie avec mes amis

auxiliaire		
être		
Apprendre	Erreur	Forme correcte
Participe passé appris	Je suis aprendu à le carriere	J'ai appris dans la carrière
auxiliaire		
avoir		

Choix de l'auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
être	Je suis aprendu à le carriere Je suis commencé étudier langues Je suis fini mon collegue dans une publique collegue * interférence de la L2 (anglais) Je suis été très calm Je suis étudié dans un privé college * interférence de la L2 (anglais)	J'ai appris J'ai commencé à étudier langues J'ai fini le collège dans un établissement public J'ai été calme J'ai étudié dans un collège privé
avoir	J'ai vis à la ville d'arlington pour trois anes	–j'ai vécu – J'ai habité à la ville d'Arlington pour trois ans).

Omission de l'auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
	En vacances je voyagé à Popayan pour visiter mes grand-parents.	En vacances j'ai voyagé à Popayan pour rendre visite à mes grands-parents.

avoir	Je étudié primaire dans l'école Sacré-Coeur de Jesus. Je étudié tout le semaine Je étudie langues modernes Je étudié les langues modernes à l'université du Quindio.	J'ai étudié l'école primaire dans l'école Sacré-Cœur de Jésus. J'ai étudié toute la semaine J'ai étudié langues modernes J'ai étudié langues modernes à l'université du Quindío.

Erreur sur l'auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
avoir	J'au du venir ici parce que j'ai voulu étudier les langues modernes Je n'a habité dans Quimbaya	J'ai dû venir ici parce que j'ai voulu étudier langues modernes Je n'ai pas habité à Quimbaya

Interférence de la L2 (Anglais) (he has moved) :

	Erreur	Forme correcte
avoir	Mes parents sont mouvé a Duitama où nous avons vécu 3 ans. Après ma famille a mouvé à Ecuador Je suis 20 ans	Mes parents ont déménagé à Duitama où nous avons vécu 3 ans. Après ma famille a déménagé à Équateur J'ai 20 ans

Accord en nombre :

	Erreur	Forme correcte

avoir	Nous avons habités dans une ferme	Nous avons habité dans une ferme

Confusion entre les deux formes des temps verbaux (passé composé et future proche)

	Erreur	Forme correcte
Temps	Nous avons faire Nous avons voyager pour tout le monde	Nous allons faire Nous allons voyager par tout le monde

Les erreurs sur l'utilisation et formation du passé composé repérées dans la section de la production écrite ont été diverses et nombreuses. Parmi les erreurs les plus produites, nous soulignons les erreurs sur les participes passés tant des verbes réguliers comme des verbes irréguliers étant la plupart des erreurs commises sur les verbes irréguliers. Concernant les verbes réguliers, nous avons repéré la conjugaison du participe passé du verbe « étudier » comme « J'a étudie » « j'estudié ». Pour la première phrase il y a un oubli pour la conjugaison tant de l'auxiliaire comme du participe passé, pour le premier il manque un « i » tandis que pour le dernier il manque l'accent aigu sur la voyelle « e ». La dernière phrase et une interférence du verbe « estudiar » de la L1 dont nous utilisons le passé simple pour raconter des évènements passés « yo estudié ». La ressemblance est évidente et l'apprenant tend à transférer cette structure de la L1 à la L3 ayant des conséquences des phrases comme « j'estudié ». Concernant les erreurs commises sur les verbes irréguliers, nous avons repéré des erreurs sur les verbes « naître », « avoir », « vivre », « venie », « sortir » et « lire ». Pour le premier verbe nous avons trouvé divers participes passés comme « J'ai né 17 sep 1995 » conjugué avec l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être », « J'ai nî à Bogota », « Je suis nû 7 august 1995 », « Je suis ne le premier jour du mois de november », « Je suis ne a caidedonia » dont pour le participe passé de naître qui est « né » les apprenants ont gardé en mémoire la représentation de « nî », « nû » ou ils ont oublié de mettre l'accent « ne », de la même manière les femmes ont oublié de mettre

un « e » pour marquer leur genre féminin dans « Je suis né à Armenia (une femme) », « Je suis né mai 1, 1996 (une femme) », « Je suis né dans le Quindío (une femme / au) ». Finalement, il y a eu un cas de régularisation du verbe dans « Je suis naitré ici au Quindío ». Nous notons avec ce cas de l'acquisition du participe passé du verbe « naître » comment, selon l'apprenant, il peut être mémorisé, soit choisir un chemin de régularisation comme « naîtré », ou peut être le cas de « nû » comme quelque participes passés des verbes du troisième groupe, soit par phonétique /ne/ qui parfois donne l'oublie de l'accent aigu, car la L1 va influencer la prononciation de « ne » comme /ne/, et finalement les femmes qui en plus des hommes doivent ajouter une nouvelle règle d'accord en genre en ajoutant « e » à la fin du participe passé, comme c'est le cas repéré elles ont tendance à l'oublier et ne pas le marquer.

Nous avons aussi vu des erreurs sur le participe passé du verbe « vivre » qui n'a pas été conjugué comme « J'ai vivre dans Armenia tout la vie » ou qui a été régularisé comme « J'ai vivré en beaucoup des lieux », de la même manière nous avons noté des erreurs d'accord en genre et de choix d'auxiliaire sur le verbe « venir » comme « J'ai venu à Armenia à 1999 (une femme) ». Cette erreur manifeste une interférence de la L1 où on dit au passé simple « yo vine a Armenia » étant « j'ai » plus proche de « yo » que « je suis » l'auxiliaire qui va avec. Finalement, nous avons noté une régularisation de participes passés de verbes irréguliers comme « lire » et « sortir » dans « J'ai lisé les livres » et « Je suis sorté avec mes amis (une femme) ».

Nous accentuons l'attention aussi sur les erreurs commises sur les auxiliaires étant l'auxiliaire « avoir» le plus mal utilisé. Par rapport à l'auxiliaire « être » nous avons des erreurs comme « Je suis aprendu à le carriere », « Je suis commencé étudier langues », « Je suis été très calm », « Je suis fini mon collegue dans une publique collegue » et « Je suis étudié dans un privé college » ces dernières erreurs sont issues d'une interférence de la L2 (anglais) pour ce qui concerne l'ordre des mots pour l'adjectif, toutes le reste des erreurs concernent le choix erroné de l'auxiliaire étant l'auxiliaire « avoir » le bon choix dû probablement à une inattention ou à une fausse mémorisation. Concernant l'auxiliairie « être» nous avons « J'ai vis à la ville

d'arlington pour trois anes » comme la seule erreur commisse où le participe passé est mal conjugué étant « vecu » le bon participe. Il y a eu ausssi de cas d'omission de l'auxiliaire comme dans « En vacances je voyagé à Popayan », « Je étudié primaire dans l'école Sacré-Cœur de Jesus », « Je étudié tout le semaine », « Je étudie langues modernes », et « Je étudié les langues modernes à l'université du Quindío » où l'oublie obéit à des raisons de phonétique. Pour un hispanophone « je » son comme « j'ai » soit /je/ et pour la tête d'un hispanophone « je étudié » son pareil que « j'ai étudié ».

L'écriture de l'auxiliaire a elle aussi eu des erreurs comme « J'au du venir ici parce que j'ai voulu étudier les langues modernes » où on voit bien que l'erreur obéit à une inattention de la part de l'apprenant, car le premier auxiliaire est écrit « j'au », mais le dernier auxiliaire de la même phrase est écrit « j'ai ». Nous avons eu aussi une erreur la négation dont l'écriture de l'auxiliaire fait défaut dans « Je n'a habité dans Quimbaya ». Dans cette phrase il manque le « i » de l'auxiliaire pour former « j'ai » et le « pas » de la négation. De la même manière, nous pensons qu'elle vient d'une inattention de la part de l'apprenant.

Finalement, la production écrite nous a présenté des erreurs sur une confusion entre deux formes des temps verbaux, le passé composé et le futur proche. Dans ce type d'erreur, nous notons le développement qui se fait au niveau de l'interlangue de l'apprenant. Il y a une confusion entre le temps du passé composé et le futur proche. Les éléments de ces deux temps verbaux sont mixés pour former les phrases. Dans ce cas, l'auxiliaire est ce qui est en jeu. Les apprenants qui viennent de faire l'apprentissage du passé composé sont confrontés à l'apprentissage d'un autre temps verbal assez proche de leur L1 le futur proche. Comme la prononciation de l'auxiliaire « avoir » conjugué à la première personne du pluriel est assez proche / nuzavɔ̃fɛʁ/ et / nuzalɔ̃fɛʁ/ les apprenants par inattention mettent en valeur l'auxiliaire du passé composé « avoir » à la place de l'auxiliaire du futur proche « aller ». Comme la structure du futur proche de ces deux langues est la même, avec un travail précis sur ce point les apprenants s'éloigneront de cette structure dans leur interlangue pour s'approprier de la norme qui est la même dans leur L1.

La compréhension écrite

Sur une lecture et dix questions de compréhension de lecture, les apprenants n'ont pas eu des erreurs sur la compréhension écrite, sauf pour une réponse d'un apprenant qui a écrit « *Les fumeurs évolué leur état de santé* » signifiant que les fumeurs ont évolué leur état de santé. En termes générales et sauf l'erreur précédente, nous n'avons pas trouvé d'autres erreurs sur la formation ou l'utilisation du passé composé, par contre on a trouvé des erreurs sur d'autres temps verbaux ; de syntaxe et d'orthographe.

La compréhension orale

Pour tester cette compétence, les apprenants devaient écouter un enregistrement sur le parcours professionnel d'une personne qui est en train de passer un entretien d'embouche. La section comprenait quatre questions de compréhension orale. Dans cette section de l'examen, les erreurs sur le passé composé ont été absentes. Nous avons trouvé des erreurs qui relèvent de la formation du futur proche, la non-élision, interférence de la L2 (anglais), erreurs d'orthographe et le genre des noms comme :

« Au sud le soleil va brillé, mais la température va resté très bas », « Mais au l'autre côté de la region Le solei sera brillé », « Le est va voir pleui », « Dans le est du pays », « Le soleil est veni del est apporter beaucoup pluei », « Samedi, 8 may » , « Il sera sandy », ou « Il fera un journée très froid » .

Toutes ces erreurs montrent bien que l'interlangue des apprenants évolue, ils mémorisent un mot par exemple « pluie », très fréquente dans la langue, ils savent la prononcer et l'entendre, mais le problème reste sa forme écrite ici un mélange des lettres qui le composent « pleui », ou le mois de « mai » qui ressemble en prononciation à ce de l'anglais donc ils écrivent « 8 may » de la même manière que « samedi » pour « sandy » indiquant au même temps que le jour sera ensoleillé.

La production orale

Pour apprécier la mise en pratique des connaissances sur le passé composé à l'orale nous avons proposé un jeu de rôles. Cette section a été appliquée par couples, ainsi deux apprenants passent auprès du professeur qui les propose un jeu de rôle qui va les inciter à utiliser le passé composé comme « c'est la rentrée scolaire, vous racontez votre ami et vous deux parlez sur ce que chacun de vous avez fait pendant les vacances ».

Leur production orale a mis en évidence comment ils ont intériorisé certains aspects de la formation du passé composé en français, notamment en ce qui concerne les verbes irréguliers, comme le participe passé du verbe « connaître », « apprendre », qui ont donné des erreurs comme «J'ai conou » (connu), « Quand j'étais à États Unis j'ai connesé » (connu) et « Vous avez apprenu » (appris) respectivement. La forme du participe passé « connesé » est un mélange entre les règles de la L3 (français) et la forme du passé simple du même verbe en L1 (espagnol) « conoci » qui est la plus utilisée en langue maternelle « yo conoci a Carlos en la universidad », l'apprenant a simplement pris la forme de ce passé simple « conoci » et a appliqué la règle des verbes du premier groupe en ajoutant « é » à la terminaison du mot « connesé ». En ce qui concerne l'auxiliaire nous avons confirmé l'absent de liaison, signe très marqué de la langue espagnole et qui est calqué dans la structure de la L3. Phrases comme « Le pays que je a visité » (j'ai) et « Les choses que je te a dit » (je t'ai dit) sont très communs dans leur répertoire. La prononciation de l'auxiliaire est /a/ tout en sachant qu'il s'écrit « ai » la première lettre est retenue pour la prononciation /a/ plus logique que le couple « ai » qui forment /e/ en français.

Autres :

Nous avons collecté d'autres erreurs sur la production orale des apprenants autres que les erreurs sur la formation du passé composé en FLE. Ces erreurs ont en commun avec les erreurs commises sur le passé composé qu'elles laissent voir comme

il est intériorisé les mots, les règles dans l'interlangue des apprenants, de la même manière que d'apprécier le rôle qui jouent la L1 et la L2 sur la structure naissante de la L3. Cela dit, nous nous centrons sur quelques erreurs comme celles commisse sur la formation du futur proche, le genre des mots, la liaison, les interférences et transferts de la L1 ou de la L2 sur la L3, et l'interlangue.

Concernant la formation du futur proche nous avons repéré les erreurs : Je ba partir (vais) ; cette erreur obéit à l'interférence de la L1 en lecture, car la phrase s'écrit « je vais »= / ʒəvɛ/ si on prononce en espagnol cela serait / ʒeba/ soit jebais et comme la plupart de temps les dernières lettres ne sont pas prononcées en français, l'apprenant aura (jeba). Dans cette erreur on voit l'impossibilité qui ont les apprenants hispanophones quant à la production du son /v/ inexistant dans l'espagnol L1, mais présent dans l'anglais L2. Pour combler ce manque l'apprenant utilise un son de sa L1 /b/ de ce qui le rapproche du son de la L3 /v/. Ce qui est inexplicable est que ce son a été étudié; et dans une certaine manière, acquis dans la L2 dans mots comme « very » ; « point of view » et pourtant oublié dans le processus d'acquisition de la L3. Nous croyons que le son devrait être recyclé, mais ce qu'on observe est le contraire. Plusieurs explications sont données, des comparaisons, des exercices ; etc. les apprenants semblaient être au courant de cette prononciation, mais au moment de le faire, cela n'a pas été acquise naturellement, mais formellement que les apprenants en regardant un mot très fréquent comme « vous » vont la prononcer /bu/. Dans des exemples pareils, on voit déjà l'influence qui exerce la L1 sur la L3 ; erreurs comme « Qu'est'ce que bou ba faire demain » (aller - /v/), « Bou allé » (vous allez), «Demain je te ba montrer » (vais) et « Qu'est-ce que bous ba étudier là » (allez) = bous ba pour l'espagnol L1 = « usted va », et un mélange des règles de la L1 et de la L3 comme « Si tou be aux lieux dangereux » (tu vas), « Est-ce que vous be reste ici ? » (allez), « Qu'est-ce que vous vais faire demain » (allez faire), « Vous be » (vous allez), montrent bien l'influence de la L1 pour la prononciation et les mélanges des items grammaticaux et lexicaux de la L3, laissent entrevoir l'état de l'interlangue des apprenants tout comme des erreurs « Nous abons faire un fête » (allons – une), « Nous avons partir » (allons) montre deux

structures comme le passé composé et le futur proche et « nous ba écouter » (allons) la surgénéralisation de /ba/ pour tous les pronoms.

Pour ce qui concerne la formation du futur proche, nous avons repéré que le pronom « je » va être connecté avec /ba/ tout comme le pronom « vous », dans des erreurs comme « Je ba être en vacances » (vais), « Je ba étudier un pilot de l'avion » (vai), « Je ba bibre ici dans Colombie » (je vais vivre ici), « Bou ba arriver à 13h » (/V/ - allez), et « Si bous ba appliquer pour la carrière diplomatique, bous debez ». De même que la prononciation reste éloignée à cause du manque du phonème /v/ et la voyelle /y/ « dans la langue espagnole les phrases avec le pronom « tu » vont être avec /ba/ elles aussi comme « Tou ba faire » (vas) /tubafɛʁ/.

En ce qui concerne le genre des mots, nous avons fait un constat, tant le français comme l'espagnol possèdent des noms masculins et féminins, par fois dans une langue ce qui est masculin pour l'autre est féminin et vice versa (« montre » féminin en français et « reloj » masculin en espagnol ; « nez » masculin en français et « nariz » féminin en espagnol), mais la grande majorité des noms coïncident en genre pour les deux langues. Nos résultats nous montrent que même en ayant le même genre de nom dans les deux langues, les apprenants ont la tendance de le changer comme c'est le cas de « une fête », « une maison », « une ville » ou « une langue » respectivement « un fête », « un maison », « un ville », et « un langue ». Le problème réside d'après nos résultats, sur la prononciation de cet article indéfini es espagnol qui cause problème avec sa contrepartie en français. En espagnol l'article indéfini masculin se prononce /un/ et l'article indéfini féminin se prononce /una/ ce dernier se prononce /yn/ en français, les apprenants hispanophones ayant des problèmes avec le phonème /y/ du français qui n'existe pas dans leur langue ont recours à un phonème proche qui le remplace soit /u/ soit /i/ le premier cause confusion avec ce de la L1 tandis que le dernier laisse entendre la différence entre le masculin et le féminin en français. Une grande majorité des apprenants utilisent le premier phonème/u/ ce que nous laisse des erreurs qu'on a constatées dans l'examen final /unfɛt/ « une fete », « une ville » /unbil/ à l'oreille hispanophone cela corresponde à l'article indéfini masculin de l'espagnol « un » /un/.

Des exemples comme celles-ci sont « Je be faire oun fête (une) », (oun peut être pour la prononciation en L1 un /un/), « C'est ouna petite ville (une) », « Acheter un maison (une) », « Je suis un étudiante (une) », « J'ai un maison (une) », « Le français c'est un langue (une) », « Il est un petite ville en Colombie (une) », « Il est un bon idée de danser (une) ». Nous remarquerons que le constat qu'on a observé de l'utilisation de /un/ pour la désignation de l'article indéfini en français par fois passe les frontières du genre. À l'oral il est utilisé d'une manière générale quand ils ont affaire à utiliser un article indéfini soit féminin soit masculin comme « Oun personne », « oun chambre », « oun balcon », « oun bibliothèque », ou « oun restaurant » on même remarqué cette généralisation avec le nom femme en « c'est oun femme ».

Le même constat est évidence avec l'utilisation des pronoms « il » ou « « elle » ; ce dernier entrant en conflit avec sa contrepartie en espagnol qui est l'oppose de ce qu'il désigne « él ». Les deux pronoms partagent presque la même prononciation /ɛl/ pour le pronom français et /el/ pour le pronom espagnol. Pour l'oreille des apprenants hispanophones /e/ et /ɛ/ sont la même chose ainsi le pronom « él » se prononce de la même manière que le pronom « elle ». Pour l'apprenant hispanophone les phonèmes /el/ désigne une entité masculine plus précisément un homme, et c'est de cette manière qu'on aperçoit des erreurs en nommant une entité féminine masculin en utilisant le pronom, « il » a sa place à cause de ce conflit interne. On a des erreurs qui révèlent de ce conflit dans phrases comme « il est oun femme très jolie », « Qui est Marie ? Il est oun fille, il a 15 ans » ; « Il est un école (elle – une) » ; « la secrétaire, il m'a dit de venir aujourd'hui ». Si on essaie de corriger ces erreurs ; et le professeur montre à l'apprenant qu'il vient d'utiliser un pronom masculin pour une femme par exemple ; peu de temps après de la correction l'erreur revient.

Nous estimons que l'influence qui exerce la L1 sur ce type de structure dans la L3 est énorme, pour corriger cet aspect à l'orale, l'apprenant doit d'abord être conscient de ce phénomène de la L1 et de la L3, après à chaque fois penser avant de dire les phrases pour créer une programmation qui entraine à la naturalité.

Autres erreurs qu'on a repérées dans cette catégorie étaient des erreurs de changement du masculin au féminin et vice versa comme « Un moto – le moto (une – la) », « Le nourriture (la) », « le Colombie (la) » ; « le fête est pour ce week-end (la) », « le prochaine année (la) », « Le mer (la) », « Mon carrière universitaire (ma) », « Ma voyage (mon) », «Il y a un gar (une gare) », et finalement d'un manque de la connaissance de la contrepartie féminine ou masculine dans la L3 comme « Je suis très hereux » (une femme parle = je suis très heureuse), « j'ai étudié avec la (elle – « la » de « je la connais »),

Pour la liaison, nous devons dire que la L1 joue elle aussi un rôle important, car l'espagnol dans sa partie écrite manque de cet élément. À l'oral nous avons les mêmes effets qu'on constat dans la langue française comme c'est le cas de l'article défini féminin et un nom commençant par voyelle exemple « l'amie » pour la partie écrite et /lami/ pour la partie orale et en espagnol nous aurons « la amiga » pour la partie écrite, mais la prononciation laisse voir l'effet de la liaison pour la partie orale /lamiga/. Cela se passe de la même manière pour l'article indéfini féminin « una » exemple « una alumna » /unalumna/. En tenant comme base la partie écrite, l'apprenant hispanophone ignore que dans l'espagnol il y a des liaisons comme dans le français[44] et comme la plupart du temps on utilise les articles comme dans son intégrale nous nous rendons compte de ce phénomène qu'on a décrit auparavant. De cette manière, l'apprenant a une tendance à nier l'existence de ces liaison et ne les marque pas comme dans « La italie (l'Italie) », « Je aime », « L'histoire de le pays (du) », « La histoire (l'histoire) », Nous sortiré à le cinema » (sortirons –au), « Nous iré à le discothèque » (irons – à la) ou «Aller à les états-unis (aux) » ce dernier rappel beaucoup la structure de la L1 « Ir a los Estados Unidos ». Finalement, l'espagnol fait pareil au français en contractant la préposition « à » avec l'article défini masculin « le » qui est « au » et pour l'espagnol « a », « el » et « al » respectivement. « au » a le même équivalent dans espagnol « al » les apprenants le savent, mais il existe une forte influence de la L1 que la prononciation

[44] Nous avons fait ce constat auprès de plusieurs groupes de FLE que nous avons eu pendant notre enseignement.

reste la preuve discriminative pour contracter ou pas comme dans « A le cinéma (au) » où en espagnol se prononce /alsinema/ donc /alecinema/ résulte plus logique pour eux.

En somme, il est commun de voir que les apprenants hispanophones ont du mal à faire liaisons avec des articles contractés, car malgré le fait que les liaisons existent en espagnol au niveau phonétique, au niveau graphique elles ne sont pas évidentes comme pour l'énoncé « una amiga » phonétiquement il y a la liaison des deux voyelles « /unamiga /». Le seul cas c'est de « de el » contracté en « del » et « a el » contracté en « al ». Ce dernier vient interférer sur la structure de la L3 français qui permet de contracté « à les » pour « aux », mais en espagnol « à les » reste « a los » donc pour l'apprenant la phrase reste logique « j'irai à les » = « yo iré à los ». « states units » reste un calque de l'anglais « united states » et d'une certaine manière ce qu'il entend quand on a vu ce pays en français « /etatshni/ »

Ce dernier aspect de l'influence qui exerce la L1 sur la L3 nous laisse avec les interférences et transferts de la L1 ou de la L2 sur la L3. Nous avons repéré plusieurs erreurs de ce type et nous allons commencer par les interférences et transferts de la L1 sur la L3. À manque des connaissances les apprenant ont eu recours à la L1 comme pour les verbes ils ont en quelque forme francisé les verbes, adverbes ou noms en espagnol comme « Nous debons encontrer le mot correct (trouver) » L1 « encontrar », « est-ce vous conoce (connaissez) » et « Bous debez coneser (connaitre) » de « conocer en L1 », « je ne me acorde comment il s'appelle (rappelle) » de « acordarse » en L1, « Je voudrias aller à Paris pour estudier » L1 tranfert « étudier » et «Il doit obliguer » transfert de L1 « obligar » (obliger), aussi « Cuan (quand) », « Cuan est-ce que nous pou regarder le film ? (quand – pouvons) » ou « Les pays estranger (étrangers) » de « extranjeros en L1. Et les noms ont aussi trouvé un lieu dans les transferts comme « Je vais dormir tout la matin » de « la mañana » féminin en espagnol ; « Il est une bonne persona » et « La torre Eiffel (la tour) » de « la torre » en L1.

Passons maintenant aux interférences et transferts de la L2 sur la L3. Au début de l'apprentissage de l'anglais, les apprenants doivent se battre avec la structure qui

laisse exprimer l'âge en L1 comme en L3 on le fait avec le verbe « avoir », mais en anglais c'est le verbe « être » ; tant ils sont du mal à acquérir cet aspect de la L2 qu'une fois intériorisé il est difficile de se détacher même en sachant que de la même manière qu'on le fait en L1 on le fait en L3 ils n'arrivent pas dans le premier coup. On a des erreurs comme « Je suis 18 ans (ai) », « Je suis dix-huit ans » ou « Je a 21 ans » et même dans un autre temps que le présent comme dans « J'ai apris lire et écrire quant j'était trois ans ». De la même sorte étaient les phrases qu'utilisent l'article indéfini les apprenants ont utilisé ce de la L2 comme dans « Acheter a propre maison » (une maison propre), « Je suis a sixième semestre », « Je suis a étudiante de l'université » (je suis une étudiante de l'université) et « Je suis a très bonne person », parfois on voit qu'à part l'article indéfini, toute la structure est transférée comme dans l'exemple de « acheter a propre maison » à la place d'une maison propre. Une structure propre de la L2 comme « Ils est usé » où il y a transfert de la L2 anglais « he is used to = habitué) qui rassemble à ce utilisé en espagnol comme « acostumbrado » ou les noms de pays comme « Le roi d'aspen » (d'Espagne) qui son spain en anglais plutôt qu'Espagne.

Finalement, l'interlangue est appréciée dans ces erreurs qui mélangent les règles de la L3 comme « Qu'est-ce que vous faire après ? » (vous allez faire), « Dans France il y a de restaurants colombiens » (en France), « Elle m'a invité moi chez elle » ; « Je boudra habiter dans chez moi » où la préposition « chez moi est presque compris, « Regarder novels films » (nouveaux films), « botres amis » (vos amis), « Centre de ville » (centre-ville), « Il est beaucoup de la pluie » (il y a), avec la conjugaison de verbes comme « Nous pouvez sortir » (pouvons), « Qu'est-ce que tu manger ? » (manges), « Est-ce que tu aller avec ta mère ? » (va –iras), « De que pay vous viens » où l'apprenant cherche la conjugaison, mais trouve seulement « viens », « Nous pouvez faire beaucoup de choses » (pouvons). La surgénéralisation joue aussi un rôle dans la formation de l'interlangue phrases comme « Je vais inviter mes amis et votre amis » (vos), « Les week-ends dans paris », « Nous vont aller à l'opera » (allons), « Est-ce que vous allons voyager seul ? » (allez), ou la forme comme les mots sont appris ou aperçus par les apprenants comme « J'aime le poilet » (poulet). On remarque aussi

comme les phrases commencent à prendre une forme et un sens comme dans « Qu'est-ce que vous propose moi » (me propose) ou « Je retournerai ici au dimanche » (le).

Ce qui a été plus marqué dans l'interlangue des apprenants a été l'utilisation du prénom « on ». Nous avons expliqué que ce pronom a le même équivalent que le pronom « nous », mais la conjugaison se fait comme dans la 3ème personne du singulier et cela a causé des conflits, nous avons repéré des phrases comme « On respirons », « On passerons à l'heure d'hiver » ou « On irons » comme nous l'avons souligné auparavant, il est parfois normal de voir ce type d'erreurs dans la production écrite des apprenants, car ils ont été dits que le pronom « on » a la même signification que le pronom « nous », sans pour autant, souligner que la conjugaison de ce pronom est toujours celle de la troisième personne du singulier. Quelques apprenants pensent que si le pronom « on » signifie « nous » on doit le conjuguer à la première personne du pluriel.

Une autre erreur qui nous a attiré l'attention a été « Notre fils ont obtené » ou « Notre fils sont » cette erreur est produit de l'acquisition de la règle du pluriel tant en langue maternelle comme en français. Les apprenants savent que le pluriel en français fonction, la plupart du temps, comme en espagnol, en ajoutant le morphème « s » pour la plupart des noms ou « x » pour les noms terminant en « au » ou « al » comme « professeur = professeurs » ou « beau = beaux », « animal = animaux » étant ce dernier, différent des règles de la L1 espagnol.

L'apprenant fait donc une analogie, et il découvre que « fils » portant le morphème « s » qui désigne le pluriel tant en L1 comme en L2 doit être un nom pluriel, et pourtant on doit le conjuguer à la troisième personne du pluriel « Notre fils ont » soit en L1 « nuestros hijos han ». il est évident que le fait qui l'impulse à faire ce choix est le lettre « s » de « fils » sans pour autant se demander que « notre » est un possessif singulier de la même manière un autre apprenant à conjugué « mon fils me ont offert » ou « mon » est un possessif singulier.

Dans ce cas-là, il y a une surgénéralisation de la règle, car l'apprenant ne sait pas qu'en français il existe de noms singuliers portant la lettre « s » qui ne désigne pas le pluriel comme « le temps » ou « le fils ».

5. Résultats de l'examen final sur le passé composé du groupe expérimental

Résultats de l'examen final sur le passé composé du groupe expérimental

Total de sujets : 28

Total de sujets présentant l'épreuve : 25

Examens annulés : 2

Examens non présentés : 1

Type des items évalués : l'examen est divisé pour tester l'acquisition et utilisation du passé composé avec les quatre compétences communicatives « écouter », « parler », « écrire » et « lire » ainsi que la compétence grammaticale. De cette manière, l'examen commence à tester la grammaire avec ces points :

Transformation des énoncés du présent de l'indicatif au passé composé, Questions à trous, compléter des phrases en conjuguant le verbe en infinitif au passé composé, utiliser le passé composé en contexte avec des phrases à l'imparfait et avec des phrases au présent de l'indicatif, transformer le présent de l'indicatif au passé composé, transformé le présent de l'indicatif au passé composé ou à l'imparfait selon le contexte.

Pour la compétence de l'écriture, nous avons demandé aux apprenants de raconter leur biographie, ce qu'ils font en ce moment et leurs plans pour le futur. De cette manière, on a évalué l'acquisition du passé composé, mais aussi ce du présent de l'indicatif et du futur. Pour notre recherche, nous avons concentré pour cette compétence pour ce qu'ils ont raconté en utilisant le passé composé.

Pour la compétence de la lecture, nous avons pris une lecture sur les effets de fumer qui avait comme titre « fumer très peu tue aussi ». Plusieurs possibilités sont faisables pour les réponses, comme pour la compétence d'écrire, nous avons concentré sur les réponses qui demandaient l'utilisation du passé composé.

Pour la compétence de la compréhension orale (écoute), nous avons fait écouter un enregistrement à propos un entretien d'embauche, le candidat devait raconter au recruteur son parcours éducatif ainsi que son expérience professionnelle. De cette manière, l'utilisation du passé composé est demandée.

Finalement, pour la compétence de la production orale (parler), nous avons demandé aux apprenants en forme d'entretien des questions sur leur passé pour inciter l'utilisation du passé composé ainsi que de l'imparfait. Questions comme « Qu'est-ce que tu as fait le week-end dernier ? » ou « Qu'est-ce que tu as fait le Noël dernier ? ».

Items évalués pour chaque compétence : les participes passés de verbes réguliers et des verbes irréguliers, la sélection du bon auxiliaire « être » ou « avoir » selon le verbe et la syntaxe de la phrase (COD, COI), la concordance de genre et nombre des verbes utilisés avec l'auxiliaire « être », interférences de la L1 sur la L3. Noté sur 5.

Compétence grammaticale

1) **Erreurs du participe passé des verbes réguliers :**

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
créer	cru	4
Participe passé *créé*	cré	2
	crée	2
Auxiliaire *avoir*	creé	2

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Décider	decideré	1
Participe passé	décident	1
décidé	decidi	1
Auxiliaire	déçu	1
avoir		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Discuter	discuti	2
Participe passé *discuté*	discute	1
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Encourager	encourangenté	1
Participe passé *décidé*		
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
manger	mangent	1
Participe passé *mangé*		
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Parler	parl	1
Participe passé *parlé*		
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
rencontrer	rencontré	1
Participe passé *décidé*		
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
supporter	support	1
Participe passé *supporté*	suporté	1
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
Se demander	demande	1
Participe passé *demandé*		
Auxiliaire *être*		

2) Erreurs du Participe passé des verbes irréguliers :

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
aller	vais	1
Participe passé *allé*		
Auxiliaire *être*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
avoir	au	1
Participe passé ***eu***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
boire	boivent	1
Participe passé ***bu***	bú	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
devenir	devu	3
Participe passé ***devenu***	devient	2
	devié	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
écrire	ecris	2
Participe passé ***écrit***	écrivé	1
	écri	1
	ecri	1
Auxiliaire ***Avoir***	écrivu	1
	écrité	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre**
être	ete	2
Participe passé *été*		
Auxiliaire *avoir*		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
faire	font	2
Participe passé ***fait***	été	2
	fonté	1
Auxiliaire ***Avoir***	fais	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
lire	li	2
Participe passé ***lu***	lisé	1
	lit	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
mettre	mettré	1
Participe passé ***met***	met	1
	miss	1
Auxiliaire ***Avoir***	manttent	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
obtenir	obtenú	1
Participe passé ***obtenu***		
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
offrir	offri	4
Participe passé ***offert***	offris	1
	offerté	1
	ouffert	1
Auxiliaire ***Avoir***	offrert	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
prendre	prendu	3
	Prenu	3
	prennent/prennenté	2/3
Participe passé ***pris***	Prennu	1
	prenne	1
	prene/prenné	1/1
	Prendré	1
	prendre	1
Auxiliaire ***Avoir***	prend	1

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
recevoir	reçoivé	2
Participe passé ***reçu***	recoivé	1
	recevu	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	**Forme verbale repérée**	**Nombre de parutions**
répondre	répondé	6
Participe passé ***répondu***	répondée	1
	repondré	1
	reponde	1
Auxiliaire *être*		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
suivre	suité	3
	suivu	2
Participe passé ***suivi***	sui	2
	suit	2
	su	1
Auxiliaire ***Avoir***	suivré	1
	soivu	1

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
venir	vienu	1
Participe passé ***venu***	viené	1
	vinnént	1
Auxiliaire ***Avoir***		

Verbe	Forme verbale repérée	Nombre de parutions
vivre	vu	1
Participe passé ***vécu***		
Auxiliaire *être*		

3) Erreurs de concordance de genre :

Forme repérée	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
M. Lafont est passée la matinée au bureau	M. Lafont a passé la matinée au bureau	1
Ils sont venues	Elles sont venues	1

4) Erreurs de concordance de nombre :

Forme repérée	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Nous sommes allé	Nous sommes allés	8
Ils sont allé	Ils sont allés	7
Vous êtes allé	Vous êtes allés	2
Ils sont venu	Ils sont venus	2
Ils ont parlés	Ils ont parlé	2
Qui les ont encouragé	Qui les ont encouragés	2
Je suis allés	Je suis allé	1
Nous avons regardés Les photos	Nous avons regardé les photos	1

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Auxiliaire	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
avoir	Il est rencontré sa collègue	Il a rencontré sa collègue	6
Avoir	Je suis visité	J'ai visité	3
avoir	Ils sont parlé	Ils ont parlé	2
avoir	J'en a eu	J'en ai eu	2
avoir	Nous nous sommes quitté	Nous avons quitté	1
	Vous est lisé le journal	Vous n'avez pas lu le journal	1

	Vous ne a pas lu le journal	Vous n'avez pas lu le journal	1
	Sa femme et lui a mangé	Sa femme et lui ont mangé	1
avoir	Nous sommes habités à Paris	Nous avons habité à Paris	1
	Mon mari est obtenu un poste	Mon mari a obtenu un poste	1
	Je a fermé la porte	J'ai fermé la porte	I
	J'a visité des musées	J'ai visité des musées	1
avoir	Ils sont eu quelques économies	Ils ont eu quelques économies	1
avoir	Il est prendré le train	Il a pris le train	1
avoir	Je suis prendré un taxi	J'ai pris un taxi	1
	Je suis pris un taxi	J'ai pris un taxi	1
	Ils en a parlé	Ils en ont parlé	I
	Ils sont miss de compliments	Ils ont mis de compliments	I
	Je a fermé la porte	j'ai fermé la porte	1
avoir	Ils sont fait la connaissance	Ils ont fait la connaissance	1
	Ils sont decidé	Ils ont décidé	1
	Sophie est reponde à Alex	Sophie a répondu à Alex	I
	Nous sont regardé	Nous avons regardé	I
	Je a visite	j'ai visité	I
	On m'est proposé ce travail	On m'a proposé ce travail	I
	Nous sont écouté	Nous avons écouté	I
	Nous allons ecri une carte	Nous avons écrit	I
	Je a prene un taxi	J'ai pris un taxi	I
	Mon fils me ont offris	Mon fils m'a offert	1
	Mon fils me ont offert	Mon fils m'a offert	1

	Ils sont bu du champagne	Ils ont bu du champagne	1
	Ils sont recoivé	Ils ont reçu	1
	Il est rencontre sa collègue	Il a rencontré sa collègue	1
	Il est quitté la maison	Il a quitté la maison	1
Avoir + participe passé	Nous sommes écrivé une carte de voeux	Nous avons écrit une carte de vœux	1
	Nous ont ecrit une carte de voeux	Nous avons écrit une carte de vœux	1
	J'ai prendre un taxi	J'ai pris un taxi	1
	Mon fils m'ont offert	Mon fils m'a offert	1
Avoir + nombre	Les amis de Caroline a mangé	Les amis de Caroline ont mangé	2
	Philippe et Sophie a pris le train	Philippe et Sophie ont pris le train	1
	Ils a bu du champagne *	Ils ont bu du champagne	1
	Ils a reçu ses amis *	Ils ont reçu ses amis	1
	Ils a parlé de leurs vacances *	Ils ont parlé de leurs vacances	1
	Ils a mis de compliments *	Ils ont mis de compliments	1
	Je n'a pas lu le journal *	Je n'ai pas lu le journal	1
	Je a pris un taxi *	J'ai pris un taxi	1
	J'a adoré le mobilier *	J'ai adoré le mobilier	1
	J'a décidé *	J'ai décidé	1
	Je a decidé	J'ai décidé	1
	Ils a lu une annonce *	Ils ont lu une annonce	1
	Ils a eu qq. économies *	Ils ont eu qq. économies	1
	Nous a écrit une carte de voeux à charlotte *	Nous avons écrit une carte de voeux à charlotte	1
	Nous a regardé les photos *	Nous avons regardé les photos	1

	Nous a dansé *	Nous avons dansé	1
	Nous a écouté de la musique*	Nous avons écouté de la musique	1
Auxiliaire avoir	Je a fait	J'ai fait	I
	Il as travaille	Il a travaillé	I
	Nous ont quitté	Nous avons quitté	I
	Il n'ai supporté plus	Il n'a plus supporté	I
	Nous ont écrit une carte	Nous avons écrit une carte	I
	Nous ont regardé les photos	Nous avons regardé les photos	I
	Nous ont écouté de la musique	Nous avons écouté de la musique	I
	J'e a décidé	j'ai décidé	I
Pronom + Auxiliaire	Notre fils ont été malade	Notre fils a été malade	I
Omission élision	Je ai fermé la porte	J'ai fermé la porte	I
	On me a proposé	On m'a proposé	I
	Il ne a plus supporté	Il n'a plus supporté	I
Ordre négation	Il n'a supporté plus	Il n'a plus supporté	4
	Caroline n'a eu pas beaucoup de cadeaux	Caroline n'a pas eu beaucoup de cadeaux	3
	Vous n'avez lu pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	1
	Il n'a supporté pas plus	Il n'a plus supporté	1
	Je n'ai lu pas le journal	Je n'ai pas lu	1
	Il n'a eu pas	Il n'a pas eu	1
	Nous regardé les photos	Nous avons regardé	1
	Vous ne pas lu le journal?	Vous n'avez pas lu le journal	1
	Je pris un taxi	J'ai pris un taxi	1

	Il rencontré sa collègue	Il a rencontré sa collègue	1
	Caroline n'a pas beaucoup de cadeaux	Caroline n'a pas eu beaucoup de cadeaux	1
Omission avoir	La soirée fini vers minuit	La soirée a fini vers minuit	1
	La soirée est fini	La soirée a fini	I
	La soirée est finit	La soirée a fini	I
	Nous quitté la région	Nous avons quitté la région	I
	Nous écouté de la musique	Nous avons écouté de la musique	I
	Nous dansé	Nous avons dansé	I
	Ils bu du champagne	Ils ont bu du champagne	I
	J'en eu	J'en ai eu	I
	Je décidé de tout changer	J'ai décidé de tout changer	I
	Vous n'etez lisez pas le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Je visité des musées	J'ai visité des musées	I
	Cela changée ma vie	Cela a changé ma vie	I
	Mon mari obtenú	Mon mari a obtenu	I
	Mon fils offert un petit chien	Mon fils m'a offert un petit chien	I
	Mon fils m' offerté un petit chien	Mon fils m'a offert un petit chien	I
	Mon fils me offrert	Mon fils m'a offert	I
être	On a devenu restaurateurs	On est devenus restaurateurs	4
être	Il a arrivé à la gare	Il est arrivé à la gare	2
	Vous êtez allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	2
	Vous êtez allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	2
être	J'ai resté à Paris	Je suis resté à Paris	2

être	Ils ont venu de Paris	Ils sont venus de Paris	2
être	J'ai allé dîner chez Philippe	Je suis allé dîner chez Philippe	1
être	Vous êtez allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	1
	Vous être allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	1
	Vous avez allés	Vous êtes allés	1
	Vous est allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	1
	Vous est alléz en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	1
être	Vous ont allé en Bretagne	Vous êtes allés en Bretagne	1
être	Nous ont allé en Italie	Vous êtes allés en Italie	1
être	Ils ont venu	Ils sont venus	1
	On ont devient restaurateurs	On est devenu	1
	Je ai resté à Paris	Je suis resté à Paris	I
	Ils ont allé prendre un taxi	Ils sont allés prendre un taxi	I
	Ils ont allions prendre	Ils sont allés prendre un café	I
	Je ai vais dîner	Je suis allé dîner	I
Etre + nombre	Ils ont venus	Ils sont venus	1
	Ma vie a transformé	Ma vie s'est transformée	I
	Ma vie s'a transformé	Ma vie s'est transformée	I
	Vous vous allé en Bretagne?	Vous êtes allez en Bretagne?	I

* cette erreur de juxtaposer l'auxiliaire « avoir » à la première personne vient d'un seul apprenant qui a bien appris à conjuguer le passé composé à la 3 ème personne, pour lui tout est « avoir » j'a lu, ils a lu, nous a dansé, nous ont allé et vous ont allé», même les verbes pronominaux « Cédric se a levé », mais plus paradoxal est que tout doit être conjugué soit avoir à la 3ème personne du singulier « a » ou avoir à

la 3ème personne du pluriel « ont ». Nous croyons que cette erreur est due à la manque de connexions pour les autres pronoms, l'apprenant a appris avec des exercices à la 3ème personne et il les a généralisé.

