

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ LAVAL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE.
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ LAVAL

PAR
FERNAND LAPOINTE

QUELQUES GRAMMAIRES FRANÇAISES POUR ANGLOPHONES
ET QUELQUES PROBLÈMES D'EXPRESSION ORALE
CHEZ LES ÉTUDIANTS ANGLOPHONES
DE NIVEAU TRÈS AVANCÉ

JUILLET 1993



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Ce mémoire a été réalisé
à l'Université du Québec à Chicoutimi
dans le cadre du programme
de maîtrise en linguistique de l'Université Laval
extensionné
à l'Université du Québec à Chicoutimi

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier monsieur Khadiyatoula Fall, mon plus que patient directeur de recherche. Sa supervision assidue de mon travail, son esprit méthodique et sa grande rigueur m'ont obligé à bien circonscrire ma problématique et m'ont évité d'errer dans toutes les directions.

Ensuite, peut-être n'aurais-je jamais vu la fin de ce mémoire sans monsieur Jean Dolbec, directeur du programme de maîtrise en linguistique, qui s'est vu contraint, pour ce qui me concerne, à se faire le gardien de l'échéancier.

Finalement, je n'oublie pas mes étudiants anglophones à qui c'était à mon tour, dans ma recherche des sources de certaines de leurs erreurs en français, à poser des questions sur tel ou tel usage en anglais.

Fernand Lapointe

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	iv
--------------------------	----

SOMMAIRE.....	vi
---------------	----

INTRODUCTION

I- Des livres de grammaire française pour anglophones choisis pour ce mémoire	2
II- De quelques cahiers d'exercices inspirés de la grammaire traditionnelle	4
III- Objectifs et étapes de ce mémoire	6

PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE

1.1 L'analyse contrastive	10
1.2 L'analyse des erreurs.....	14
1.3 Interlangue, compétence de communication, suremploi et non-emploi	20
1.4 Grammaire explicite et compétence orale	26
1.4.1 Grammaire explicite et pédagogie traditionnelle.....	26
1.4.2 Grammaire explicite et approches structurale et communicative.....	28
1.4.3 Grammaire explicite, pratique actuelle et travaux récents portant sur l'intégration de l'enseignement de la grammaire à l'approche communicative.....	31
1.4.4 Grammaire explicite en marge de l'acquisition en milieu naturel	37
Conclusion.....	40

DEUXIÈME PARTIE: DU FRANÇAIS PARLÉ DES ÉTUDIANTS ANGLOPHONES DE NIVEAU TRÈS AVANCÉ

2.1 Le test de classement du Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (1991) - Cours d'été de langue - Bourses	44
2.2 Constitution du corpus.....	47
2.2.1 Des erreurs persistantes.....	61
2.2.2 Des cas de non-emploi.....	65

TROISIÈME PARTIE: DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE TRADITIONNELLE POUR ANGLOPHONES

3.1	Quelques lacunes caractéristiques des grammaires françaises scolaires traditionnelles pour anglophones et dommageables pour l'acquisition d'une compétence orale	69
3.1.1	Éparpillement et cloisonnement des informations grammaticales	69
3.1.2	Accent mis sur la seule compétence morpho-syntaxique.....	70
3.1.3	Exercices à trous, exercices de transformation et de transcription à partir de phrases pré-structurées	71
3.1.4	Ignorance ou négligence de connecteurs fréquents	72
3.1.5	Réductionnisme grammatical	73
3.2	Des manuels de grammaire française traditionnelle pour anglophones et les erreurs persistantes.....	74
3.3	Des manuels de grammaire française traditionnelle pour anglophones et le non-emploi	79

QUATRIÈME PARTIE: ANALYSE D'EXEMPLES

4.1	L'expression du déplacement.....	86
4.2	Place des adverbes.....	94
4.3	Mot(s) en plus.....	103
4.3.1	Le cas de <i>peut-être</i> devant le syntagme verbal.....	106
4.3.2	L'expression de la distance	112
4.4	Emploi d'un momentané négatif devant <i>jusqu'à (ce que)</i>	123

CONCLUSION.....	138
-----------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	145
---------------------	-----

SOMMAIRE

Ce mémoire, qui s'appuie sur une longue expérience personnelle d'enseignement du français langue seconde à des étudiants anglophones de niveau très avancé, prendra la forme d'un va-et-vient entre quatre manuels de grammaire française pour anglophones, représentatifs de la méthodologie traditionnelle, et quelques problèmes d'expression orale persistants chez des anglophones qui ont maintes fois appris le contenu de ces grammaires et maintes fois effectué des exercices formels qui en sont issus (à trous, de transcription, de transformation).

Par ce va-et-vient, nous essaierons de comprendre pourquoi certaines erreurs persistantes n'ont pu et ne peuvent être prévenues ou corrigées par les approches de ces grammaires.

Nous serons également amenés à montrer comment ces grammaires peuvent elles-mêmes favoriser le non-emploi d'usages pourtant fréquents en français langue maternelle.

Nous nous situerons donc loin en amont de l'enseignement-apprentissage, notre point de vue étant celui d'un professeur de français à un niveau très avancé devant constamment faire du français correctif et suppléer à rebours aux carences des grammaires. Aussi, comme nous voudrions que ce travail débouche sur des applications en salle de classe, nous proposerons pour chaque cas analysé une solution préventive du problème recensé, qui consistera bien plus à tracer une voie de recherche qu'à résoudre une fois pour toutes la difficulté examinée sur laquelle bute l'apprenant anglophone.

Les erreurs persistantes, le non-emploi de structures fréquemment utilisées en langue-cible ainsi que le suremploi par les non-natifs de structures peu courantes chez les natifs se révèlent être des marques de stagnation de l'interlangue d'apprenants supposés bilingues et dont nous avons longtemps observé le français oral spontané.