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD) :

Auxiliaire	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
avoir	M. Lafont est passé la matinée au bureau	M. Lafont a passé la matinée au bureau	9

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
auxiliaire	Nous sommes amusé	Nous nous sommes amusés	2
	Nous s'amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	2
	J'ai demandé	Je mes suis demandé	I
	J'ai promené	Je me suis promené	1
	Je ai couché à une heure	Je me suis couché à une heure	I
	Nous nous amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
	Je ai reposé	Je me suis reposé	I
	Nous s'a amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
	Nous beaucoup avons amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1
	Nous beaucoup sommes s'amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1

	Nous sommes sommes amusés	Nous nous sommes amusés	I
	Nous beaucoup sommes Avons amuse	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
	Il s'as sentie atire	Il s'est senti attiré	I
	Ma vie se a trasnformé **	Ma vie s'est transformée	4
	J'ai me demandé	Je me suis demandé	3
	Cédric se a levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	3
	Nous s'avons amusé	Nous nous sommes amusés	2
	Je m'ai demandé*	Je me suis demandé	2
	J'ai me couché	Je me suis couché	2
	Je m'ai promené	Je me suis promené	2
	J'ai me promené	Je me suis promené	2
	Cédric s'a levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	2
	Je m'a demandé	Je me suis demandé	2
	Nous beaucoup nous avons amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	2
	Mon fils se a lève à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	2
	Je me couché à une heure	Je me suis couché à une heure	I
	Ma vie s'a transformé	Ma vie s'est transformée	I
	Ma vie s'et ait transformé	Ma vie s'est transformée	I
	Je me a demandé	Je me suis demandé	I
	J'ai me reposé	Je me suis reposé	I
	Je me ai reposé	Je me suis reposé	I
	Je me ai promené	Je me suis promené	I
	Je m'ai reposé	Je me suis reposé	I
	Mon fils s'ont lève à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	I

	Mon fils se ont levés à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	I
	Mon fils sont levé	Mon fils s'est levé	I
	Nous beaucoup nous sommes amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	1
	Je m'a promené	Je me suis promené	I
	Nous beaucoup avons s'musé	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
	Je m'a couché	Je me suis couché	I
	Nous ont s'amusé	Nous nous sommes amusés	I
Pronom réflexif	Je s'me promene	Je me suis promené	I
	Nous beaucoup se sommes amusé	Nous nous sommes beaucoup amusés	I
Omission pronom réflexif	Cédric est levé à 7h	Cédric s'est levé à 7h	2
	Je suis reposé	Je me suis reposé	2
	Je suis couche	Je me suis couché	I
	Je suis promené	Je me suis promené	I
	Ma vie se tranformé	Ma vie s'est transformée	I
Pronom+ Auxiliaire + pronom réflexif	Mon fils ont levé à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	2
	Je sommes demandé	Je me suis demandé	I
Pronom	Mon fils se sont levé	Mons fils s'est levé	3
	Mon fils se sont leve	Mon fils s'est levé	I
	Mon fils se sont levés	Mon fils s'est levé	I
	Ma vie s'est transformé	Ma vie s'est transformée	I
	Je me suis repose	Je me suis reposé	I
	Je me suis promene	Je me suis promené	I
Omission auxiliaire	Je me reposé	Je me suis reposé	2
	Je me promené	Je me suis promené	2

	Je me couché	Je me suis couché	2
	Cédric se levé	Cédric s'est levé	I
	Cédric est levée	Cédric s'est levé	I
	Mon fils se levé à 7h	Mon fils s'est levé à 7h	I
	Je ai reposé	Je me suis reposé	I
	J'ai reposé	Je me suis reposé	I
	Il se rencontré sa collègue	Il a rencontré sa collègue	I
	Je me demandé	Je me suis demandé	I

Cette erreur provient d'une interférence de la structure de la L1 « yo me pregunté ». Le verbe « demander » en espagnol signifie « preguntar, pedir, solicitar », mais aussi « demandar », alors, l'apprenant a pu se dire « yo me demandé » ce qui ressemble à ce qu'il a écrit « je m'ai demandé », de cette manière cette phrase est logique pour l'apprenant, mais elle ne l'est pas pour la grammaire française.

** Cette erreur est un calque de la structure de la L1 « mi vida se ha transformado »

8) Erreurs sur le participe passé

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
avoir	Ils ont été quelques économies	Ils ont eu quelques économies	I
	Un restaurant a eu à vendre	Un restaurant a été à vendre	I
boire	Ils ont boit	Ils ont bu	I
	Ils ont boiventé	Ils ont bu	I
	Ils ont boivent	Ils ont bu	I
	Ils ont bú	Ils ont bu	I
créer	Il a cru des logiciels	Il a créé des logiciels	4
	Il a cré des logiciels	Il a créé des logiciels	3

	Il a crée des logiciels	Il a créé des logiciels	3
	Il a creé des logiciels	Il a créé des logiciels	2
	Il est cré des logiciels	Il a créé des logiciels	I
danser	Nous avons dancé	Nous avons dansé	I
décider	Ils ont decideré	Ils ont décidé	I
	Ils a decidi	Ils ont décidé	I
	Ils sont décidenté	Ils ont décidé	I
	Ils ont décident	Ils ont décidé	I
	Ils ont deçu	Ils ont décidé	I
devenir	On ont devu restaurateur	On est devenu restaurateur	2
	On a devu restaurateur	On est devenu restaurateur	2
	On a devié restaurateur	On est devenu restaurateur	I
	On avons devient restaurateurs	On est devenus restaurateurs	I
	On ont devient	On est devenu	I
discuter	Sa femme et lui ont discuti	Sa femme et lui ont discuté	2
	Sa femme et lui sont discutent	Sa femme et lui ont discuté	I
	Sa femme et lui ont discute	Sa femme et lui ont discuté	I
encourager	Ils les ont encouragenté à partir	Ils les ont encouragés à partir	I
écrire	Nous allons écri une carte	Nous avons écrit une carte	2
	Nous avons ecris une carte de voeux	Nous avons écrit une carte de voeux	2

	Nous avons écrivu une carte de voeux	Nous avons écrit une carte de voeux	I
	Nous avons écrité une carte	Nous avons écrit une carte	I
être	Le restaurant a ete	Le restaurant a été	I
faire	Ils ont font la connaissance	Ils ont fait la connaissance	2
	Ils ont été quelques économies	Ils ont fait quelques économies	I
	Ils ont fontés la connaissance	Ils ont fait la connaissance	I
finir	La soirée est finit	La soirée a fini	I
	La soirée a finise	La soirée a fini	I
	La soirée a finis	La soirée a fini	I
lire	Ils sont lisé	Ils ont lu	I
	Ils ont li	Ils ont lu	I
	Vous n'avez pas lis le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Vous n'avez pas lit le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Vous ne avez pas li le journal	Vous n'avez pas lu le journal	I
	Vous est lisé	Vous avez lu	I
manger	Les amis de Caroline ont mangent	Les amis de Caroline ont mangé	I
mettre	Ils ont mettré	Ils ont mis	I
	Ils ont mété	Ils ont mis	I
	Ils ont manttent de compliments	Ils ont mis de compliments	I
obtenir	Mon mari a obteni	Mon mari a obtenu	I

offrir	Mon fils m'a offri	Mon fils m'a offert	3
	Mon fils me ont offri	Mon fils m'a offert	3
	Mon fils me a offri	Mon fils m'a offert	2
	Mon fils me sont offri	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils m'a ofrert	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils me ont ouffert	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils me ouffert	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils m' offerté	Mon fils m'a offert	I
	Mon fils me offertent	Mon fils m'a offert	I
parler	Il a prendu son petit déjeuner	Il a pris son petit déjeuner	2
	Ils ont prenu rapidement la décision	Ils ont pris rapidement la décision	2
	Ils ont parl	Ils ont parlé	I
	Il a prenne le train	Il a pris le train	I
	Il a prend le train	Il a pris le train	I
	Je a prene un taxi	J'ai pris un taxi	I
	Je suis prendré un taxi	J'ai pris un taxi	I
	Ils ont prennenté rapidement la décision	Ils ont pris rapidement la décision	I
	Ils ont parlenté	Ils ont parlé	I
	Philippe et Sohie ont prenu le train	Philippe et Sophie ont pris le train	I
	Ils ont prennu le train	Ils ont pris le train	I
	Ils a prenné rapidement la décision	Ils ont pris rapidement la décision	I
	Ils ont prendu rapidement la décision	Ils ont pris rapidement la décision	I
	Philippe et Sophie sont prennenté le train	Philippe et Sophie ont pris le train	I

	Philippe et Sophie a prennenté	Philippe et Sophie ont pris le train	I
	Philippe et Sophie ont allées prennent le train	Philippe et Sophie ont pris le train	I
	Philippe et Sophie ont prennent le train	Philippe et Sophie ont pris le train	I
se demander	Je m'ai demandé	Je me suis demandé	I
	Je me suis demandé	Je me suis demandée	I
	Je me suis demande	Je me suis demandé	I
suivre	Bernard a suité des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	3
	Bernard a suit des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	3
	Bernard a suivu des cours	Bernard a suivi des cours	3
	Bernard a sui des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	2
	Bernard a su des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	1
	Bernard a suite des cours de cuisine	Bernard a suivi des cours de cuisine	1
	Bernard a suivru des cours	Bernard a suivi des cours	I
	Bernard a suivré des cours	Bernard a suivi des cours	I
	Bernard a soivu des cours	Bernard a suivi des cours	I
recevoir	Ils ont recevu	Ils ont reçu	I
	Ils ont reçoivé	Ils ont reçu	I

répondre	Sophie a repondé	Sophie a répondu	6
	Sophie est reponde	Sophie a répondu	I
	Sophie a répondée	Sophie a répondu	I
	Sophie est répondu	Sophie a répondu	I
supporter	Il n'a support pas	Il n'a pas supporté	I
	Il n'a pas suporté plus	Il n'a plus supporté	I
	Il n'est supporté	Il n'a pas supporté	I
travailler	Bernard a travaille	Bernard a travaillé	2
quitter	Nous quitions la région parisienne	Nous avons quitté la région parisienne	I
	Il a quitte	Il a quitté	I
venir	Ils sont venues de Paris	Il sont venus de Paris	I
	Ils sont vienu	Ils sont venus	I
	Ils sont viené de Paris	Ils sont venus de Paris	I
	Ils on vinnént	Ils sont venus	I
vivre	J'a vu seule	J'ai vécu seule	I

* Cette erreur dans un exercice sur le passé composé est due à l'interférence de l'imparfait. Dans cet exercice l'apprenant devait transformer les énoncés du temps présent au passé composé. La phrase à transformer était « ils boivent du champagne ». L'apprenant a pu se confondre pour la forme du verbe proche de ce qu'il pensait été la bonne réponse « ils boivent » = « ils buvaient », sans se reprocher qu'il conjuguait le verbe à l'imparfait.

9) **autres**

Erreur	**Forme repérée**	**Forme correcte**	**Nombre de parutions**
Ordre + omission auxiliaire	Caroline n'eu pas	Caroline n'a pas eu	1
ordre	Caroline ne a pas eu	Caroline n'a pas eu	1

	Caroline n'a eu pas	Caroline n'a pas eu	I
Omission participe passé	Il ne a supporté plus la vie à Paris	Il n'a plus supporté la vie à Paris	2
	Caroline ne a pas beaucoup de cadeau	Caroline n'a pas eu beaucoup de cadeaux	I
Ordre + nombre	Vous n'avez lu pas le journal	Vous n'avez pas lu journal	3
Négation	Il n'a support pas	Il n'a pas supporté	I
ortographe	Ils on decidé	Ils ont décidé	I
	Ils on vinnént	Ils sont venus	I
	Nous avon quitté	Nous avons quitté	I
	Nous avon écrit	Nous avons écrit	I

* Cet apprenant a pris comme auxiliaire du passé composé le verbe « faire ». Pour ce qui concerne la forme, la conjugaison au présent de l'indicatif du verbe « faire » et de l'auxiliaire « avoir » se ressemble au point de se différencier par une lettre de plus pour le cas du verbe « faire » conjugué à la troisième personne du singulier, nous avons « ils font » = « ils ont ». Peut-être cette similarité est à l'origine de la faute.

Compétence d'expression écrite (écrire)

Je m'appele

Mes parents s'appelent

J'ai une sœur qui s'appele Mariana et un chat qui s'appele Bigotes

Je suis allé à l'école quand je suis 7 ans Je suis allée à l'école quand j'avais 7 ans

Je'ai finé l'école en 2010

J'ai estudié

Elle a sorti du licée Elle est sorti du lycée

Cette même ann j'ai voyage à Medellín pour travail

J'amais cette ville

Elle a été grande et belle. (la ville)

J'ai visite beaucoup de sites turistiques

Je suis vit quelques choses très importants avec ma famille (j'ai vécu)

Je suis allés à l'université

J'ai suis né au Manizales Je suis né à Manizales

J'a etudie j'ai étudié

J'ai ne pas l'aimé je n'ai pas aimé

Je suis habité premiere a Circacia ensuite je suis arivé a Armenia / J'ai habité d'abord à Circacia ensuite je suis arrivée à Armenia

J'ai retourné a Circacia Je suis retournée à Circacia

Je suis entré à la université du Quindio / Je suis entrée à l'université du Quindio

Je m'ai retourné à Armenia (je suis retourné)

Je n'ai entendu pas le professeur (je n'ai pas compris)

J'ai commencé à jouer moi-même et j'ai entendu très bien

J'a appris beaucoup de la nature

Ma famille et moi a voyagé à cordoba

J'a connu ma petit frére (soeur)

Nous ont jouillé tous les jours (avons joué)

à 2003 nous ont décidé d'installer dans Armenia

mon frére et moi ont étudié à l'école

J'ai habité a Calarca tout mon vie

J'ai fini mon école en le an 2007

J'ai étudi 1 an avec le SENA

J'ai commence a etudi avec Universite

Je n'ai pas continue ma career

J'ai travaillé in a institution avec proffeseur de theatré et english

J'ai reentre a a universite

Je allé a la universite touts les noits

Je suis 27 ans = (j'ai 27 ans)

Quand j'étais 15 ans (j'avais)

Je suis étudiants de les langues modernes

Autres :

Je suis née dans 1994 en la ville de Armenia dans le janvier 16

J'ai joué beaucoup avec mon coisin

Je adore ecri tout les nuits

Je a une soeur qui s'appelle Carolina

Je adopterai autre petite chienne

Je apprendrai nouveaux langues

Je aurai un lieau pour les animaux

Je finirai mon cariere

Je habite Armenia avec mon frère

Pour ma future

Quand j'avais 15 ans mes peres fait une fete pour moi

Le professor sont tres important et generous (le professeur sont très importants et généreux)

Mon plans pour le future son: voyage publis à libre, live in a paydifferent et travail avec profeseur ou actor

J'ai étudié a la cole Ismael Perdomo (j'ai étudié à l'école Ismael Perdomo)

Mon mere appelle Beatriz (ma mère s'appelle Beatriz)

Je aiderai ma famille avec monnaie et des aliments.

Compétence de compréhension écrite (lire)

Il n'y a pas eu d'erreurs concernant la formation et l'utilisation du passé composé dans cette compétence.

Compétence de compréhension orale (écouter)

Il a create quelque chose gratuite (pour l'angalis « create » orthographe et l'espagnol « crear » son (créé)

Il s'as sentie atire Il s'est senti attiré

Il as travaille Il a travaillé

Il a été passioné par la informatique

Il a êté champion du tennis

Il a reenforcé la sequrité

Il a reinforcé la sécurité II

Il a reforcé le securité III il a renforcé la securité

Il a forcé beaucoup de la sécurité

Il aime des ordenateurs Il passait les dix premières ans de sa vie au Kong

Il cre un site gratuit Il a créé un site gratuit

Ils sont intéressént in savoir il sont intéressés à savoir

Les recruteurs ont intéresse dans le project / sont intéressé

Les recruteurs se a intéressé

Il passé une part de la vie Il a passé une partie de sa vie

Il a fété ses études Il a fait ses études

Parce que il a passe Parce que il a passé

Il est passione Il est passionné

Il a reforzé la securité Il a renforcé la sécurité

Il pris la reponsabilité Il a pris la responsabilité

Il est passé le premier diz semestres de sa vie à Hong Kong Il a passé les prémières dix années de sa vie à Hongkong

Parce que il a vit le premier dix ans de sa vie dans le congo

Il est passé les premiers dix ans... Il a passé les premiers dix ans...

Il est passé les dix prémiers ans...

Le candidat est passé les dix anes prémieré de sa vie en china

Parce qu'il passe deux ans de sa ville dans Hong Kong

Parce que il passé les prémiers dix ans de sa vie au Congo (Hong Kong)

Il a etudie a l'ecole Il a étudié à l'école

Il à étudié dans l'école lyon

Parce qu'il est intéresse de travailler Parce qu'il est intéressé à travailler

Parce il a trouve un poste de travail

Il rencontré Il a rencontré

La frequentation se multiplie / La fréquentation s'est multiplié

Il est une personne passione pour la formatique (passionné de l'informatique)

Il est especialité de reseaux

Il est champion universiter I

Il était un champieur

Il a étudié et travaillé dans l'école superier d'informatique du Lyon

Le candidat a étudié a l'école superior II

Il a passé les dit premieres années de sa vie au congue Il a passé les dix premières années de sa vie au Congo

Le candidat a passé son premiere ans au Congo

Il était très emocionant

Il a travaillé dans un école

Il fait un suit gratuit sur l'informatique / site

Il parle chinois pqrce qu'il a vécu à Congo et cette sa langue maternal

Parce que il a passé un temp au china

Le connaissance technique

Le passion

Compétence de production orale (parler)

Erreurs avec le genre des articles

Un activité

Un peinture

un fête

Erreurs de verbes non conjugués

Vous connaitre

Je voir d'alcool avec ma mère

Erreurs de choix d'auxiliaire

je suis visité ce ville

je suis vu (bu)

j'ai sorti avec ma famille

nous avons allé

j'ai retourné

une fete que mes amis a organisé pour moi

Erreur d'élision et d'interference de la L1

je a visité

je a partagé

je a fait beaucoup de choses

je a été un peu malade

je a monter sur ma vélo

je a monter du vélo

je a joué volleyball

je a écrit

je a voyage

Erreurs avec les verbes pronominaux

je me couché

je me levé

Omission auxiliaire

Vendredi je ne sorti pas

je pu connu sa famille

je voyage (j'ai voyagé)

Erreurs de genre et nombre dans l'adjectif possessif

Mon petite amie

ma frère

ma derniere anniversaire

mon cousine

avec ma petit ami II

mon famille

ma frère

ma dernière anniversaire

ma grand-père

mes petit ami

mes famille

Erreurs vocabulaire francisé

Mon entrenateur

ma nice (nièce)

Erreurs de genre dans les adjectifs qualificatifs

Nouvelles exercices

un très belle temps

Erreurs de participe passé

j'ai pu voir comment un vache est nu (née)

se mere a recu moi un tableau avec un photo de sa famille et moi

j'ai etude

je suis sortir

nous avons nadé (nagé)

j'ai jouer au tennis

Erreurs d'omission du participe passé

hier je n'ai pas la classe de seminaire de culture

Erreurs de prononciation du participe passé

j'ai vu (bu) beaucoup de bière

je suis vu (bu)

5.1 Analyse des résultats de l'examen final du groupe expérimental

L'évaluation que nous avons utilisée pour tester l'apprentissage du passé composé a été « un examen ». Ce genre d'évaluation a pour avantage de nous donner une vue des connaissances acquises par les apprenants du passé composé en L3. Ce test mobilise leurs connaissances du passé composé en l'évaluant par les compétences communicatives comme l'expression orale et écrite, la compréhension orale et écrite et la grammaire et nous donne une perspective de ce qui a été acquis et comment il a été acquis (transferts ou interférence de la L1 ou de la L2 sur la L3, vérification de l'état de l'interlangue des apprenants). Ce test devient ainsi, une guide par le retour qu'il offre au professeur de ses objectifs visés Veltcheff, C. et Hilton, S. : (2003 :9). L'épreuve a été appliquée à la fin de séances, et son principal objectif était de vérifier les acquis des apprenants par rapport au passé composé notamment ceux décrits par Duran Rueda, F. (2011 : 351) qui causent difficultés aux apprenants hispanophones de la même manière que vérifier s'il y a eu ou non une évolution par rapport à l'évaluation précédente « examen contrôle» appliquée au milieu des séances au groupe expérimental. L'examen a été noté sur 5, étant 5 la meilleure note et 1 la pire. Pour réussir l'examen, les apprenants devaient avoir obtenu une note minimum de 3 sur 5. Le groupe était constitué de 28 apprenants, dont 25 ont passé l'épreuve, car il y a eu un absent et 2 examens annulés au début de l'épreuve à cause de fraudes.

L'évaluation a été divisée en cinq sections qui testaient l'aspect grammatical des différents éléments qui impliquent la bonne connaissance du passé composé en français. Parmi eux se trouve une section de transformation des énoncés au passé composé comme « Sophie répond à Alex pour le RDV à 7 heures. Hier, … », une section d'exercice à trous pour conjuguer le verbe entre parenthèses au passé composé en complétant des phrases comme « Ce matin, Cédric ……. (se lever) à sept heures et il a …. (prendre) le train de 8 heures … », une autre section pour tester la cohérence du récit en conjuguant le verbe entre parenthèse au passé composé ou à l'imparfait ou au présent de l'indicatif, une section de transformation d'un paragraphe du présent de

l'indicatif au passé composé, une autre section de transformation d'un paragraphe du présent de l'indicatif au passé composé ou à l'imparfait selon le contexte.

En ce qui concerne les compétences communicatives (expression orale et écrite, production orale et écrite) l'examen final a testé dans une section à part la compétence d'expression écrite en demandant aux apprenants d'écrire un texte d'environ 150 mots sur leur propre biographie (passé, présent et futur). De la même manière, il y a eu une section pour évaluer la compréhension écrite sur une lecture et dix questions de compréhension de lecture. Il a y eu une section qui a testé la compréhension orale, les apprenants devaient écouter un enregistrement sur le parcours professionnel d'une personne qui est en train de passer un entretien d'embouche. La section comprenait quatre questions de compréhension orale. Finalement, l'examen a testé la production orale des apprenants pour apprécier la mise en pratique des connaissances sur le passé composé à oral. Cette section a été appliquée de façon individuelle à partir de la formulation d'une question au passé. Les apprenants ont répondu au hasard à une de ces quatre questions : « *Qu'avez-vous fait pendant vos dernières vacances de Noël ? Qu'avez-vous fait pendant vos dernières vacances de Pâques ? Qu'avez-vous fait le week-end dernier ? Qu'avez-vous fait hier ?»* Le professeur a posé une de ces questions aux apprenants à laquelle ils devaient répondre de la façon la plus complète et claire possible. Toutes les réponses ont été enregistrées par les équipes du laboratoire de langues.

La partie écrite de l'examen a pris 2 heures et l'écoute environ 8 minutes avec 2 écoutes et les respectives pauses, finalement la partie de la production orale a pris environ 3 minutes par personne.

Il faudrait remarquer, comme on vient de le dire dans l'introduction de cette partie, que pendant la partie écrite de cet examen final, il a fallu annuler deux examens, car on a surpris deux apprenants en train de tricher pendant les 20 premières minutes. Il s'agissait dans les deux cas d'une liste de verbes irréguliers avec ses participes passés. On a tout de suite pris les deux feuilles et annulé les deux copies de l'examen. En tenant

compte du règlement de l'Université du Quindío, la note obtenue par ces deux apprenants a été 1.0 sur 5. Les deux apprenants impliqués dans cet incident avaient surement beaucoup de doutes avec les participes passés des verbes irréguliers, car ils demandent en partie, et au début de leur apprentissage, de la mémoire pour les retenir. Il y a eu un autre cas de non-consolidation des connaissances pour faire face à cet examen d'un apprenant qui ne s'est pas présenté à l'examen. Cet apprenant à côté des deux autres apprenants surpris en train de tricher ont démontré tout au long du cours de français II une mauvaise disposition pour le cours, un manque de motivation et des difficultés dans le processus d'apprentissage du français. De cette manière, ces trois apprenants au moment de présenter l'examen final avaient de grands doutes et vides pour bien réussir à cette épreuve, deux parmi eux, ont osé tricher et un a été pleinement conscient de ses défaillances qu'il a opté pour ne pas présenter l'examen. De cette sorte, pour avoir le pourcentage dans les résultats, nous prenons le nombre d'apprenants qui ont vraiment présenté l'examen final, soit 25 apprenants.

En termes généraux l'examen appliqué au groupe expérimental sur les connaissances du passé composé en français a montré un bon progrès sur l'acquisition de ce temps verbal en français depuis l'examen contrôle appliqué au milieu des séances. Un total de 56 %, soit 14 apprenants ont réussi l'examen avec des notes qui vont de 3.0 à 4.0, le 44 % restant, soit 11 apprenants, ont raté cet examen avec des notes qui vont de 1.2 à 2.9.

Les résultats de cet examen nous laissent apercevoir que l'appropriation du temps verbal du passé composé par les apprenants du groupe expérimental a été satisfaisante en termes de ce qu'on a pu faire dans la limite du temps disponible consacré à l'étude du français au programme de langues modernes. Cependant, les apprenants ont montré des difficultés sur l'assimilation des règles grammaticales et d'orthographe du passé composé, des transferts et d'interférences de la l1 sur la structure du passé composé.

Les résultats de l'examen nous ont permis de relever des erreurs courantes que les apprenants hispanophones commentent en apprenant le passé composé du français. Parmi ces erreurs on a trouvé des erreurs du participe passé des verbes réguliers, des erreurs du participe passé des verbes irréguliers, des erreurs d'accord en genre, des erreurs d'accord en nombre, des erreurs du choix d'auxiliaire, des erreurs de de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD), des erreurs sur les verbes pronominaux et une catégorie appelée « autres » qui sont de sortes d'erreurs comme l'ordre des mots (syntaxe), la négation, l'orthographe.

De la même manière il y a des erreurs commises pour chaque compétence que nous prenons appart, ainsi nous avons des erreurs commisses sur la compétence d'expression écrite, des erreurs commisses sur la compétence de compréhension écrite, des erreurs commisses sur la compétence d'expression orale et des erreurs commisses sur la compétence de production orale. La grande majorité de ces erreurs relèvent des interférences des structures de la L1 sur la L3 ainsi que l'évolution de l'interlangue des apprenants. Toute de suite nous allons détailler les erreurs repérées dans l'examen :

1) Erreurs du participe passé des verbes réguliers

Les erreurs produites sur les participes de verbes réguliers ont été très variées figure 106. La grande majorité de ces erreurs ont une origine commune, les apprenants en quelque forme rendent irrégulier les verbes réguliers, par exemple ils prennent la forme de participe passé des quelques verbes irréguliers du troisième groupe comme ceux terminant en « u » comme « obtenir = obtenu », « répondre = répondu », ou la forme de participe passé des verbes du deuxième groupe « i » comme « finir = fini » ou « choisir = choisi ». De cette manière le participe passé des verbes réguliers qui a eu plus d'erreurs a été « cru » du verbe « créer » avec 20 % soit 5 apprenants. Il a été suivi par les participes passés « cré », « crée », « creé », « discuti » des verbes réguliers « créer » et « discuter » avec 8 % soit 2 apprenants, finalement les participes passés « decideré», «décident », «decidi », «déçu », « discute », «encourangenté », «mangent»,

« prendre » et « parl » des verbes « décider », « discuter », « encourager », « manger », et « parler » respectivement ont eu un pourcentage de 4 % soit 1 apprenant par erreur.

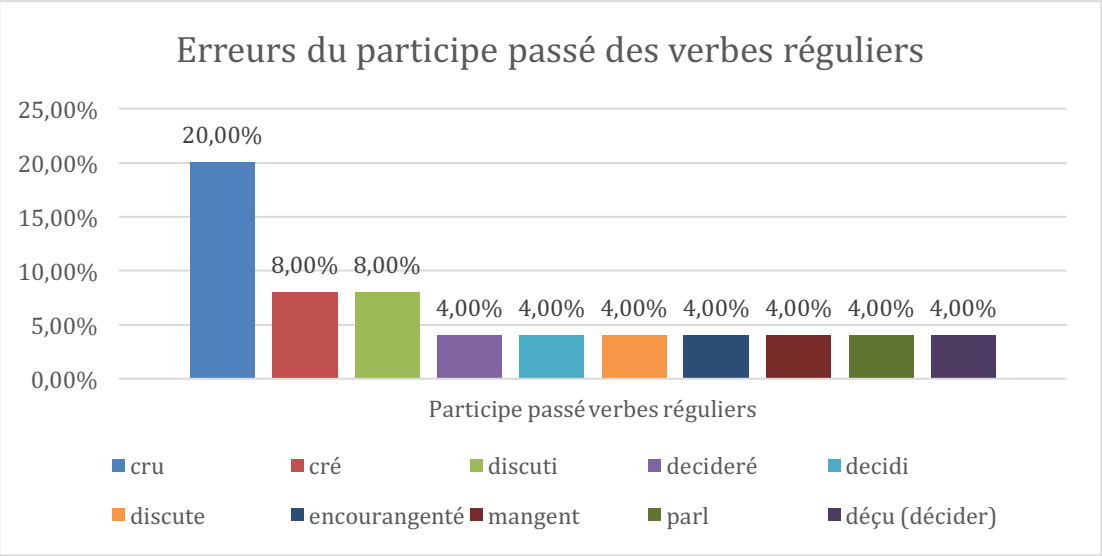


figure *106 erreurs du participe passé des verbes réguliers*

Pour les verbes réguliers, le verbe qui a eu plus d'erreurs a été le verbe « créer » qui a une particularité dont nous voudrions l'analyser. Ce qui se passe avec le verbe régulier « créer » est spécial, car il y a une interférence de la L1 sur la L3, le verbe rappelle la forme du verbe de la L1 « creer = croire » et non pas le verbe « crear » qui est son vrai équivalent en espagnol. De cette manière, les apprenants qui ont commis cette erreur croient aveuglément que le verbe « créer » signifie « creer en espangol » et dont le participe passé du verbe « créer » en français est « cru » dans phases comme « Il a cru des logiciels ». Ils ne voient pas que le verbe finit en « er » et par conséquent, tout verbe (sauf le cas du verbe « aller ») qui se termine en « er » appartient au premier groupe de verbes en français qui est régulier et pourtant pour former le participe passé il faut ajouter « é » à la terminaison, soit « créé ».

2) Erreurs du participe passé des verbes irréguliers

Au contraire des erreurs commises sur les participes passés des verbes irréguliers figure 107, ont été très répandus et d'une grande variété. La majorité de ces erreurs ont eu tendance à être régularisés (répondre = répondée) ou prendre une des terminaisons qu'il a pour les participes passé des verbes irréguliers (offrir=offerté) ou

(prendre = prendu, prennenté), (recevoir= reçoivé), (suivre= suite, venir=viené). Ce qui nous souligne que la règle est là, mais mal appliquée, l'interlangue de l'apprenant est dans un état qui a déjà dépassé ce du côté de la L1 (espagnol) pour s'approcher de la structure de la L3 (français), mais il manque d'exercices et d'effort pour bien l'approprier. De la même manière, ces erreurs nous démontrent que l'appropriation des participes passés des verbes irréguliers en français langue étrangère se fait à travers d'une mémorisation de la forme verbale et pas d'une d'une règle. Les erreurs sont le reflet d'une mémorisation erronée (venir = viené, suivre =suité, prendre= prendu, offrir=offerté, recevoir=reçoivé). Ces deux annotations nous confirment une fois de plus ce qui revendique Pinker (2011) le système des règles traiterait les verbes réguliers pendant que le système des mots traiterait les verbes irréguliers. Parmi les erreurs commises sur les participes passés des verbes irréguliers on a « répondé» et « suité » des verbes « répondre » et « suivre » respectivement comme les erreurs les plus produites avec un pourcentage de 24% soit 6 apprenants dans phrases comme « Sophie a répondé » et « Bernard a suité des cours de cuisine ». Le participe passé « offri» du verbe « offrir» a eu 16% soit 4 apprenants dans phrases comme « Mon fils m'a offri», Il est suivi par le participe passé du verbe « prendre » « devenir» qui a eu des erreurs en essayant de le régulariser pour en obtenir « prendu » et « devu » avec un pourcentage de 12% soit 3 apprenants dans les phrases « Ils ont prendu rapidement la décision » et « On a devu restaurateur ».

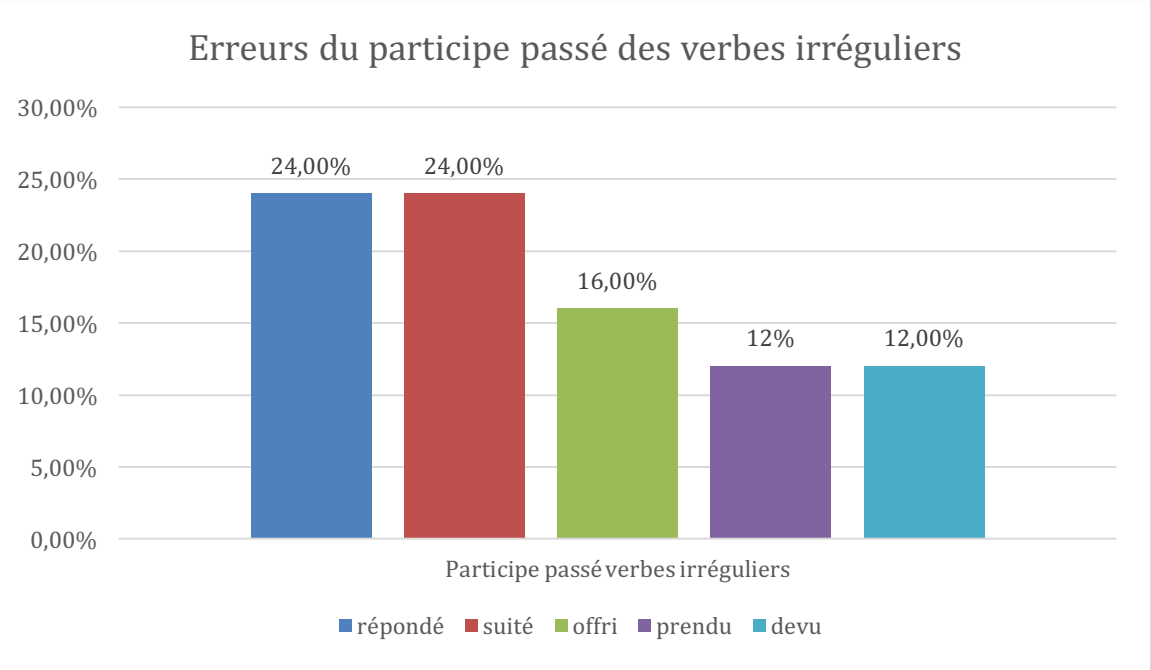


figure *107 erreurs du participe passé des verbes irréguliers*

3) Erreurs d'accord en genre

Les erreurs sur l'accord en genre ont été peu répertoriées, cependant nous avons relevé deux erreurs de ce type sur deux apprenants figure 108. L'une entre elles a été « M. Lafont est passée la matinée au bureau » malgré le fait que l'auxiliaire a été mal choisi par l'apprenant, car cette phrase représente un cas de COD dont l'auxiliaire « être » qui normalement est conjugué avec le verbe « passer » change pour l'auxiliaire « avoir » dû au fait que l'action de la phrase a comme objet direct « la matinée » c'est-à-dire une période de temps et non pas le sujet de la phrase « M. Lafont » ; l'apprenant a mal fait l'accord entre le sujet et le participe passé en ajoutant un « e » étant le sujet de la phrase masculin « M. Lafont », une explication est peut être que l'apprenant a pris « M. » non par « Monsieur », mais par un prénom comme « Maria » ou « Marion ». L'autre erreur a été « Ils sont venues ». Cette erreur manifeste l'ajoute de la part de l'apprenant de « es » pour accorder le participe passé avec le pronom « ils » en forme féminin. L'apprenant a bien accordé le participe passé, car l'auxiliaire « être » l'exige ainsi, cependant il a généralisé la règle du féminin et l'a transféré au genre masculin. Ces deux erreurs ont eu un pourcentage de 4% soit une

erreur par apprenant. Le résultat montre que la règle d'accord en genre surtout du féminin est bien apprise et elle a été bien appliquée par la majorité des apprenants, mais pour ces deux apprenants il manque une certaine assiduité pour confirmer l'appropriation de cette règle dans leur interlangue, car comme on peut apprécier sur ces erreurs, il y a surtout une généralisation de cette règle.

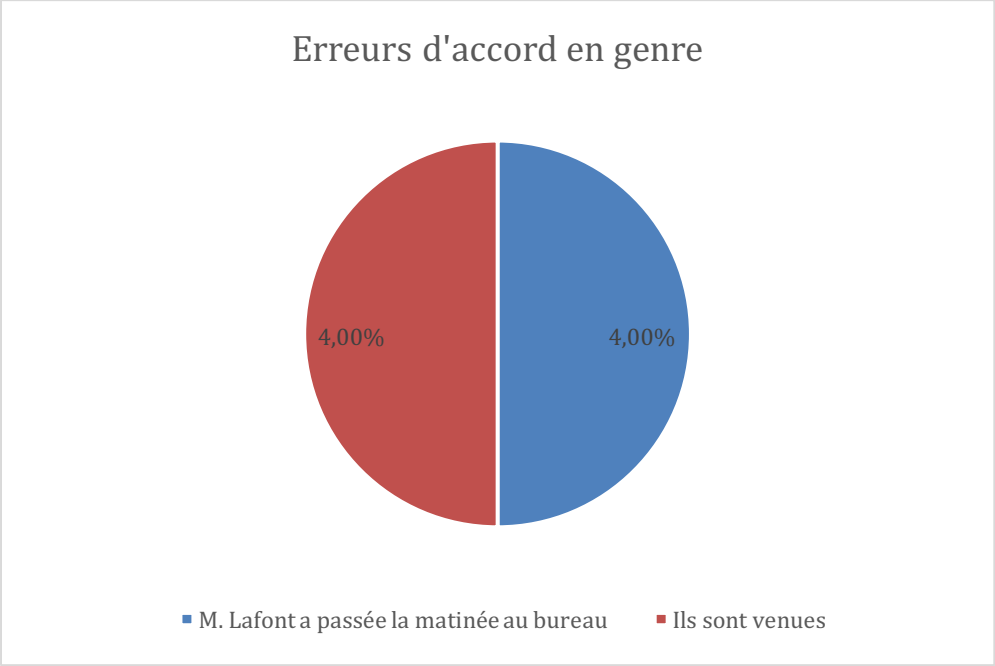


figure *108 erreurs d'accord en genre*

4) Erreurs d'accord en nombre

Les erreurs d'accord en nombre ont été plus nombreuses que les erreurs sur l'accord en genre figure 109, parfois dû à l'inattention des apprenants, parfois à la non-intériorisation de cette règle. Quelques erreurs ont l'absence de « s » pour accorder en nombre si c'est le cas d'un verbe conjugué avec l'auxiliaire « être » et d'autres ont « s » pour accorder en nombre, mais dans c'est cas il n'est pas nécessaire, car les verbes sont conjugués avec l'auxiliaire « avoir ». Parmi ces erreurs on a relevé les suivantes :

L'erreur d'accord en nombre le plus produite avec un pourcentage de 32% soit 8 apprenants a été « Nous sommes allé » suivie de « Ils sont allé » avec un pourcentage

de 28 % soit 7 apprenants. Les erreurs « Ils sont venu », « Vous êtes allé », « Ils ont parlés » et « Qui les ont encouragé » de cette dernière étant « il » le sujet de la phrase avec un pourcentage de 8 % soit 2 apprenants. Finalement, les erreurs « Nous avons regardés les photos » et « Je suis allés » ont eu un pourcentage de 4 % soit 1 apprenant. Les erreurs les plus produites correspondent à des phrases conjuguées avec l'auxiliaire « être » et un pronom pluriel donc il faut faire l'accord en nombre, nous voyons la contradiction quand les erreurs les moins produites ont un accord en nombre sans avoir besoin de le placer, car il s'agit des phrases conjuguées avec l'auxiliaire « avoir ». C'est que nous pouvons noter est que ce genre de règle est propre à la L3 et inexistante dans la L1 c'est pour quoi il y a un peu de réticence au moment de l'appliquer par les apprenants et les apprenants que l'appliquent le font mal, car dans ce cas il n'a pas besoin.

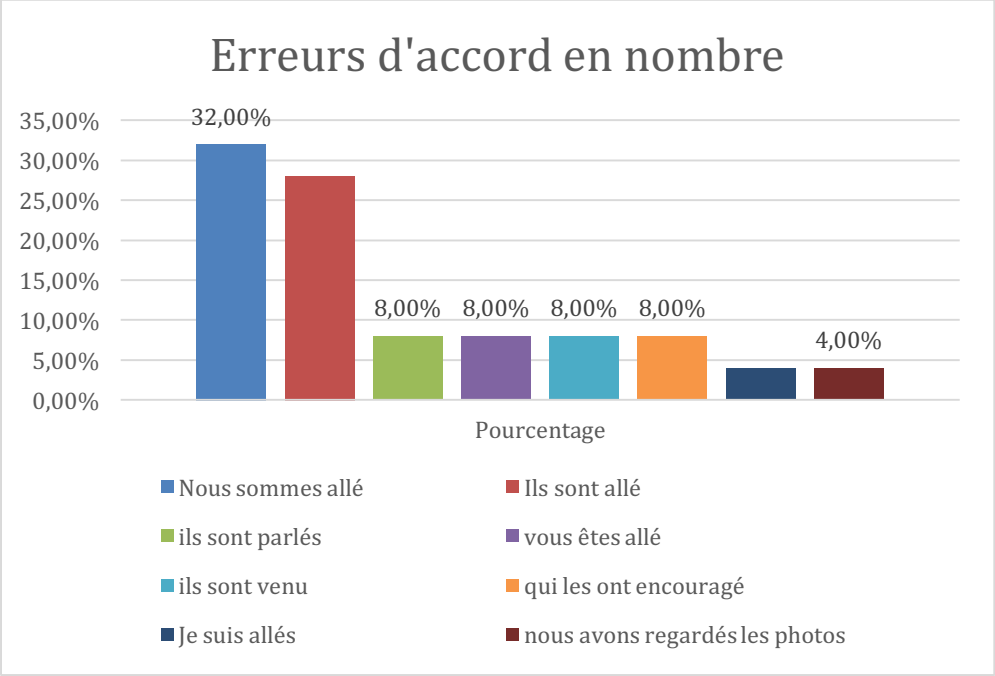


figure *109 erreurs d'accord en nombre*

5) Erreurs du choix d'auxiliaire

Un autre type d'erreur très courante a été celle du choix d'auxiliaire où les verbes *rencontrer, visiter et parler* ont été conjugués avec l'auxiliaire *être* et non pas avec l'auxiliaire *avoir* comme il le faut figure 110. C'est le cas dans les phrases « il est rencontré sa collègue », erreur commise par 24 % du groupe, « je suis visité » par 12%, et « ils sont parlé » par 8%. Ces erreurs nous montrent qu'il reste un nombre d'apprenants qui ne différentient pas les verbes qui doivent se conjuguer avec *être* de ceux qui doivent se conjuguer avec *avoir*. Bien que la règle est très précise et a été expliquée en détaille en présentant de différentes formes les 14 verbes qui doivent se conjuguer avec *être* et en soulignant que les verbes pronominaux se conjuguent aussi avec ce même auxiliaire, il reste encore de doutes chez quelques apprenants.

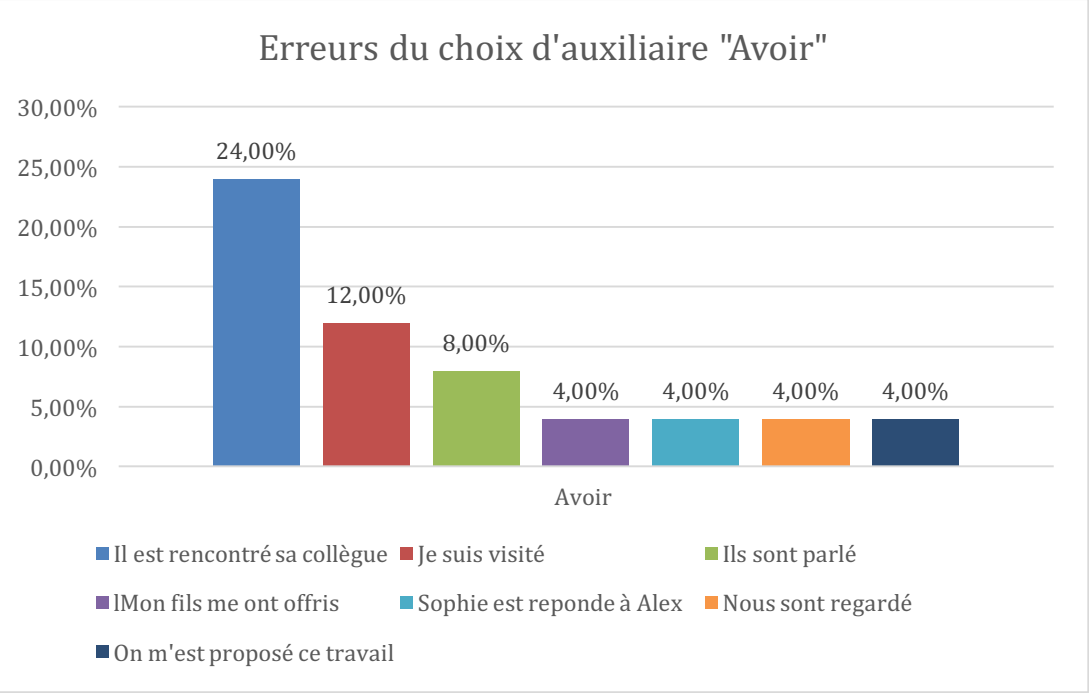


figure *110 erreurs du choix d'auxiliaire avoir*

On a repéré également des erreurs concernant la négation, notamment dans l'ordre dans les phrases au passé composé figure 111. Par exemple, la phrase « il n'a supporté plus » réalisée par 16% des apprenants et dans la phrase « Caroline n'a eu pas beaucoup de cadeaux » réalisée par 12% des apprenants. Pour ce qui concerne la négation du passé composé dans phrases utilisant le pronom « en » on a eu « « J'en a eu » produite par 8% des apprenants.

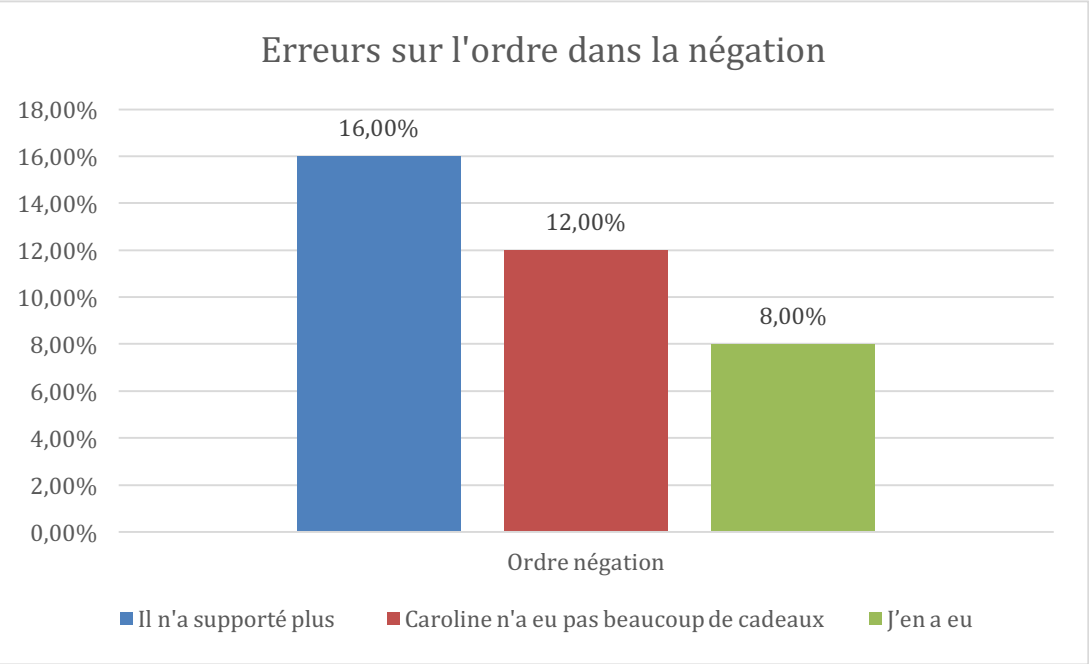


figure *111 erreurs sur l'ordre dans la négation*

Il y a eu aussi des erreurs où le choix d'auxiliaire était correct, mais c'était la forme de l'auxiliaire qui n'était pas convenante, car ne correspondait en nombre avec le sujet figure 112. C'est nécessaire de préciser que dans ces phrases les participes passés étaient bien écrits, le problème s'est présenté dans la conjugaison de l'auxiliaire. La phrase « Les amis de Caroline a mangé » a été reproduite par 8% d'apprenants, soit par 2 personnes. Ces erreurs ont été peu nombreuses parce que dans d'autres phrases l'erreur a été réalisée par 1 personne seulement. Cela peut nous indiquer qu'il y a une amélioration dans la façon de conjuguer l'auxiliaire avoir avec les sujets pluriels.

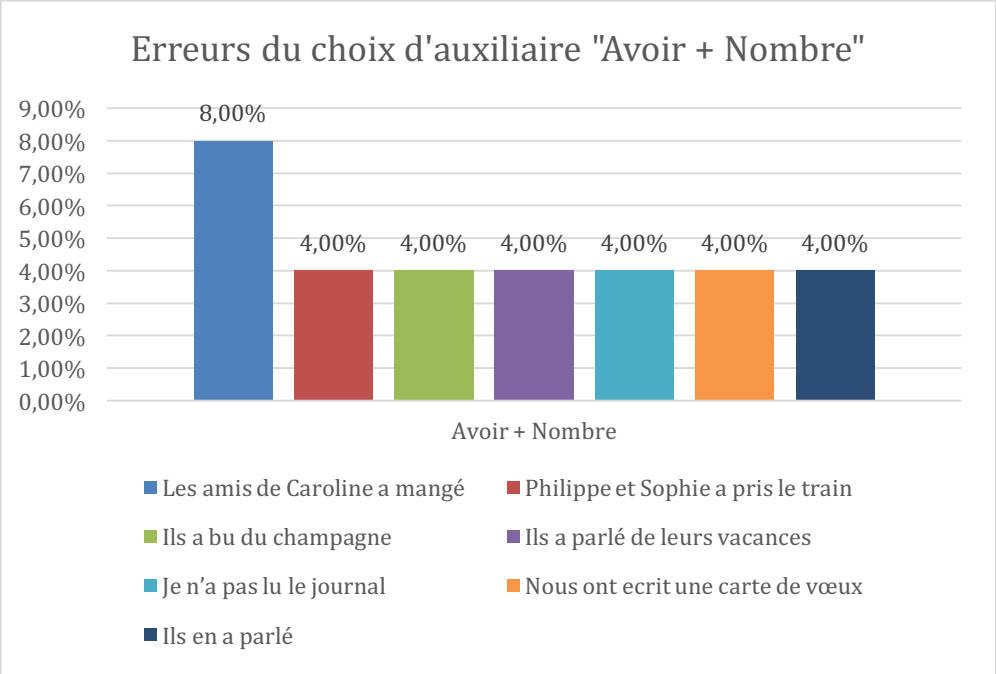


figure *112 erreurs du choix d'auxiliaire avoir + nombre*

Une erreur très rare aussi c'était le cas où l'auxiliaire avait été mal choisi et en même temps le participe passé était mal écrit. C'est le cas de la phrase « Nous sommes écrivé une carte de vœux ». Il fallait employer l'auxiliaire « avoir » et la tendance à régulariser le participe passé est très claire ici. Cette erreur a été commise par un apprenant ce qui nous soulage en tant qu'enseignants. Dans d'autres cas l'auxiliaire « avoir » a été omis ou échangé par l'auxiliaire « être » figure 113. C'est l'exemple de phrases comme « la soirée fini vers minuit », « nous quitté la région » et « ils bu du champagne ». On a identifié des erreurs concernant un mauvais choix d'auxiliaire.

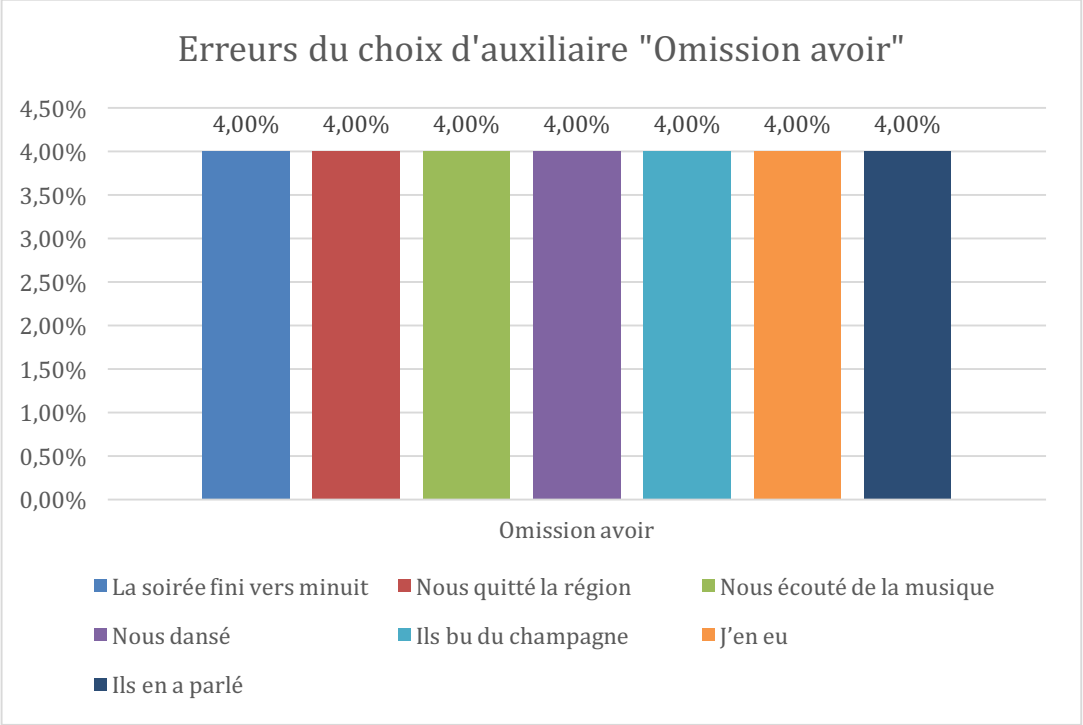


figure *113 erreurs du choix d'auxiliaire, omission d'avoir*

Le cas de l'auxiliaire « être » figure 114 qui est fortement confondu avec l'auxiliaire « avoir » comme dans les phrases « on a devenu restaurateurs » écrite par 4 apprenants soit 16% du groupe, « Il a arrivé à la gare » et « j'ai resté à Paris » écrite 2 apprenants soit 8%, « Ils ont venu » écrite par 1 apprenant, soit 4% du groupe entre autres. On compte aussi parmi ces erreurs celles où le participe n'est pas bien écrit en plus d'avoir choisi un auxiliaire qui ne convient pas. Par exemple dans les phrases « On ont devient restaurateurs », « Ils ont allions prendre un café » écrites par 1 apprenant soit 4% du groupe.

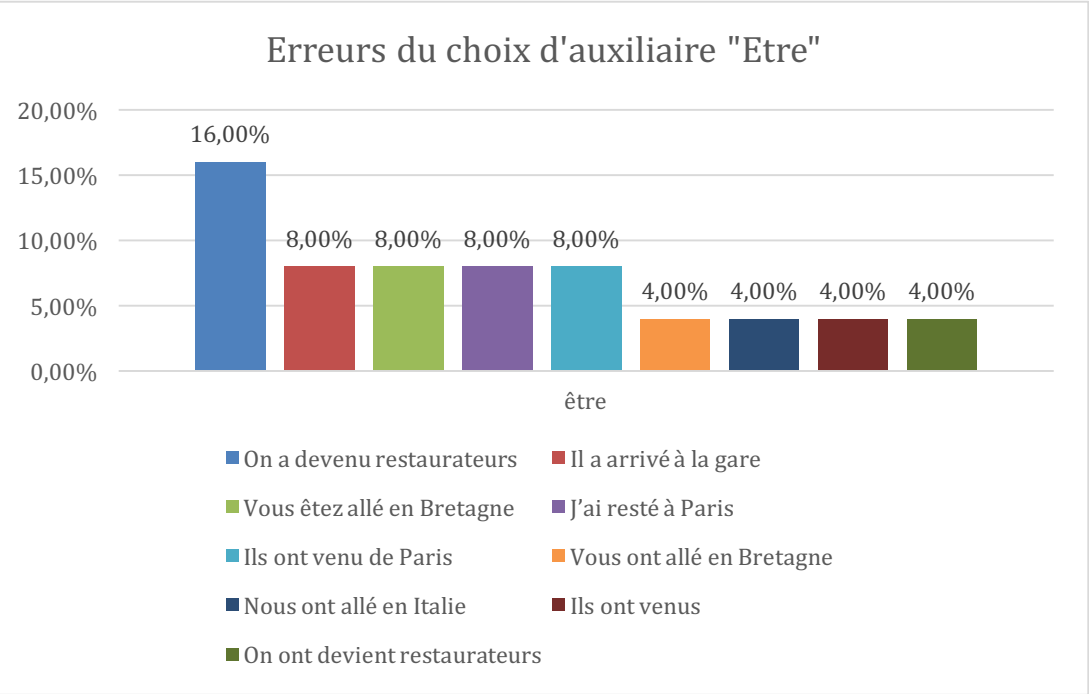


figure *114 erreurs du choix d'auxiliaire être*

6) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD)

L'examen présenté peu des phrases où il y a un COD, cependant il y avait une phrase en spécial qui demandé l'attention de l'apprenant sur cet aspect. Ce type de phrase que nous avons relevé concernant ce type d'erreur avec comme erreur le choix de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir ». Le verbe principal de la phrase était le verbe « passer ». Normalement, ce verbe fait partie des 14 verbes de la montagne et doit être conjugué avec l'auxiliaire « être ». Les apprenants connaissent cette règle et pour ce que nous avons apprécié ils l'appliquent bien, cependant l'action de la phrase a comme objet direct « la matinée » c'est-à-dire une période de temps et non pas le sujet de la phrase « M. Lafont » ainsi l'apprenant devait conjuguer le verbe « passer » avec l'auxiliaire « avoir ».

De cette manière, la phrase « M. Lafont est passé la matinée au bureau » à la place de « M. Lafont a passé la matinée au bureau » a obtenu un pourcentage de 36% soit 9 apprenants, ce qui représente moins de la moitié du groupe expérimental figure 115. Le fait d'apprendre que le verbe « passer » doit être conjugué avec l'auxiliaire « être » empêche les apprenants de suivre l'exception à cette règle si dans la phrase il y a une construction transitive qui exige le complément d'objet direct (COD) dont s'emploie l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être ». S'il faut savoir en plus que le verbe « passer » peut aussi se conjuguer avec l'auxiliaire « avoir » dans une construction transitive, l'apprenant aura du mal à se rappeler de cette exception à la règle générale et privilégiera ce qui est « général » pour ce qui est « exceptionnel ». Nous croyons qu'une grande partie de plus de la moitié du groupe qui a conjugué cette phrase en utilisant l'auxiliaire « avoir » connaissait bien cette exception et l'ont appliquée, mais une petite minorité de moins de la moitié du groupe l'a fait par « inertie » conjuguant cette phrase avec l'auxiliaire « être » qui correspond au verbe « passer» qui fait partie des 14 verbes de la montagne.

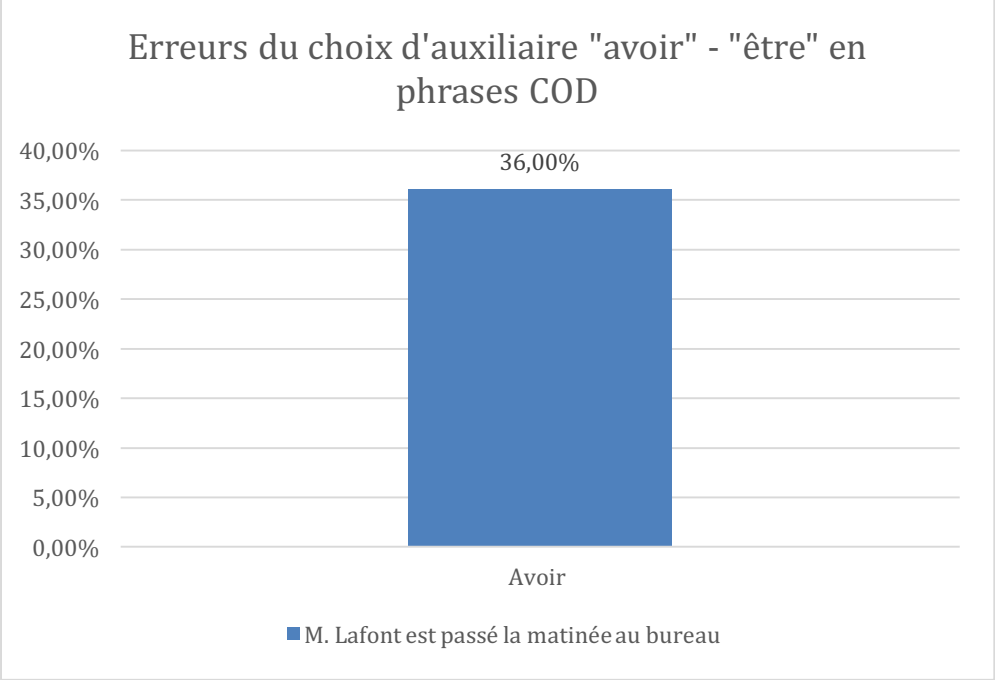


figure *115 erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD*

7) Erreurs sur les verbes pronominaux

On a repéré certaines erreurs dans la conjugaison des verbes pronominaux au passé composé. Ces erreurs se montrent très visibles vu que les apprenants ont utilisé l'auxiliaire « *avoir* » à la place de l'auxiliaire « *être* » figure 116. De fois, ils ont mis l'apostrophe entre le pronom réflexif et l'auxiliaire choisi. C'est le cas dans la phrase « Ma vie se a trasnformé » où 16% soit 4 apprenants ont utilisé l'auxiliaire « *avoir* » et ils n'ont pas mis l'apostrophe entre le pronom réflexif et l'auxiliaire choisit. Cela dénote d'une erreur d'interférence de la L1, l'espagnol, vers la L3, car en espagnol il existe la structure pronominale, mais il n'existe pas la différentiation entre les actions pour choisir entre deux verbes auxiliaires comme en français. Un autre cas c'était dans la phrase « Cédric se a levé à 7h » réalisée par 12%, soit 3 apprenants.

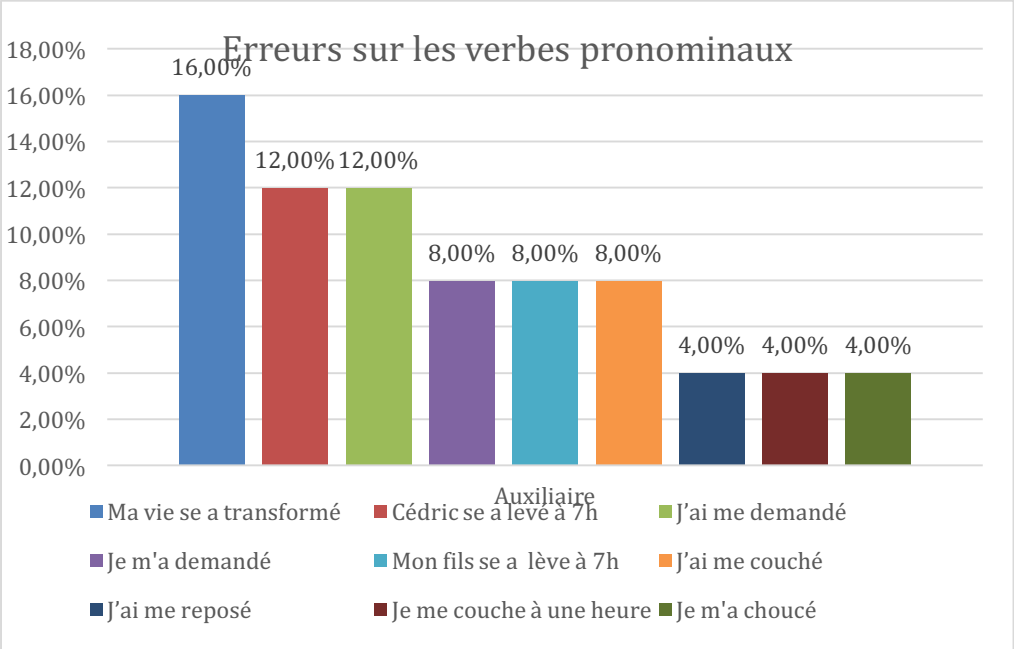


figure *116 erreurs sur les verbes pronominaux, auxiliaire*

En relation avec les erreurs des verbes pronominaux, il y a eu des fois où les apprenants ont utilisé un pronom réflexif qui ne correspondait pas au sujet de la phrase. Ceux-ci ont été des cas isolés où seulement 1 apprenant ou 2 a commis l'erreur, comme dans la phrase « Nous beaucoup se sommes amusé ». En plus de l'erreur du pronom réflexif, ces apprenants n'ont pas su où placer correctement l'adverbe « beaucoup », car

il doit être placé entre l'auxiliaire être et le participe passé. Aussi dans la même catégorie, on a pu remarquer que les apprenants ont omis le pronom réflexif dans quelques phrases figure 117. Par exemple, dans la phrase « Cedric est levé à 7 h » écrite par 8%, soit 2 apprenants, au lieu d'écrire « Cedric s'est levé à 7 h ». Ce n'est pas non plus une erreur très courante dans ce groupe d'apprenants, car elle a été commise par une minorité du groupe.

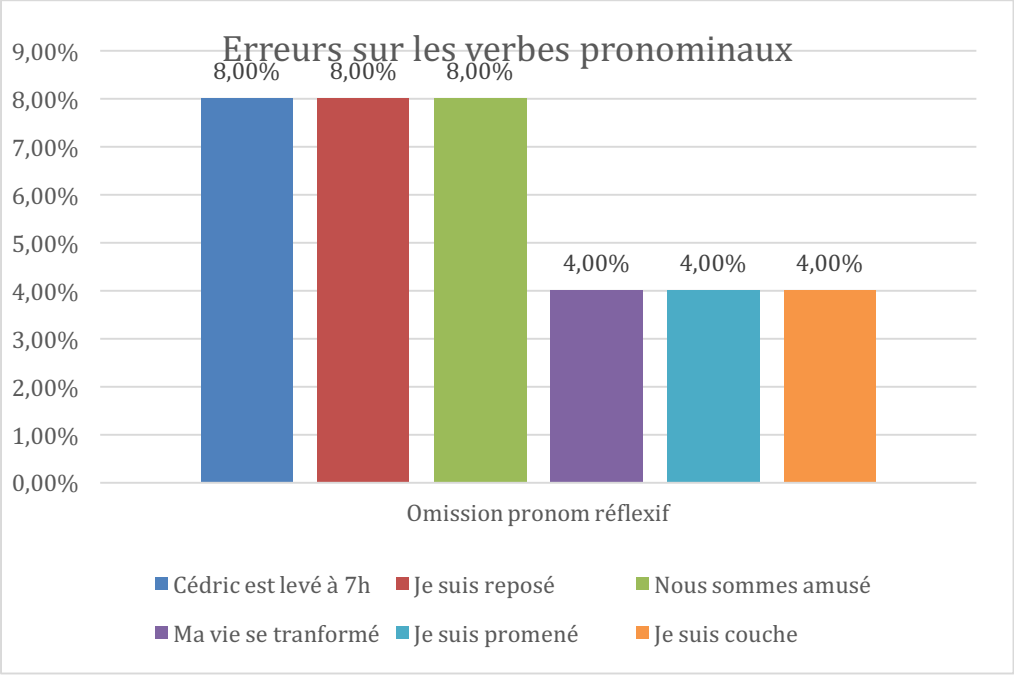


figure *117 erreurs sur les verbes pronominaux – omission du pronom réflexif*

De la même façon, on a trouvé que quelques apprenants ont commis deux erreurs dans une même phrase. On peut prendre comme exemple la phrase « Mon fils ont levé à 7h » réalisée par 8ù soit 2 apprenants, où l'auxiliaire choisit ne correspond pas en nombre avec le sujet et en même temps le pronom réflexif est omis. Les apprenants sont parfois confus avec l'orthographe de certains noms comme c'est le cas du nom « fils ». Les apprenants pensent que c'est un nom pluriel, car il porte un « s » à la fin, mais ils ignorent que tant la forme singulière comme la forme plurielle s'écrit de la même façon « fils ». À partir de cette mauvaise conception, les apprenants ont le geste de choisir la forme plurielle de l'auxiliaire « avoir », étant celle-ci « ont ». C'est à nouveau une erreur qui n'est pas très courante, car elle a été réalisée par quelques

apprenants seulement. La même phrase a été représentée différemment, ainsi « mon fils se sont levé » écrite par 12% soit 3 apprenants comporte une erreur de correspondance entre le sujet de la phrase et la forme correcte de l'auxiliaire « être », mais par contre le pronom réflexif n'a pas été omis.

12% des apprenants, soit 3 ont confondu le nom « fils » comme s'il était pluriel à cause du « s » final, ainsi ils ont mis la forme plurielle de l'auxiliaire « être ». Cela a été exprimé dans la phrase « Mon fils se sont levé » qu'ils ont écrit au lieu d'écrire « Mon fils s'est levé ». Dans ces cas les apprenants ne reconnaissent pas l'adjectif possessif « mon » étant singulier, et ils pensent que le nom « fils » comme résultat d'une généralisation de la règle pour obtenir le pluriel des mots, sans avoir en compte les autres cas où les noms finissent par *–eau* et ceux finissant en *–s* qui suivent à leur tour une règle différente.

Des cas isolés concernant les participes passés dans les formes pronominales ont été repérés. C'est l'exemple dans « ma vie s'est transformé » où le participe passé devait s'accorder avec le sujet de la phrase en genre, mais il n'a pas été le cas. Cette erreur a été produite par 4% du groupe soit 1 apprenant. Une erreur similaire est celle où le participe passé n'as pas été orthographié correctement, car il ne porte pas d'accent sur le « e » final, dans les phrases « je me suis repose » et « je me suis promene » réalisées également par 4% du groupe soit 1 apprenant figure 118.

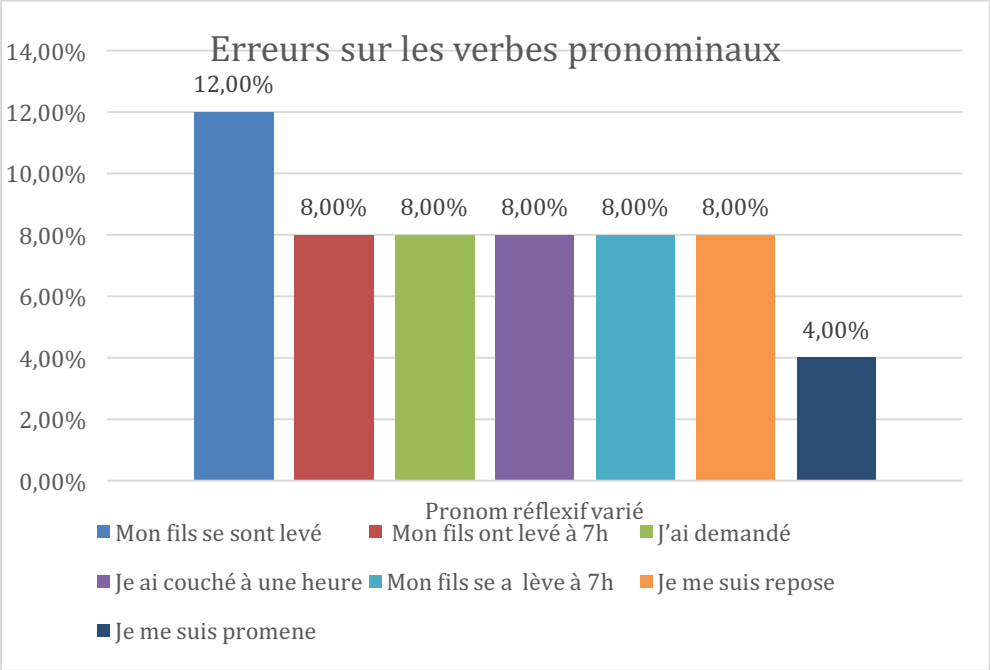


figure *118 erreurs sur les verbes pronominaux – pronom réflexif*

L'omission de l'auxiliaire « être » a été une autre erreur repérée dans les phrases « je me reposé », « je me promené » et « je me couché », réalisées par 8% du groupe soit 2 apprenants figure 119.

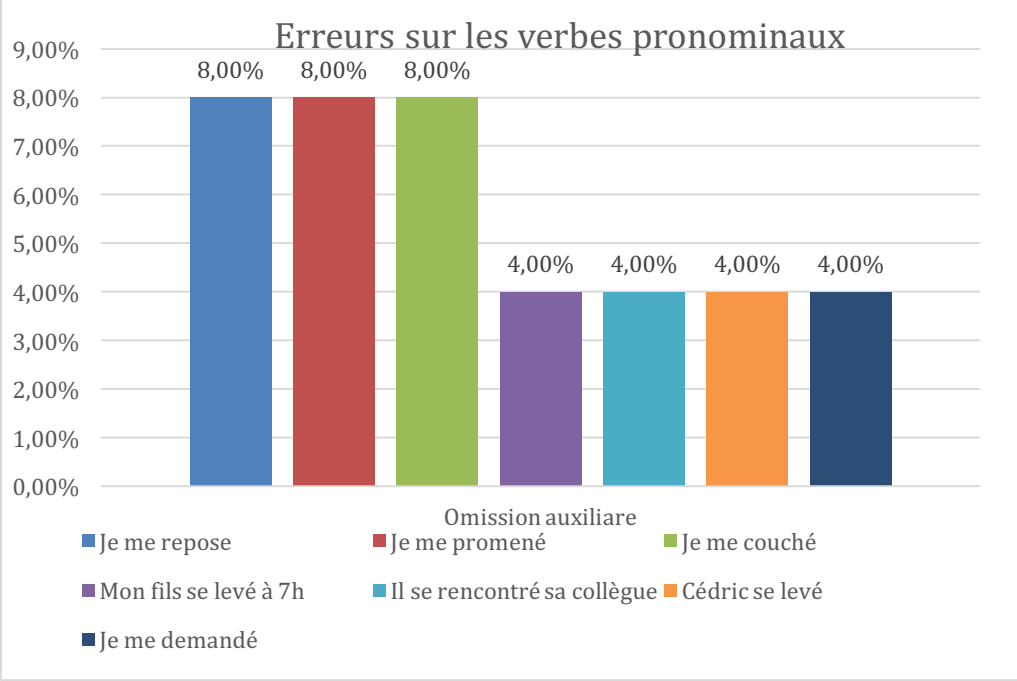


figure *119 erreurs sur les verbes pronominaux – omission de l'auxiliaire*

L'auxiliaire « avoir » a été employé pour accompagner les verbes pronominaux, ce qui n'est pas correct, et en plus le pronom réflexif a été omis dans les phrases « je ai reposé » et « j'ai reposé » qui ont été écrites par 4% du groupe, soit un apprenant.

Pour finir avec les erreurs de verbes pronominaux, il y a eu les cas où le choix du pronom réflexif n'a pas été correct, surtout quand le sujet de la phrase était le pronom personnel « nous ». Par exemple, dans la phrase « nous s'amusé » le pronom réflexif n'est pas le correct et en plus l'auxiliaire « être » est omis. Cette phrase-là a été réalisée par 8% des apprenants, soit 2 apprenants. Également, dans la phrase « Nous s'a amusé » où le pronom réflexif choisi n'est pas le correct et l'auxiliaire employé ne l'est non plus a été réalisée par 4% du groupe, soit 1 apprenant.

8) Autres

On a trouvé d'autres phrases qui ont donné comme résultat des erreurs rares qui ne se sont produites qu'une ou deux fois, voire trois dans un seul exemple. C'est le cas du bon ordre de la négation figure 120, étant une erreur qui s'est présentée une seule fois dans la phrase « Caroline n'a eu pas beaucoup de cadeaux ». De la même façon, dans la phrase « Vous n'avez lu pas le journal » 12% du groupe a écrit dans un mauvais ordre la négation. Le bon ordre de la négation et l'omission de l'auxiliaire avoir c'était une erreur repérée dans la phrase « Caroline n'eu pas beaucoup de cadeaux », mais qui a été réalisée par un seul apprenant, soit 4% du groupe. Dans la même phrase, « Caroline ne a pas beaucoup de cadeau » on trouve qu'un seul apprenant n'a pas fait l'élision entre la négation « ne » et l'auxiliaire « a », en même temps il a omis le participe passé du verbe avoir et n'a pas écrit la forme pluriel du nom « cadeau ». Il s'est passé le même cas avec la phrase « Il ne a supporté plus la vie à Paris » où l'élision n'a pas été faite et le participe passé a été omis et laquelle a été réalisée par 8% du groupe soit 2 apprenants.

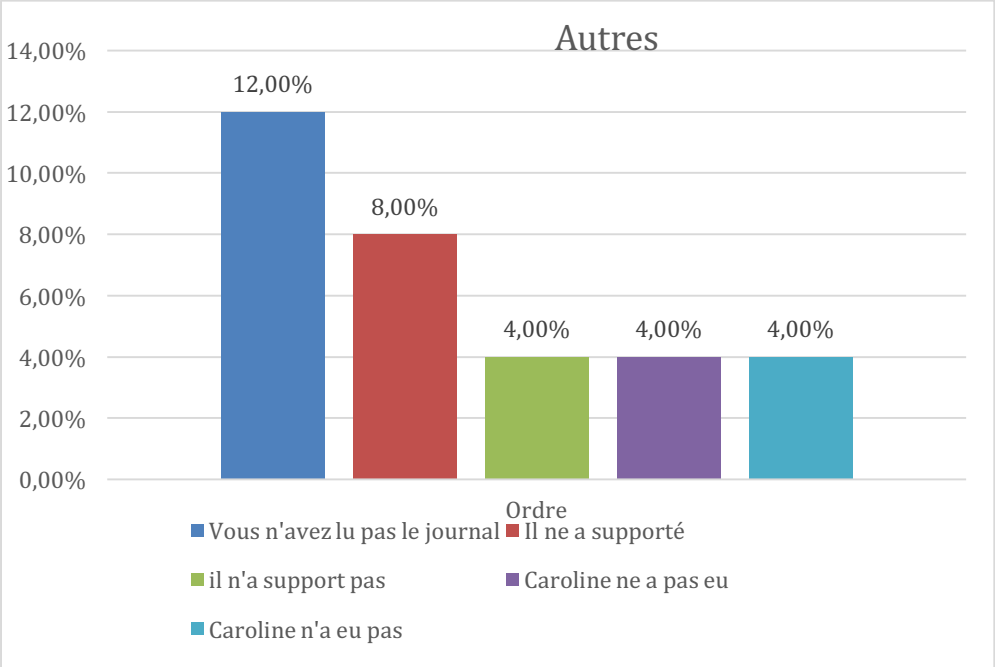


figure 120 erreurs variés – autres sur l'ordre

Par rapport à l'orthographe figure 121, on a identifié quelques erreurs dans l'auxiliaire et dans le participe passé dans les phrases comme « Ils on decidé » et « Ils on vinnént » où l'auxiliaire a été le résultât d'une confusion phonologique et le participe passé manque un accent ou il a été régularisé. On a repéré d'autres exemples comme « Nous avon quitté » et « nous avon écrit » où l'auxiliaire « avoir » manque un « t ». Ces phrases ont été réalisées par 4% du groupe soit 1 apprenant.