Mais stagnation ne veut pas nécessairement dire fossilisation, même tardive en l'occurrence, du développement linguistique. Cette hypothèse recouvre tout notre mémoire, qui s'apparente à une recherche-action inspirée par la pratique de l'enseignement du français parlé à des apprenants souvent considérés comme ayant atteint un haut «plateau» en français oral.

Bien qu'il soit illusoire de rêver à une maîtrise «complète» de la langue-cible, et bien que l'apprentissage de la grammaire ne peut à elle seule conduire à la compétence orale, la description de l'interlangue de la clientèle observée sera à la base de cette question fondamentale: dans quelle mesure la description grammaticale explicite favorise ou entrave l'intériorisation du système linguistique que l'apprenant tente d'acquérir?

INTRODUCTION

I- Des livres de grammaire française pour anglophones choisis pour ce mémoire

Trois des grammaires (Barson, J. [1981], Dietiker, S.R. [1983], Limbrick, E. [1972]) retenues pour ce travail représentent bien la méthode grammaire-traduction, également appelée méthode traditionnelle. Elles ont constamment recours à l'anglais pour expliquer la signification des faits grammaticaux, comparent avec l'anglais les usages français et proposent des versions en guise d'exercices.

Ces trois livres de grammaire tendent, il est vrai, à être de moins en moins utilisés. Leur règne n'est pas pour autant terminé. Leur conception de la grammaticalité et de l'enseignement-apprentissage de la langue continue bien souvent de prévaloir. La classification notionnelle traditionnelle, n'en finit pas de revenir, surtout par la voie d'exercices issus de la grammaire formelle, exercices qui restent à la base des cours axés sur le code et qui continuent d'occuper une grande partie du terrain malgré une floraison et un constant renouvellement des méthodes (directes, audio-visuelles, fonctionnelles, communicatives).

La quatrième grammaire (Ollivier, J. [1983]) retenue pour ce travail n'a recours à la langue première des étudiants qu'occasionnellement, mais reprend les mêmes généralités et les mêmes schémas logico-déductifs que les trois autres. C'est la grammaire présentée aux étudiants de l'École de langue française de l'Université du Québec à Chicoutimi, où enseigne l'auteur de ce mémoire. C'est une grammaire qui, comme en témoigne la préface, prétend prévoir toutes les erreurs habituelles des anglophones:

Cette grammaire, qui se situe à mi-chemin entre un bon dictionnaire et un manuel d'enseignement, met le doigt sur la cause des problèmes (ce que le dictionnaire ne fait pas) et établit clairement les multiples nuances du français par rapport à l'anglais (ce qu'un manuel ne fait pas). La vaste expérience de son auteur se manifeste non seulement dans le fait que toutes les sources d'erreurs habituelles des anglophones sont prévues et traitées...

(Laila Shiaty, Gilles Bibeau, page V)

Conséquemment, la grammaire Ollivier¹, plus actuelle et se voulant préventive des erreurs habituelles des anglophones, servira davantage de point d'appui à notre étude.

Les préfaciers de cette grammaire ont peut-être une idée précise de ce qui différencie une grammaire et un manuel d'enseignement. Nous nous contenterons de souligner que les grammaires françaises pour anglophones, et sans doute en est-il ainsi de bien des ouvrages de grammaire de langue étrangère, prétendent apprendre à communiquer. Elles ne se présentent pas comme de simples outils de référence. Ainsi, dans les quatre grammaires que nous avons retenues, de nombreux exercices oraux et écrits jouxtent les leçons. En langue seconde ou étrangère, l'ouvrage de grammaire sera, tout ou moins dans un contexte d'enseignement-apprentissage, un auxiliaire de l'enseignement de l'oral. C'est parfois même le manuel de classe. Et l'étudiant est censé rassembler ses connaissances dispersées (en chapitres), éparpillées (en parties de la phrase), pour devenir en bout de ligne compétent en communication orale: cet objectif explique l'incessant retour à la grammaire ainsi qu'à la pratique de la révision d'un savoir, quand celui-ci n'entre pas dans la langue parlée de l'étudiant ou lorsque ce dernier continue de faire des fautes.

¹ Nota Bene: Par souci de commodité et de concision, nous référerons aux livres de grammaire par le nom de famille de leur auteur.

Ces mêmes préfaciers de la grammaire Ollivier louent l'auteur pour avoir prévu «toutes¹ les sources d'erreurs habituelles des anglophones». Les erreurs persistantes font partie des erreurs habituelles. Apparaissant en cours d'acquisition de la langue-cible, elles se maintiennent et survivent à l'enseignement-apprentissage. Pas du tout volatiles, pouvant être reconnues, identifiées, et jusqu'à un certain point inventoriées, communes à un groupe de même langue maternelle, elles peuvent donner lieu à de multiples analyses comparées de la langue-source et de la langue-cible. Au long de ce travail, nous esquisserons, à partir de quelques-unes de ces erreurs, quelques analyses contrastives.

II- De quelques cahiers d'exercices inspirés de la grammaire traditionnelle

Dans ce mémoire nous ne ferons référence, et encore que très brièvement, qu'à un seul cahier d'exercices. Il s'agit de Grammaire française plus (Mignault, H., [1983]), dont l'objectif est de faire «parler grammaire» (Introduction, p. 2) et qui se base sur la grammaire Ollivier, la suit de très près et y renvoie les étudiants pour faire les exercices et vérifier leurs réponses. Ce livre d'exercices fait partie d'une panoplie de cahiers² semblables élaborés à la rescousse des grammaires par des professeurs de français langue seconde de l'Université McGill. Ces cahiers d'exercices connaissent une certaine vogue et sont utilisés à l'École de langue française de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

¹ Le souligné est de nous.

² Voir à la page suivante.

Il importait de souligner ce fait car, ainsi que nous l'avons dit plus haut, c'est surtout par le biais d'exercices (plus particulièrement à trous) issus de la grammaire formelle que la classification notionnelle traditionnelle reste omniprésente, reste actuelle. C'est à travers eux que l'étudiant «re-commence» la grammaire. D'ailleurs, l'un de ces cahiers (De Fontenay, H., Legoux, M.-N., Du bout de la langue... au bout des doigts [1986]) dit dans son introduction:

Du bout de la langue... au bout des doigts est un manuel qui peut être utilisé seul ou conjointement avec la plupart des grammaires.

Nous l'avons conçu, après plusieurs années d'expérience, à l'usage de nos étudiants des cours de français intermédiaire. Ces étudiants ont une certaine compétence linguistique: Ils ont déjà «vu» la grammaire française plusieurs fois, mais leur savoir est lacunaire; de plus, ils ne savent pas utiliser leurs bases théoriques en contexte. Ils n'ont pas encore acquis les réflexes nécessaires. Ces étudiants ont donc besoin de mettre un peu d'ordre dans leurs connaissances, de les revoir et d'apprendre à les utiliser non seulement dans des textes écrits, mais aussi dans des situations «réalistes» de la vie quotidienne. Pour beaucoup d'étudiants, la grammaire est une dimension un peu à part dans l'apprentissage de la langue. Nous avons voulu les amener à prendre conscience qu'il s'agit d'un outil précis et indispensable à toute communication efficace. La grammaire peut s'intégrer facilement à l'ensemble de l'apprentissage oral et écrit.

Nous avons pris soin de varier les types de discours, d'offrir une gamme étendue de registres d'expression en privilégiant le dialogue, donc la communication orale et l'usage courant du français.

À ces deux cahiers s'ajoutent Parlons grammaire de B.E. Sheppard (1980) et Vouloir, c'est pouvoir ou la grammaire apprivoisée de C. Fay-Baulu,; H. Poulin-Vignault; H. Riel-Salvatore et I. Saliba-Rigal (1985).

Bien que ces cahiers d'exercices mettent l'accent, du moins dans leur présentation, sur le fait que la grammaire doit tenir compte de l'oral, ils n'en reprennent pas moins le

contenu grammatical traditionnel, sa classification ainsi que ses exercices formels. L'extrait cité plus haut montre bien que ces cahiers d'exercices, aux titres éloquents, reposent sur une conception de la compétence linguistique qui explique l'«incorrection» orale des étudiants par des lacunes dans leur «savoir», par leur incapacité à dire ce qu'ils savent. Aussi ont-ils besoin, eux qui «ont vu la grammaire française plusieurs fois», d'ordonner à nouveau leurs connaissances, «de les revoir»!

III- Objectifs et étapes de ce mémoire

Partant précisément de cas récalcitrants d'«incorrection orale» observés chez les étudiants anglophones de niveau très avancé, nous analyserons ce que disent les manuels de grammaire choisis pour ce travail afin de comprendre comment et pourquoi certaines erreurs persistantes ne peuvent être corrigées par la reprise du même contenu grammatical et des mêmes types d'exercices. Bien que notre analyse d'exemples soit centrée sur des «erreurs» produites et récurrentes chez les étudiants anglophones de niveau très avancé, elle fera émerger quelques cas de non-emploi chez ces apprenants de mots-outils fréquents dans l'oral spontané en français langue maternelle.

Dans l'extrait cité plus haut, il est fait allusion à la compétence linguistique d'étudiants, de niveau intermédiaire, qui ont vu la grammaire française plusieurs fois, mais dont le savoir reste lacunaire. Suit une invitation à la révision de ce savoir et à la mise en pratique des bases théoriques acquises par ces étudiants. Or, partant également de l'observation du français parlé d'étudiants qui, eux, ont revu ce savoir plusieurs fois, nous tenterons de montrer que c'est la grammaire française traditionnelle pour anglophones

elle-même qui est lacunaire, que c'est plutôt son organisation et sa présentation théoriques du savoir grammatical qui sont à revoir, celles-ci ne pouvant prévenir certaines erreurs et favorisant même le non-emploi de mots-outils fréquents en français oral spontané.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous suivrons les étapes suivantes:

Dans un premier temps, nous situerons notre travail par rapport aux études traditionnelles sur l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, l'interlangue et les nouvelles approches de la grammaire. Si les erreurs persistantes font partie du portrait de l'interlangue des étudiants anglophones de niveau très avancé, et si ces erreurs passent entre les mailles de la méthodologie grammaticale traditionnelle, il faudra d'abord situer ces erreurs par rapport à l'analyse contrastive, celle-ci étant vue comme un instrument de prévision et d'explication des erreurs. De plus, il nous faudra questionner cette croyance très répandue voulant que l'interlangue de l'apprenant très avancé se rapprocherait de la langue-cible.

Dans un deuxième temps, nous ferons part de nos observations du comportement linguistique des étudiants anglophones classés très avancés, retenant deux traits majeurs, celui des erreurs persistantes et celui du non-emploi de certaines structures fréquemment utilisées par des francophones. Nous donnerons cette image de la compétence orale des étudiants les plus forts en français, d'abord en nous appuyant sur une description existante du niveau très avancé (test de classement du Conseil des ministres de l'éducation [Canada] [1991]), ensuite en présentant notre propre corpus.

Dans un troisième temps, nous mettrons en évidence certaines caractéristiques de la grammaire française traditionnelle pour anglophones ayant selon nous des incidences sur

les phénomènes des erreurs persistantes et du non-emploi ou en tout cas y jouant un certain rôle.