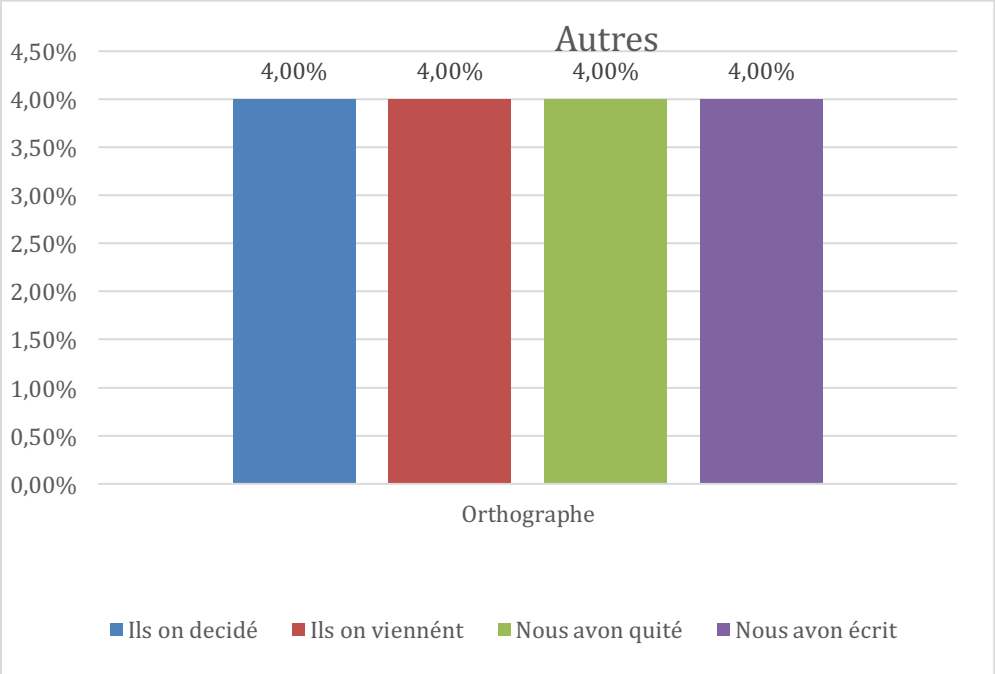


figure 121 erreurs variés – autres sur l'orthographe

La production écrite

Pour tester cette compétence, nous avons demandé aux apprenants d'écrire un texte d'environ 150 sur leur propre biographie (passé, présent et futur). Ceci dit, les apprenants devaient rédiger un texte en utilisant le temps présent, le futur proche ou le futur simple et pour le passé le passé composé et l'imparfait. Nous soulignons les erreurs sur l'utilisation du passé composé.

Erreurs sur le participe passé :

Verbes réguliers		
Étudier	Erreur	Forme correcte
Participe passé	J'ai grandi là, J'ai etudie là aussi	J'ai grandi là-bas, j'ai étudié aussi
Etudié	J'ai estudié dans une école appelé « ciudad Armenia »	J'ai étudié dans une école appelée « ciudad Armenia »
auxiliaire		
avoir		

Auxiliaire + participe passé :

Verbes irréguliers		
Vivre	Erreur	Forme correcte
Participe passé Vécu(e)	Je suis vit quelques choses très importants avec ma famille	J'ai vécu quelques choses très importantes avec ma famille à Armenia toute ma vie
Auxiliaire avoir		

Participe passé :

	Erreur	Forme correcte
être	Je'ai finé l'école en 2010	J'ai fini l'école en 2010
	J'ai estudié	J'ai étudié
	Cette même ann j'ai voyage à Medellín pour travail	Cette même année j'ai voyagé à Medellín pour travailler
	J'amais cette ville (confusion temps imparfait)	J'ai aimé cette ville (confusion temps imparfait)
	J'ai visite beaucoup de sites turistiques	J'ai visité beaucoup de sites touristiques
	J'ai étudi 1 an avec le SENA	J'ai étudié 1 an avec le SENA
	J'ai commence a etudi avec Universite	J'ai commencé à étudier à l'université
	Je n'ai pas continue ma career	Je n'ai pas continué ma carrière
	J'ai reentre a a universite	J'ai rentré à l'université

Choix de l'auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
être	Je suis habité premiere a Circacia ensuite je suis arivé a Armenia /	J'ai habité d'abord à Circacia ensuite je suis arrivée à Armenia

Auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
être	Elle a sorti du licée J'ai retourné a Circacia	Elle est sortie du lycée Je suis retournée à Circacia

Erreur sur la conjugaison de l'auxiliaire par rapport au prénom :

	Erreur	Forme correcte
avoir	Ma famille et moi a voyagé à cordoba à 2003 nous ont décidé d'installer dans Armenia mon frére et moi ont étudié à l'école	Ma famille et moi nous avons voyagé à cordoba En 2003 nous avons décidé de nous installer à Armenia mon frère et moi, nous avons étudié à l'école

Pronominal Auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
être	Je m'ai retourné à Armenia	je suis retourné à Armenia

Omission de l'auxiliaire + Préposition + Liaison et mots:

	Erreur	Forme correcte
être	Je allé a la universite touts les noits	Je suis allé à l'université tous les soirs

Erreur sur l'auxiliaire + participe passé :

	Erreur	Forme correcte
avoir	J'a etudie Nous ont jouillé tous les jours	j'ai étudié Nous avons joué tous les jours

Erreur sur l'auxiliaire :

	Erreur	Forme correcte
avoir	J'a appris beaucoup de la nature J'a connu ma petit frére (sœur)	J'ai appris beaucoup de la nature J'ai connu ma petite sœur

Interférence de la L2 (Anglais) (I am 7 years old) :

	Erreur	Forme correcte
être	Je suis allé à l'école quand je suis 7 ans	Je suis allée à l'école quand j'avais 7 ans

Interférence de la L1 (espagnol) (entender L1) :

	Erreur	Forme correcte
être	Je n'ai entendu pas le professeur	je n'ai pas compris le professeur

	J'ai commencé à jouer moi-même et j'ai entendu très bien	J'ai commencé à le faire par moi-même et j'ai compris très bien

Accord en nombre :

	Erreur	Forme correcte
être	Je suis allés à l'université	Je suis allé à l'université

Accord en genre :

	Erreur	Forme correcte
être	Je suis entré à la université du Quindío (le dit une femme)	Je suis entrée à l'université du Quindío

Ordre :

	Erreur	Forme correcte
avoir	J'ai ne pas l'aimé	je n'ai pas aimé

Autres:
Je suis 27 ans = (j'ai 27 ans)
Quand j'étais 15 ans (j'avais)
J'ai habité a Calarca tout mon vie
J'ai fini mon école en le an 2007
J'ai travaillé in a institution avec proffeseur de theatré et English (code switching interférence)
Je m'appele
Mes parents s'appelent
J'ai une sœur qui s'appele Mariana et un chat qui s'appele Bigotes
Elle a été grande et belle. (la ville)
J'ai suis né au Manizales Je suis né à Manizales

Les erreurs sur l'utilisation et formation du passé composé repérées dans la section de la production écrite ont été diverses, mais peu nombreuses vu le nombre d'apprenants qui les ont commises. Parmi les erreurs les plus produites, nous soulignons les erreurs sur le participe passé étant la plupart des verbes réguliers du premier groupe, dont les verbes terminant en « er ». Dû à une inattention des apprenants ou à des oublis; nous avons repéré des participes passés sans le « é » qui marque le passé comme « étudi », « voyage », « visite » ou des verbes qui se mélangent avec la forme de sa contrepartie dans la L1 comme c'est le cas du verbe « étudier » dont le participe passé repéré a été « estudié » comme le verbe dans la L1 « estudiar » dont le passé simple conjugué à la première personne est « yo estudié ».

Nous accentuons l'attention aussi sur les erreurs commises sur les auxiliaires étant l'auxiliaire « avoir » le plus mal utilisé ou écrit. Par rapport à l'auxiliaire « être » nous avons deux erreurs « Elle a sorti du licée » et « J'ai retourné a Circacia » commisse peut-être à l'habitude de conjuguer la majorité des verbes avec l'auxiliaire avoir ou à une inattention de la part de l'apprenant. Concernant les erreurs commisses sur l'auxiliaire « avoir » nous avons des erreurs sur la conjugaison de l'auxiliaire par rapport au prénom avec des erreurs comme « Ma famille et moi a voyagé à cordoba », « à 2003 nous ont décidé d'installer dans Armenia » et « mon frére et moi ont étudié à l'école » ou le fait d'avoir plus d'une personne a fait que les apprenants conjuguent l'auxiliaire « avoir » avec la troisième personne du pluriel « ils » sans vérifier qui fait partie de la phrase comme « mon frère et moi », et « ma famille et moi » dont il s'agit de « nous » ou le cas de la dernière erreur avec le propre « nous » qui a été conjugué aussi avec le pronom « ils » . Nous avons aussi le cas d'omission de l'auxiliaire avec « Je allé a la universite touts les noits » et des erreurs sur l'écriture de l'auxiliarie comme « J'a appris beaucoup de la nature », « J'a etudie » et « J'a connu ma petit frére (sœur) ».

Finalement, la production écrite nous a présenté des erreurs sur les interférences de la L1 espagnol et de la L2 anglais. Pour le cas de l'anglais nous avons repéré des erreurs sur l'expression de l'âge que tant en français comme en espagnol se fait avec le verbe « avoir » pendant qu'en anglais se fait avec le verbe « être », dont nous avons vu

des phrases comme « Je suis allé à l'école quand je suis 7 ans » ou simplement des phrases comme « je suis 27 ans ». Cette dernière erreur est très produite au début de l'apprentissage de la L3 français qui se fait après l'apprentissage de la L2 anglais dont les apprenants on surmonter cette différence entre la forme d'exprimer l'âge en anglais que rivalise avec la forme de le faire en L1. Une fois cette impasse est passée, pour les apprenants d'une nouvelle langue il est difficile de revenir vers la manière de le faire dans leur L1 qui est la même que dans la L3. Concernant les interférences de la L1, nous avons un cas spécial avec le verbe « entender » de la L1 qui signifie « comprendre » le verbe qui le ressemble dans la L3 est « entendre », mais le sens diffère, « entendre » est traduite en L1 par « escuchar » soit « écouteré ». L'apprenant se base sur les ressemblances entre ces deux verbes « entender » de la L1 et « entendre » de la L3 pour faire une analogie qui pour lui résulte donc avec le même sens qui a le verbe dans la L1 soit « écouter ». Il va dont l'utiliser en L3 en prenant en compte cette conception dans les phrases « Je n'ai entendu pas le professeur » et « J'ai commencé à jouer moi-même et j'ai entendu très bien ».

Compétence de compréhension écrite (lire)

Sur une lecture et dix questions de compréhension de lecture, les apprenants n'ont pas eu des erreurs sur le passé composé dans la compréhension écrite dans leur feuille de réponse. En termes générales, nous n'avons pas trouvé d'autres erreurs sur la formation ou utilisation du passé composé, par contre on a trouvé des erreurs sur d'autres temps verbaux ; de syntaxe et d'orthographe.

Compétence de compréhension orale (écouter)

Pour tester la compétence de compréhension orale, les apprenants ont écouté un court enregistrement auquel ils devaient répondre cinq questions de compréhension. Dans leurs feuilles de réponse, on a pu repérer différents types d'erreurs concernant le

passé composé qu'on a répertorié de la façon suivante. Il y a eu des erreurs d'interférence, par exemple, dans la phrase « Il a create quelque chose » qui nous fait penser à une interférence de l'anglais comme L3 sur le vocabulaire actif du français comme L3. Cette phrase a été écrite par un apprenant. Également, la phrase « Il a reinforcé la securité » a été écrite par 8% du groupe soit 2 apprenants où on peut voir que le participe passé a la même orthographe qu'un verbe en anglais (reinforce), mais avec l'accent sur le « e » final pour le transformer à la forme de participe passé. D'un autre côté, l'erreur a été commise à partir d'une interférence de la L1, l'espagnol, c'est le cas dans la phrase « Il a reforcé le securité » où 12% du groupe soit 3 apprenants ont commis l'erreur. On a trouvé la même phrase avec une orthographe différente « Il a reforzé la securité », mais qui relève d'une erreur d'interférence aussi. Une autre catégorie d'erreur a été celle du choix d'auxiliaire dans les phrases avec un verbe pronominal et avec un COD. Un apprenant a employé l'auxiliaire *« avoir »* dans une phrase avec le verbe *se sentir, «* Il s'as sentie attire » au lieu d'écrire « il s'est senti attiré ». Dans les phrases où il fallait employer le verbe passer on a constaté que 16% du groupe soit 4 apprenants a eu une difficulté à identifier le COD du verbe passer, qui est « …les premiers dix ans », ainsi l'auxiliaire qui doit être utilisé est *avoir.* Plusieurs exemples on a trouvé en relation avec les erreurs de participe passé. Parfois, l'accent n'a pas été marqué sur le participe passé de la phrase dans les cas de verbes réguliers du premier groupe, par exemple, « il a etudie », « il a trouve » ou « il a passe ». Un cas isolé où le verbe faire a été transformé à partir de sa forme phonologique pour obtenir un participe passé, c'est l'exemple de « Il a féte ses etudes ». C'est clair que l'apprenant a voulu trouver le participe passé en prenant la structure phonologique du verbe *faire* pour le donner la forme d'un verbe régulier du premier groupe en ajoutant un accent sur le « e » final, cela donne un mot inexistant dans la langue française. L'omission de l'auxiliaire a été une autre catégorie d'erreur où les apprenants ont bien écrit le participe passé, mais ils n'ont pas écrit l'auxiliaire. Par exemple, dans les phrases « il passé une part de la vie » et « il pris la responsabilité » ont été écrites par 4% du groupe soit un apprenant. Un autre cas a été celui où l'auxiliaire « avoir » à la troisième personne du singulier c'est-à-dire « a » est confondu avec la préposition « à », dans la phrase « Il à étudié dans l'école ».

Erreurs de choix d'auxiliaire
Il s'as sentie atire Il s'est senti attire
Les recruteurs se a intéressé
Il est passé le premier diz semestres de sa vie à Hong Kong Il a passé les prémières dix années de sa vie à Hong kong
Il est passé les premiers dix ans... III Il a passé les premiers dix ans...

Erreurs de participe passé
Il as travaille Il a travaillé
Il a êté champion du tennis
Il a forcé beaucoup de la sécurité
Il a fété ses études Il a fait ses etudes
Parce que il a passe Parce qu'il a passé
Parce que il a vit le premier dix ans de sa vie dans le congo
Il a etudie a l'ecole Il a étudié à l'école
Parce il a trouve un poste de travail

Omission auxiliaire où mal orthographié
Il cre un site gratuit Il a créé un site gratuity
Il rencontré Il a rencontré
Il passé une part de la vie Il a passé une partie de sa vie
Il pris la reponsabilité Il a pris la responsabilité
Parce qu'il passe deux ans de sa ville dans Hong Kong
Parce que il passé les prémiers dix ans de sa vie au Congo (Hong Kong)
Il à étudié dans l'école lyon

Compétence de production orale (parler)

Pour tester la compétence de production orale, on a choisi de poser une question ouverte à chaque apprenant laquelle était formulée au passé composé. Chacun déviait répondre à une de ces quatre questions : Qu'est-ce que tu as fait le week-end dernier ? Qu'est-ce que tu as fait pendant les dernières vacances de noël ? qu'est-ce que tu as fait pour ton dernier anniversaire ? ou Qu'est-ce que tu as fait la semaine dernière ? Individuellement, les apprenants entraient au laboratoire pour être interrogés. Leurs réponses ont été enregistrées sur une cassette. Pendant l'écoute de leurs réponses, on a pu identifier différents types d'erreurs en relation avec la formation du passé composé et aussi concernant d'autres aspects syntaxiques et grammaticaux. D'abord, on va analyser les erreurs impliquant le passé composé et ensuite on fera des commentaires sur les erreurs restantes.

On a identifié des erreurs de choix d'auxiliaire dans lesquelles les apprenants ont utilisé l'auxiliaire *être* pour les verbes « voir » et « visiter », et l'auxiliaire *avoir* pour les verbes « sortir », « aller » et « retourner ». Ces erreurs se sont manifestées dans les phrases « je suis visité ce ville », « je suis vu », « j'ai sorti avec ma famille », nous avons allé » et « j'ai retourné ». Cela nous montre que les apprenants essayent d'appliquer la règle d'utilisation des auxiliaires « être » et « avoir », mais ils ont encore des lacunes sur les cas de verbes qui doivent se conjuguer avec « avoir » et ceux qui doivent se conjuguer avec « être ». Une erreur très répétitive a été celle dans laquelle les apprenants n'ont pas fait l'élision entre le pronom personnel « je » et l'auxiliaire « avoir ». Dans les phrases « je a visité », « je a partagé », « je a fait beaucoup de choses » et « je a été un peu malade », on peut noter que les apprenants n'ont pas fait l'élision et ils ont prononcé /ʒe a/ au lieu de prononcer /ʒe/ ce qui montre qu'ils voulaient insister sur l'existence de l'auxiliaire et ils voulaient le marquer par la prononciation différentiée entre le pronom et l'auxiliaire. Il y a eu quelques cas dans lesquels l'auxiliaire a été omis. De toutes les réponses obtenues et enregistrées on n'a pas identifié un grand nombre d'erreurs avec les verbes pronominaux, seulement dans

les phrases « je me couché » « je me levé » où l'auxiliaire *être* a été omis. Cette omission on l'a remarquée sur d'autres exemples avec des verbes non pronominaux comme dans les phrases « Vendredi je ne sorti pas », « je pu connu sa famille » et « je voyage ». Quelques fois, les verbes principaux de la phrase n'ont pas été conjugués et simplement ils ont été écrits dans leur forme infinitive comme dans les phrases « Vous connaître » et «Je voir d'alcool avec ma mère ». Pour finir avec les erreurs de conjugaison, on a souligné des erreurs concernant les participes passés. Quelques apprenants ont employé un participe passé erroné dans les phrases telles quelles « j'ai pu voir comment un vache est nu (née) » et « nous avons nadé ». Dans la première phrase, il y a eu une erreur de généralisation de la règle de participes passés finissant par « u » et dans la deuxième il y a eu une erreur d'interférence de la L1 sur la L3.

De nombreuses erreurs ont été constatées dans le genre et le nombre des adjectifs possessifs. À deux reprises, on a entendu deux jeunes filles dire à la fin d'une phrase « …avec ma petit ami » et dans le cas contraire on a entendu un garçon dire « …mon petite amie… ». Aussi deux fois on a entendu « …ma sœur », « ma dernière anniversaire… » dans différentes phrases et prononcée par différents apprenants. D'autres exemples sont « …mon famille », « …mes famille », « …mon cousine » et « …ma grand-père ». On a identifié 3 erreurs de genre des articles indéfinis avec des noms tels quels « un activité », « un peinture » et « un fête ». On a repéré deux erreurs de genre et nombre des adjectifs qualificatifs, par exemple « nouvelles exercices » et « un très belle temps ».

6. Comparaison Résultats de l'examen final du groupe contrôle et du groupe expérimental

La comparaison de l'examen appliqué au groupe contrôle et au groupe expérimental avait pour finalité d'établir des différences entre les acquis de ces apprenants et d'apprécier s'il y a eu ou pas, une incidence sur la forme d'appropriation et d'enseignement du temps verbal du passé composé en français. L'évaluation que nous avons utilisée pour tester l'apprentissage du passé composé a été « Un examen ». Il est appelé examen final, car il s'est fait à la fin du semestre et recueille toutes les connaissances que les apprenants devaient acquérir pour accomplir les objectifs du programme académique du niveau du français II parmi elles, les connaissances sur le passé composé. Comme ce test mobilise les connaissances des apprenants, il nous donne une vue de ce qui a été acquis et comment il a été acquis. L'épreuve a été appliquée à la fin de séances d'enseignement du passé composé, et son principal objectif était de vérifier les acquis des apprenants par rapport au passé composé notamment ceux décrits par Duran Rueda, F. (2011 :351) qui causent difficultés aux apprenants hispanophones. Le test a été noté sur 5, étant 5 la meilleure note et 1 la pire. Pour réussir à l'examen, les apprenants devaient avoir obtenu une note minimum de 3 sur 5. Pour ce qui concerne le groupe expérimental un total de 56 %, soit 14 apprenants ont réussi l'examen avec des notes qui vont de 3.0 à 4.0, le 44 % restant, soit 11 apprenants, ont raté cet examen avec des notes qui vont de 1.2 à 2.9 le groupe contrôle a eu un total de 71,42%, c'est à dire 20 apprenants ont réussi l'examen avec des notes qui vont de 3.1 à 4.26, le 28.57% restant, soit 8 apprenants, ont raté cet examen avec des notes qui vont de 1.8 à 2.97.

Les résultats de l'examen final nous ont permis de relever des erreurs courantes qui commentent les apprenants hispanophones en apprenant le passé composé du français. Nous avons donc fait la comparaison entre les acquis du groupe contrôle et les acquis du groupe expérimental en tenant compte des erreurs les plus commises dans l'appropriation du passé composé comme les erreurs du participe passé des verbes réguliers, les erreurs du participe passé des verbes irréguliers, les erreurs d'accord en genre, les erreurs d'accord en nombre, les erreurs du choix d'auxiliaire, les erreurs de

sélection de l'auxiliaire en phrases (COD), les erreurs sur les verbes pronominaux et les erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3. Toute de suite nous allons détailler la comparaison des résultats de l'examen final du groupe contrôle et du groupe expérimental :

1) erreurs du participe passé des verbes réguliers

On a constaté des différences entre ces deux groupes, mais aussi des ressemblances concernant la réalisation de cet examen. On a trouvé une erreur impliquant le verbe « créer » transformé en « cru » pour obtenir le participe passé et cela a été le cas pour les deux groupes avec un même pourcentage de réalisation, c'est à dire 5 apprenants dans chaque groupe. De la même façon, le verbe « discuter » a été transformé en « discuti » pour obtenir le participe passé et c'est aussi avec le même pourcentage de réalisation dans les deux groupes, c'est-à-dire 2 apprenants. Dans le cas de verbes réguliers, il s'est passé deux situations semblables dans lesquelles les mêmes erreurs se sont produites et avec la même fréquence.

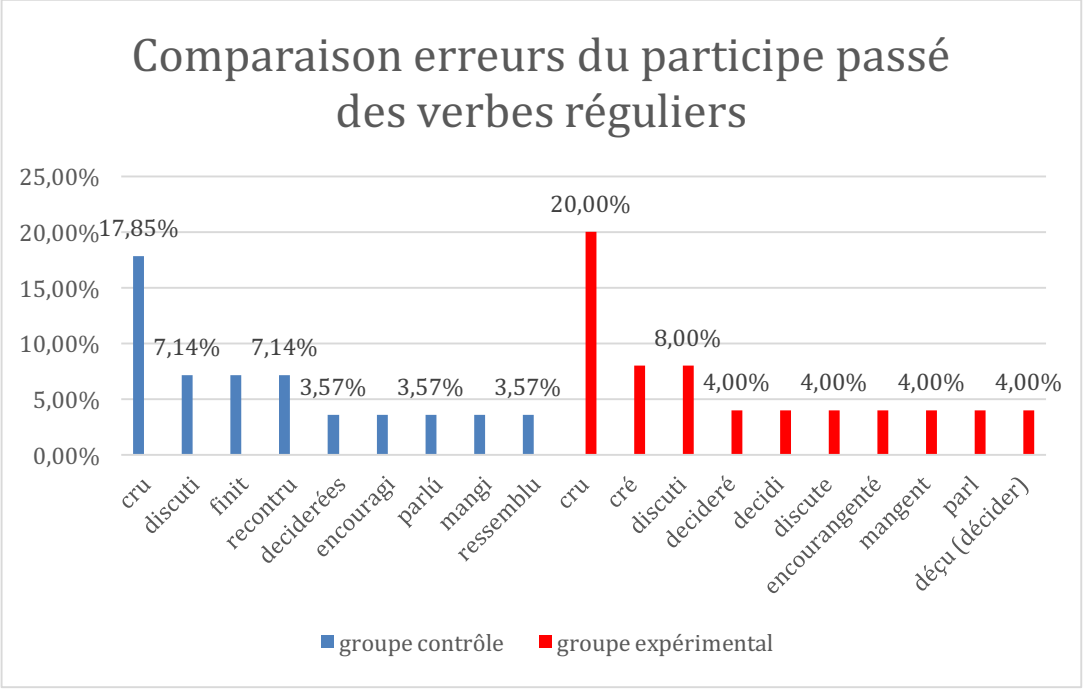


Figure 122 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes réguliers

2) Erreurs du participe passé des verbes irréguliers

Les participes passés des verbes irréguliers semblent poser plus de difficultés aux apprenants. Les verbes *suivre* et *répondre* ont été ceux dont la forme de participe passé montrait plus d'erreurs dans les deux groupes contrôle et expérimentale. Dans le groupe contrôle, le verbe *suivre* a été traité comme un verbe régulier et il a été transformé en « suité » par 9 apprenants du groupe dans la phrase « Bernard a suité des cours de cuisine », tandis que dans le groupe expérimental le même verbe a été traité et transformé de la même manière, et dans la même phrase par 6 apprenants du groupe. Cela nous indique que moins d'apprenants ont eu des difficultés avec ce verbe dans le groupe expérimental en comparaison avec les apprenants du groupe contrôle. Dans le cas du verbe *répondre*, le groupe expérimental a eu une meilleure performance, mais pas trop significative en comparaison avec les apprenants du groupe contrôle. Le verbe *répondre* a été aussi traité comme un verbe régulier et il a été transformé en « répondé » par 7 apprenants du groupe contrôle et 6 du groupe expérimental dans la phrase « Sophie a répondé ». On remarque donc une différence d'un apprenant à peine, mais qui fait en tous cas entrevoir que dans le groupe expérimental se sont présenté moins d'erreurs en ce qui concerne le verbe *répondre.*

Il y a eu d'autres verbes comme le verbe *offrir* traité comme un verbe régulier du deuxième groupe, car il a été transformé en "offri" au lieu de sa forme correcte "offert (e)" par 9 apprenants du groupe contrôle et par 4 du groupe expérimental dans la phrase "Mon fils m'a offri un cadeaux". Avec ce verbe-là, l'écart entre le rendement du groupe contrôle et celui du groupe expérimental est majeur, car le groupe contrôle compte sur plus d'apprenants en difficulté avec la conjugaison du verbe offrir que le groupe expérimental, et c'est une différence de 5 apprenants, ce qui est significatif. Le verbe *prendre* qui dans les deux groupes a été transformé en "prendu" par 4 apprenants du groupe contrôle et 3 du groupe expérimental dans la phrase " Il a prendu le train". Cela continue de nous affirmer la position du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. Un même verbe a eu deux formes différentes de traitement, c'est le cas du verbe *lire* qui a été transformé en "lisée" et en "lis" par 5 apprenants du groupe contrôle. On veut souligner aussi qu'il y a eu plus de verbes qui ont marqué des erreurs

dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental. Pour donner quelques exemples, on a trouvé, entre plein d'autres, les verbes l*ire* et *écrire* qui ont été également traités comme des verbes réguliers et transformés en "lissée" et "écrivé" respectivement par 3 apprenants du groupe contrôle.

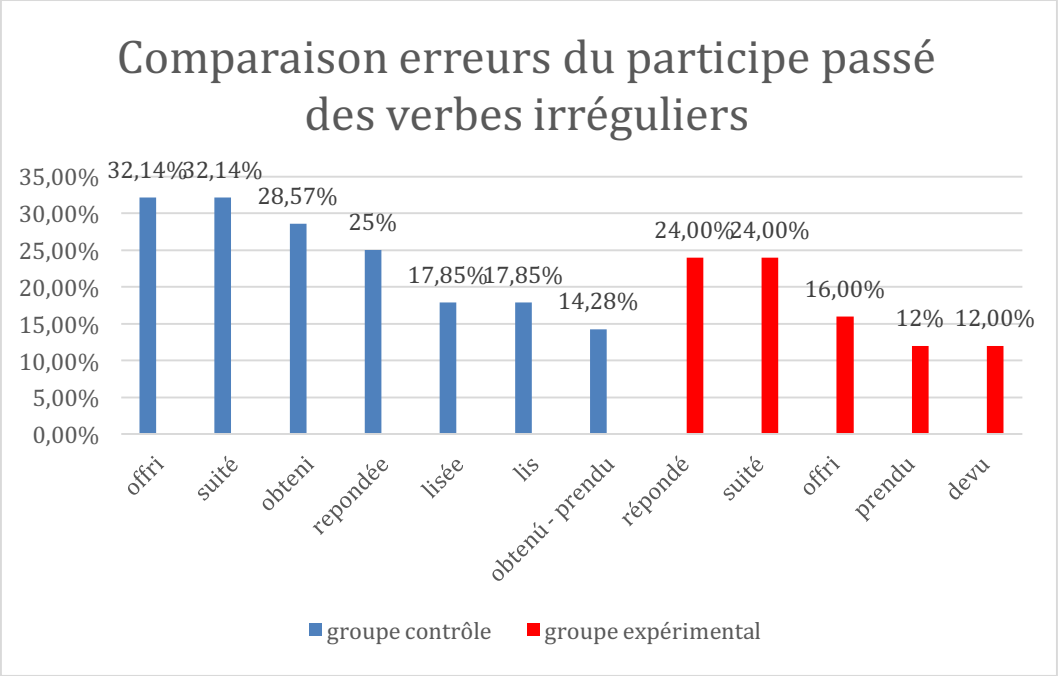


Figure 123 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers

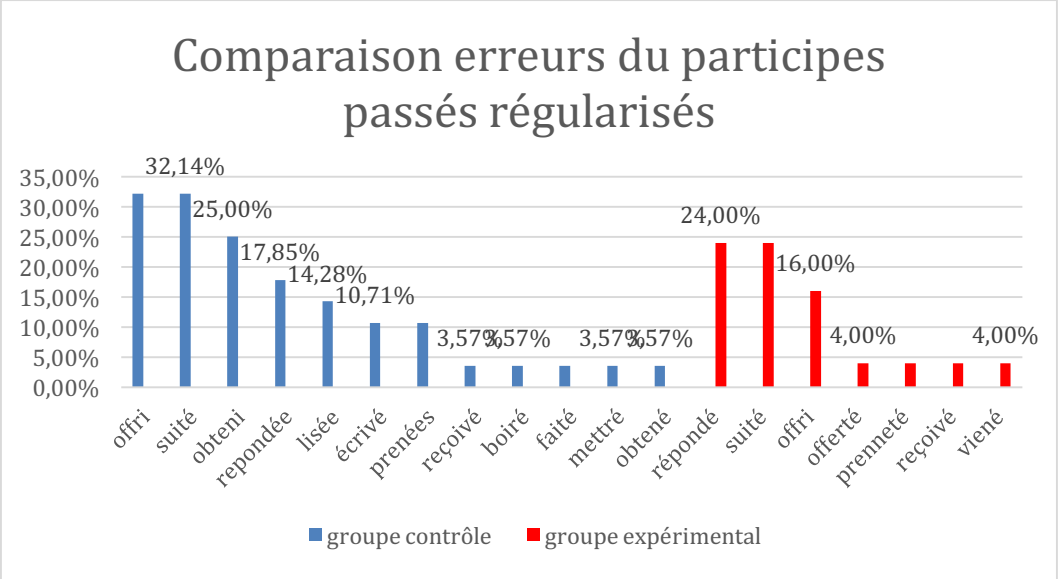


Figure 124 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés

1) Erreurs d'accord en genre

Les erreurs d'accord en genre ont été pour les deux groupes peu nombreuses figure 125. Dans le cas du groupe contrôle les apprenants ont eu tendance à marque le féminin du participe passé. Parmi ces erreurs nous avons relevé les suivantes ; « M. Lafont a passée la matinée au bureau », « Ils ont discutées », « Ils ont décidées », « Sophie a répondue » et « la soirée a finie vers minuit" dont les participes passés ont été écrits à la forme féminine dans tous les cas. Ces erreurs ont été réalisées une fois par quelques apprenants. Dans le cas du groupe expérimental, on a relevé la phrase « M. Lafont a passée la matinée au bureau » qui a été écrite par un apprenant et dans laquelle le participe passé a été écrit à la forme féminine. On peut constater que les apprenants tant du groupe contrôle comme l'expérimental ont généralisé la règle d'accord du participe passé quand le sujet est féminin sans tenir compte de l'exception à cette règle. Le même constat a été fait dans les deux groupes, mais dans le groupe contrôle l'erreur s'est produite dans cinq phrases tandis que dans le groupe expérimental l'erreur s'est produite dans deux phrases seulement

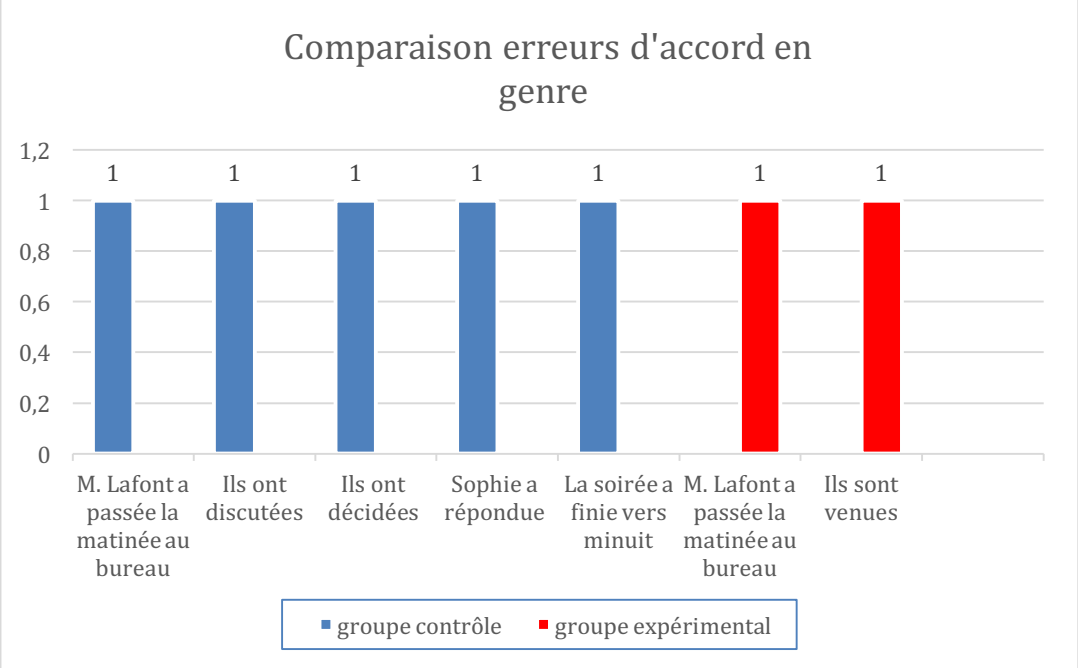


Figure 125 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs d'accord en genre

2) Erreurs d'accord en nombre

Les erreurs d'accord en nombre ont été plus nombreuses, parfois dues à l'inattention des apprenants, parfois à la non-intériorisation de cette règle figure 126. Dans les deux groupes, il y a eu des apprenants qui ont omis l'accord en nombre sur les participes passés des verbes quand il fallait le faire et dans d'autres cas les apprenants ont fait l'accord quand ce n'était pas nécessaire. Parmi ces erreurs on a relevé les suivantes qui montrent bien leur origine. Dans le groupe contrôle ont a repéré des phrases comme « Ils sont allé » la plus produite avec un pourcentage de 25% soit 7 apprenants, suivie de « Nous sommes allé » et « Ils sont venu » avec un pourcentage de 10,71% soit 3 apprenants. Dans le groupe expérimental on a repéré des phrases comme « Nous sommes allé » avec un pourcentage de 32% soit 8 apprenants suivie de « Ils sont allé » avec un pourcentage de 28 % soit 7 apprenants. Les erreurs « Ils sont venu », « Vous êtes allé », « Ils ont parlés » et « Qui les ont encouragé » de cette dernière étant « il » le sujet de la phrase avec un pourcentage de 8 % soit 2 apprenants. Entre les deux groupes l'erreur plus courante a été avec le verbe « aller » auquel n'a pas été fait l'accord en nombre bien que dans les phrases le sujet était pluriel « Ils sont allé » et « Nous sommes allé ». Néanmoins dans le groupe expérimental l'erreur a été produite par 8 apprenants tandis que dans le groupe contrôle a été produite par 7 apprenants. On doit remarquer que dans le cas d'erreurs d'accord en nombre, les apprenants de deux groupes ont montré qui reste une difficulté similaire vu qu'il y a eu un nombre significatif d'erreurs en ce qui concerne cet aspect dans les deux groupes. Les erreurs les plus produites correspondent à des phrases conjuguées avec l'auxiliaire « être » et un pronom pluriel donc il faut faire l'accord en nombre. Ce que nous pouvons noter est que ce genre de règle est propre à la L3 et inexistante dans la L1 c'est pour quoi il y a un peu de réticence au moment de l'appliquer par les apprenants et les apprenants que l'appliquent le font d'une manière pas correcte, car dans certains cas il n'y a pas besoin.

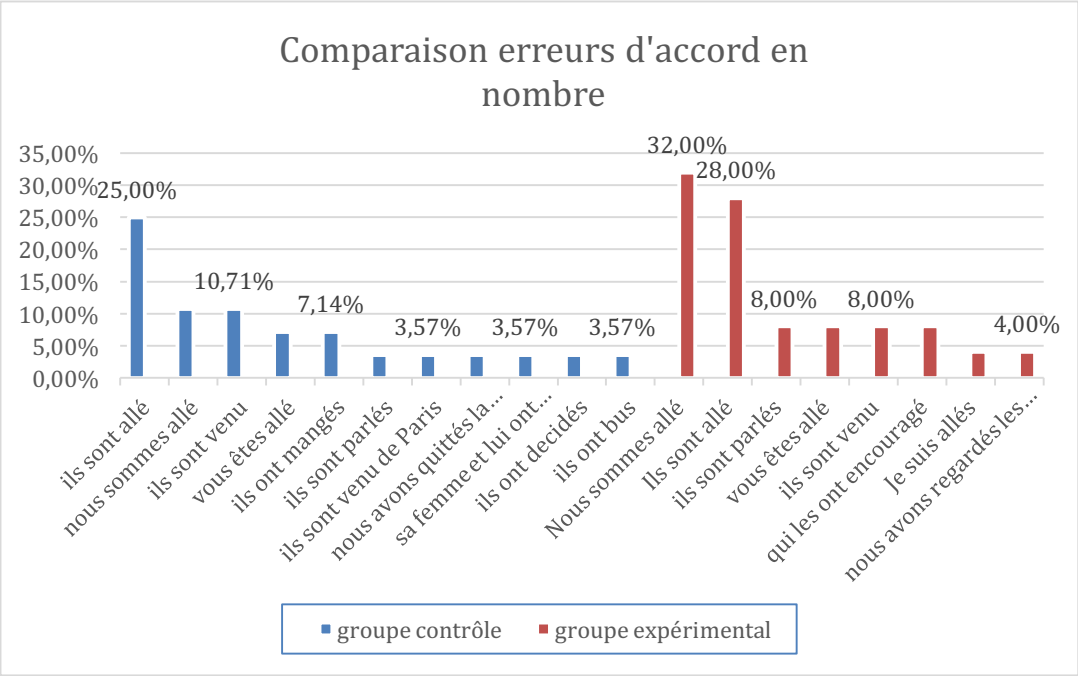


Figure 126 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs d'accord en nombre

3) Erreurs du choix d'auxiliaire

Quant aux erreurs de choix d'auxiliaire on a pu apprécier qu'ils ont été plus nombreuses dans les cas où il fallait utiliser l'auxiliaire « être », car il s'agissait d'un verbe faisant partie des 14 verbes qui doivent se conjuguer avec « être » comme pour les verbes « arriver, rester, devenir. C'est vrai pour le groupe contrôle, mais pour le groupe expérimental c'était le cas contraire, car elles ont été plus nombreuses les erreurs où il fallait utiliser le verbe « avoir » comme pour les verbes « rencontre, visiter, parler, offrir, répondre, regarder et proposer.

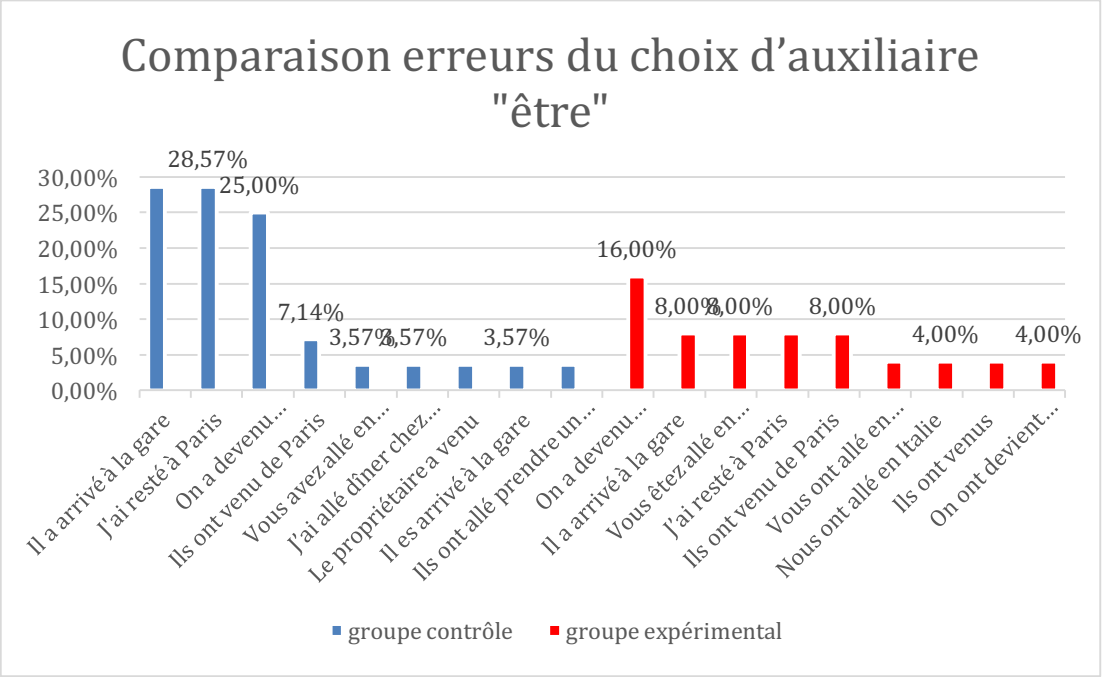


Figure 127 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs du choix d'auxiliaire « être »

Dans les deux groupes, on voit comment la règle d'utilisation de l'auxiliaire « avoir » a été généralisée au point de l'appliquer à tous les verbes, même aux quatorze verbes déjà mentionnés. On attribue aussi cette erreur à une interférence de la L1, car en espagnol le seul auxiliaire utilisé pour former le « preterito perfecto » est l'auxiliaire « haber », et en français l'auxiliaire « avoir » et « être ». Cette interférence s'accentue encore plus quand le sujet de la phrase est la troisième personne du singulier « Il » et « Elle », car il y a une grande similitude avec des phrases en espagnol portant le sujet « El » ou « Ella ». Dans le groupe contrôle, huit apprenants ont commis des erreurs comme «il a arrivé à la gare » et « j'ai resté à Paris », tandis que dans le groupe expérimental les mêmes phrases avec les mêmes erreurs ont été commises par 2 apprenants. Dans la phrase « ils ont venu de Paris » deux apprenants ont commis la même erreur dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental, c'est à dire il y a eu une parité entre les deux groupes. On peut préciser donc que dans le groupe

expérimental il s'est produit une amélioration en ce qui concerne les erreurs du choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être ».

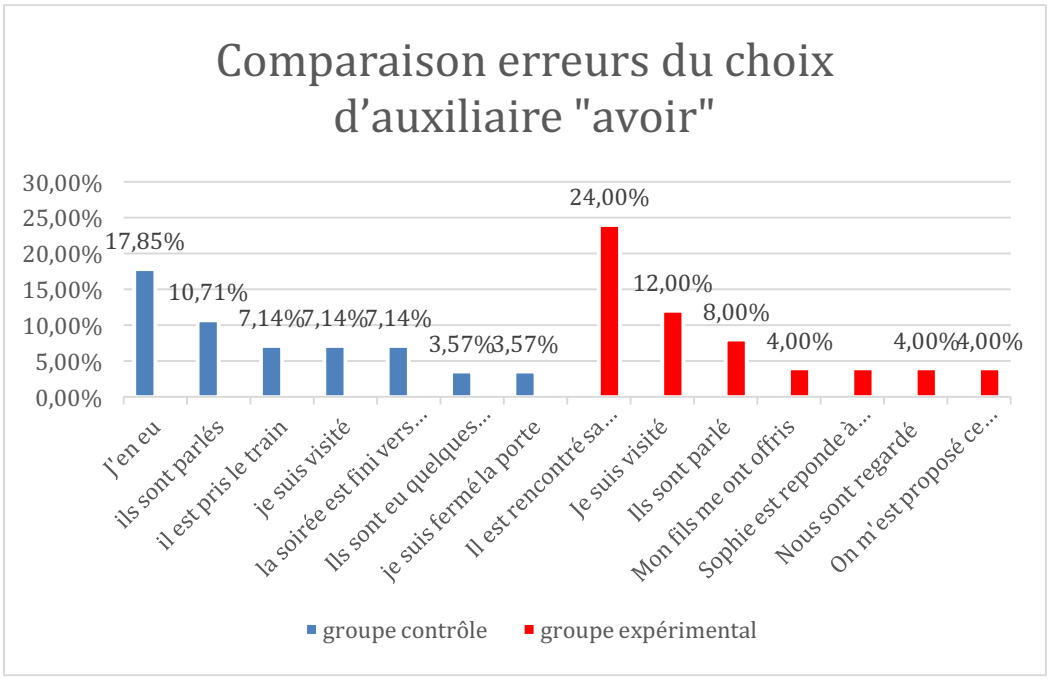


Figure 128 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs du choix d'auxiliaire « avoir »

4) Erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases (COD)

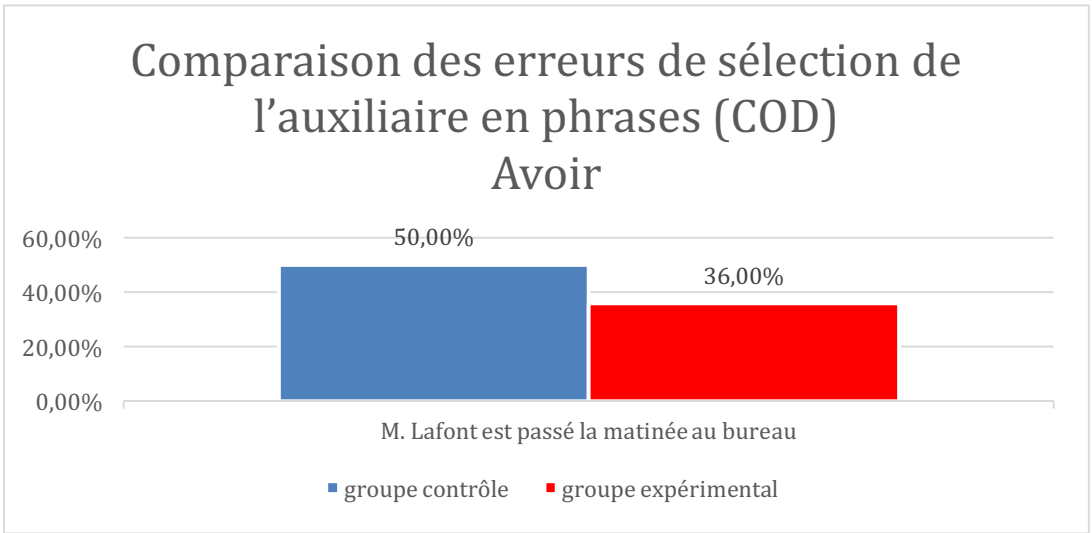


Figure 129 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir »

L'erreur de choix d'auxiliaire en phrases correspond à la difficulté que les apprenants de deux groupes ont rencontrée au moment de choisir l'auxiliaire qui conviant dans une phrase avec le verbe « passer » et dans la phrase ce verbe est transitif, car il introduit un COD. La phrase avec laquelle les apprenants de deux groupes ont commis cette erreur est la suivante : « M. Lafont est passé la matinée au bureau ». Là, les apprenants ont appliqué la règle des 14 verbes intransitifs, couramment appelés les verbes de la montagne, laquelle dit que c'est « être » l'auxiliaire qui doit accompagner ce groupe des verbes et effectivement le verbe « passer » fait partie de ce groupe. La forme correcte a dû être « M. Lafont a passé la matinée au bureau » parce que l'action du verbe « passer » est transitive, étant « la matinée » le COD de la phrase alors l'auxiliaire qui doit être employé dans ces cas est « avoir ». Entre les deux groupes, le groupe contrôle a eu un pourcentage d'erreur plus élevé que celui du groupe expérimental. En effet, le groupe contrôle a eu un pourcentage d'erreur de 50,00, soit 14 apprenants ; tandis que le groupe expérimental a eu un pourcentage d'erreur de 39,00, c'est-à-dire 9 apprenants. Cela nous indique que les apprenants du groupe expérimental ont manifesté une meilleure performance quant à la réalisation de cet item.

5) erreurs sur les verbes pronominaux

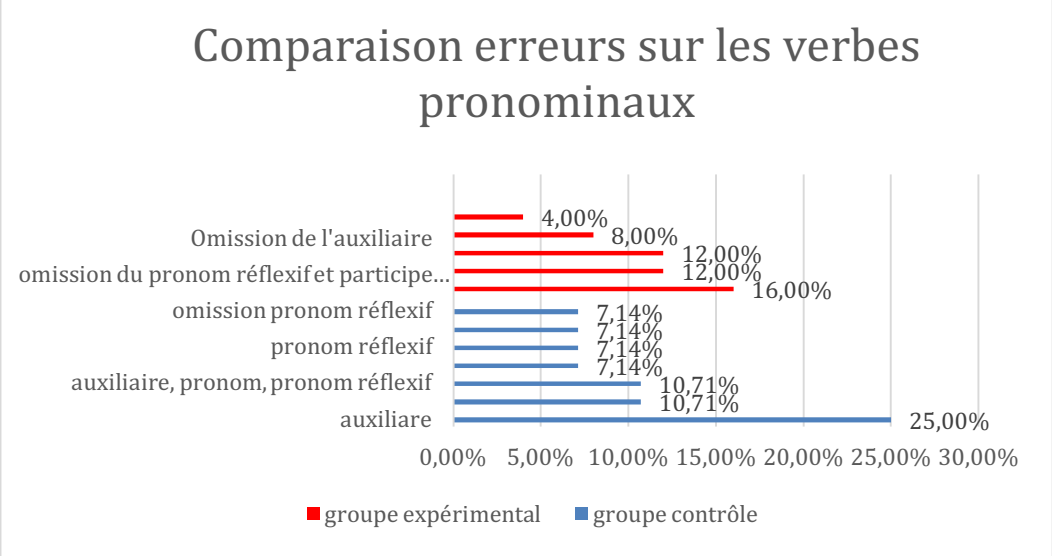


Figure 130 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur les verbes pronominaux

Par rapport aux erreurs des verbes pronominaux, on a identifié plusieurs catégories dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental. Dans le groupe contrôle, les catégories ont été plus nombreuses que dans le groupe expérimental, étant 5 pour ce dernier et 7 pour le premier. Dans la catégorie d'erreurs d'auxiliaires, on a trouvé des phrases comme « Ma vie se a trasnformé » qui a été écrite par 7 apprenants du groupe contrôle et par 4 apprenants du groupe expérimental. Dans la phrase « Cédric se a levé à 7h » a été réalisé par 4 apprenants du groupe expérimental tandis que le groupe contrôle a réalisé la phrase « Cédric s'a levé » 4 fois par 4 apprenants. Si on examine de plus près chacune des phrases précédentes, on voit que le groupe expérimental a commis en plus de l'erreur d'auxiliaire, aussi l'omission de l'apostrophe entre le pronom réflexif et l'auxiliaire. Quelques erreurs qui se sont manifestées dans le groupe expérimental ne se sont pas produites dans le groupe contrôle et vice versa. Par exemple, les erreurs du pronom mal accordé avec l'auxiliaire comme dans la phrase « mon fils se sont levé » laquelle a été produite par 3 apprenants, soit 16% du groupe expérimental. D'autre côté, quelques erreurs se sont manifestées dans le groupe contrôle, sans être le même cas pour le groupe expérimental. C'est le cas de la phrase « Cédric est se levé » laquelle a été produite par 2 apprenants du groupe contrôle. Cette fois de plus, on constate un avantage plus ou moins important du groupe expérimental sur le groupe contrôle quant à ce type d'erreurs avec les verbes pronominaux.

6) Erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3

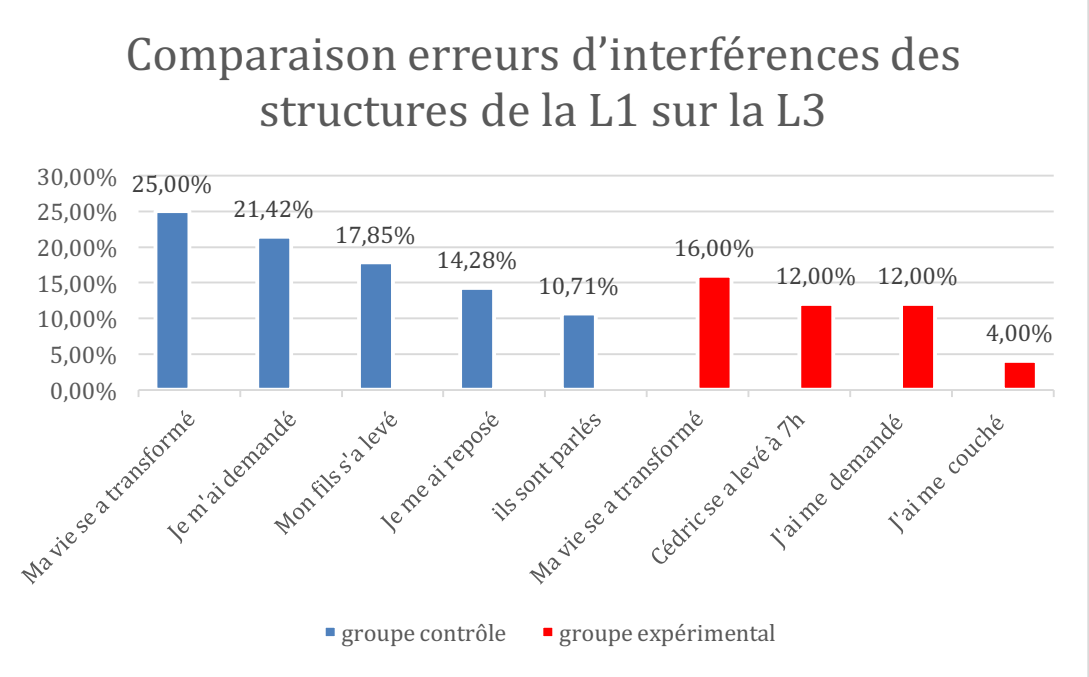


Figure 131 comparaison groupes contrôle et expérimental parmi les erreurs sur les interférences des structures de la L1 sur la L3

Les erreurs d'interférences des structures de la L1 sur la L3 se sont produites dans les deux groupes avec une différence entre eux plus ou moins notable. Dans les phrases répertoriées avec cette erreur, le groupe contrôle a manifesté entre 6 et 9% de plus dans leur réalisation en comparaison avec le groupe expérimental. On affirme qu'il s'agit des erreurs d'interférence, car dans les exemples repérés on voit une ressemblance phonétique avec l'espagnol par exemple dans la phrase «Ma vie se a transformé » dont l'auxiliaire « avoir » correspond phonétiquement à la forme du *preterito perfecto* en espagnol étant «mi vida se ha transformado» la traduction de la phrase en écrite par les apprenants. On remarque donc que dans cette phrase les apprenants de deux groupes ont voulu transférer la forme de l'auxiliaire en espagnol vers le français alors ils ont choisi l'auxiliaire avoir, car c'est le plus proche à la forme en espagnol. Cette phrase a été reproduite par 7 apprenants du groupe contrôle et par 4 apprenants du groupe expérimental. Une fois de plus, on constate qu'il y a eu une meilleure performance de

la part des apprenants du groupe expérimental en comparaison avec ceux du groupe contrôle en ce qui concerne les erreurs d'interférence.

7) Erreurs sur la production écrite

Les apprenants ont été demandés d'écrire un texte de 150 mots pour raconter des évènements de leurs vies passées, leurs vies actuelles et leurs vies futures en utilisant les temps du passé (le passé composé et l'imparfait), le présent de l'indicatif, le futur proche et le futur simple. On a relevé les différents types d'erreurs et on peut apprécier qu'il s'agisse de mêmes catégories d'erreurs trouvées dans la partie grammaticale du test, des erreurs sur le choix d'auxiliaire, les verbes pronominaux, les participes passés, d'interférence de la L1 sur la L3, d'ordre dans les phrases négatives entre autres. Autant le groupe expérimental comme le groupe contrôle ont manifesté ces erreurs, par exemple, les phrases « j'ai estudié » et « j'ai grandi » ont été retrouvées dans les écrits d'un apprenant du groupe expérimental et d'un apprenant du groupe contrôle. Plusieurs ont été les erreurs où les participes passés de verbes réguliers du premier groupe n'ont pas été accentués, par exemple dans les phrases « J'ai visite beaucoup de sites turistiques » dans le groupe expérimental. Et dans le cas du groupe contrôle, ce sont les erreurs de choix d'auxiliaire et de participe passé les cas les plus nombreux, par exemple, dans les phrases « je suis sorté » et « je suis aprendu ». En résumé, on peut dire que les apprenants de deux groupes ont transposé les erreurs commises dans la partie grammaticale du test, c'est-à-dire dans les exercices de phrases isolées, sur la partie de production écrite qui été un exercice plus personnel et individuel.

8) Erreurs sur la production orale

Pendant l'analyse des erreurs de production orale on a identifié plusieurs comme celles retrouvées dans la partie de grammaire et dans la partie de production écrite. On souligne spécialement, les erreurs dans lesquelles les apprenants n'ont pas fait l'élision entre le pronom personnel « je » et l'auxiliaire « avoir ». Cela a été une erreur commune

pour le groupe contrôle et pour le groupe expérimental dans des phrases comme « Le pays que je a visité », « Les choses que je te a dit », « je a visité », « je a partagé », « je a fait beaucoup de choses » et « je a été un peu malade », relevées de l'épreuve de production orale de deux groupes. C'est une erreur d'interférence de la L1 sur la L3 qui est très courante dans la production orale des apprenants. On peut dire que c'est une erreur exclusive des situations de production orale et non de production écrite. Aussi on a trouvé des erreurs, dans les deux groupes, concernant les participes passés des verbes qui ont été transformés sur la base des verbes en espagnol. Par exemple, les phrases « nous avons nadé » et « Quand j'étais à États Unis j'ai connesé… » Ce qui se produit à partir d'une interférence de la L1 sur la L3. En somme, dans la production orale on s'est rendu compte des erreurs qui se sont montrées propres ou exclusives de cette compétence, c'est le cas de l'erreur d'interférence, décrite ci-dessus, dans laquelle les apprenants n'ont pas fait l'élision entre le pronom personnel « je » et l'auxiliaire « avoir » ; erreur reproduite dans les deux groupes; contrôle et expérimental.

9) Erreurs sur la compréhension écrite

Dans cette partie de l'examen final, on n'a pas repéré des erreurs concernant le passé composé vu que les questions de compréhension écrite demandaient des informations concrètes du texte auxquelles il fallait répondre littéralement à partir du texte même alors le pourcentage d'erreur dans l'aspect grammaticale a été nul. En plus, les apprenants ont utilisé davantage le présent de l'indicatif et certains d'entre eux ont commis des erreurs de conjugaison ainsi que des erreurs d'orthographe, mais en ce qui concerne notre objet d'étude, le passé composé, on n'a pas eu d'échantillon valide pour identifier et analyser.

10) Erreurs sur la compréhension orale

Pendant l'épreuve de compréhension orale, on a repéré des erreurs, car les apprenants devaient écouter un court enregistrement auquel ils devaient répondre par

écrit à cinq questions de compréhension. Ainsi, parmi les erreurs identifiées on voudrait souligner une, il s'agit de l'erreur d'interférence, par exemple, dans la phrase « Il a create quelque chose » qui nous fait penser à une interférence de l'anglais comme L3 sur le vocabulaire actif du français comme L3. Cette erreur a été commune dans les deux groupes, néanmoins on ne peut pas dire que les erreurs de ce type ont été nombreuses. Les erreurs trouvées dans cette épreuve sont similaires à celles identifiées et répertoriées pendant l'épreuve écrite de grammaire.

7. Comparaison entre l'examen contrôle et l'examen final du groupe contrôle

Les instruments qu'on a utilisés pour vérifier les acquis des apprenants du groupe contrôle par rapport à l'apprentissage du passé composé ont été un examen contrôle appliqué au milieu des séances d'enseignement de ce temps verbal et un examen final appliqué à la fin de séances d'apprentissage. L'objectif principal a été de regarder les conséquences de l'enseignement normal qui se fait au sein du programme de langues modernes centré sur l'étude de la grammaire dans l'appropriation du passé composé. À partir des difficultés misses en évidence dans l'étape diagnostique de cette recherche, nous avons montré que cet enseignement laisse quelques défaillances dans l'interlangue que s'intériorise dans chaque apprenant que parfois deviennent au niveau supérieur (français IV) de fossilisations.

Nous allons vérifier les acquis des apprenants tant dans l'examen contrôle comme dans l'examen final. Tout de suite, nous allons détailler si les apprenants du groupe contrôle ont eu du progrès sur l'acquisition du passé composé depuis la vérification de leurs connaissances qu'on a fait avec l'examen contrôle en comparant les résultats de ces deux examens. La vérification de ce progrès va se faire par rapport aux éléments décrits par Duran Rueda, F. (2011 : 351) et notre expérience qui causent difficultés aux apprenants hispanophones dans le processus d'apprentissage du passé composé à savoir le choix d'auxiliaire être/avoir, la connaissance de participes passés réguliers/irréguliers, la manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase, la discrimination entre les verbes qui sont ou non

transitifs pour le choix de l'auxiliaire, de la même manière que les interférences et transferts de la L1 ou de la L2 sur la structure de la L3.

Pour vérifier s'il y a eu ou non une évolution par rapport à l'évaluation précédente « examen contrôle » appliquée au milieu des séances au groupe contrôle, les résultats de l'examen final nous montrent qu'il y a eu un peu de progrès dans l'appropriation du passé composé pour les apprenants du groupe contrôle dans certains aspects, cependant on voit que les apprenants continuent à commettre certaines erreurs qui résultent répétitives dans les deux épreuves, ce que nous dit qu'elles n'ont pas été, ni traitées, ni corrigées et en quelque sorte, elles sont en train de faire partie de leur structure de la L3, signifiant des futures fossilisations.

1. Le choix d'auxiliaire être/avoir

Les apprenants au départ de l'apprentissage sont confrontés à deux auxiliaires (être – avoir) pour former des phrases utilisant le passé composé en français, cas contraire pour l'espagnol qu'utilise qu'un seul auxiliaire (haber). Cette différence cause problème pour les apprenants hispanophones. Malgré le fait que le groupe de verbes que sont conjugués avec l'auxiliaire « être » est très réduit, d'à peine 14 verbes et les verbes pronominaux, les apprenants présentent des erreurs de ce type sur les deux preuves. Une des principales causes de ce constat est la généralisation. Comme la L1 a qu'un seul auxiliaire (haber) et qu'en français, à part les verbes qu'on a nommés, la grande majorité des verbes sont conjugués avec l'auxiliaire « avoir ».

Concernant l'erreur du choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » l'examen final a doublé le pourcentage avec 28.57% par rapport aux résultats de l'examen contrôle de 14.28%. Pareil pour les erreurs qui la suivent avec 25% et 17.85% pour l'examen final et de 10.71% et 7.14% pour l'examen contrôle qui ont eu plus du double figure 132. Les verbes concernés sont peut-être peu connus des apprenants « rester » et « devenir » que parfois peuvent donner l'impression aux apprenants d'être conjugués avec l'auxiliaire « avoir », mais le cas qui nous étonne est

ce du verbe « parler » que pourtant est un verbe très fréquent dans la langue française et que pour autant a été conjugué avec l'auxiliaire « être ». Nonobstant, nous croyons que cette erreur obéit à la prononciation et dont la L1 joue aussi son rôle. Avec le pronom « ils » la prononciation de la conjugaison de deux auxiliaires est égale pour un apprenant hispanophone, de cette manière « ils ont » et « ils sont » sont prononcés par les apprenants /ilson/ dont il n'y a pas de différence. De ce fait, les apprenants qui ont commis cette erreur sont trompés par la défaillance phonétique de la L3.

Nous pouvons noter que ces erreurs sont le produit de la généralisation et l'interférence de la L1, dont pour se rapprocher de la structure familière de la L1, les apprenants ont généralisé la conjugaison de l'auxiliaire « avoir » pour la conjugaison du passé composé. En plus, on peut noter que ce genre d'erreur s'est doublé pour l'examen final, ce qui veut dire que le temps dédié à l'enseignement et l'enseignement même ne laisse pas le temps pour faire des corrections là-dessus et les apprenants continuent à intérioriser ces structures mal fondées.

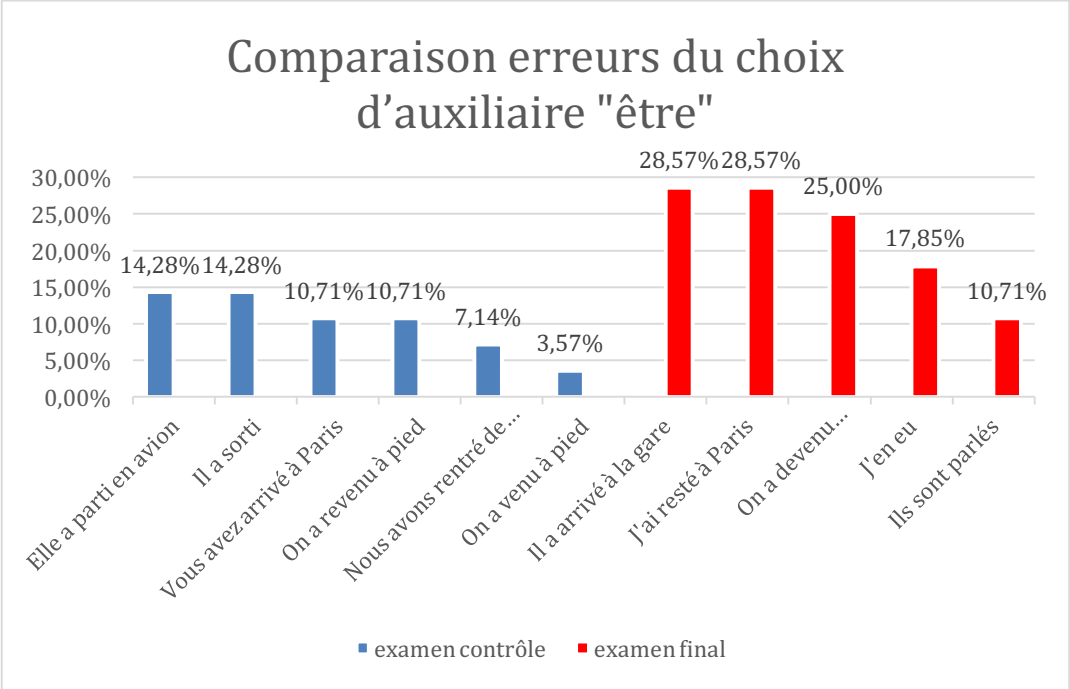


Figure 132 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « être » de l'examen contrôle et de l'examen final

Concernant l'erreur du choix de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » les résultats de l'examen final nous montrent qu'il n'a pas eu de différence significative par rapport aux résultats de l'examen contrôle figure 133. La légère augmentation qui a eu les résultats de l'examen final et d'à peine un apprenant de plus. Il se répète l'erreur sur le verbe « prendre » au même temps qu'à la mauvaise appréciation de « ils ont » comme « ils sont » dans l'erreur « ils sont eu quelques économies ». En général, ces erreurs sont le produit d'appliquer la règle de conjuguer quelques verbes en français avec l'auxiliaire « être » sans pour autant les avoir bien clairs en tête comme nous les avons enseignés avec l'aide d'une métaphore sur la montagne pour les rendre plus cohérents et ainsi augmenter leur rétention. Ces résultats nous montrent que la mémoire joue un rôle important pour la rétention de ces 14 verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être ». Les erreurs commises par les apprenants mettent en évidence une défaillance sur cet aspect dont un travail extra doit se faire là-dessus.

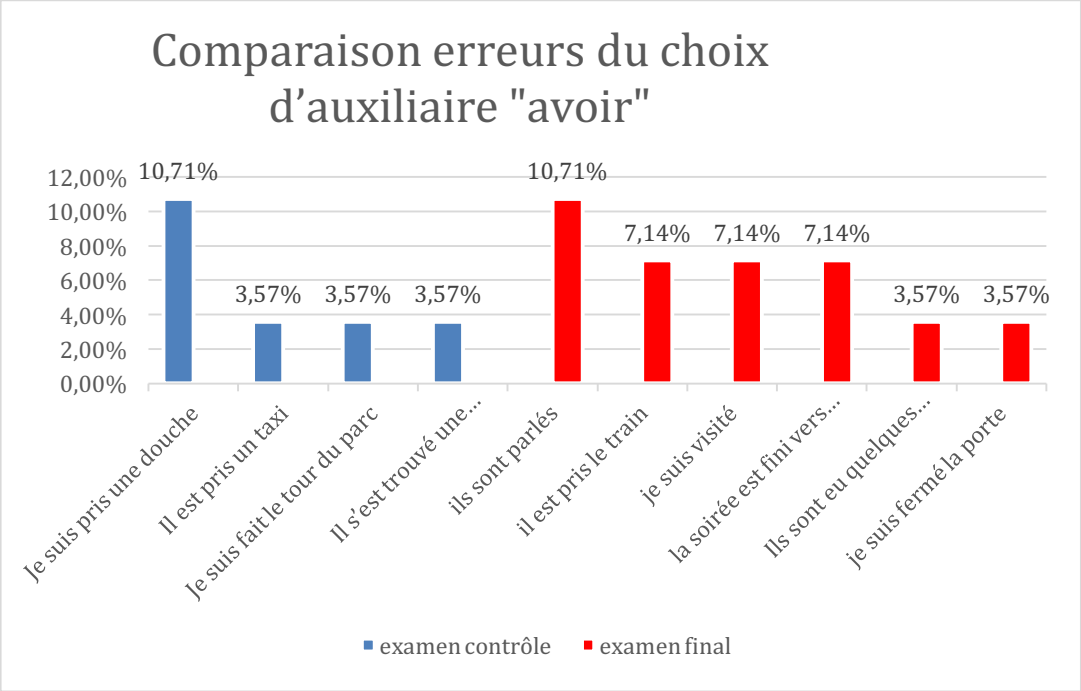


Figure 133 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « avoir » de l'examen contrôle et de l'examen final

2. La connaissance de participes passés réguliers/irréguliers

Dans cette partie de l'apprentissage du passé composé nous avons apprécié comment la théorie de Pinker (2011) semble cadrer parfaitement. Selon sa théorie les verbes réguliers seraient traités par la partie qui traite les règles dans le cerveau, pendant que les verbes irréguliers seraient traités comme mots. Les apprenants ont su intérioriser la règle pour conjuguer les verbes réguliers du premier et du deuxième groupe des verbes français notamment ceux du premier groupe qui sont la grande majorité des verbes du français. Cette règle s'est généralisée et les apprenants l'ont appliquée même sur les verbes irréguliers. De ce même fait, les apprenants ont eu la tendance de régulariser les verbes irréguliers selon leur terminaison comme (répondre : répondu, comprendre : compris, rire : ri, dire : dit) et ils ont fini pour appliquer ces terminaisons sur les verbes irréguliers (apprendre : apprendu, lire : lit, attendre : attendis, comprendre : comprendu, courir : couri) comme sur les verbes réguliers (rentrer : ris, créer : cru, parler : parlú, rencontrer : rencontru).

Les résultats de l'examen final nous montrent qu'il a eu une grande augmentation sur le taux des erreurs commises figure 134. De 10.71% qui a été le pourcentage pour l'erreur sur le participe passé du verbe « rentrer » conjugué » « ris » dans l'examen contrôle à 17.85% pour l'erreur sur le participe passé du verbe « créer » « cru » sur l'examen final. Les apprenants ont fait une sorte d'analogie et ils ont ressemblé le verbe « créer » avec le participe passé « cru » en tenant en compte la forme du verbe « cr » sans pour autant se méfier de la terminaison du verbe en « er » dont son appartenance au premier groupe. La grande majorité des restes des verbes montrent comment ils ont pris la terminaison de certains verbes irréguliers dans « discuti », « finit », recontru », « encouragi », « parlu », mangi » et « ressemblu » étant la terminaison en « u » la plus utilisé pour former ces participes passés.

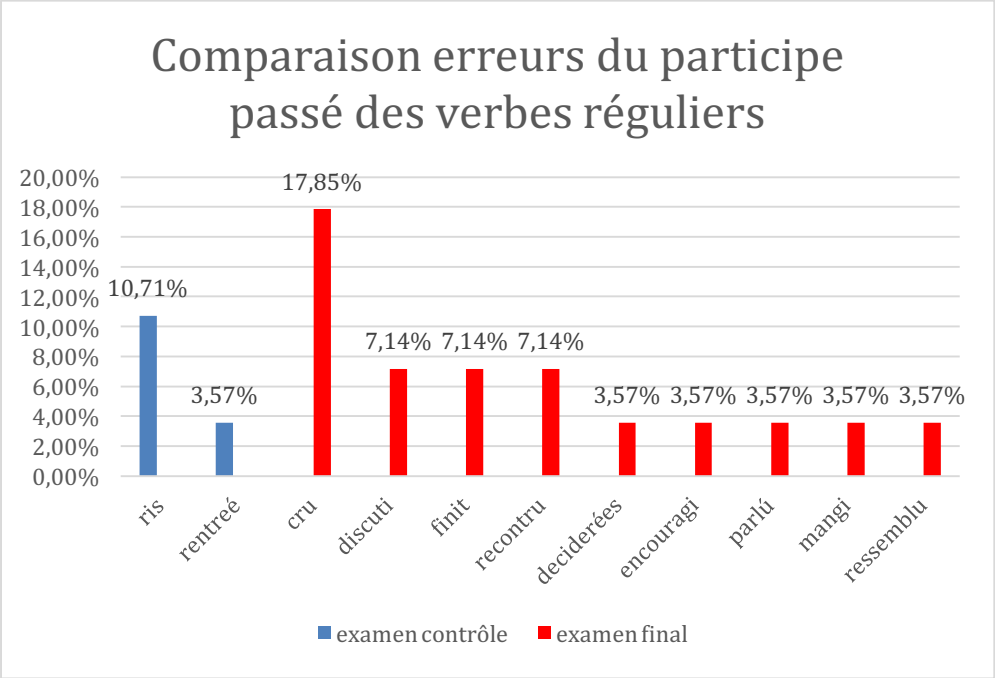


Figure 134 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes réguliers de l'examen contrôle et de l'examen final

quant aux verbes irréguliers, les taux des erreurs du résultat de l'examen final sur les participes passés à eu une baisse par rapport aux résultats de l'examen contrôle. De 53.57% qui a été le pourcentage pour l'erreur sur le participe passé du verbe « courir » conjugué » « couri » dans l'examen contrôle à 32.14% pour l'erreur sur le participe passé du verbe « offrir » conjugué « offri » sur l'examen final.

Malgré la basse sur les taux des erreurs de ce type dans l'examen final, le résultat montre un grand nombre d'erreurs sur les verbes irréguliers que sur les verbes réguliers étant la régularisation des premiers leur principale cause.

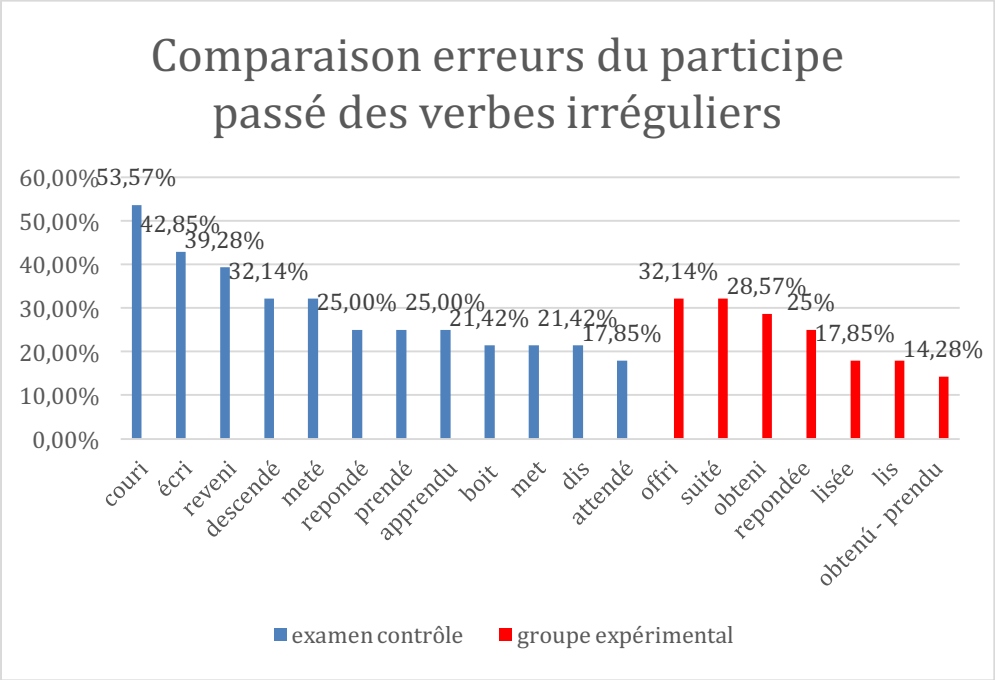


Figure 135 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers de l'examen contrôle et de l'examen final

Tant pour l'examen contrôle comme pour l'examen final les erreurs montrent très bien la régularisation de ces verbes en utilisant les terminaisons des verbes réguliers, notamment ce de « é » pour former le participe passé des verbes du premier groupe figure 136. On peut bien apprécier comment cette régularisation a eu un taux d'erreur égal pour les deux épreuves étant les erreurs « descendé » et « meté » pour l'examen contrôle comme les erreurs « offri » et « suité » pour l'examen final ont été les erreurs de régularisation les plus produites avec un pourcentage de 32.14%. Un verbe qui a eu un taux égal pour les deux groupes aussi a été le participe passé du verbe « répondre » qui a été conjugué sur l'examen contrôle comme « repondé » et sur l'examen final comme « repondée » avec un pourcentage de 25% ce qui suggère que la correction sur cette erreur n'a pas eu lieu dont la répétition montre que cette erreur va être un candidat pour une fossilisation dans l'interlangue des apprenants. Finalement, quelques erreurs sur cette régularisation des verbes irréguliers nous montrent que les apprenants ont tendance à régulariser en tenant en compte la forme du verbe et ainsi appliquent la règle comme sur « il met sa cravate » est transformé en « il a meté sa cravate » et « il …… (mettre) beaucoup du temps à faire… » est transformé en « il a

mettré beaucoup du temps à faire …) pareil a été l'application pour le verbe « écrire » conjugué « écriré » et boire » conjugué « boiré ».

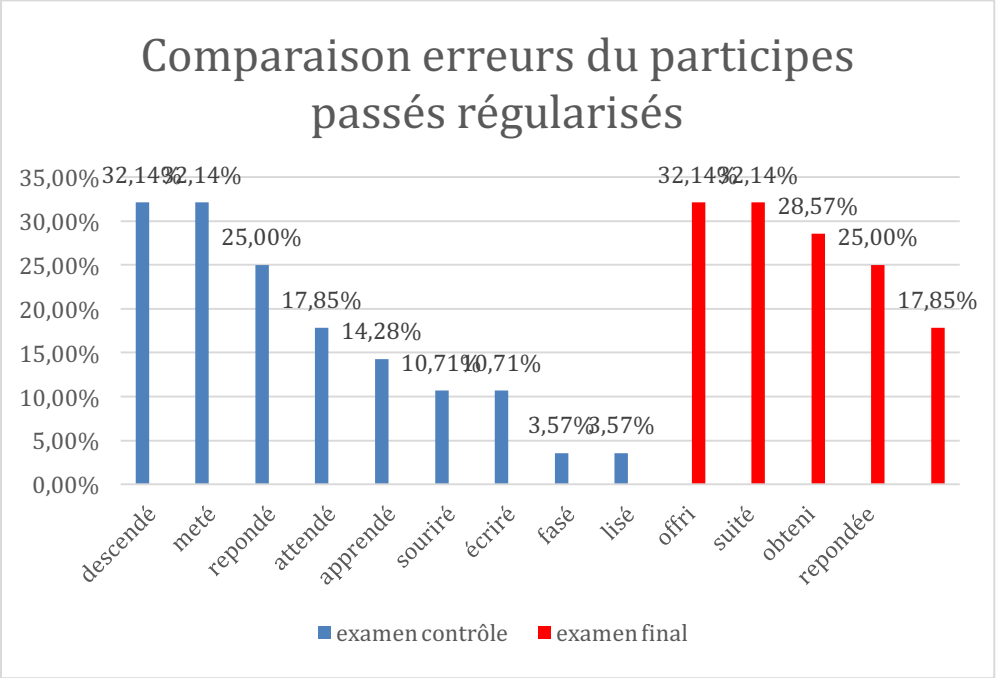


Figure 136 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés de l'examen contrôle et de l'examen final

3. La manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase

Sur ce qui concerne l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » les apprenants ont eu plus du mal avec l'accord en nombre tant pour l'examen contrôle que pour l'examen final, tandis que les erreurs sur l'accord en genre ont eu un taux d'erreur faible pour les deux épreuves, pour l'examen final les erreurs sur l'accord en genre ont diminué et les erreurs d'accord en nombre ont augmenté par rapport aux résultats de l'examen contrôle.

Pour ce qui concerne les erreurs sur l'accord en genre figure 137; l'examen contrôle a présenté l'erreur la plus produite « Anne est descendu » par 3 apprenants

pendant que pour l'examen final les erreurs produites ont été d'une erreur par apprenant, au total nous avons relevé quatre. La majorité des erreurs repérées sur l'examen contrôle avaient comme point commun l'oubli de « e » pour marquer le féminin et une seule erreur marquait le féminin avec « e », mais il a été sur un pronom masculin pluriel. Cette erreur est devenue une tendance sur deux erreurs produites sur ce type dans l'examen final, et une seule erreur marquait le féminin, mais la phrase était conjuguée avec l'auxiliaire « avoir » dont il n'avait pas besoin de le faire.