Suivra notre analyse d'exemples. Les diverses sections de cette quatrième partie ne seront en fait qu'autant d'exemples illustrant chacun un problème particulier persistant d'expression orale chez les anglophones. Chaque section prendra l'allure d'un va-et-vient entre le problème soulevé et ce que disent les manuels de grammaire Barson, Dietiker, Limbrick et Ollivier. Nous clôturerons cette analyse d'exemples en opposant à l'approche grammaticale traditionnelle et ses exercices la démarche pédagogique préventive des erreurs et corrective que nous appliquons nous-mêmes en classe.

Finalement, en guise de conclusion, nous proposerons une didactique de la grammaire française pour anglophones qui, d'une part, soit susceptible d'anticiper et de prévenir les erreurs «se fossilisant» chez l'apprenant anglophone et qui, d'autre part, soit davantage basée sur l'écoute du français oral spontané.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE

1.1 L'ANALYSE CONTRASTIVE

L'histoire de l'analyse contrastive reste à faire et la bibliographie portant sur le sujet est immense. Nous nous limiterons ici à dégager quelques idées maîtresses qui traversent cette histoire et qui ont un rapport direct avec l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'analyse des erreurs et les erreurs persistantes.

Bien que Lado ait eu des prédécesseurs (entre autres Fries, 1945; Weinreich, 1953), c'est lui qui, par son ouvrage intitulé Linguistics across cultures (1957), devait marquer le début de la linguistique contrastive appliquée moderne, domaine qui ambitionnait d'élaborer des descriptions contrastives en vue de l'enseignement d'une langue étrangère. Cette linguistique d'origine américaine postulait que les difficultés d'apprentissage d'une langue-cible sont équivalentes aux différences existant entre cette langue-cible et la langue-source de l'apprenant (Weinreich, 1953, p. 1).

Lado ira plus loin en stipulant, et c'est ce qui sera désormais retenu comme l'hypothèse «forte» de l'analyse contrastive, que les comparaisons de langues permettent de découvrir et de prévoir tous les problèmes d'apprentissage d'une langue-cible ainsi que d'identifier les structures qui ne créeront pas de difficultés (1957, VII). Cette hypothèse «forte» sera le déclencheur de multiples travaux d'analyse de différents couples de langues¹ ainsi que la source d'une longue controverse sur la prévisibilité des erreurs.

¹ Notamment les travaux du Center for Applied Linguistics de Washington, rassemblés sous le titre de *Contrastive Structure Series* (1962-1965), le *Georgetown Round Table Conference* (1968) et ce qu'il est convenu d'appeler les *Projets européens d'analyse contrastive* (1969-1975).

Malgré la réserve émise par Lado (1957, p. 72), à l'effet que son hypothèse devait être vérifiée a posteriori par ce que disaient effectivement les apprenants (en anglais «the actual speech of the students»), toute l'attention et la critique porteront sur sa théorie de l'analyse a priori des erreurs.

L'hypothèse «forte» contenait en germe les notions d'interférence et de facilitation développées ultérieurement. Les similarités entre la langue-source et la langue-cible donnent lieu à des transferts positifs ou facilitations ou réussites alors que les disparités donnent lieu à des transferts négatifs ou interférences ou erreurs. Et c'est sur ce terrain glissant de la prévisibilité et de l'origine des erreurs que les critiques s'attarderont.

La critique la plus extrême des thèses de Lado viendra de Dulay et Burt (1973 et 1974). Se basant sur des observations faites sur l'acquisition d'une langue-cible par des enfants, elles rejeteront l'hypothèse contrastive, niant radicalement toute possibilité de transfert entre la langue-source et la langue-cible. Elles opposeront à l'hypothèse de l'analyse contrastive, l'hypothèse « $L^2 = L^1$ ». L'apprenant infère des données de la langue-cible des généralisations intralinguales analogues à celles faites par l'apprenant en langue maternelle, les erreurs résultant d'une mauvaise intériorisation des règles de la langue-cible («developmental error») et non de transferts provenant de la langue-source («intralingual error»).

Comment expliquer alors des erreurs qui, de toute évidence, ne peuvent être attribuées à des surgénéralisations et dérivent de formes de la langue-source? Krashen, qui a travaillé en collaboration avec Dulay et Burt (1982), va recourir à l'hypothèse dite de l'**ignorance**, formulée par Newmark et Reibel (1968). Selon ces derniers, les erreurs

sont dues à une connaissance incomplète de la langue-cible et disparaissent avec la progression de l'apprentissage.

Cette hypothèse extrême pouvait difficilement être opératoire. Comme le montre bien Carl James (1980, pp. 22-26), c'était poser à nouveau l'éternelle question à savoir qui est venu en premier, l'oeuf ou la poule, sans expliquer la présence des erreurs interlinguales. Si l'ignorance est la cause de ces erreurs, le problème est de savoir comment rendre compte de la nature de ces mêmes erreurs? D'ailleurs, Carl James renchérit en démontrant qu'il peut y avoir «ignorance - sans - interférence»¹, par stratégie d'évitement par exemple, et «interférence - sans - ignorance»², telle la non-application de règles pourtant apprises.

En fait, c'est de Kellerman (1979 et 1983) que viendra la contestation la plus sérieuse des vues de Lado. Selon Kellerman, la thèse classique de l'analyse contrastive mésestime l'activité de l'apprenant. Or, c'est ce dernier qui évalue la distance existant entre la langue-source et la langue-cible et c'est aussi l'apprenant qui fera les éventuels rapprochements entre les langues concernées. Il en résultera que plus la distance est grande entre la langue-source et la langue-cible, plus l'incidence de transfert sera réduite. Conséquemment, l'analyse contrastive, de par sa méthode, pouvait prédire des erreurs qui, vérification faite, ne s'avéreront pas être des erreurs effectivement et habituellement commises par les étudiants à cause, paradoxalement, de différences trop frappantes entre la langue-source et la langue-cible. Il ressortait également de la critique de Kellerman, mais plus globalement cette fois, que l'interférence ne pouvait être la seule source de transferts.