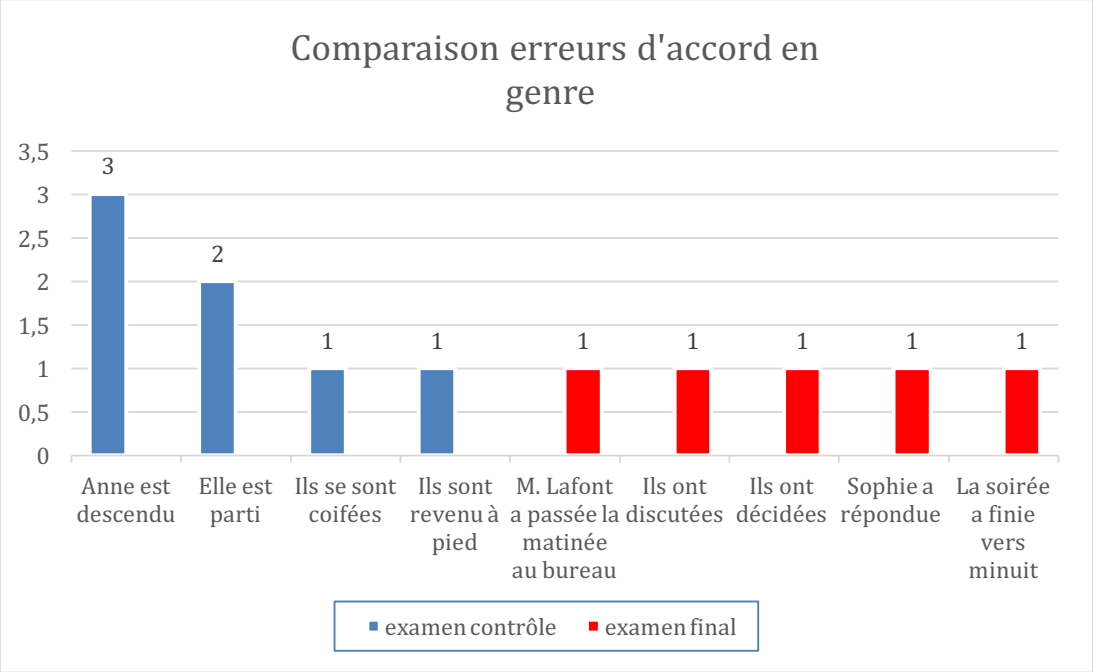


Figure 137 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en genre de l'examen contrôle et de l'examen final

Pour ce qui concerne les erreurs sur l'accord en nombre figure 139; l'examen final a présenté une augmentation légère sur ce type d'erreur par rapport aux résultats de l'examen contrôle. Pour les deux épreuves l'erreur a consisté en un oubli de marquer le nombre avec « s » sur les verbes conjugués avec l'auxiliaire « être » avec un sujet pluriel dont c'est le cas pour l'erreur la plus produite sur l'examen final « ils sont allé » avec un pourcentage de 25% et sur l'examen contrôle « ils se sont deshabillé » avec un pourcentage de 17.85%. Les suivent les erreurs « nous sommes allé » et « ils sont venu » avec un pourcentage de 10.71% pour l'examen final et de « ils se sont installé » avec

un pourcentage de 10.71% pour l'examen contrôle. Bien que sur l'examen contrôle la grande majorité des erreurs ont été dues à un oubli de « s » pour marquer le genre, sur l'examen final ce marquage a été le point central de cette erreur, car il y avait une surgénéralisation sur l'ajout de « s » pour marquer le genre même sur des phrases dont l'auxiliaire était « avoir » comme « ils sont mangés » ou « ils ont decidés ».

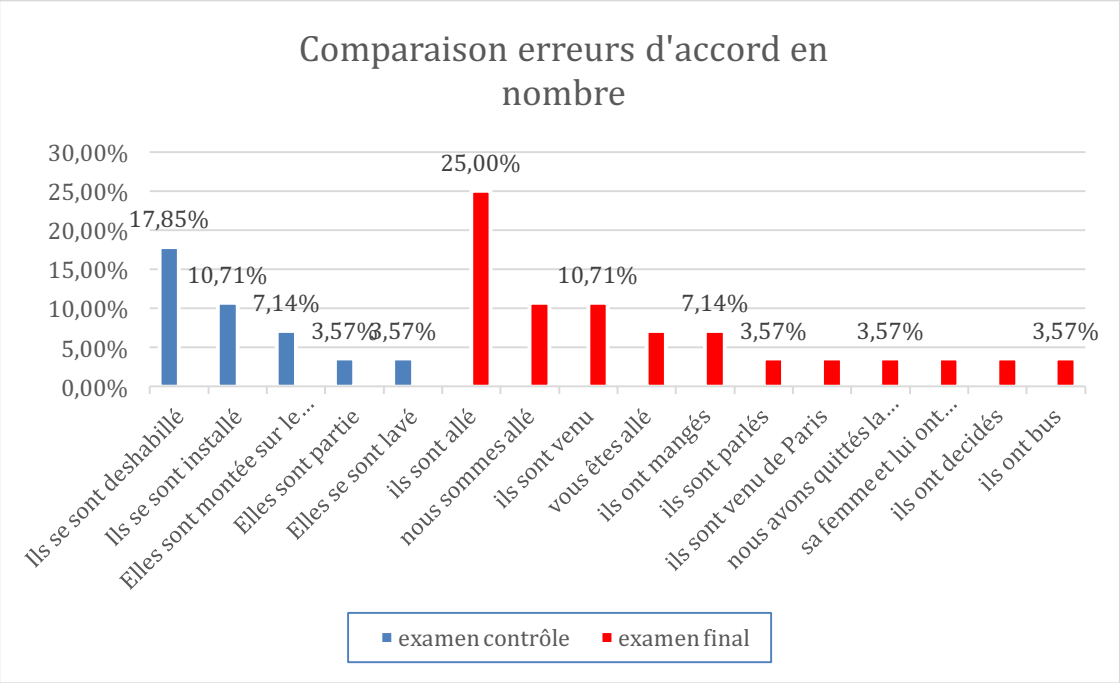


Figure 138 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en nombre de l'examen contrôle et de l'examen final

Le signe que plusieurs erreurs sur l'examen contrôle montrent que les apprenants ont oublié d'ajouter « s » pour marquer le nombre, mais par contre sur l'examen final ces erreurs montrent que l'ajout de « s » a été produit même sur les phrases comportant l'auxiliaire « avoir » est une évidence que la règle a été en quelque sorte intériorisée par les apprenants, mais en même temps que l'évolution de leur interlangue est un mélange de cette règle qui en train de devenir une généralisation totale sur les verbes conjugués avec l'auxiliaire « être » avec un sujet pluriel comme sur les verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir ». S'il n'y a pas des corrections sur

cet aspect l'interlangue que s'est formée sur cette base va devenir la règle générale pour la L3 de ces apprenants, dont une fossilisation.

4. La discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire dans les phrases comportant un COD

Les apprenants ont eu du mal à assimiler cette règle grammaticale de la conjugaison du passé composé en français figure 140. Inexistante dans la L1, les apprenants n'ont pas trouvé un sens pour l'appliquer. De ce fait, les résultats de l'examen contrôle nous montrent que les erreurs soit sur le choix de l'auxiliaire « être » ou « avoir » dans les phrases comportant ou non un COD ont eu un taux d'erreur similaire de 21.42% pour l'erreur la plus produite comme « Anne est rentré la voiture » et « ils ont sorti de la voiture ». Le verbe « sortir » a été conjugué avec les deux auxiliaires dans « elles est sorti la poubelle » avec un pourcentage de 17.85% et « ils ont sorti de la voiture » » avec un pourcentage de 21.42% dans toutes les deux phrases l'auxiliaire a été mal choisi c'est qui veut dire que le niveau d'incertitude pour conjuguer ce type des phrases est haut.

Les résultats de l'examen final nous ont montré aussi que les apprenants ont eu du mal à appliquer cette règle. Dans l'examen final nous avons laissé exprès une seule phrase comptant un COD où les apprenants devaient conjuguer le verbe « passer » non pas avec l'auxiliaire « être » que normalement va avec, mais avec l'auxiliaire « avoir ». La moitié des apprenants n'ont pas appliqué la règle et ils ont conjugué le verbe « passer » avec l'auxiliaire « être ». L'autre moitié du groupe l'a conjugué comme il faut avec l'auxiliaire « avoir », malgré ce fait, nous croyons qu'une grande partie de ces apprenants l'a fait par inertie, non pas en appliquant cette règle quand il y a dans la phrase un COD, mais en généralisant la conjugaison des verbes en français en utilisant que l'auxiliaire « avoir ».

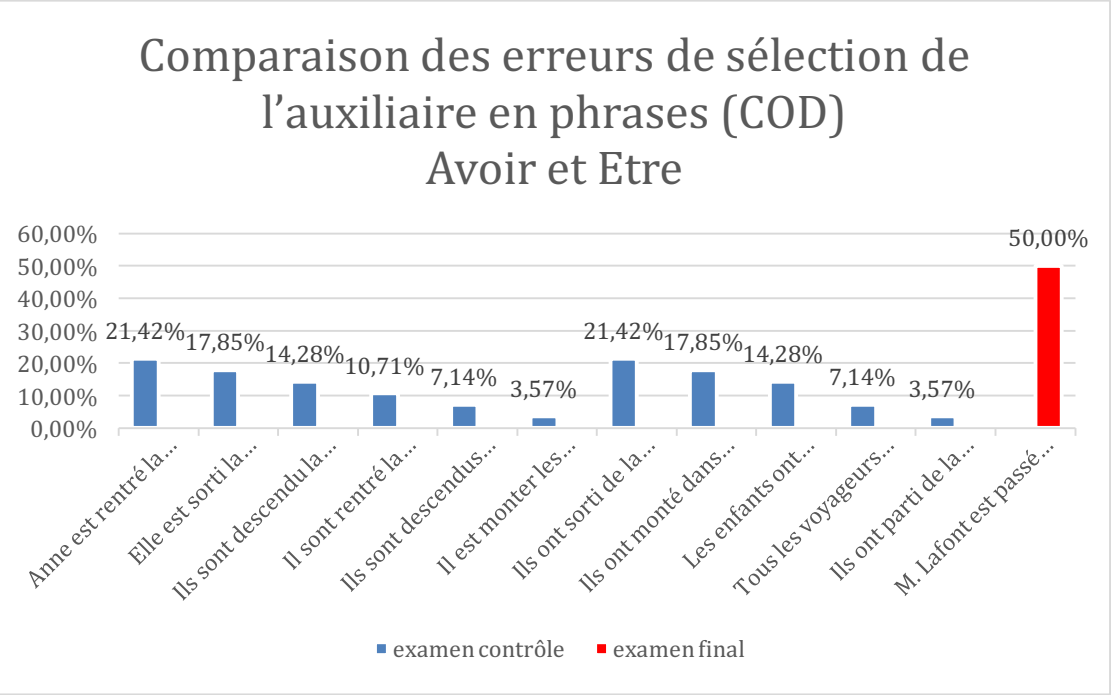


Figure 139 comparaison parmi les résultats des erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir -être » de l'examen contrôle et de l'examen final

5. Interférences de la L1 ou de la L2 dans la structure de la L3

Les interférences de la L1 ou de la L2 sur la nouvelle structure qui se forme dans à partir de l'évolution de l'interlangue des apprenants ont été très présentes dans la production des apprenants sur les deux épreuves figure 141. Concernant les interférences dans les deux épreuves, les résultats nous montrent que les interférences ont augmenté énormément sur l'examen final notamment sur les structures de la phrase qui rappellent celles de la L1 comme dans les phrases comportant de verbes pronominaux et conjugués à la primer personne et à la troisième personne du singulier. Le cas de l'erreur « Ma vie se a transformé » avec un pourcentage de 25% et de « je m'ai demandé » avec un pourcentage de 25% qui rappellent la forme de la L1 « Mi vida se ha transformado » et « Je me pregunté (demandé) ». L'auxiliaire « avoir » se rapproche en prononciation de l'auxiliaire « haber » utilisé en espagnol dans la première phrase /a/, et de la deuxième phrase du pronom réflexif « me » utilise en espagnol en passé simple. Pareil pour les phrases « Je me endormi » et « Elle s'a lavé » de l'examen contrôle.

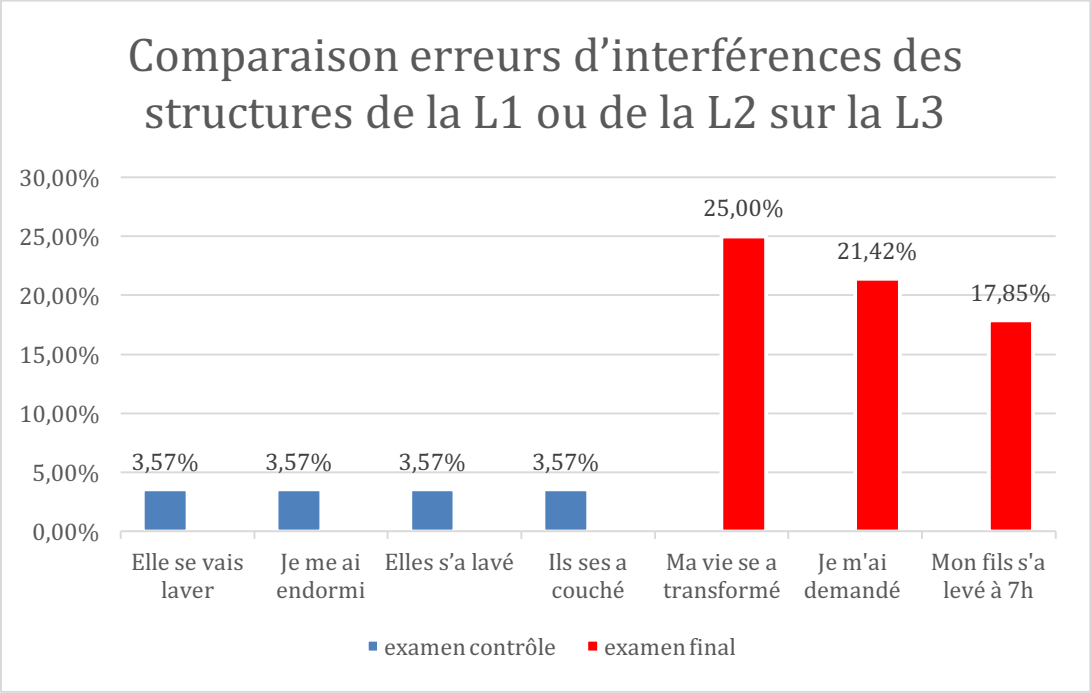


Figure 140 comparaison parmi les résultats des erreurs sur les interférences des structures de la L1ou de la L2 sur la L3 de l'examen contrôle et de l'examen final

Le fait que les interférences de la L1 sur la L3 au lieu de baisser en taux d'erreur ou d'au moins se maintenir, aient augmenté nous prouve que l'influence qu'exerce la L1 sur la structure sous-jacente de la L3 est notoire, qu'elle ne cesse sa présence dans tout le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle est la base pour sa formation, car dans les erreurs qu'on a examinées, le fait de conjuguer une phrase pronominale avec l'auxiliaire « avoir » nous indique que les apprenants ont privilégié une structure qui est cohérente et logique pour eux tout en sachant que tous les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire « être » ; car dans d'autres phrases ils l'ont fait comme il faut. Ce qui les dit que c'est bien logique est cohérent est leur structure interne à savoir leur interlangue qui est un mélange de règles de la L1 comme de la L3 et comme nous l'avons dit, privilège celle de la L1 quand elle est en face d'une structure de la L3 analogue à celle-ci.

8. Comparaison entre l'examen contrôle et l'examen final du groupe expérimental

Les instruments qu'on a utilisés pour vérifier les acquis des apprenants du groupe expérimental par rapport à l'apprentissage du passé composé ont été un examen contrôle appliqué au milieu des séances d'enseignement de ce temps verbal et un examen final appliqué à la fin de séances d'apprentissage. L'objectif principal a été de regarder les conséquences d'un enseignement centré sur le lexique mental en tenant en compte la directrice de Nation (2013) sur tout ce qu'implique la connaissance d'un mot et de Pinker (2011) sur sa théorie de mots et règles les ingrédients de la langue dont le principal objectif est de favoriser une meilleure manière de s'approprier du passé composé par rapport à l'enseignement normal qui se fait au sein du programme de langues modernes centré sur l'étude de la grammaire dans l'appropriation de ce temps verbal, car à partir des difficultés misses en évidence dans l'étape diagnostique de cette recherche, nous avons montré que cet enseignement laisse quelques défaillances dans l'interlangue que s'intériorise dans chaque apprenant que parfois deviennent au niveau supérieur (français IV) de fossilisations.

Nous allons vérifier les acquis des apprenants tant dans l'examen contrôle comme dans l'examen final. Tout de suite nous allons détailler si les apprenants du groupe expérimental ont eu du progrès sur l'acquisition du passé composé depuis la vérification de leurs connaissances qu'on a fait avec l'examen contrôle en comparant les résultats de ces deux examens. La vérification de ce progrès va se faire par rapport aux éléments décrits par Duran Rueda, F. (2011 : 351) et notre expérience qui causent difficultés aux apprenants hispanophones dans le processus d'apprentissage du passé composé à savoir le choix d'auxiliaire être/avoir, la connaissance de participes passés réguliers/irréguliers, la manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase, la discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire, de la même manière que les interférences et transferts de la L1 ou de la L2 sur la structure de la L3.

Pour vérifier s'il y a eu ou non une évolution par rapport à l'évaluation précédente « examen contrôle » appliquée au milieu des séances au groupe expérimental, les résultats de l'examen final nous montrent qu'il y a eu un bon progrès dans l'appropriation du passé composé pour les apprenants du groupe expérimental dans certains aspects, cependant on voit que les apprenants continuent à commettre certaines erreurs qui résultent répétitives dans les deux épreuves, ce que nous dit que le temps consacré à l'étude de la langue française dans le département de langues modernes à l'université du Quindío n'a pas laissé le temps de les traiter ou de les corriger et en quelque sorte, elles sont en train de faire partie de leur structure de la L3, signifiant des futures fossilisations.

1. Le choix d'auxiliaire être/avoir

La différence entre les auxiliaires utilisés en français pour former le passé composé (être – avoir) et de l'espagnol qu'utilise qu'un seul auxiliaire (haber) cause problème pour les apprenants hispanophones. Les apprenants savent que les verbes que sont conjugués avec l'auxiliaire « être » sont 14 verbes et les verbes pronominaux, cependant, les apprenants présentent des erreurs de ce type sur les deux preuves. Une des principales causes de ce constat est la généralisation. Comme la L1 a qu'un seul auxiliaire (haber) et qu'en français, à part les verbes qu'on a nommés, la grande majorité des verbes sont conjugués avec l'auxiliaire « avoir ».

Concernant l'erreur du choix de l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » l'examen final a doublé le pourcentage avec 16% pour l'erreur « On a devenu des restaurateur » par rapport aux résultats de l'examen contrôle de 7.60% avec l'erreur « Nous avons arrivé ». Le reste des erreurs tant pour l'examen contrôle comme pour l'examen final a eu un taux d'erreur semblable d'à peine 1 ou 2 apprenants par erreur.

Nous pouvons noter que ces erreurs sont le produit d'une défaillance dans la rétention des 14 verbes qui sont conjugués avec l'auxiliaire « être » dont pour les épreuves étaient les verbes « arriver », « aller », « sortir » et partir » pour l'examen

contrôle et les verbes « devenir », arriver, « aller », « rester » et « venir » pour l'examen final dans cette dernière les verbes « devenir » et « aller » ont été très répétitives.

L'interférence de la L1, dans la généralisation de la conjugaison de l'auxiliaire « avoir » est une conséquence de n'avoir que l'auxiliaire « haber » pour la conjugaison du passé composé en espagnol. En plus, on peut noter que ce genre d'erreur s'est doublé pour l'examen final, ce qui veut dire que le temps dédié à l'enseignement ne laisse pas le temps pour faire des corrections là-dessus ou pour que les apprenants aient du temps pour bien intérioriser cette caractéristique du passé composé en français.

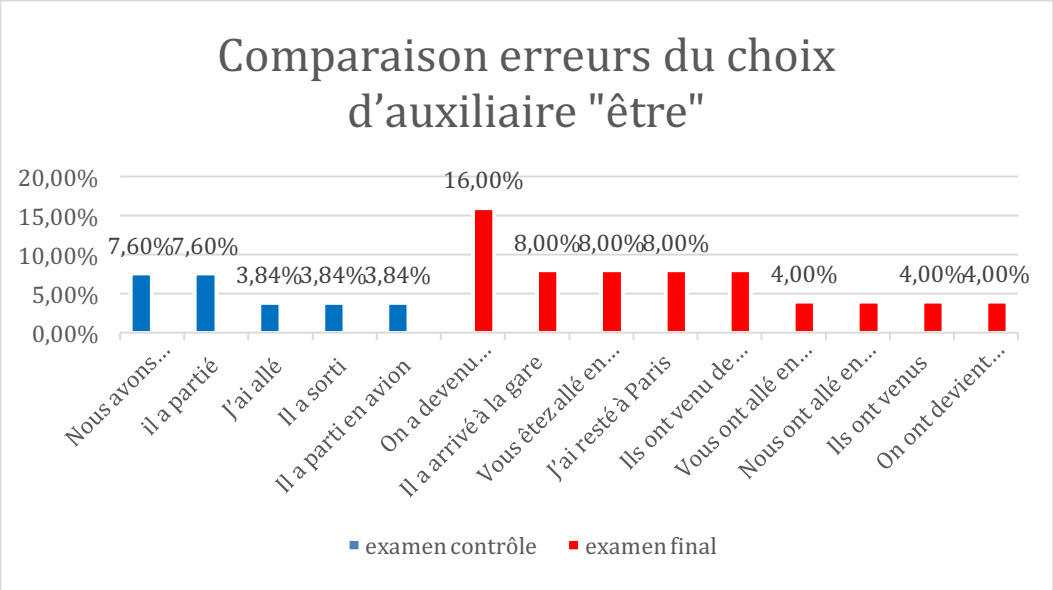


Figure 141 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « être » de l'examen contrôle et de l'examen final

Concernant l'erreur du choix de l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » les résultats de l'examen final nous montrent qu'il a eu une augmentation significative par rapport aux résultats de l'examen contrôle figure 143. L'erreur « il est rencontré sa collègue » a été la plus produite avec 24% pour l'examen final suivie de « Je suis visité » avec 12% et de « Il sont parlé » avec 8% dont cette dernière présente une mauvaise appréciation de « ils ont » comme « ils sont ». Il y a aussi le cas de l'erreur « On m'est proposé ce travail » où l'apprenant a pris cette phrase comme une phrase pronominale dont il fallait la conjuguer avec l'auxiliaire « être » et le cas de l'erreur « Mon fils me ont offris un cadeaux » où l'apprenant a pris « fils » comme un

mot pluriel dû à la lettre « s » dont il n'a pas conjugué la phrase avec « il » me avec « ils ». On peut montrer que pour les apprenants le sujet est le plus important pour conjuguer les phrases, car l'apprenant n'a pas regardé « mon » qui indique une possession masculine singulière de la même manière que pour les apprenants un mot possédant « s » est pluriel pour les règles de leur L1 et celles de la L3.

En général, ces erreurs sont le produit de la défaillance de ne pas avoir bien clair en tête les verbes conjugués avec l'auxiliaire « être » comme nous les avons enseignés avec l'aide d'une métaphore sur la montagne pour les rendre plus cohérents et ainsi augmenter leur rétention. Ces résultats nous montrent que la mémoire joue un rôle important pour la rétention de ces 14 verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être ».

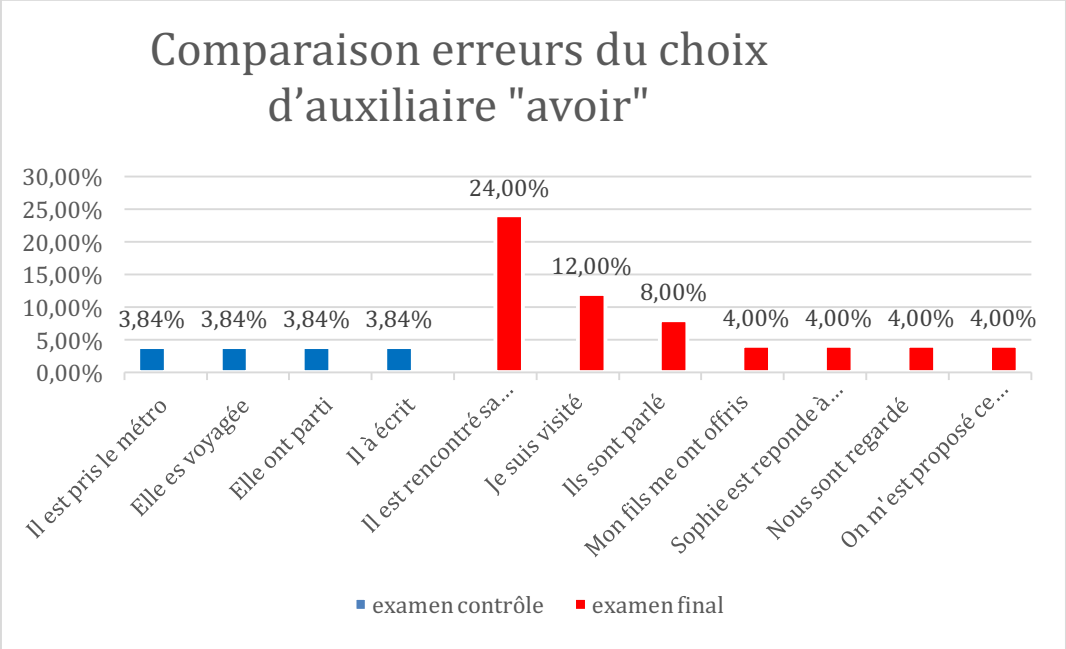


Figure 142 comparaison parmi les résultats des erreurs du choix d'auxiliaire « avoir » de l'examen contrôle et de l'examen final

2. La connaissance de participes passés réguliers/irréguliers

Comme nous avons dit pour les résultats du groupe contrôle sur ces deux épreuves, dans cette partie de l'apprentissage du passé composé la théorie de Pinker (2011) semble cadrer parfaitement étant les verbes réguliers traités par la partie du

cerveau qui traite les règles et les verbes irréguliers traités comme de mots. Les apprenants ont su intérioriser la règle pour conjuguer les verbes réguliers du premier et du deuxième groupe des verbes français notamment ceux du premier groupe qui sont la grande majorité des verbes du français. Cette règle s'est généralisée et les apprenants l'ont appliquée même sur les verbes irréguliers. De ce même fait, les apprenants ont eu la tendance de régulariser les verbes irréguliers selon leur terminaison comme (répondre : répondu, comprendre : compris, rire : ri, dire : dit) et ils ont fini pour appliquer ces terminaisons sur les verbes irréguliers (mettre: met, prendre: prendu, devoir: devu) comme sur les verbes réguliers (montrer : montis, décider : decidi, discuter: discuti, manger: mangent, décider : déçu).

Les résultats de l'examen final nous montrent qu'il a eu une grande augmentation sur le taux des erreurs commises figure 144. De 3.57% qui a été le pourcentage pour les erreurs sur le participe passé du verbe « parfumées», « montré » et « arrivé » conjugués » « parfumiées», « montis » et « arrivez » respectivement dans l'examen contrôle à 20% pour l'erreur sur le participe passé du verbe « créer » « cru » sur l'examen final. Les apprenants ont fait une sorte d'analogie et ils ont ressemblé le verbe « créer » avec le participe passé « cru » en tenant en compte la forme du verbe « cr » sans pour autant se méfier de la terminaison du verbe en « er » dont son appartenance au premier groupe. De la même manière, il a eu un apprenant qui a conjugué ce verbe comme « cré ». Probablement, cet apprenant à cru qu'il a bien conjugué le verbe « créer », car il a mis le « é » sur la terminaison du verbe, pour lui ajouté un autre « é » pour former « créé » serait rare, mais c'est la bonne forme du participe passé de ce verbe ;

La différence avec l'examen contrôle à été très marqué, les erreurs repérées dans cet examen ont été commises par 1 apprenant pendant que pour l'examen final l'erreur la plus commise a été produite par 5 apprenants, les erreurs qui la suivent « cré » et « discuti » par 2 apprenants et le reste des erreurs par 1 apprenant.

La grande majorité du reste des verbes montrent comment ils ont pris la terminaison de certains verbes irréguliers dans « discuti », « decidi» et « déçu ». Cette dernière erreur forme part des participes passés du verbe « décider » conjugués par les apprenants comme « decideré », « decidi » et « déçu » de la même manière les apprenants n'ont pas regardé la terminaison du verbe et ils se sont laissé tenter pour donner une forme proche d'autres verbes comme « déçu » d'ajouter une terminaison d'un verbe irrégulier comme « decidi » ou simplement ajouter « é », mais sans enlever la terminaison du verbe comme dans « decideré ».

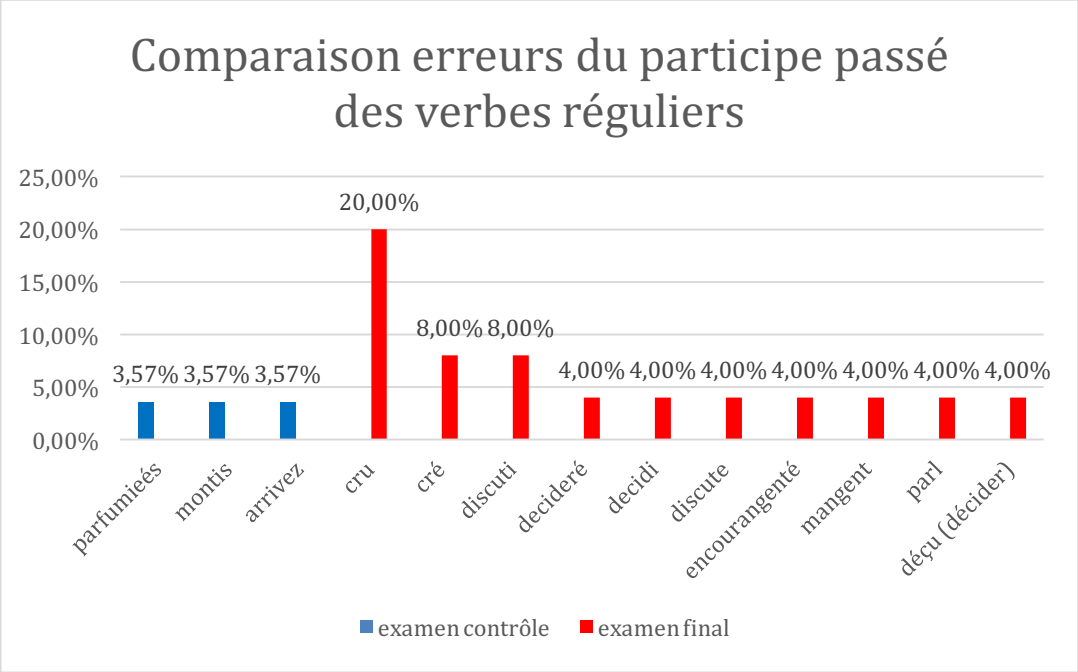


Figure 143 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes réguliers de l'examen contrôle et de l'examen final

Quant aux verbes irréguliers, les taux des erreurs du résultat de l'examen final sur les participes passés ont été semblables par rapport aux résultats de l'examen contrôle. De 23% qui a été le pourcentage pour l'erreur sur le participe passé du verbe « répondre» conjugué » « répondé » dans l'examen contrôle à 24% pour la même erreur et « suité » sur l'examen final. Sur les erreurs les plus produites dans les deux épreuves, on peut apprécier que les terminaisons utilisées pour conjuguer ces participes passés ont été issues des terminaisons des participes passés des verbes irréguliers que les

apprenants ont pris comme une régularité. De cette manière, on voit les erreurs « reçoit » et « met » avec 15, 30% et « prendu » avec 11, 50% pour l'examen contrôle et « offri » avec 16%, « prendu » et « devu » avec 12% pour l'examen final qui prennent les participes passés des verbes irréguliers comme « lire = lu », « faire = fait) ou (rire =ri).

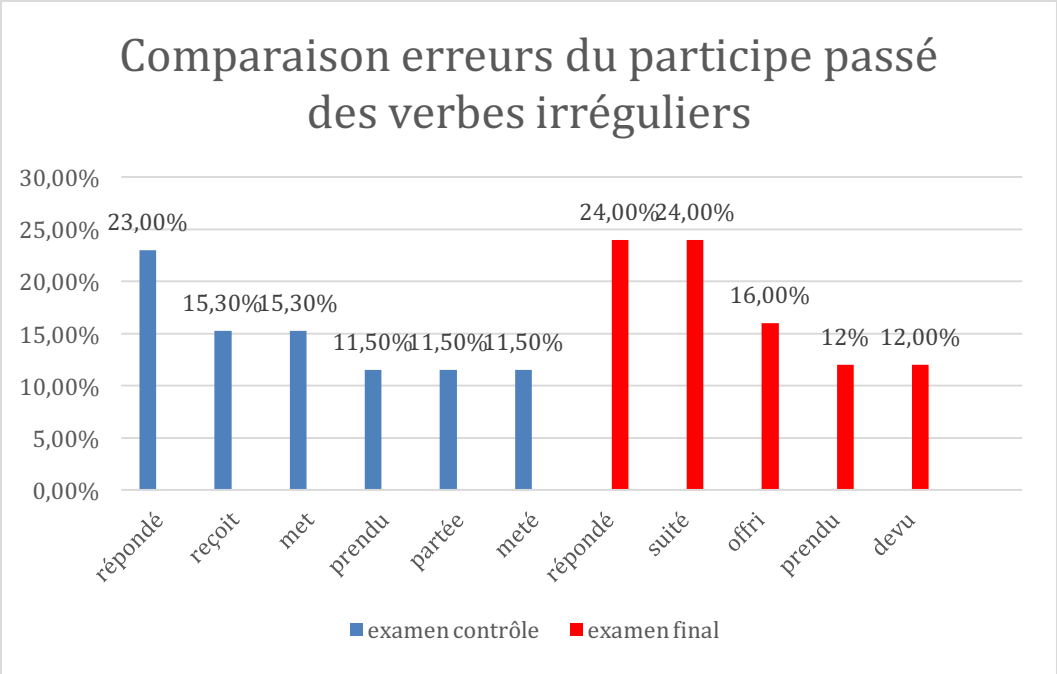


Figure 144 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers de l'examen contrôle et de l'examen final

Tant pour l'examen contrôle comme pour l'examen final les erreurs montrent très bien la régularisation de ces verbes en utilisant les terminaisons des verbes réguliers, notamment ce de « é » pour former le participe passé des verbes du premier groupe figure 146. On peut bien apprécier comment cette régularisation a eu un taux d'erreur égal pour les deux épreuves étant les erreurs « répondé » pour l'examen contrôle et pour l'examen final les erreurs de régularisation les plus produites avec un pourcentage de 23% pour le premier et de 24% pour le seconde. Cette coïncidence nous suggère que la correction sur cette erreur n'a pas eu lieu dont la répétition montre que

cette erreur va être un candidat pour une fossilisation dans l'interlangue des apprenants. Finalement, quelques erreurs sur cette régularisation des verbes irréguliers nous montrent que les apprenants ont tendance à régulariser en termes de l'ajout de la terminaison des participes passés des verbes du premier groupe « é » dans les erreurs « réponde », « meté », « sourire » pour l'examen contrôle et de « réponde », « suite », « offerté » pour l'examen final.

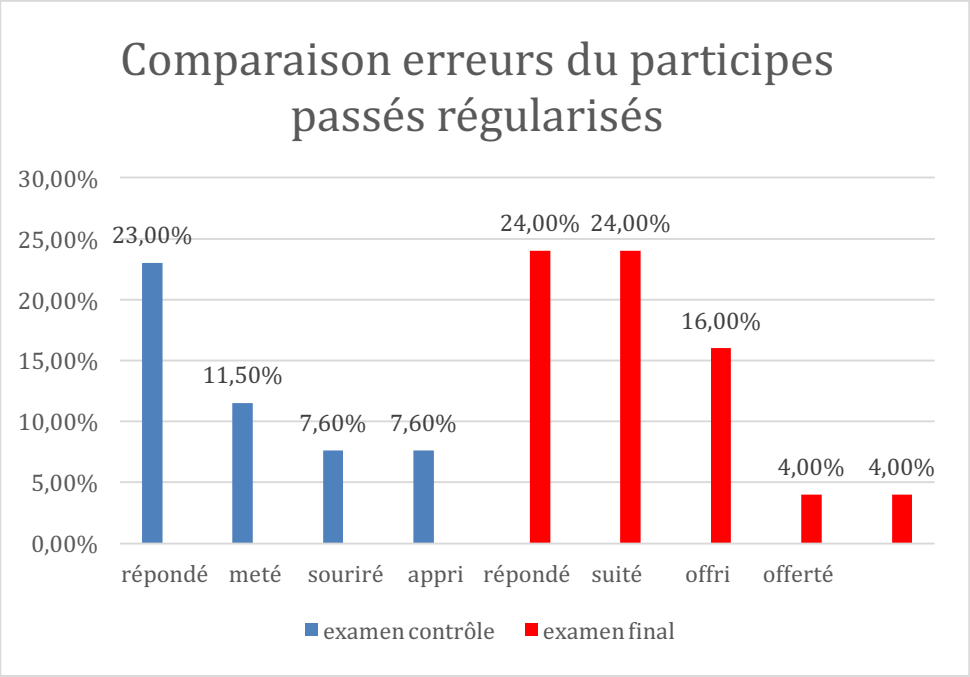


Figure 145 comparaison parmi les résultats des erreurs sur le participe passé des verbes irréguliers régularisés de l'examen contrôle et de l'examen final

3. La manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase

Sur ce qui concerne l'accord en genre du participe passé conjugué avec l'auxiliaire « être » les apprenants ont eu montré une diminution sur le taux de la production des erreurs d'accord en nombre pour l'examen final par rapport aux résultats de l'examen contrôle tandis que les erreurs sur l'accord en nombre ont eu une augmentation significative pour les erreurs les plus produites sur l'examen final et en

même temps nous montre une réduction générale du taux d'erreur par rapport aux résultats de l'examen contrôle avec une moyenne de 2 apprenants par erreur.

Pour ce qui concerne les erreurs sur l'accord en genre figure 148 ; l'examen contrôle a présenté l'erreur la plus produite « elle est parti » et « ils sont sorti » avec 4 apprenants par erreur pendant que pour l'examen final les erreurs les plus deux erreurs commises par un apprenant chacune. Concernant l'erreur « ils sont sorti » que normalement doit être vue comme erreur d'accord en nombre et non comme erreur d'accord en genre fait partie de ces dernières, car cette erreur provient de la phrase : « deux jeunes filles avant une fête… » où les apprenants devaient compléter avec des phrases courtes et dont « ils sont sorti » et « ils sont revenu à pied ». Cette tendance de changer le genre de pronoms est assez courante parmi les apprenants hispanophones. Nous croyons elle est due à l'effet de la L1 sur les pronoms « él » et « ella » dont leur équivalence en français est « il » et « elle » respectivement, mais qu'en prononciation se contrarient /el/ = (« él » et « elle ») dont à l'intérieur des apprenants /el/ est bizarre pour appeler un pronom féminin. Nous avons aussi repéré des phrases comme « Quel âge a Anna ? il a 15 ans ».

Concernant l'erreur de l'examen final « M. Lafont a passée la matinée au bureau » l'apprenant a fait l'accord en genre même en utilisant l'auxiliaire « avoir » et que le pronom est masculin « M. Lafont ». Probablement, il s'est laissé influencer par le nom « matinée ».

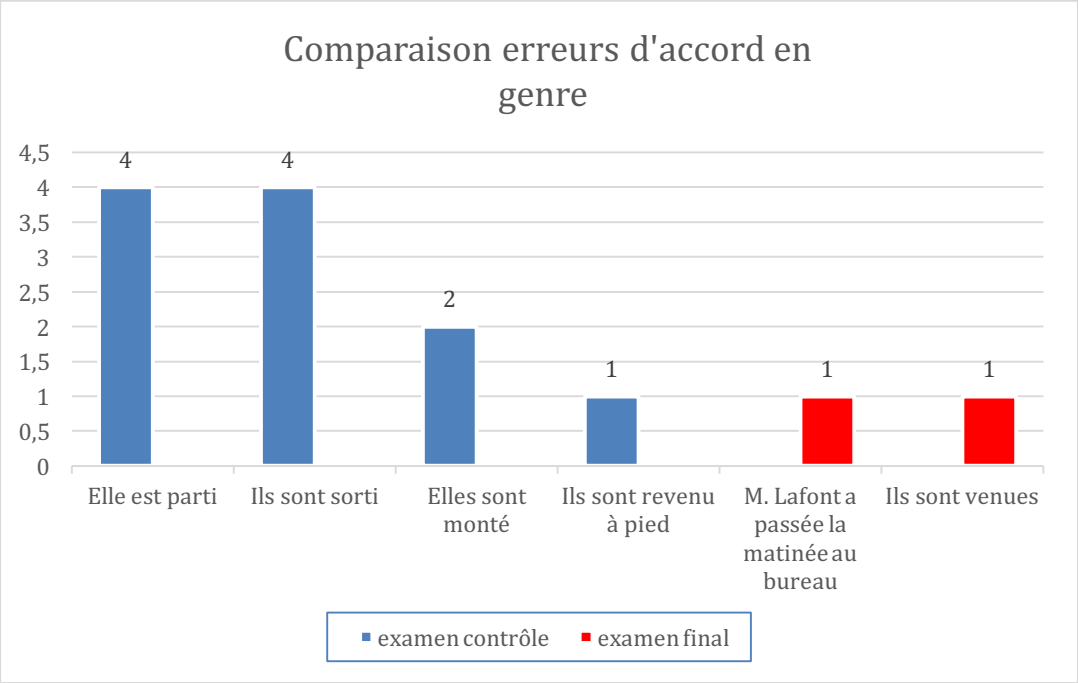


Figure 146 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en genre de l'examen contrôle et de l'examen final

Pour ce qui concerne les erreurs sur l'accord en nombre figure 149 ; l'examen final a présenté une augmentation sur ce type d'erreur par rapport aux résultats de l'examen contrôle. Les verbes concernés ont été « aller » pour l'examen final et «rentrer » pour l'examen contrôle étant le pourcentage du premier de 32% et pour le dernier de 23.07%. Bien que sur l'examen contrôle la grande majorité des erreurs ont été dues à un oubli de « s » pour marquer le nombre, sur l'examen final ce marquage a été en termes généraux bien produit, car la moyenne des ces erreurs est faible comparé avec la moyenne des erreurs de l'examen contrôle.