¹ «Ignorance - without - interference», 1980, p. 22.

² «Interference - without - ignorance», 1980, p. 23.

En effet, comment faire abstraction notamment de la façon dont l'apprenant traite la langue-cible sans référence à la langue-source (Taylor, 1975), de ce qui est déjà acquis de la langue-cible par cet apprenant, acquis dénommé grammaire intériorisée, interlangue (Selinker, 1972) ou compétence transitoire (Corder, 1971) et de l'enseignement-apprentissage explicite lui-même? Nous éclaircirons ces points plus loin.

Dans un article intitulé The exculpation of contrastive linguistics (Nickel, ed., 1971, pp. 63-68), Carl James montre bien que l'on a simplifié les vues de Lado et que ce dernier n'a jamais prétendu que l'interférence était l'unique source des erreurs. Quoi qu'il en soit, le problème de la détection a priori des interférences était posé. La détection a posteriori par l'analyse des erreurs des dangers d'interférence n'offrait-elle pas une solution de rechange plus opératoire, un chemin plus rapide et plus sûr pour arriver à orienter l'enseignement et l'analyse contrastive elle-même? Déjà, plusieurs linguistes (voir dans Alatis ed., 1968) avaient commencé à faire de l'analyse des erreurs un domaine de recherche indépendant de l'analyse contrastive ou allant de pair avec celle-ci. Entre-temps, on tentera de proposer d'autres modèles descriptifs d'analyse contrastive: tagmémique, stratificationnel ou génératif-transformationnel (R. Di Pietro, 1968) sur lesquels nous passerons car ils se sont avérés avoir peu de rapport direct avec la pratique de l'enseignement en classe.

C'est précisément cette pratique de l'enseignement qui nous fera suivre la démarche inverse de la linguistique contrastive appliquée qui a fait école sous l'impulsion de Lado. Nous exposerons quelques erreurs habituelles des anglophones en français et retracerons l'origine de ces erreurs dans la langue-source des apprenants afin de les expliquer et de pouvoir suggérer un enseignement grammatical guidé qui les déracine, ou mieux, les prévienne. Comme il s'agira d'erreurs, non seulement habituelles, mais plus

encore, persistantes, de la part d'étudiants ayant atteint un haut niveau en français, donc d'erreurs typiques d'un groupe donné et dues à des interférences tenaces de l'anglais, elles ne peuvent qu'inspirer, croyons-nous, des analyses contrastives pertinentes, ayant des incidences directes sur l'enseignement-apprentissage. Si nous insistons tant sur l'écoute du français parlé réel d'étudiants ayant déjà fait beaucoup de grammaire, c'est précisément pour revoir et questionner certaines caractéristiques (voir troisième partie) de la transmission traditionnelle du savoir grammatical.

1.2 L'ANALYSE DES ERREURS

L'analyse contrastive ne peut être comprise comme un instrument de détection a priori de tous les transferts positifs ou négatifs qui surviendront lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, car ce serait réduire celui-ci à une simple superposition d'une deuxième langue à la langue maternelle. Or, ce qui est en «contact» chez un apprenant à n'importe quel moment de l'apprentissage, c'est en plus de deux systèmes linguistiques, l'apprentissage explicite, conscient, formalisé («learning» selon le modèle de Krashen, 1981) de la langue-cible et l'intériorisation («acquisition», Krashen, 1981) de cette langue en train d'être apprise. Plus haut, nous avons tour à tour dénommé ce système intériorisé: grammaire intériorisée, interlangue et compétence transitoire (Corder, 1971). C'est finalement le terme d'interlangue («interlanguage» en anglais, Selinker, 1972, p. 214) qui s'imposera. Ce terme désigne un état intermédiaire dans le passage de la langue-source à la langue-cible. Il recouvre la connaissance et l'utilisation de la langue-cible par un sujet en train d'acquiescer celle-ci. Cette interlangue comprend donc des composantes de la langue-source et de la langue-cible. Et chez le sujet de niveau très avancé dans son

apprentissage et son acquisition (selon le modèle krashénien) d'une langue étrangère, l'interlangue se rapprocherait de la langue-cible. Nous employons à dessein un conditionnel, car tout notre travail sous-entend, et tentera de le démontrer, que l'étudiant anglophone classé très avancé en français, voire souvent considéré comme bilingue, continue, selon nos observations, de faire un grand nombre d'erreurs. Nous verrons que son grand bagage de connaissances et ses acquis intériorisés de la langue-cible le rendent en bout de ligne apte à construire de multiples correspondances entre sa langue maternelle et le français qui s'avéreront en partie inadéquates.

Notre optique diffère donc de celle de Taylor (1975) par exemple¹, qui, admettant la pluralité des sources d'erreurs, a cherché à départager et quantifier ces erreurs, selon qu'elles proviennent de la langue-source ou de processus de traitement par l'apprenant de la langue-cible et selon qu'elles sont produites par des étudiants débutants ou intermédiaires. Taylor suggérera l'hypothèse que plus l'apprenant avance dans son apprentissage, moins il commet d'erreurs attribuables à la langue-source, donc d'interférence, et ce au profit d'erreurs de surgénéralisation de données de la langue-cible.