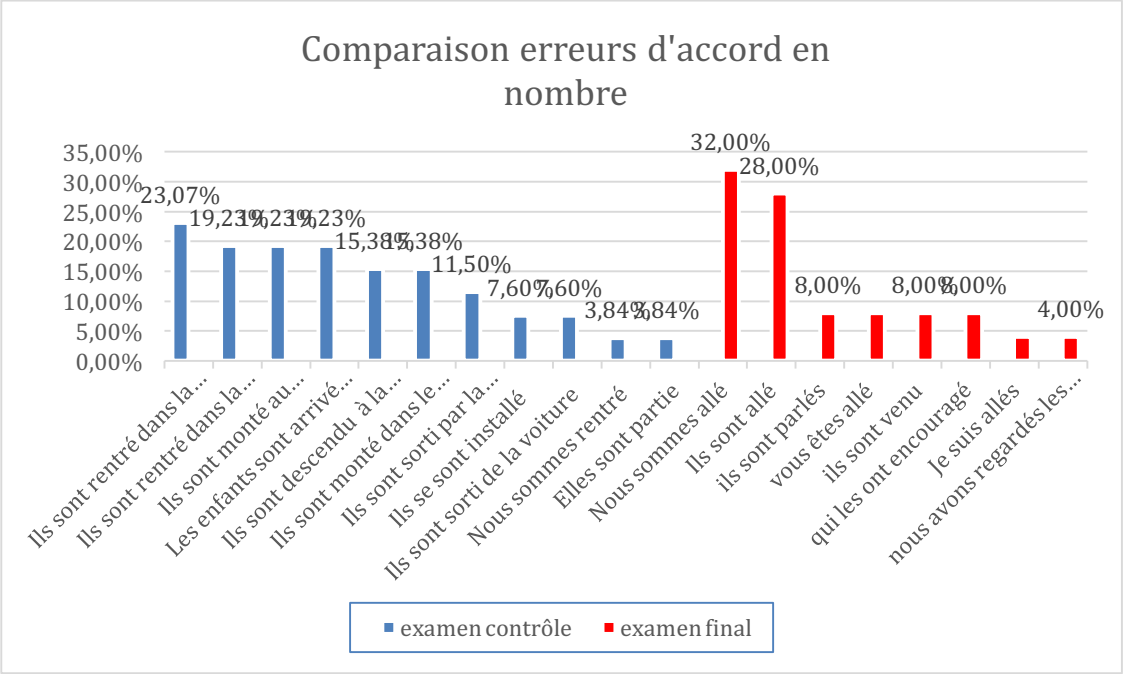


Figure 147 comparaison parmi les résultats des erreurs d'accord en nombre de l'examen contrôle et de l'examen final

Le signe que plusieurs erreurs sur l'examen contrôle et sur l'examen final montrent que les apprenants ont oublié d'ajouter « s » pour marquer le nombre est une évidence que la règle n'a pas été intériorisée par les un quart du groupe contrôle, car malgré le fait qu'elle a été diminuée en moyenne, l'erreur la plus produite « nous sommes allé » montre que les apprenants privilégient l'accord en nombre sur le pronom « ils » que sur le pronom « nous » ou « vous » quand il s'agit de deux ou plus des personnes. Ce type de règle demande un apprentissage formel dont la partie écrite de la langue doit être centrale. Dans l'enseignement restreint par le temps, il faut laisser passer cette erreur pour se concentrer sur les erreurs les plus saillantes comme ceux des participes passés ou de l'auxiliaire.

4. La discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire dans les phrases comportant un COD

Les apprenants ont eu du mal à assimiler cette règle grammaticale de la conjugaison du passé composé en français figure 150. Inexistante dans la L1, les

apprenants n'ont pas trouvé un sens pour l'appliquer. Passer d'un auxiliaire à un autre pour un apprenant hispanophone du français est comparé comme le passage du verbe « ser » à « estar » pour un apprenant français de l'espagnol où un élément d'une langue devient deux éléments dans la langue cible. Cette caractéristique propre de l'apprentissage d'une langue étrangère cause problème, car au début de cet apprentissage il faut se démarquer de la structure de la L1 (un élément) pour en donner du sens à la structure de la langue cible (deux éléments) cas contraire se passe quand la structure de la L1 (deux éléments « ser » et « estar ») deviennent un élément dans la structure de la langue cible « être ».

De ce fait, les résultats de l'examen contrôle nous montrent que les erreurs soit sur le choix de l'auxiliaire « être » ou « avoir » dans les phrases comportant ou non un COD ont eu un taux d'erreur de 34.61% à 23,07% pour les erreurs les plus produites comme « La vielle dame est montée les quatre étages » et « Jean a descendu à la cave » respectivement. Les verbes en question ont été « monter », « rentrer », « descendre », sortir », et « passer » ils ont été conjugué soit avec l'auxiliaire « être » soit avec l'auxiliaire « avoir » avec des taux d'erreurs semblables pour l'examen contrôle et pour l'examen final le verbe « passer » conjugué avec l'auxiliaire « être » à la place de l'auxiliaire « avoir » ce qui veut dire que les apprenants présentent des défaillances dans l'application de cette règle.

Les résultats de l'examen final nous ont montré aussi que les apprenants ont eu du mal à appliquer cette règle. Dans l'examen final nous avons laissé exprès une seule phrase comptant un COD où les apprenants devaient conjuguer le verbe « passer » non pas avec l'auxiliaire « être » que normalement va avec, mais avec l'auxiliaire « avoir ». La moitié des apprenants n'ont pas appliqué la règle et ils ont conjugué le verbe « passer » avec l'auxiliaire « être ». L'autre moitié du groupe l'a conjugué comme il faut avec l'auxiliaire « avoir », malgré ce fait, nous croyons qu'une grande partie de ces apprenants l'a fait par inertie, non pas en appliquant cette règle quand il y a dans la phrase un COD, mais en généralisant la conjugaison des verbes en français en utilisant que l'auxiliaire « avoir ».

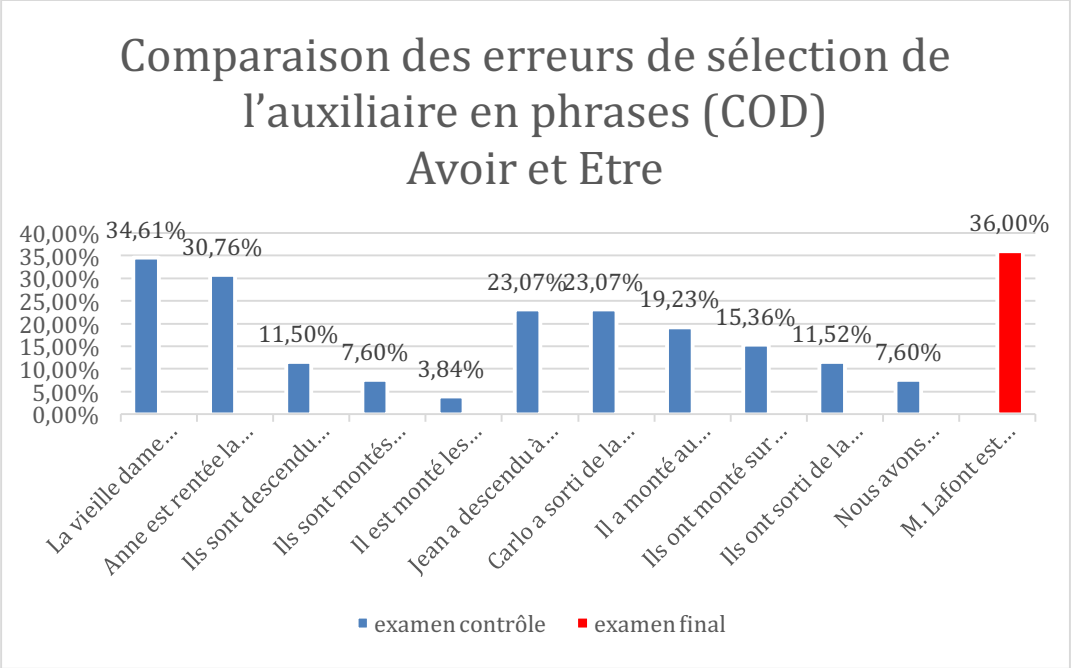


Figure 148 comparaison parmi les résultats des erreurs de sélection de l'auxiliaire en phrases COD « avoir -être » de l'examen contrôle et de l'examen final

5. Interférences de la L1 ou de la L2 dans la structure de la L3

Les interférences de la L1 ou de la L2 sur la nouvelle structure qui se forme dans la L3 à partir de l'évolution de l'interlangue des apprenants ont été très présentes dans la production des apprenants sur l'examen final par rapport aux résultats de l'examen contrôle figure 151. Concernant les interférences dans les deux épreuves, les résultats nous montrent que les interférences ont augmenté énormément sur l'examen final notamment sur les structures de la phrase qui rappellent celles de la L1 comme dans les phrases comportant de verbes pronominaux et conjugués à la première personne et à la troisième personne du singulier. Le cas de l'erreur « Ma vie se a transformé » avec un pourcentage de 16% et de « je m'ai demandé » avec un pourcentage similaire qui rappellent la forme de la L1 « Mi vida se ha transformado » et « Je me pregunté (demandé) ». L'auxiliaire « avoir » se rapproche en prononciation de l'auxiliaire « haber » utilisé en espagnol dans la première phrase /a/, et de la deuxième phrase du

pronom réflexif « me » utilise en espagnol en passé simple. Pareil pour les phrases « Je me endormi » et « J'ai couché tard » de l'examen contrôle.

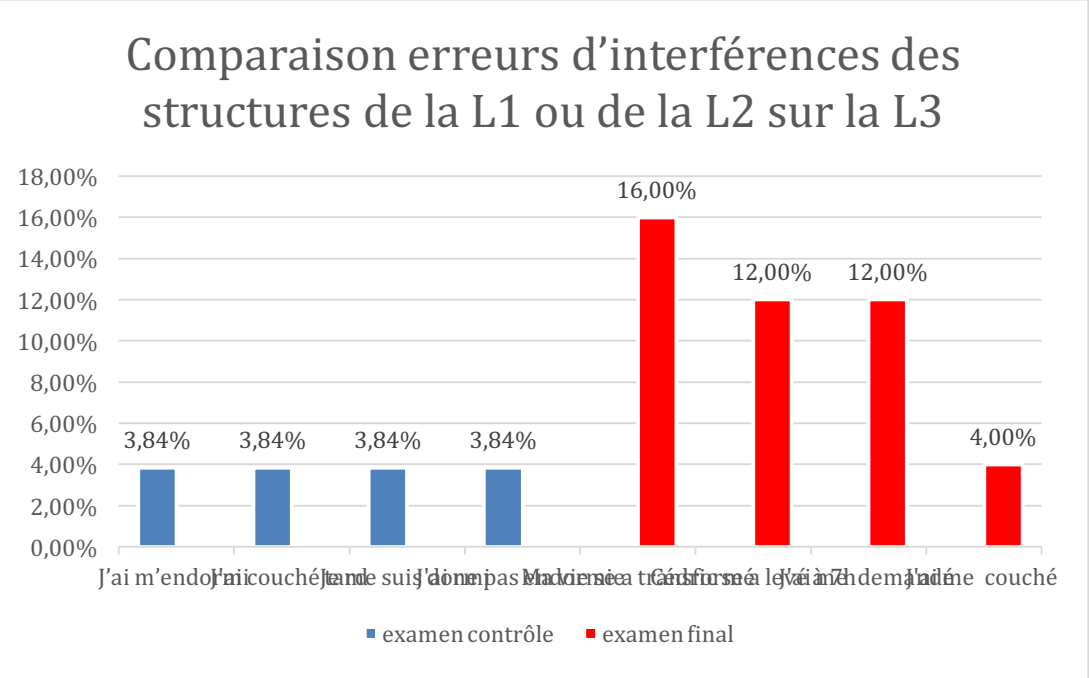


Figure 149 comparaison parmi les résultats des erreurs sur les interférences des structures de la L1ou de la L2 sur la L3 de l'examen contrôle et de l'examen final

Le résultat final est faible, de 4 apprenants commettant ce type d'erreur, comparé avec la totalité des apprenants qui ont eu une bonne performance sans se laisser influencer par la structure de la L1 sur ces phrases, 21 apprenants au total. Nonobstant, pour ces apprenants, le fait que les interférences de la L1 sur la L3 aient augmenté sur l'examen final nous prouve que l'influence qu'exerce la L1 sur la structure sous-jacente de la L3 est notoire, qu'elle ne cesse sa présence dans tout le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle est la base pour sa formation, car dans les erreurs qu'on a examinées, le fait de conjuguer une phrase pronominale avec l'auxiliaire « avoir » nous indique que les apprenants ont privilégié une structure qui est cohérente et logique pour eux tous en sachant que tous les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire « être » ; car dans d'autres phrases ils l'ont fait comme il faut.

6. Découvertes

À partir des difficultés mises en évidence dans l'étape diagnostique de cette recherche, nous avons montré que l'enseignement qui se fait au sein du programme de langues modernes centré sur l'étude de la grammaire dans l'appropriation du passé composé laisse quelques défaillances dans l'interlangue que s'intériorise chez les apprenants devenant ainsi avec le temps de fossilisations. L'objectif principal de notre étude de recherche a été d'améliorer l'appropriation du passé composé par les apprenants du FLE niveau II au sein du programme de langues modernes à l'université du Quindío. Dans cet ordre d'idées, nous avons mis à l'épreuve un enseignement centré sur le lexique mental en tenant en compte la directrice de Nation (2013) sur tout ce qu'implique la connaissance d'un mot et de Pinker (2011) sur sa théorie de mots et règles les ingrédients de la langue dont le principal objectif était de favoriser une meilleure manière pour les apprenants de s'approprier du passé composé par rapport à l'enseignement centré sur l'étude de la grammaire dans l'appropriation de ce temps verbal.

Les acquis des apprenants ont été vérifiés par l'application de l'examen final dont nous avons procédé à analyser les résultats du groupe contrôle et du groupe expérimental, de la même manière, nous avons contrasté leur progrès sur l'acquisition du passé composé depuis la vérification de leurs connaissances qu'on a faites avec l'examen contrôle. La vérification de ce progrès a été fait par rapport aux éléments décrits par Duran Rueda, F. (2011 : 351) et notre expérience qui causent difficultés aux apprenants hispanophones dans le processus d'apprentissage du passé composé à savoir le choix d'auxiliaire être/avoir, la connaissance de participes passés réguliers/irréguliers, la manipulation de concordance de genre/nombre selon l'auxiliaire employé dans la phrase, la discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire, de la même manière que les interférences et transferts de la L1 ou de la L2 sur la structure de la L3.

Les analysés portées sur les résultats de l'examen final nous ont montré qu'il y a eu un bon progrès dans l'appropriation du passé composé pour les apprenants du groupe expérimental avec une différence de 6 à 9% par rapport aux apprenants du groupe contrôle, cependant nous voyons que les apprenants des deux groupes continuent à commettre certaines erreurs qui résultent répétitives dans les résultats des épreuves appliqués , étant la principale cause la pauvre consécration du temps à l'étude de la langue française dans le département de langues modernes à l'université du Quindío. Notre expérience avec les groupes supérieurs nous dit que si ces erreurs ne sont pas traitées et corrigées en quelque sorte, elles vont surement faire partie de leur structure de la L3, signifiant des futures fossilisations dans leur production.

Les découvertes que nous avons eu par rapport aux éléments causant des difficultés dans l'appropriation du passé composé aux apprenants hispanophones dans cette recherche sont manifestées dans les énoncés suivants :

Pour ce qui concerne les erreurs sur **le choix d'auxiliaire être/avoir**. Les apprenants tant du groupe contrôle comme du groupe expérimental ont continué à produire ce type d'errer en plus dans l'examen final ils sont doublés le pourcentage. Nous pouvons noter que ces erreurs sont le produit d'une défaillance dans la rétention des 14 verbes qui sont conjugués avec l'auxiliaire « être » dont pour les épreuves étaient les verbes « arriver », « aller », « sortir » et partir » pour l'examen contrôle et les verbes « devenir », arriver, « aller », « rester » et « venir » pour l'examen final. Ces résultats, nous montrent que la mémoire joue un rôle important pour la rétention de ces 14 verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être », dont l'enseignement avec l'aide d'une métaphore, sur la montagne pour les rendre plus cohérents et ainsi augmenter leur rétention s'est montré effective mais il faut plus de temps pour les travailler et ainsi gagner sur leur performance.

L'interférence de la L1, dans la généralisation de la conjugaison de l'auxiliaire « avoir » est une conséquence de n'avoir que l'auxiliaire « haber » pour la conjugaison du passé composé en espagnol. En plus, on peut noter que ce genre d'erreur s'est doublé

pour l'examen final, ce qui veut dire que le temps dédié à l'enseignement ne laisse pas le temps pour faire des corrections là-dessus ou pour que les apprenants aient du temps pour bien intérioriser cette caractéristique du passé composé en français.

Les erreurs sur l**a connaissance de participes passés des verbes réguliers et irréguliers** ont été produites par plusieurs aspects dont la théorie de Pinker (2011) semble cadrer parfaitement étant les verbes réguliers traités par la partie du cerveau qui traite les règles et les verbes irréguliers traités comme de mots. Les résultats des épreuves nous prouvent que cette théorie est correcte et dont l'enseignement grammatical et lexical de la langue cible doit s'emparer de cette théorie. Les apprenants ont su intérioriser la règle pour conjuguer les verbes réguliers du premier et du deuxième groupe des verbes français notamment ceux du premier groupe qui sont la grande majorité des verbes du français. Cette règle s'est généralisée et les apprenants l'ont appliquée même sur les verbes irréguliers. De ce même fait, les apprenants ont eu la tendance de régulariser les verbes irréguliers selon leur terminaison comme (répondre : répondu, comprendre : compris, rire : ri, dire : dit) et ils ont fini pour appliquer ces terminaisons sur les verbes irréguliers (mettre: met, prendre: prendu, devoir: devu) comme sur les verbes réguliers (montrer : montis, décider : decidi, discuter: discuti, manger: mangent, décider : déçu).

Cette grande tendance de la production des erreurs sur les participes passés des verbes irréguliers du groupe contrôle reflète que l'enseignement de ces éléments n'a pas été si effectif comme c'est le cas du groupe expérimental qui a eu moins pourcentage dans les erreurs produites de ce type. Ce résultat nous démontre que l'apprentissage des participes des verbes irréguliers doit se faire sur la base de l'apprentissage des mots et non pas sur la base d'un apprentissage sur les règles comme le suggère Pinker (2011), car une conséquence directe est la régularisation qui se fait pour le processus de généralisation des règles, comme a été le cas pour le groupe contrôle avec un taux de régularisation des participes passés des verbes irréguliers.

Finalement, quelques erreurs sur cette régularisation des verbes irréguliers nous montrent que les apprenants ont tendance à régulariser en termes de l'ajout de la terminaison des participes passés des verbes du premier groupe « é » dans les erreurs « réponde », « meté », « sourire » pour l'examen contrôle et de « réponde », « suite », « offerté » pour l'examen final.

La régularisation est dont la preuve que le cerveau aime traiter la langue par rapport à ses propres normes par contre il n'aime pas avoir des exceptions et non plus de mémoriser diverses formes pour les désinences des verbes. La conséquence est l'application des ces normes sur l'ensemble d'une structure dont pour nous la régularisation des verbes irréguliers et la régularisation de ces derniers s'il y a le cas. Pour ce qui concerne les participes des verbes irréguliers l'intériorisation doit se faire comme nous le font avec les mots, par des connexions sur multiples niveaux dont le contexte est primordial.

Les erreurs sur la manipulation de concordance de genre selon l'auxiliaire employé dans la phrase ont diminué pendant que **les erreurs sur l'accord en nombre ont augmenté.** Il y a certaines caractéristiques dans la phrase que font que les apprenants soient plus penchés à commettre ce type d'erreur. Pour les erreurs d'accord en genre, les apprenants hispanophones ont la tendance de changer le genre de pronoms. Ce procédé est assez courant parmi les apprenants hispanophones. Dont l'interférence de la L1 est mise en cause. L'effet de la L1 sur les pronoms « él » et « ella » dont leur équivalence en français est « il » et « elle » respectivement, mais qu'en prononciation se contrarient /el/ = (« él » et « elle ») par conséquent à l'intérieur des apprenants /el/ est bizarre pour appeler un pronom féminin. Nous avons aussi repéré des phrases comme « Quel âge a Anna ? il a 15 ans ». Pour ce qui concerne, les erreurs sur l'accord en nombre l'erreur la plus produite « nous sommes allé » montre que les apprenants privilégient l'accord en nombre sur le pronom « ils » que sur le pronom « nous » ou « vous » quand il s'agit de deux ou plus des personnes. La principale erreur a été l'oubli d'ajouter « s » pour marquer le nombre notamment quand il s'agissait des verbes conjugués avec l'auxiliaire « être ». Cette règle est inexistante dans la L1 sauf pour les

phrases passives où il faut marquer le nombre en ajoutant « s » au participe passé par la présence du verbe « ser ou estar » comme « ellos has sido vistos por… ». Pour une meilleure rétention et assimilation de la règle, il a fallu faire ce genre de comparaisons, car les résultats nous montrent que pour une partie des apprenants il est évident que la règle n'a pas été intériorisée. Ce type de règle demande un apprentissage formel dont la partie écrite de la langue doit être centrale. Dans l'enseignement restreint par le temps, il faut laisser passer cette erreur pour se concentrer sur les erreurs les plus saillantes comme ceux des participes passés ou de l'auxiliaire.

Concernant l**a discrimination entre les verbes qui sont ou non transitifs pour le choix de l'auxiliaire dans les phrases comportant un COD** les apprenants ont eu du mal à assimiler cette règle grammaticale de la conjugaison du passé composé en français. Inexistante dans la L1, les apprenants n'ont pas trouvé un sens pour l'appliquer. À nouveau l'approche de l'hypothèse de l'analyse contrastive des langues de Lado (1957) sur les différences entre les éléments de la L1 et de la langue cible sont pertinente pour expliquer ce genre d'erreur. Un élément de la L1 qui devient deux éléments dans la L2 est censé poser problème dans l'acquisition dont la L1 a un auxiliaire pour le passé composé pendant que la L3 a deux.

De ce fait, les résultats de l'examen contrôle et final nous montrent que les erreurs soit sur le choix de l'auxiliaire « être » ou « avoir » dans les phrases comportant ou non un COD ont eu un taux d'erreur élevé nous croyons qu'une grande partie de ces apprenants l'a fait par inertie, non pas en appliquant cette règle quand il y a dans la phrase un COD, mais en généralisant la conjugaison des verbes en français en utilisant que l'auxiliaire « avoir » ou si c'est le cas l'auxiliaire être pour les 14 verbes conjugués avec.

Finalement, les i**nterférences de la L1 ou de la L2 dans la structure de la L3 ont été présentes tout au long de cette recherche.** Les résultats nous ont montré que les interférences ont augmenté énormément sur l'examen final notamment sur les structures de la phrase qui rappellent celles de la L1 comme dans les phrases comportant

de verbes pronominaux et conjugués à la première personne et à la troisième personne du singulier. Le fait de conjuguer une phrase pronominale avec l'auxiliaire « avoir » nous indique que les apprenants ont privilégié une structure qui est cohérente et logique pour eux tout en sachant que tous les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire « être » ; car dans d'autres phrases ils l'ont fait comme il faut. Ce procédé dont l'analogie est au cœur des comparaisons entre les structures des deux langues est propre au raisonnement humain comme dans la théorie du prototype. L'erreur de « ma vie se a transformé » est une preuve pour la structure du passé composé pour la structure du futur est « elle se va laver les mains », ou pour le présent de l'indicatif « il encontre ses amis », etc. l'effet de la langue seconde s'est transformé dans notre cas de l'apprentissage d'une L3 en l'effet de la L1 dû à la distance typologie entre l'espagnol et le français. Même le cas du phonème /v/ qui est acquis dans l'apprentissage de la L2 anglais n'est pas transféré dans le processus d'acquisition de la L3 français. Nous devons réapprendre la bonne prononciation de ce phonème à l'aide de ce qu'ils ont appris dans l'anglais, mais les résultats de la production orale dans l'examen final nous laissent avec la prononciation de /v/ comme /b/ dans phrases comme « vous avez travaillé… » ou « nous avons dansé ». Ce phénomène nous laisse penser à la possibilité que toute langue étrangère prenne ses bases à partir de la langue maternelle en plus si nous parlons de la phonétique dans l'apprentissage des adultes.

Le tableau suivant résume les éléments qui causent difficultés aux apprenants hispanophones dans le processus d'apprentissage du passé composé dans les différentes étapes de cette recherche.

Facteurs de difficulté sur « le passé composé »	Étape diagnos-tique	Examen contrôle		Examen final	
		Groupe contrôle	Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Difficultés en choix de l'auxiliaire	+	- +	- +	- +	- +
Omission souvent de l'auxiliaire avoir quand la forme de la phrase rappel la	+	- +	- +	+ +	+ +

structure du passé simple de la L1(interférence)					
Difficultés pour mémoriser la forme des participes passés des verbes irréguliers	+	+ +	+ +	+ +	- +
Généralisation de la règle de formation des participes passés des verbes réguliers appliquée aux verbes irréguliers.	+	-	-	++	+ +
Généralisation de la terminaison des participes passés des verbes irréguliers appliquée à quelques verbes réguliers.	+	-	-	++	+ +
Généralisation de la règle d'accord en nombre	+	- +	- +	- +	+ +
Généralisation de la règle d'accord en genre	+	-	+ +	- +	- +
Omission d'accord en nombre	+	+	+	+	+
Problèmes pour organiser la phrase quand elle est négative. Le « ne » et le « pas » sont souvent mal placés.	+	-	- +	+ +	- +
Problèmes pour choisir le bon auxiliaire dans les phases pronominales	+	+	+	+	+
Choix de l'auxiliaire avoir dans les verbes pronominaux	+	+	-	+	+

conjugués à la troisième personne qui rappellent la structure de la L1 (interférence)					
Problèmes pour choisir l'auxiliaire quand il y a COD dans les phrases	+	+ +	++	++	- +

Tableau 27 sur les aspects causant difficulté aux apprenants pour l'appropriation du passé composé dans les différentes étapes de la recherche

+ présent - pas présent ++ augmentation - + diminution

Le tableau sur les aspects que causent un grade de difficulté aux apprenants hispanophones, notamment ceux participant dans notre étude, pour s'approprier du passé composé comporte de traits qui spécifient la présence ou l'absence de ces difficultés, de la même manière que leur augmentation dans l'examen final par rapport à l'examen contrôle.

Nous avons constaté que la complexité du processus de structuration du passé composé pour les apprenants peut se voir influencée de manière positive tout en créant le maximum de connexions de mots au niveau du sens, de la forme et de l'utilisation. Plus les connexions sont nombreuses et significatives, plus il y a d'éloignement entre le développement des interférences de la L1 ou de la L2, et le développement de l'interlangue vers la structure de la langue cible suggérant ainsi que la théorie de Pinker (2011) s'avère correcte.

Nous avons constaté également des erreurs concernant les participes passés de verbes tant réguliers comme irréguliers, l'accord en genre et en nombre, le choix d'auxiliaire, la sélection d'auxiliaires en phrases (COD), la relation avec les verbes pronominaux, l'interférence des structures de la L1 sur la L3. Ces catégories d'erreurs ont été identifiées autant dans le groupe contrôle que dans le groupe expérimental. Dans le cas de résultats de l'examen contrôle on a remarqué des différences entre les résultats obtenus dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental. Par exemple, dans le

groupe expérimental on a repéré l'erreur du participe passé « répondé » avec une réalisation du 23 % tandis que dans le groupe contrôle on a relevé l'erreur « couri » avec une réalisation du 53 %. Au milieu de l'intervention, les règles pour former le participe passé sont négligées entre 15 et 25 % des apprenants du groupe expérimental tandis que pour le groupe contrôle était de 53,57%. Plus tard dans l'examen final, on a également constaté des écarts entre les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle comme dans le cas des erreurs concernant le choix d'auxiliaire. Par exemple dans la phrase « *M. Lafont est passé la matinée au bureau »* laquelle a été réalisée dans un 36% par les apprenants du groupe expérimental et la même phrase a été réalisée dans un 50 % par les apprenants du groupe contrôle. Une autre remarque qu'on a pu faire est celle concernant les erreurs de choix d'auxiliaire dans des phrases avec les verbes pronominaux. Étant l'erreur la plus fréquente l'utilisation de l'auxiliaire « *avoir »* au lieu de l'auxiliaire « *être »* dans les phrases comme « *Cedric se a levé à 7 heures »* et « *Ma vie se a transformé »*. On y observe un phénomène d'interférence des structures de la L1 sur les structures de la L3.

En somme, nous avons constaté que les connexions des mots en forme, signification et utilisation sont la clé pour la réussite de l'acquisition du vocabulaire. Et pour compléter, il faut prendre en compte dans notre pédagogie *les ingrédients de la langue*, *mots et règles*, de Pinker (2011). Par le biais de l'expérimentation, nous avons mis en évidence qu'une méthodologie de l'enseignement basée sur les apports de Nation (2013) à propos l'acquisition du vocabulaire, est fort avantageuse pour l'apprentissage du passé composé en classe du FLE, notamment ce qui concerne les verbes irréguliers qui seraient traités comme des mots par le cerveau.

Conclusion

1. Conclusions et recommandations

Le développement des séances pour améliorer la manière comment les apprenants du niveau II du français comme langue étrangère du programme de langues modernes à l'université du Quindío s'approprient du passé composé a été une décision cruciale pour rendre ce type d'apprentissage plus optimal.

Cette recherche nous a permis d'analyser la manière comme les apprenants s'approprient du passé composé du français, d'apprécier les éléments qui causent difficulté et de tester un moyen pour les remédier ou les faire diminuer.

La mise en œuvre du cours du FLE dédié à l'apprentissage du passé composé impliquant les connaissances de Nation (2013) sur la forme, la signification et l'utilisation d'un mot s'est avéré efficace pour la réduction des effets négatifs du transfert, comme la surgénéralisation et les interférences de la L1 sur la L2, de la même manière que la mise en mémoire et la récupération des mots par les apprenants du groupe expérimental.

L'impact sur la mise en œuvre de ce cours de formation du passé composé a été bon par rapport à l'appropriation de ce temps verbal du groupe expérimental par rapport à celle du groupe contrôle avec plus de difficultés à résoudre. On a donc amélioré la compétence grammaticale et lexicale des apprenants concernant l'apprentissage du passé composé en classe du FLE.

Un objectif primordial était d'améliorer l'appropriation du passé composé par les apprenants du niveau II du français comme langue étrangère du programme de langues modernes à l'université du Quindío. Cependant, l'objectif mené à travers les séances d'apprentissage de ce temps verbal fait que l'apprentissage soit centré sur les principaux problèmes engendrés par l'apprentissage du passé composé pour les apprenants hispanophones. Nonobstant, le temps est primordial pour maximiser le taux de réussite de cette appropriation et d'adoucir les difficultés propres à l'acquisition de

cette nouvelle structure de la L3 ce qui n'a pas été le cas pour notre étude. Pour minimiser tous ces facteurs supplémentaires, il est recommandé de mettre en œuvre un second test un certain temps après avoir terminé les séances de formation qui doivent se poursuivre avec un temps plus généreux. Comme cette recommandation, quelques autres qui sont adressées aux professeurs du FLE qui enseignent ce niveau de français et ont à l'esprit l'amélioration de l'acquisition de ce temps du passé si conflictuel sont énoncées dans les énoncés suivants :

- Pour commencer, il faut être au courant que la distance typologique qui existe entre l'espagnol et le français fait que l'acquisition de cette dernière soit conflictuelle par rapport aux éléments structuraux qui ne fonctionnent pas de la même manière dans les deux langues.

- Il est recommandé que l'enseignant soit attentif à l'utilisation de l'auxiliaire, car dans la L1 il y a qu'un et dans la L3 il y en a deux, dont les apprenants vont s'incliner pour conjuguer avec l'auxiliaire avoir. Pour donner du sens à l'auxiliaire être, il faut que les apprenants aient une base dont nous recommandons « la métaphore des verbes de la montagne ». La rétention va être jouée par les relations de ces verbes avec la vie quotidienne des apprenants pour fortifier les connexions entre les mots, de la même manière que la répétition des phrases contenant ces verbes ait une place dans les activités langagières.

- Les apprenants auront tendance à régulariser le participe passé des verbes irréguliers en tenant en compte la formation de ces derniers et vice versa, régulariser le participe passé des verbes réguliers en tenant en compte la terminaison des ces derniers. Pour minimiser cet effet, il faudra travailler le participe passé des verbes irréguliers comme mots et non pas comme verbes. Une technique qui a bien marché auprès des apprenants du groupe expérimental a été celle de « se concentrer » où les apprenants doivent faire coïncider les verbes avec les participes passés correspondants. On montre plusieurs fiches aux apprenants qui ont la face cachée, un apprenant vient choisit une fiche, lit la fiche et choisit une autre fiche pour chercher son partenaire. S'il ne trouve pas, il doit

retourner les fiches. Il faut après travailler la mémoire pour que ces participes passés passent de la mémoire à court terme à la mémoire du long terme. La mémoire épisodique et la mémoire déclarative sont un bon moyen pour le faire.

- Pour appliquer l'accord en genre et en nombre, il faut d'abord travailler l'accord en nombre qui est compréhensible par les apprenants hispanophones. Pour se faire, il faut comparer son utilisation avec l'utilisation qu'ils font des phrases passives au passé composé de l'espagnol utilisant le verbe « ser ou estar » comme « Ellos han sido entendidos por el profesor ». De cette manière, ils vont donner du sens à cette règle et vont ainsi assimiler celle de l'accord en genre.

- La généralisation de règles est un trait cognitif inhérent à l'être humain. Il est plus facile de traiter les règles que traiter les mots par isolation. Il faut donc être attentif pour la généralisation des règles en traitant les mots en contexte et toujours focalisés sur la vie de l'apprenant.

- L'apprentissage des phrases comportant un COD se fait mieux s'il y une comparaison entre les mêmes verbes une comportant un COD et une qui ne le comporte pas comme dans « il a sorti les clés de la voiture » et « il est sorti ce matin ». De la même manière, la répétition de ces genres de phrases au sein du cours de langue engendrera l'intériorisation.

- Le cas des verbes pronominaux est spécial. L'appropriation de ces verbes va entraîner les mêmes erreurs qu'entraine l'appropriation des auxiliaires et les participes passés. Leur appropriation se fait par l'intermédiaire de la structure de la L1 qui est semblable sauf que la conjugaison avec l'auxiliaire « être » est bizarre par les apprenants hispanophones, de même que l'accord en genre et en nombre. Pour éviter que la structure de la L1 interfère avec celle de la L3 où l'apprenant conjugue avec l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » comme dans « ma vie se a transformé » il faut ce type d'erreur dès le début de l'apprentissage avant que les apprenants le

produisent par eux-mêmes, l'enseignant doit dédier un espace pour commercer le cours par une induction explicite de cette structure.

- Dans les activités d'enseignement doit exister la place pour la forme, la signification et l'utilisation des mots en tenant en compte que l'activité demande le besoin de la part de l'apprenant d'utiliser les mots cibles, soit pour notre cas par exemple, les participes passés des verbes irréguliers.

- Les compétences communicatives jouent elles aussi un rôle dans l'appropriation du passé composé. Chaque compétence doit être traitée en utilisant ce temps verbal pour que les apprenants aient l'opportunité d'élargir la pratique de ce temps verbal dont ce qui spécifie le CECRL pour la compétence lexicale et grammaticale doit être tenu en compte.

- L'analogie joue un rôle essentiel dans l'apparition des interférences de la L1 dans la L3. Il faut toujours comparer une structure de la L1 qui est penchée à engendre des interférences avant qu'elle soit utilisée par les apprenants et la travailler pour élever la conscience linguistique.

- Le modèle hiérarchique de Aneta Pavlenko semble expliquer les apparitions des transferts et interférences dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nonobstant, il n'explique pas à quel point une structure ou un élément de la L1 ou de la L2 est encré dans la L3 ni à quel point elle se déconnecte. Notamment, une fois que les apprenants aient eu une bonne performance sur l'utilisation des auxiliaires « être » et « avoir » pour le passé composé et qu'ils ne reviennent pas vers des structures semblables de la L1.

- Le modèle de Levelt (1989) sur la production du langage est assez proche de ce qui se passe dans tel acte cognitif, il suggère que le sujet avant de parler est contrôlé par un moniteur qui régule les règles et la syntaxe de la langue. Cette vision est similaire à celle de l'hypothèse du moniteur de Krashen (1991) qui affirme que plus ont apprend la forme plus ont est contrôlé et plus on devient moins fluide dans la production. Les

apprenants du groupe contrôle dans la partie d'expression orale de l'examen final ont été moins fluides, ils pensaient chaque mot qu'ils étaient en train de produire, par contre les apprenants du groupe expérimental étaient fluides et semblaient parler sans contrôler la grammaire ou les mots dont la plupart de ce dont ils dissent étaient bien faits à part la prononciation comme le phonème /v/.

- Concernant l'enseignement du vocabulaire, nous avons trouvé que la structuration et l'organisation du lexique mental sont assez vastes et complexes dans le cerveau qu'une fois de plus la langue maternelle domine dans tous les aspects. Tenant en compte tous les résultats et la manière comme les apprenants se sont approprié du passé composé, nous voyons que la perspective qui défend un stockage unifié pour les langues est pertinente pour certains aspects, dont la conception des mots, la phonétique et la grammaire sont à la base, cependant nous voyons que plus les apprenants sont performants dans la langue cible plus ils s'éloignent des fautes qui relèvent de l'influence de la L1, ce qui veut dire qu'un espace consacré pour une autre langue est possible.

- Ceci dit, nous voyons la L1 comme la base pour l'établissement de la L2 et la L3 et les langues qui suivent. Plus on est en contacte avec la langue cible plus on s'éloigne de la L1, plus on s'éloigne du contact de la langue cible plus on revient vers l'aide de la L1 pour combler les vides que cet éloignement laisse.

- De ce fait, la conception qui a Nation (2013) sur le vocabulaire productif et le vocabulaire réceptif nous semble pertinente et cohérente pour l'apprentissage des langues. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de cette recherche, les enfants (des langues occidentales) commencent pour créer leur répertoire des mots pour concevoir la grammaire de langue, avant de parler ils sont capables de comprendre la majorité des choses que leurs parents leur disent. Nous sommes dans la présence de la première manifestation de la balance entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire actif, car on voit le grand progrès qu'ils ont quand l'explosion du lexique a lieu. De la même manière, cela se passe dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Au début de

l'apprentissage les apprenants créent leur répertoire lexical de la langue cible, à l'aide des cognates principalement et au fur et à mesure que le répertoire grandit ils commencent à produire. La même situation avec les bébés se passe avec les apprenants d'une langue étrangère, les apprenants comprennent presque tout ce qui les dit le professeur, mais ils ne sont pas capables de produire autant. La deuxième manifestation de la présence de la balance entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire actif est quand nous nous éloignons du contact avec la langue d'apprentissage. Comme ce qui se passe avec les apprenants qui ont eu leur diplôme, ils commencent à laisser de côté leurs compétences productives, mais préservent leurs compétences réceptives étant lire la plus développée.

- Avec l'appropriation du passé composé, il a fallu que les apprenants aient la base à l'aide de la structure semblable de la L1 pour qu'ils commencent à produire des énoncés en passé composé. De la même manière, il a fallu attendre que les apprenants aient eu exemples suffisants des participes passés des verbes irréguliers pour qu'ils commencent à les intérioriser comme tel, car au début de l'apprentissage la régularisation de ces verbes était le procéder des apprenants. Avec cette même perspective, nous nous sommes basés sur les notions de la structuration et l'organisation du lexique mental ainsi, nous avons privilégié les verbes irréguliers les plus fréquents dans la conjugaison du passé composé, ensuite nous avons fait des connexions de ces verbes et la vie quotidienne des apprenants, nous avons privilégié le contexte sur les phrases isolées.
- La forme, le sens et l'utilisation des mots ont été la base privilégiée pour s'approprier des participes passés des verbes irréguliers. Dans les respectives séances d'apprentissage, nous avons laissé l'espace dans les diverses activités pour ces trois principaux aspects sur ce qu'implique la connaissance d'un mot et ainsi la majorité des apprenants du groupe expérimental ont su conjuguer la plupart de ces verbes présents dans l'examen final.