Dans notre travail, nous ne discutons nullement cette hypothèse. Nos observations nous permettent seulement d'affirmer que l'apprenant anglophone même jugé très avancé en français multiplie encore les erreurs d'interférence. Une étude de ces erreurs, comparées aux erreurs de même origine, donc provenant de la langue-source, commises par des étudiants de niveaux débutant et intermédiaire, relancerait utilement les travaux dans ce domaine. En attendant, le moins que l'on puisse dire, c'est que l'interlangue de

¹ Voir Gaonac'h (1987), pp. 137-139. On y trouve un survol de divers travaux d'essai de classification et de quantification des erreurs selon leur origine et la situation d'acquisition des apprenants.

l'apprenant anglophone de niveau très avancé est encore loin de se fondre avec la langue-cible. Sa grande «compétence transitoire», pour reprendre l'expression de Corder, lui fait commettre en français beaucoup d'erreurs de compétence interlinguales. Ainsi, ce concept d'interlangue nous fait retomber dans la problématique de l'analyse des erreurs et de la nature des transferts.

Corder (1967) a établi une distinction entre erreurs systématiques et non-systématiques. Les premières sont des erreurs de compétence, provenant de l'acquis intériorisé de l'apprenant, de sa «compétence transitoire», et ne pouvant être reconnues ou «auto-corrigées» par celui-ci. Les secondes sont des erreurs de performance, que l'étudiant peut reconnaître et corriger lui-même, car souvent dues à l'oubli d'une règle complexe, à la fatigue, à la rapidité du discours, au stress ou autres facteurs psychologiques. Cette distinction de Corder recouvre celle désormais répandue entre erreur et faute ou lapsus. Ajoutons, pour l'intérêt de ce mémoire, que les erreurs de performance en français des étudiants anglophones renvoient à des difficultés parfois prévues et traitées par les manuels de grammaire française conçus pour cette clientèle. Nous donnerons en 3.2 l'exemple de l'emploi de **pour** en place et lieu de **pendant** que font encore parfois les étudiants anglophones de niveau très avancé, cette erreur s'expliquant par une surgénéralisation de **for** en **pour**.

Mais, ce qui intéresse au premier chef l'analyse des erreurs, ce sont les erreurs de compétence. Et celles-ci ne peuvent être expliquées sans recourir à ce concept, avancé plus haut, de surgénéralisation. La tradition de l'analyse des erreurs fait une distinction entre erreurs de compétence intralinguales et interlinguales. Les premières sont des manifestations de surgénéralisation de règles ou constantes ou récurrences appartenant à la langue-

cible. Ainsi, bien des étudiants anglophones feront suivre **espérer que** d'un subjonctif parce qu'il s'agit pour eux d'un verbe de sentiment et qu'ils ont appris que les verbes de sentiment étaient suivis du subjonctif. Bien évidemment, les erreurs de surgénéralisation intralinguale ne peuvent être prévues par l'analyse contrastive et s'apparentent, comme l'a fait remarquer Corder avec insistance (1967-1980), aux surgénéralisations que fait l'enfant, en langue maternelle, sur la base de sa grammaire intériorisée.

Le second type d'erreurs de compétence, dites interlinguales, constitue une matière première pour les études d'interlangues. Ces erreurs témoignent de ce contact, auquel nous avons fait allusion plus haut, entre la grammaire intériorisée par l'apprenant de la langue-cible et sa langue-source. Celui-ci infère de son expérience linguistique de la langue qu'il acquiert des correspondances avec la langue-source. Ainsi, pour donner un exemple tout simple, l'apprenant anglophone crée une équivalence entre **to make** et **faire**: **to make a decision, to make sense** deviendront alors ***faire une décision, *faire du sens**. De fait, **to make** se rend souvent par **faire**, tout comme **to write** équivaut presque toujours à **écrire** (mais **to write a check = faire un chèque**), car bien souvent les erreurs de compétence interlinguales sont des erreurs issues non pas de différences entre les deux langues mais de l'inadéquation du système de correspondances que l'étudiant se construit. Pour donner un autre exemple ayant trait cette fois à la morpho-syntaxe, l'apprenant anglophone assimilera la forme **was** du verbe **to be** à l'imparfait en français¹. Ainsi, **It was him who told me that** sera dit en français ***C'était lui qui m'a dit ça**.

¹ À remarquer que l'étudiant méconnaît le plus souvent le métalangage de sa langue maternelle alors qu'il connaît bien celui de la langue-cible.

Ces correspondances construites par surgénéralisation interlinguale donneront donc lieu à maints transferts positifs. Il va de soi que «surgénéraliser», c'est s'appuyer sur des constantes. Mais par la même logique, ces correspondances donneront aussi lieu à des transferts négatifs ou erreurs. Celles-ci peuvent être, sinon «prédites» par l'analyse contrastive, selon l'hypothèse «forte» de Lado, du moins «expliquées» a posteriori par ce type d'analyse, selon l'hypothèse «faible» de Wardhaugh (1970).

Nombre d'erreurs persistantes que nous rencontrerons au cours de ce travail en sont de surgénéralisation interlinguale. Nous tenterons par nos analyses d'exemples d'en expliquer quelques-unes et montrerons comment elles résistent aux interventions pédagogiques traditionnelles.

Comme le fait remarquer Besse (Besse et Porquier, 1984, p. 211), la distinction entre erreurs intralinguales et interlinguales mériterait d'être modulée car l'apprenant bâtit un réseau de correspondances entre deux grammaires inégalement intériorisées. Dans le cas de la langue-source, l'intériorisation est en principe achevée alors que pour la langue-cible, elle continue d'évoluer. L'auteur donne en exemple (p. 211) le cas de l'anglophone qui, ayant appris qu'à l'anglais **when** + présent à sens futur (**I'll go when I am ready**) correspond souvent en français **quand** + futur, en viendra à dire ***Si tu viendras, on sortira ensemble** (anglais **If you come, we'll go out together**) alors qu'un transfert direct de l'anglais produirait **Si tu viens...**, forme correcte en français dans ce contexte. Ici, l'étudiant anglophone, face à une différence interlinguale et à un danger d'interférence de la langue-source, donne par analogie intralinguale de l'extension à une règle qui ne s'applique en l'occurrence qu'aux conjonctions de temps.

Il commet alors une erreur qui possède une composante interlinguale et une composante intralinguale¹.

Les erreurs commises par des étudiants anglophones de niveau très avancé ayant beaucoup «fait» de grammaire de la langue-cible, erreurs que nous attribuerons au cours de notre analyse à leur grande compétence de traduction mentale, semblent² obéir aux mêmes mécanismes d'apprentissage, quoique différemment. Une phrase comme ***Je suis content que j'aie été choisi** (de l'anglais **I am glad I was chosen**) dénote une grande compétence morpho-syntaxique (un subjonctif passé passif après **être content que**) bien qu'en français on dirait **Je suis content d'avoir été choisi**. Ici, le locuteur fautif a appliqué à mauvais escient une règle de grammaire tout en suivant le modèle phrastique issu de la langue-source (répétition du pronom-sujet même s'il représente la même personne). Nous verrons que bien des erreurs persistantes proviennent de transferts de l'anglais au niveau de l'axe syntagmatique de la phrase. Certains énoncés complets peuvent même être grammaticalement corrects tout en venant de l'anglais. ***J'ai conduit à Chicoutimi** (de l'anglais **I drove to Chicoutimi**), pour **Je suis allé (venu, retourné) à Chicoutimi en voiture**, est un énoncé tout à fait possible, tout à fait grammatical en français, mais fautif selon le contexte.

Une autre source de transferts dont fait abstraction l'hypothèse «forte» de l'analyse contrastive, c'est l'enseignement-apprentissage explicite comme tel. Le mauvais emploi, cité en exemple plus haut, d'un futur après le **si** hypothétique (***Si tu viendras, nous sortirons ensemble**) a de fortes chances d'être corrigé par une grammaire explicite

¹ J. Y. Dommergues suggère même que «toute erreur possède (...) deux composantes: une composante d'interférence et une composante d'analogie, dans des proportions variables» (1973, p. 7).

² Nous formulons cette réserve car nous ne faisons que suggérer des études plus poussées..

qui insiste sur l'impossibilité de faire suivre ce *si* par un futur. «Jamais le futur après *si*» fait penser à l'anglais «Never use the future after when». N'est-ce pas un des rôles de l'enseignement grammatical de suivre l'apprenant dans son intériorisation de la langue-source et de contrer les transferts négatifs (l'anglophone dira *Je partirai quand je suis prêt)? Nous verrons en troisième partie de ce travail et par nos analyses d'exemples que la méthodologie grammaticale traditionnelle vue à travers quatre manuels de grammaire française pour anglophones, peut faillir à ce rôle, se montrer impuissante à prévenir et enrayer certains transferts négatifs, et même peut les faciliter.

1.3 INTERLANGUE, COMPÉTENCE DE COMMUNICATION, SUREMPOI ET NON-EMPLOI

L'analyse contrastive et l'analyse des erreurs ont entrouvert un vaste champ d'investigation, celui des études d'interlangues. L'interlangue, qui a reçu selon les auteurs diverses appellations, s'est vu attribuer différents caractères spécifiques: systématicité, stabilité, variabilité, instabilité, perméabilité, etc.¹ Nous ne développerons pas ces termes, et devant la grande dispersion théorique qui entoure cette notion d'interlangue, nous nous limiterons à souligner que l'interlangue particulière d'un apprenant ne peut être vue exclusivement sous l'angle des erreurs intralinguales et interlinguales qu'il commet et nous aborderons deux traits interlinguaux discutés au cours de notre travail, le suremploi et le non-emploi.

¹ Voir Frauenfelder et autres, *Langages* 57, pp. 43-61.

Déjà, Corder (1971) et Selinker (1972) s'entendaient pour dire que l'interlangue, comme objet conceptuel, devait s'appuyer sur des données autres que celles fournies par l'analyse conventionnelle des erreurs, car on ne peut juger de la compétence de communication en langue-cible d'un apprenant que par les erreurs qu'il fait ou ne fait plus. D'ailleurs Corder qualifiait l'interlangue de «**compétence** transitoire» et Nemser (1971) de «**système approximatif de communication**».

De fait, si l'on s'en tient tout de même au cadre étroit des erreurs¹, nous constatons que nombre d'entre elles n'empêchent pas le message de passer. Ainsi en est-il du mauvais emplacement (voir 4.2) sur la chaîne de la phrase française de petits adverbess très employés. Un énoncé comme ***J'ai mangé trop** reste tout à fait intelligible bien que «stigmatisant» l'anglophone parlant français. Inversement, un énoncé parfaitement grammatical en soi, tout à fait possible dans la bouche d'un locuteur natif, peut s'avérer erroné parce qu'incompréhensible par rapport à la situation de communication, rendant du coup le message inintelligible. Une phrase comme ***Je vais prendre l'avion à Vancouver**, mais pour dire **Je vais aller à Vancouver en avion**, car venant de l'anglais **I will take the plane to Vancouver**, ne peut que dérouter l'auditeur. Au chapitre 4.1, portant sur l'expression du déplacement, nous donnerons plusieurs exemples de pareils transferts de l'anglais qui entravent la communication.