- Si le temps dédié à l'étude de la langue est restreint l'appropriation de la langue va être à moitié dont les interférences vont devenir des fossilisations. Ce qui se fait au sein du programme de langues modernes est de tout regarder sur la langue française en si peu

de temps, que les apprenants n'ont pas le temps de tout assimiler dont la performance est en jeu. Les apprenants se démotivent et préfèrent l'étude de la L2 qui est assez complète.

- La triangulation des résultats obtenus suggère qu'effectivement le processus d'acquisition du lexique de la L3 ressemble à celui de la L1, cependant, une forte guide est recommandée pour éviter des fossilisations provenant des interférences de la L1 et de la L2 sur la L3 ou de l'interlangue des apprenants.

- Finalement, c'est conseillé que l'enseignant de langue ait une connaissance plus profonde du fonctionnement du cerveau humain, étant celui sa matière première de sont travail.

2. **Implications pour la pédagogique**

Finalement, cette étude devrait servir à établir un paramètre dans la mise en œuvre d'un cours de formation qui permettra aux étudiants d'améliorer leurs compétences dans la langue cible dans la mesure ou ils deviennent plus performants sur l'appropriation de ce temps passé. Il est à espérer que cette investigation puisse être utile aux enseignants des niveaux supérieurs et en même temps aux apprenants. Cette étude montre une approche pour faire face à l'acquisition du passé composé dans lequel la réputation de l'enseignant français est en jeu vu les contraintes du temps pour l'exécuter d'une manière réussi. Les implications pédagogiques suivantes ont été extraites de ce dernier postulat:

- Un cours supplémentaire est absolument essentiel lorsque les cours réguliers sont aussi limités que ceux décrits dans le présent rapport.

- Il faut souligner que les stratégies que les apprenants pratiquent dans un cours supplémentaire doivent être pratiquées durant les heures régulières de classe.

- Être prêt à faire face à des résultats inégaux. C'est-à-dire, que la même approche pourrait ne pas fonctionner aussi bien avec tous les apprenants en même temps.

- Si le temps dédié à l'étude de la langue est restreint l'appropriation de la langue va être à moitié dont les interférences vont devenir des fossilisations. Ce qui se fait au sein du programme de langues modernes est de tout regarder sur la langue française en si peu de temps, que les apprenants n'ont pas le temps de tout assimiler dont la performance est en jeu. Les apprenants se démotivent et préfèrent l'étude de la L2 qui est assez complète.

- En tenant en compte ce dernier point, l'appropriation du passé composé ne doit pas s'arrêter pour un niveau, elle doit se poursuivre d'une manière spirale

comme nous le suggère Brouner (1975) et n'ont pas d'une manière linéale ou à chaque niveau d'apprentissage un ou plusieurs temps verbaux à apprendre.

- Les enseignants doivent être conscients par rapport aux objectifs imposés par une institution et ce qu'ils peuvent faire en réalité. Ils ne peuvent pas nier la réalité et accepter de buts absurdes en dépit de leur prestige et réputation, car le contexte, au moins le Colombien, exige de la part des enseignants des objectifs injoignables qui contrastent avec la réalité et s'ils ne sont pas atteints l'enseignant est le responsable et il doit payer les conséquences la plupart du temps avec son poste.

- L'appropriation du passé composé est conflictuelle pour les apprenants hispanophones du français comme langue étrangère, mais il ne pas si difficile pour être acquis correctement. Simplement, il faut du temps pour que les éléments causant les difficultés soient traités efficacement.

- Les fossilisations dans la structure de la production d'une langue étrangère de la part d'un apprenant sont une réalité. Si nous continuons à impartir l'enseignement comme nous le faisons dans le programme de langues modernes à l'université du Quindío elles seront inévitables. Par contre si nous commençons à nous adapter à la manière comme le cerveau apprend et traite le langage nous serons en train de les réduire et si nous adaptons dans nos cours une pédagogique basé sur ce qu'implique la connaissance d'un mot Nation (2013) comme nous l'avons fait avec le groupe expérimental à l'aide de séances dédiées à telle fin, elles seront insuffisantes pour nuire à la performance des apprenants.

3. Limitations de la recherche

L'étude du cerveau est assez limitée, malgré tout l'avance qu'on a eue dans les dernières décennies ont méconnaît un vaste océan sur ce qu'est le cerveau. On est en train de consolider une carte cytoarchitectonie qui supère celle de Brodmann dont les espérances de mieux connaître notre cerveau avancent. Tout ce que nous avons pu apprendre sur le fonctionnement du cerveau nous a servi pour mieux cerner notre problème d'appropriation du passé composé par nos apprenants.

En ce qui concerne les limitations de notre étude, nous avons remarqué la nécessité qu'il existe de consacrer plus d'heures de cours par semaine à l'enseignement du FLE au sein du programme de langues modernes de l'Université du Quindío. C'est-à-dire que les six heures de cours de français par semaine ne s'avèrent pas suffisantes pour atteindre les objectifs d'apprentissage et qu'une augmentation d'au moins de deux heures serait impérative.

L'étude de la rétention des mots requiert un travail longitudinal dont pour notre recherche et vu le temps que nous est imposé par l'institution où nous avons développé cette recherche nous n'avons pas vu les effets du temps par exemple dans la rétention des participes passés des verbes irréguliers.

Dans notre étude il n'avait pas de tentative visant d'autres facteurs qui affectent l'appropriation du passé composé comme la motivation, l'anxiété, les styles d'apprentissages, entre autres dont ils ont pu influencer les résultats obtenus.

Le français dans le contexte colombien est une langue étrangère. Vu le contexte géographique la Colombie est autour de l'espagnol ni le portugais parlé au Brésil ni l'anglais sont langues dominantes. Le seul pays proche parlant français serait la Guyane française et le Canada avec Québec ni l'un ni l'autre n'ont des influences sur le contexte latino-américain comme l'ont les États unis dont l'anglais est privilégié sur d'autres langues d'apprentissage. Nous dirons que l'anglais constitue la seule et unique langue

étrangère apprise dans les établissements publics comme les écoles et les lycées dont son importance pour les futurs professeurs de langue dans le programme de langues modernes est cruciale. Il n'est donc pas exagéré de dire que la motivation qui a les apprenants est nettement de curiosité, car pour un parcours professionnel l'anglais offre plus d'avantages.

Le temps a été le principal facteur qui a empêché les apprenants d'obtenir une meilleure performance sur l'appropriation du passé composé tant pour le groupe contrôle comme pour le groupe expérimental.

Bibliographie

Ouvrages imprimés

AITCHISON, Jean. - *Words in the mind : an introduction to the mental lexicon*-4th ed Chichester, West Sussex ; Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2012

AITCHISON, Jean. - *The articulate mammal : an introduction to psycholinguistics*-5th ed. London ; New York : Routledge, 2008

BARTOLI-ANGLARD, V. -*Maîtriser le vocabulaire français: Une étude diachronique et synchronique.* Paris: Edition Marketing, 1995

BONIN, Patrick – *La fabrique des mots* - Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2013

BONIN, Patrick – *La production verbale des mots* - Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2008

BROWN, H. D.- *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*.- White Plains, NY: Pearson Education, 2008

CLIVE, P et GAONAC'H, D – *Acquisition des langues secondes*- IN M. KAIL et M. FAYOL *L'acquisition du langage Vol II*, (pp. 215 – 246). Paris : P.U.F. 2000

COLE, P. & FAYOL, M.- *Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : Rôle des connaissances morphologiques*, en M. KAIL et M. FAYOL (Eds), *L'acquisition du langage Vol II : Le langage au delà de 3 ans* (pp 151-181), Vol 2, PUF, 2000

CONEL, J.L.- *The Postnatal Development of the Human Cerebral Cortex*-. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959

CORMIER, S. M. and HAGMAN, J. D.- *Transfer of Learning: Contemporary Research and Applications*-. San Diego: Academic Press Inc., 1987

CYR, Paul. – *Les stratégies d'apprentissage.*- Paris : CLE International, 1998

DEHAENE Stanislas.- *Les Neurones de la Lecture*.- Paris : Odile Jacob, 2007

DE MEJÍA, Anne-Marie; LÓPEZ MENDOZA, Alexis A; PEÑA DIX, Beatriz.- *Bilingüismo en el contexto colombiano : iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*-Bogotá : Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación, 2011.

DEFAYS, Jean-Marc, Avec la collaboration de Sarah Deltour.- *Le français langue étrangère et seconde*, Wavre, Mardaga, « Psychologie et Sciences humaines », Sprimont, Belgique, 2003.

DURAN RUEDA, Fanny.- *Lectura mediada por las TICS en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera: hacia la comprensión del pasado passé composé y imparfait-. En* DE MEJÍA, Anne-Marie; LÓPEZ MENDOZA, Alexis A; PEÑA DIX, Beatriz. *Bilingüismo en el contexto colombiano : iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*- (p. 351 -371) Bogotá : Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación, 2011.

EHRLICH, Marie- France. – *Mémoire et compréhension du langage*.- Lille: Presses Universitaires de Lille, 1994

EHRLICH Stéphane.- *La capacité d'appréhension verbale*-. Paris: Presses Universitaires de France, 1972

ELLIS, Rod.- *The study of second language acquisition*-. Oxford University Pess, 1994.

ELLIS, Rod R. – *Language teaching research & language pedagogy*.- Singapore : Wiley-Blackwell, 2012

FIORI, Nicole. – *Les bases neurophysiologiques des fonctions cognitives*- IN GAONAC'H, Daniel. –*Psycholinguistique cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*- (pp. 355 – 397). Paris : Presses universitaires de France, 2006

FRENCH, Virginia.- *Techniques In Teaching Vocabulary*-, New York, N.Y. : Oxford University Press, 1983

GAIRNS, R. (1986). *Working with words : A guide to teaching and learning vocabulary.* Cambridge : Cambridge University Press.

GARDNER, Dee.- *Exploring vocabulary : language in action*.- London ; New Yok : Routledge, 2013

GAONAC'H, Daniel. –*Psycholinguistique cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif*- Paris : Presses universitaires de France, 2006

GICK, M. L., & HOLYOAK, K. J. (1987). -*The cognitive basis of knowledge transfer*-. In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.) *Transfer of learning: Contemporary research and applications* (pp. 9-46). Orlando, FL: Academic Press

GOMBERT, J.E., COLE, P. *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du Langage, vol. 2 Le langage en développement au-delà de trois ans* (p. 117-150). Paris : PUF, 2000

GOMEZ J. Luis Fernando.- *Theories of first and Second Language Acquisition*-. Manizales : Fondo Editorial Universidad de Caldas, 2003

HAGEGE, Claude. – *L'enfant aux deux langues.*- Paris : O. Jacob, 1996

HOUDÉ, Olivier, MAZOYER, Bernard et TZOURIO-MAZOYER, Nathalie.- *Cerveau et psychologie : introduction à l'imagerie cérébrale, anatomique et fonctionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002

JARVIS S.- *Lexical Transfert*- in PAVLENKO, A. -*The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*-. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2009

KARMILOFF, Kyra. KARMILOFF-SMITH, Annette. – *Comment les enfants entrent dans le langage.*- Paris : Editions retz, 2001

KAIL Michèle, FAYOL Michel. – *L'acquisition du langage VOL 1- Le langage en émergence, de la naissance à trois ans.* Paris : PUF, 2000

KAIL Michèle, FAYOL Michel. – *L'acquisition du langage VOL 2- Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : PUF, 2000

LALLEMENT, B. et PIERRET, N.- *L'essentiel du CECR pour les langues – Le cadre européen commun de référence pour les langues, ECOLE, COLLEGE, LYCEE.* Paris : Hachette Livre, 2007

LEMAIRE, Patrick.- *Psychologie cognitive*- Bruxelles : De Boeck Université, 2006.

LÉON, Renée. *Enseigner La Grammaire Et Le Vocabulaire à L'école: Pourquoi? Comment?* N.p.: n.p., n.d. Print. Paris : Hachette éducation, 2014.

LEVELT, Willem J M.- *Speaking : from intention to articulation*.- Cambridge, Mass. : MIT Press, 1989.

LIEURY, Alain. - *100 petites expériences en psychologie : pour mieux comprendre le cerveau.*- Paris : Dunod, 2007

MARQUER, Pierre.- *L'organisation du lexique mental : des contraires aux expressions idiomatiques*.- Paris ; Budapest ; Kinshasa : l'Harmattan, DL 2005

MEDIONI, Maria-Alice. – *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*.- Lyon: Chronique sociale, 2011

MONNERET, Philippe.- *Exercices de linguistique*- Paris : Presses universitaires de France, 1999

MONNERET, Philippe. – *Notions de neurolinguistique théorique.*- Dijon: EUD, 2003

NATION, I.S.P. - *Learning vocabulary in another language* - Second ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2013

PAVLENKO, A.-*The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*-. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2009

PENDAX Michèle.- *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*-. Paris: Hachette, 1998

PETIT, Laurent. – *La mémoire.*- Paris : PUF, 2006

PINKER, Steven. traduit de l'anglais (États-Unis) par Marie-France Desjeux. - *L'instinct du Langage*-. Paris: Editions Odile Jacob, 1999

PINKER, Steven.- *Words and rules : the ingredients of language* - New York : Harper Perennial, 2011.

PLATON. – *La république.*- Traduction de Robert BACCOU- Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

READ, Jhon.- *Assessing Vocabulary*-.Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2000

RICHARDS Jack C., PLATT, Jhon et Platt, Heidi.- Diccionario de linguistica applicada y enseñanza de lenguas- Barcelona : Editorial Ariel, 1997

RIVENC Paul.- *La méthodologie :Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*-. Tome 3, (Ed). Bruxelles: DE BOECK, 2003

ROBERTS, Alice.- *El gran libro del cuerpo humano : la guia visual definitiva.*- Barcelona, Dorling Kindersley, 2010

ROSSI, Jean-Pierre. – *Psychologie de la mémoire*.- Bruxelles, Editions De Boeck Université, 2005

ROSSI, Jean-Pierre. – *Psychologie de la compréhension du langage.*- Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2008

ROSSI, Jean-Pierre. – *Les mécanismes de l'apprentissage, Modèle et applications*.- Bruxelles : Editions De Boeck-Solal, 2014

RUBIA VILA, Francisco José.- *El cerebro nos engaña.*- Madrid: Temas de Hoy, 2000

SABAN, R.- Aux Sources du Langage Articulé-. Collection Préhistoire. Paris: Editions Masson, 1993

SINGLETON, David Michael.- *Exploring the second language mental lexicon*- Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 1999.

SPRINGER Claude.- *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes-. Collection Autoformation et Enseignement Multimédia.* Paris: Editions Ophrys, 1996

TAGLIANTE C.- *La classe de langue*-**.** Clé International, nouvelle édition, Paris 2000

VELTCHEFF, Caroline et HILTON, Stanley.- *L'évaluation en FLE*-. Hachet, Paris 2003

VERONIQUE, Daniel.- *L'acquisition de la grammaire du francais, langue etrangere*, sous la direction de Daniel Véronique. Collection langues et didactique, éditions Didier, 2009

Ouvrages électroniques

ALONSO GARCIA, José Ignacio. – *Psicología – Edición 2 [en ligne], Madrid :* MacGraw-Hill Interamericana, 2012 *[référence du 25/05/2015] ebooks 7-24 colección de titulos McGraw-Hill ISBN 9781456228392*

CONSEIL DEL'EUROPE.- *Cadre européen commun de référence pour les langues*-. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation. Division des langues vivantes. Editions DIDIER , 2001

Travaux universitaires

BONIN, Patrick. – *Accès lexicale en production verbale* : *Essai de mise en évidence d'une spécificité de l'écrit*- Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Bourgogne, Novembre 1995.

ROSSI, Sylvia Luisa (2006) *L'interérence lexicale dans l'acqusitions d'une trosième langue : effet langue seconde ou distance typologique ?* Departement of French, Italian and Spanish, Calgary, Alberta April 2006 thèse.

Articles de périodiques imprimés

BRET, Wolter. Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon. *SSLA*. Vol. 23. 2000: 41-69.

BUETLER, Karin A., DE LEÓN RODRÍGUEZ, Diego, LAGANARO, Marina, MÜRI, René, NYFFELER, Thomas, SPIERER, Lucas et ANNONI, Jean-Marie.- Balanced bilinguals favor lexical processing in their opaque language and conversion system in their shallow language.- *Brain & Language* 150 (2015 : 166 – 176)

CIESLICKA-RATAJCZAK Anne. The mental lexicon in second language learning. *Studia Anglica Posnaniensia*, 1995, 29,105-17.

DAVIES R1, WILSON M, CUETOS F, BURANI C. Reading in Spanish and Italian : effects of age of acquisition in transparent orthographies ? En : *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 67, 9, p. 1808-1825 18. 2014;67(9):1808-25. doi: 10.1080/17470218.2013.872155. Epub 2014 Mar 14. PubMed PMID: 24456370.

JUSCZYK P.W., FRIEDERICI, A.D., WESSELS J.M.I., SVENKERUD, V.Y., JUSCZY, A.M. Infants' Sensitivity to the Sound Patterns of Native Language Words. (1993) *Journal of Memory and Language*, 32 (3) , pp. 402-420.

LAXEN, J., LAVAUR, J.-M. et APARICIO, X..- Reconnaissance en traduction et homographie interlangue. En *Psychologie française* Volume 56, numéro 3 pages 161-172 (septembre 2011) Doi : 10.1016/j.psfr.2011.07.001

MARTIN, Andrew. PEPERKAMP, Sharon. DUPOUX, Emmanuel. Learning Phonemes With a Proto-Lexicon. *Cognitive Science,2013,* VL 37 Issue - 1 p 103 -124.

PAGEL, Mark, Atkinson, Quentin D et Meade, Andrew.- Frequency of word use predicts rates of lexical evolution throughout Indo-European history – *Nature* vol 449 (2007) doi :10.1038/nature06176 p717 -721

PERONE, S. and SPENCER, J. P. Autonomy in Action: Linking the Act of Looking to Memory Formation in Infancy Via Dynamic Neural Fields. *Cognitive Science* 37, no. 1 (2013): 1-60.

POTTIER, B., Qu'est-ce qu'un mot ?- *Lexiques , LFDM Recherches et Applications, août-sept. EDICEF, 1989, p 120.*

Articles de périodiques électroniques

DEBYSER Francis. La linguistique contrastive et les interférences. En: *Langue française*. N°8, 1970. pp. 31-61.

DEWAELE, Jean-Marc, « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker », *Linx*[En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 30 août 2012. URL : http://linx.revues.org/564 ; DOI : 10.4000/linx.564

GICK, Mary L. and Keith J. HOLYOAK (1980) « Analogical Problem Solving », en *Cognitive Psychology*. Vol. 12, num 3, Elsevier, pp.306-355

GLASSER, Matthew F., COALSON, Timothy S., ROBINSON Emma C., HACKER Carl D., HARWELL John, YACOUB Essa, UGURBIL Kamil, ANDERSSON Jesper, BECKMANN Christian F., JENKINSON Mark, SMITH Stephen M., VAN ESSEN, David C.- A multi-modal parcellation of human cerebral cortex.- *Nature*, 2016/07/20/online-http://dx.doi.org/10.1038/nature18933

KIM, Karl, H. S., et alii, 1997, "Distinct cortical areas associated with native and second languages", *Nature*, vol. 398.

LOFFLER, S. Las interferencias lingüísticas y la enseñanza del español como lengua extranjera, *Centro de Lingüística Aplicada*, 2001

ROBERT, Stéphane. Modèles linguistiques de production. Michel Fayol. *Traité des Sciences Cognitives*. Volume " Production du langage ", Hermès, pp.66-86, 2002. HAL 00077144

ROMAN, François. Apprentissages, mémoires, et amnésies, de la cognition à la génétique. *GB éd. Scientifiques*, 2003

SIMARD, MONETTA, NAGANO-SAITO, & MONCHI. A new lexical card-sorting task for studying fronto-striatal contribution to processing language rules. *Brain and Language*, *125*(3), 295–306, 2013, doi:10.1016/j.bandl.2011.08.002

XU, Ying et HUANG, Jianbin,.-The Influence of L1 Mental Lexicon on L2 Mental Lexicon.- Sep. 2006, Volume 3, No.9 (Serial No.33) *Sino-US English Teaching*, ISSN1539-8072, USA

Le Figaro.fr « Les écoliers français consacrent beaucoup de temps aux fondamentaux » « les élèves de primaire consacrent beaucoup de temps à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature. Marie-Estelle Pech. Publié le 24/11/2015 à 12 :24

Annexes

Annexe 1

1. Questionnaire étudiants

Señale con una x:

Hombre:_____Mujer_____ Edad: _____

1. **HABILIDADES**

1 ¿Cuál habilidad lingüística -escuchar, leer, hablar o escribir- es la que más ha desarrollado en la adquisición de la L2?.....
.....

2 ¿Cuál ha sido la habilidad que considera he desarrollado menos?.....
.....

3 ¿A qué cree que se deba ?.....
.....

4 ¿En qué tipo de actividades se desempeñaba mejor en la L2?.....
.....

5 ¿Cuáles conocimientos o habilidades en el proceso de la adquisición de la L2 cree que le servirán en el proceso de la L3?.....
.....
….....

6 ¿Qué cree que le pueda dificultar en este nuevo proceso?.....
….....
….....

2. **VOCABULARIO**

1 ¿Qué tipo de palabras del francés le ha sido fácil de aprender?

….....

.....

2 ¿Qué tipo de palabras del francés le ha sido difícil de aprender?.....

.....

3 ¿Cuándo lee en francés mentalmente usted tiende a traducir lo que lee al español para comprender? ……...

.....

4 ¿Qué tipo de correcciones sobre su producción oral le hace más el profesor?

….....

.....

5 ¿Cuál es su método para aprender nuevas palabras y así agrandar su léxico en francés?.....

….....

6 ¿Qué tipos de errores comete más en su producción escrita?.....

….....

3. **FACILIDADES Y DIFICULTADES**

1 Al momento de producir en oral ¿qué es lo que más se le dificulta?.....

….....

2 Al momento de producir en escrito ¿qué es lo que más se le dificulta?.....

….....

3 ¿Considera usted que es la gramática o el vocabulario que le impide desarrollar bien una actividad de habla o de escritura? Explique……

….....

4 Si ha vivido esta experiencia explique en detalle las circunstancias: En clase de lengua extranjera entiendo todo lo que el profesor dice, pero es al momento de

producir (hablar - escribir) que no encuentro las palabras y me toma mucho tiempo comenzar la tarea……..

….....

4. **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

1 ¿Cuál es su método de estudio?.....

….....

2 Frente a una palabra que desconoce, ¿Cuál es su proceder?.....

….....

3 ¿Sólo hace los ejercicios que deja el profesor o por iniciativa propia indaga y hace por su cuenta?.....

….....

4 Si las tiene, ¿Cuáles son sus estrategias para no olvidar su léxico en la lengua extranjera?.....

….....

5 ¿Asocia las palabras aprendidas en la lengua extranjera a su correspondiente en la lengua materna? ¿Cuál es su proceder?.....

….....

….....

6 ¿Cuánto tiempo a la semana le dedica al aprendizaje del francés ? (contando tiempo libre y de clase)……

….....

7 ¿En vacaciones que tiempo le dedica al francés? ¿Cómo lo hace, qué actividades?.....

….....

8 ¿Cuál lengua se le interpone más al producir (oral o escrito) en francés la L1 (Español) o la L2 (Inglés)? ¿Puede dar un ejemplo?.....

….....

.....

Annexe 2

2. Questionnaire professeurs

Questionnaire pour les enseignants du FLE au niveau supérieur

Le présent questionnaire a pour objectif de recueillir des données sur le rôle de l'enseignement du vocabulaire au sein des enseignants du niveau supérieur. En consacrant un peu de votre temps à cette enquête, vous donnez de l'information prisée pour améliorer l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE. Les données recueillies seront traitées de manière confidentielle et exploitées sous forme anonyme. Nous vous remercions de bien vouloir remplir ce questionnaire individuellement et en totalité. Pour ce faire, tout de suite, vous trouverez 10 items qui traitent le sujet de comment il est abordé l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE. Cela vous prendra entre 15 et 20 minutes. Nous vous remercions par avance de votre participation.
Bonne Journée !

1. Quel est votre parcours dans l'enseignement de langues étrangères?

.....

.....

.....

2) Dans une échelle de 1 à 5 où 1 est le plus prioritaire est 5 est le moins prioritaire, comment estimez-vous le développement des compétences chez un apprenant du FLE

- compétence grammaticale
- compétence phonétique-
- compétence lexicale-
- compétence sémantique

Justifiez votre réponse:

.....

.....

3) Quel pourcentage du temps vous donnez à l'enseignement:

- du vocabulaire dans vos cours?
- de la grammaire dans vos cours?
- de la phonétique dans vos cours?
- de la culture dans vos cours?

4) Quel pourcentage du temps donnez-vous à l'enseignement de la grammaire dans vos cours et pour quelle raison?

.....

.....

5) Quelle place accordez-vous au vocabulaire dans vos cours?

.....

.....

6) Comment est-il imparti l'enseignement du vocabulaire dans vos cours?

.....

.....

7) Quelle place accordez-vous aux transferts et les interférences de la L1 ou de la L2 sur la L3 dans vos cours?

.....

.....

8) Comment traitez-vous les transferts et les interférences de la L1 ou de la L2 sur la L3 en cours?

.....

.....

9) Quelle est la difficulté dans l'apprentissage du FLE la plus prépondérante que vous avez remarquée chez vos apprenants? ……

.....

.....

10) En cours du FLE avez-vous expérimenté le manque de vocabulaire de la part de vos apprenants en s'exprimant dans la langue cible? Racontez cette expérience.

.....

.....

.....

11) Quelles sont les stratégies que vos apprenants utilisent pour faire face à ce manque en cours du FLE?

.....

.....

.....

12) Quelles sont les techniques que vous utilisez pour l'enseignement du vocabulaire en classe de langue?

.....

.....

.....

13) Avez-vous entendu parler du Lexique mental et de son fonctionnement dans le cerveau?

.....

.....

14) Quels mots considérez-vous sont les plus retenues pour vos étudiants ? Quels les sont avec difficulté ? Quels ne le sont pas ? Pour quoi ?

.....

.....

.....

Annexe 3

3. Examen contrôle appliqué aux apprenants des groupes contrôle et expérimental au milieu de séances de l'expérimentation

Examen Contrôle

Prénom : ……. Nom : ……. Date : ……

1. Mettez au passé composé selon le modèle.

En vacances, le matin:

Je dors jusqu'à midi. Je bois un café. Je lis le journal. Je mets en jogging. Je fais le tour du parc. Je prends une douche. J'écris à mes amis.

Hier aussi :

*J'ai dormi jusqu'à midi.*_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Transformez au passé composé.

Ivan lit le journal. Il voit une offre d'emploi intéressante. Il écrit une lettre. Il attend une réponse. II reçoit une convocation. Il a un rendez-vous. Il met une cravate. Il prend un taxi. Il voit le chef du personnel. II répond à des centaines de questions. Il a une réponse positive. Il boit du champagne avec ses amis.

Ivanalu

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Complétez avec des verbes au passé composé. Imaginez d'autres situations :

Au lieu de verser l'eau dans la théière. J'*ai versé* l'eau dans la boîte à thé.
Au lieu de mettre de l'huile dans la poêle,_____ du liquide vaisselle.
Au lieu de prendre les clés du bureau,_____ les clés de la cave.
Au lieu de dire « Bonjour, monsieur » au boucher _____« Bonjour, madame. »
Au lieu de mettre du sel dans le riz, _____du sucre en poudre.
Au lieu de prendre mon sac, _____la poubelle

4. Complétez avec des verbes au passé composé.
Dans le métro:

Senji *a vu* (voir) Keiko dans le métro. Keiko _____ (sourive) à Senji. Tout de suite, Senji _____ (comprendre). Alors, pour retrouver Keiko, Sengi _____ (prendre) et _____ (reprendre) le métro. Il_____ (apprendre) des poésies, il_____ (écrire) _____ des mélodies. Un jour, dans le métro, il_____ (revoir) Keiko. Il _____ (courir) et il _____ (dire): « Je vous aime « Je m'appelle Senji » simplement elle_____ (répondre) : « Bonjour Senji. Je suis Keiko. »

5. Conjuguez au passé composé. Complétez librement.
(al1er) Je suis allé(e)à la montagne. Tu es allé(e) à la mer.
(partir) Elle _____ en avion. Il _____
(arriver). Nous_____ le matin. Vous _____
(monter) Ils _____ le Mont-Blanc. Elles _____
(revenir) On_____ à pied. Ils _____

6. « Être » ou « avoir » : complétez au passé composé
passer *Ils ont passé les vacances à Côme* et *ils sont passés par la Suisse.*
Sortir Ils _____ de la voiture et_____ les bagages
rentrer Ils _____ la voiture au garage et _____ dans la maison
monter Ils _____ l'escalier à pied et _____ au huitième étage
descendre Ils _____ à la cave et _____ la poubelle

7. « Être» ou « avoir » : complétez au passé composé
(entrer /sortir) Les gangsters *sont entrés* par la porte et _____ par la fenêtre

(arriver / sortir) Les enfants, _____ de l'école et ils _____tous leurs jouets
(descendre / monter) Jean_____ à la cave et il _____ au grenier
(sortir / monter) Carlo_____ la voiture et il_____ les valises
(rentrer/sortir) Anne _____la voiture et elle _____ la poubelle

8. Répondez au passé composé

-Ce matin, vous vous êtes levé(e) tôt? - *Oui ; je me suis levé (e) tôt.*
- Hier soir, vous vous êtes couché(e) tard? - _____
- Vous vous êtes endormi (e) tout de suite? - _____
- Samedi dernier, vous vous êtes reposé(e)? - _____
- Dimanche dernier, vous vous êtes promené(e) ? - _____

9. Décrivez les actions au passé composé:
Des voyageurs dans un train de nuit:
aller à la gare - monter dans le train ■ s'installer- se laver- se déshabiller-se coucher, se réveiller, etc.

Ils sont allés à la gare,

_____

_____

10. **Deux jeunes filles avant une fête**:
se laver - s'habiller- se maquiller- se coiffer- se parfumer - partir - etc._____
_____
_____
_____
_____

11. Mettez les verbes au passé composé, en employant l'auxiliaire être» ou l'auxiliaire « avoir ».

1. Où est Jean ? Il _____ (sortir).
Didier _____ (sortir) les valises du coffre de la voiture.

2. Je _____ (rentrer) mon vélo dans le garage.
- Nous _____ (rentrer) de promenade à 8 h du soir.
3. Est- que vous _____ (monter) en haut de l'Arc de Triomphe?
La vieille dame _____ (monter) lentement les quatre étages.

4. Tous les voyageurs _____ (descendre) du train.
- Anne (descendre) l'escalier en courant.

12. **Faites des phrases au passé composé en utilisant : « longtemps, pendant une heure, en très peu de temps, toute la journée ».**

Ex. Pleuvoir.
■ *il a plu toute la journée*

1. Travailler sans arrêt.
……
……
2. Trouver une chambre à louer.
3. ……
……
4. Attendre l'autobus.
……
……
5. Jouer au badminton.
……
……

Annexe 4

4. Examen final appliqué aux apprenants des groupes contrôle et expérimental à la fin des séances d'expérimentation

UNIVERSITÉ DU QUINDIO

PROGRAMME DE LANGUES MODERNES

EXAMEN FINAL FRANÇAIS II

Cette évaluation écrite a une valeur de 25% sur la note finale du cours.

NOM:_____PRÉNOM: _____

GROUPE_____DATE_____

1. TRANSFORMEZ LES ÉNONCÉS SUIVANTS AU PASSÉ COMPOSÉ 0.3

1 Sophie répond à Alex pour le RDV à 7 heures.

Hier, ……

2 Pour son anniversaire, Caroline n'a pas beaucoup de cadeaux.

Hier, ……

3 Pour aller au bureau, Philippe et Sophie prennent le train.

Hier, ……..

4 À la soirée d'anniversaire, les amis de Caroline mangent des sandwichs et des gâteaux. Ils boivent du champagne et du jus de fruits, ils reçoivent ses amis et ils mettent de compliments.

Hier,…….……

…….....

5. Aujourd'hui vous ne lisez pas le journal ?

Hier,……..…

6. Aujourd'hui, M. Lafont passe la matinée au bureau.

Hier,……..…

7. Nous écrivons une carte de vœux à Charlotte.

Hier,……...

2. COMPLÉTEZ LES PHRASES EN UTILISANT LE PASSÉ COMPOSÉ /0.4

1 Ce matin, Cédric .....(se lever) à sept heures et il.....…… (prendre) le train de huit heures pour Paris. Il……..(arriver) à la gare Montparnasse à huit heures et demie, il.....……(rencontrer) sa collègue Catherine et ils ……(aller) prendre un café avant la réunion de neuf heures. Ils .....…….(parler) de leurs vacances.

2 Hier soir, je .....(aller) dîner chez Philippe et Nathalie. Nous.....(regarder) les photos de leur mariage, nous…… .....(écouter) de la musique, nous……. (danser).Nous…….. beaucoup…….(s'amuser).La soirée……..(finir) vers minuit. Je ……... .....(prendre) un taxi pour rentrer à la maison. Je …… .....(se coucher) à une heure.

3 - Alors ces vacances ? Vous .....(aller) en Bretagne ?

- Non, cette année, nous .....(aller) en Italie. Et toi ?
- Moi, je.....(rester) à Paris. Je.....(se reposer), je .....(visiter) des musées et je.....(se promener).

3. COMPLÉTEZ AVEC L'IMPARFAIT, LE PASSÉ COMPOSÉ ET LE PRÉSENT DE L'INDICATIF 0.4

1. Avant, je..... *(adorer)* le mobilier ancien, mais un jour, j'en……*(avoir)* assez et je…… *(décider)* de tout changer. À présent, je…….*(avoir)* des meubles ultramodernes ! Maintenant je ……. (travaille) chez moi et tout….. *(aller)* bien, l'année dernière, je…….*(faire)* 100 km par jour pour aller au bureau. Je…… (être) épuissé ! Hereusement, on me ……*(proposer)* ce travail à domicile et cela……..*(changer)* ma vie !

2. Ilya deux ans encore, nous..... *(habiter)* à Paris et notre fils ……..*(être)* toujours malade à cause de la pollution. Quand mon mari……*(obtenir)* un poste en province, nous.....… *(quitter)* la région parisienne. À présent nous…….*(être)* installés près de Grenoble, et on…….. *(respirer)* l'air pur.

3. Depuis mon divorce, je..... *(vivre)* seule, mais mon fils me …… *(offrir)* un petit chien et ma vie ..... *(se transformer) :* grâce à lui, je ne..... *(être)* plus déprimée.

4. RACONTEZ LE PARAGRAPHE SUIVANT AU PASSÉ COMPOSÉ / 0.4

Bernard travaille dans une grande entreprise. Il crée des logiciels. Mais il ne supporte plus la vie à Paris et les embouteillages pour aller au bureau. Sa femme et lui discutent longuement du problème et, un jour, ils décident de s'installer dans le sud de la France. Bernard suit des cours de cuisine ; c'est sa passion. Ils ont quelques économies. Ils décident donc d'acheter un restaurant. Ils en parlent à leurs amis qui les encouragent à partir. Un jour, ils lisent une annonce intéressante : un restaurant est à vendre dans un village tout près de Nice. C'est peut-être une bonne occasion ! Ils viennent de Paris et ils font la connaissance de Maurice Constant, le propriétaire du restaurant à vendre. Le restaurant est bien situé avec une belle vue jusqu' à la mer. Ils prennent rapidement la décision d'acheter. Et voilà comment on devient restaurateur !

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. METTEZ LE TEXTE SUIVANT AU PASSÉ COMPOSÉ ET À L'IMPARFAIT / 04

Ce matin, mon fils se lève à sept heures, et comme toujours, il est de mauvaise humeur. Il prend son petit déjeuner sans dire un mot. Comme toujours, il a son Walkman sur la tête et il porte des lunettes noires. Il ressemble à un martien. À huit heures, il quitte la maison pour prendre le bus. Il fait froid et il pleut légèrement, mais, comme tous les jours, mon fils n'a qu'un vieux pull sur le dos. Il porte aussi des jeans troués et des baskets verts fluorescents. Je ferme la porte derrière lui et je me demande, perplexe, si j'étais comme ça à son âge.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. COMPLÉTEZ CES PRÉVISIONS MÉTÉOROLOGIQUES / 0.2

Utiliser les mots suivants : Le futur simple (faire, rester, être, traverser, neiger, pleuvoir) nuages, le pays les Pyrénées, les Alpes, côtes atlantiques, la Méditerranée, le ciel, et d'autres mots

……

……

……

……

……

……

……

……

7. PRODUCTION ÉCRITE. /0.5

Dans un texte de 150 mots environ, racontez votre biographie, ce que vous faites au présent et vos plans pour le futur.

8. COMPRÉHENSION ÉCRITE / 0.5

Lisez le texte suivant, puis répondez aux questions suivantes

Fumer très peu tue aussi

« Vous fumez? – Pratiquement rien. Deux ou trois cigarettes par jour. »

Une enquête 1 norvégienne nous apprend aujourd'hui que ce « pratiquement rien », c'est encore trop, beaucoup trop! Le seul fait de fumer entre une et quatre cigarettes par jour multiplie déjà par trois le risque de mourir d'une attaque cardiaque et augmente aussi celui de cancer du poumon. Des chercheurs norvégiens se sont penchés 2 pour la première fois sur les « petits » fumeurs, ceux qui se croient protégés parce que, selon leurs critères, ne fumer que quelques cigarettes par jour est tout à fait acceptable.

Toutes les grandes études évaluant l'effet du tabac sur la santé ont surtout mis l'accent 3 sur de fortes consommations (au moins un paquet de cigarettes par jour). Les petites doses de tabac ont longtemps été considérées, même par des groupes de médecins, comme peu dangereuses.

Le travail, paru dans la revue britannique Tobacco Control, vient de mettre les choses au point. Cette enquête porte sur près de 23 000 volontaires, hommes et femmes, vivant en Norvège et dont l'âge est compris entre 35 et 49 ans. Il y a vingt ans, ces mêmes hommes et femmes avaient déjà subi un premier examen médical.
Depuis, ils ont été revus régulièrement pour mesurer l'évolution de leur état de santé, la fréquence des cancers ou des maladies cardiaques.

Les résultats soulignent, comme on le supposait, que la mortalité suite à des maladies cardiaques et au cancer du poumon augmente avec le niveau de consommation de cigarettes. Le lien tragique entre cigarette et cancer du poumon est évident: les décès par cancer du poumon sont multipliés par 33 pour les hommes et par 27 pour les femmes, par rapport aux non-fumeurs. Quant aux décès 4, suite à des problèmes cardiaques, ils sont multipliés par 4, aussi bien pour les hommes que pour les femmes.

Le travail norvégien révèle que, pour des consommations de tabac considérées comme faibles, c'est-à-dire entre une et quatre cigarettes par jour, le danger est presque le même que pour des doses fortes. L'enquête a également montré qu'au cours de ces vingt ans, très peu de volontaires ont cessé de fumer. Quelques-uns ont passé de quatre cigarettes à dix cigarettes, d'autres ont passé à un paquet ou même plus par jour. Cette étude est la première à s'être penchée sur les effets d'une consommation faible chez la femme. Ce travail devrait convaincre les hommes politiques, les éducateurs et, bien sûr, la population que fumer, ne serait-ce que très peu, comporte déjà des risques graves pour la santé.
©LeFigaro.fr

1. *Enquête : Étude d'une question faite en réunissant des témoignages et des expériences.*
2. *Être penché : être incliné.*
3. *Mettre l'accent : souligner, faire ressortir un aspect des choses, lui donner de l'importance.*
4. *Décès : Mort d'une personne.*

1. Dans quel pays cette enquête a-t-elle eu lieu?

……

……

2. Qu'est-ce qu'un « petit » fumeur?

……

……

3. Quelle est la différence entre l'enquête norvégienne et les autres enquêtes?

……

……

4. Combien de personnes ont participé à cette enquête? Dans quelle tranche d'âge?

……

……

5. Combien de temps cette enquête a-t-elle duré?

……

6. Quelles maladies, liées au tabac, les chercheurs ont-ils étudiées particulièrement?

……

……

7. Quels sont les résultats de cette enquête pour les cancers de poumon? Et pour les problèmescardiaques?

……

……

8. Comment les fumeurs ont-ils évolué au cours de la durée de l'enquête?

……

……

……

9. De quoi l'enquête devrait-elle convaincre la population?

……

……

10. Pourquoi la consommation de cigarettes pourrait-elle contenir plus de risques pour lesfemmes? ……

……

9. PRODUCTION ORALE. /0.5

Observations

……

…..……

……..……

……..……

……..……

……..……

10. SÉANCE D'ÉCOUTE. /0.5

Écoutez l'enregistrement et prenez des notes.

<u>Entretien d'embauche</u>

1. Quel est le parcours du candidat ?

……

……

2. Qu'est-ce qui a intéressé le plus les recruteurs ? Pourquoi ?

……

……

……

3. Pourquoi parle le candidat chinois ?

……

……

……

4. Pour quoi est intéressé le candidat au poste ?

……

……

……