Cette conception de l'interlangue, qui en fait la «langue de communication de l'apprenant» entraîne avec elle beaucoup de questions. Elle force à se demander s'il faut impérativement ou pas corriger les erreurs, si ces erreurs stigmatisent ou pas le locuteur

¹ Voir à ce sujet Theo Van Els and others (1984), pp. 261-263. On y trouve un excellent compte rendu, accompagné de nombreuses références, de la «littérature des erreurs».

non-natif, quelles sont celles qui nuisent à l'intelligibilité de la communication et surtout comment les traiter. Nous n'entrerons pas dans ces questions. Trois remarques cependant qui nous ramènent à l'optique plus étroite de ce mémoire.

D'abord, nous ne traiterons pas de simples erreurs normales dans tout apprentissage d'une langue étrangère et qui tendent à disparaître avec la progression de cet apprentissage et l'évolution de l'interlangue. Les erreurs persistantes semblent s'installer à demeure, se fossiliser, et elles survivent à l'apprentissage. Elles «stigmatisent», pour ce qui concerne notre recherche, les étudiants anglophones classés très avancés en français, dont l'interlangue peut être envisagée comme se rapprochant de la langue-cible. Aussi, ces erreurs parce que se fossilisant et traduisant un certain état de stagnation de l'interlangue, doivent être, selon nous, impérativement corrigées.

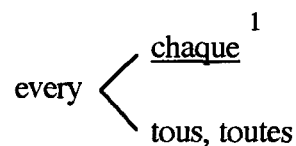
Ensuite, lors de nos analyses d'exemples (4.1 - 4.4), nous proposerons une pédagogie des erreurs qui vise à les récupérer. Nous suivrons en cela les enseignements de Lamy (1976 et 1981) en plaçant l'élément corrigé dans un système linguistique plus large, ce qui n'exclut pas les confrontations avec la langue maternelle, dans le but d'améliorer la compétence de communication de l'apprenant et non pas de faire disparaître simplement l'erreur.

Enfin, comme la langue de communication du non-natif considéré comme très avancé, même bilingue par d'aucuns, renvoie, par un plus court chemin que s'il s'agissait d'un débutant par exemple, à la langue-cible, nous débordons la problématique des erreurs en traitant brièvement de deux traits interlinguaux qui mettent en cause la compétence orale de l'apprenant très avancé, à savoir le suremploi et le non-emploi. Le premier apparaît dans

notre corpus, et nous y ferons allusion à quelques reprises dans ce travail, le second fait l'objet de plusieurs pages de notre mémoire.

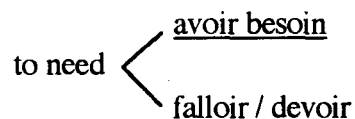
Il faut une écoute attentive, répétée, en conversation spontanée et dans des situations de communication variées, pour détecter les «erreurs» (au sens d'écarts à la langue-cible parlée par un natif) de suremploi. Celui-ci peut aussi se cacher derrière des énoncés grammaticalement corrects. Ainsi, les anglophones suremploient **Je m'appelle**, alors même que le contexte commande plutôt **Mon nom est X** (par exemple quand on vérifie les noms sur une liste) ou **Je suis X**, ou encore **X, c'est moi** (si l'on a été appelé, au haut-parleur d'une grande surface, à se présenter au bureau de réception). On peut y voir l'influence de l'enseignement de la grammaire «explicitée» qui insiste, souvent dès la première leçon, sur cette façon de s'identifier. Il peut s'agir aussi, concurremment, d'une stratégie de simplification intralinguale propre à l'interlangue. Celle-ci abonde en termes, structures, mots grammaticaux, qui agissent comme passe-partout et permettent à l'apprenant de «fonctionner» dans une langue-cible.

Mais le suremploi provient le plus souvent, nous semble-t-il, de surgénéralisations interlinguales. C'est évident pour les bifurcations (terme emprunté à Darbelnet, 1968), entre autres, que nous alignons dans notre corpus. Ainsi, les anglophones, associant le terme **chaque** à **every**, le privilégient aux dépens de **tous**, **toutes**:

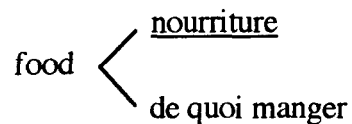


Là où le francophone dira **Nous avons des cours tous les matins**, ou **Il pleut tous les jours**, l'anglophone dira souvent ... **chaque matin**, ... **chaque jour**. Or **chaque**, qui est évidemment possible, présuppose une insistance, dictée par le contexte et se traduisant par une accentuation tonique à l'oral.

Le suremploi se manifeste aussi par des énoncés bizarres qui trahissent le locuteur non-natif. Ainsi ***J'ai besoin d'aller au magasin**:



ou ***As-tu de la nourriture chez toi?**



Le non-emploi est le second trait interlingual que nous avons détecté sur le terrain par une écoute répétée du français d'étudiants anglophones, et ce dans des situations variées. Comme nous reviendrons souvent sur le sujet, et de peur de nous répéter, limitons-nous à poser globalement le problème.

¹ Nous soulignons le terme suremployé.

R. Porquier (Besse et Porquier, 1984, pp. 222-224), critiquant cette conception très répandue de l'interlangue qui tend à réduire celle-ci à un système simplifié, mais admettant toutefois «(...) qu'une interlangue est, par définition, moins développée que la langue-cible (...)», soutient que ce qui caractérise une interlangue, «c'est sa complexification progressive – sauf fossilisation ou éventuelle régression – (...)».

Les erreurs persistantes sont des indices de fossilisation et de stagnation de l'interlangue. Il faudrait se demander s'il n'en est pas de même du non-emploi en général, et plus restrictivement, du non-emploi par des étudiants anglophones de niveau très avancé, «immergés» dans un milieu francophone et habitant dans bien des cas dans ce milieu depuis des années, de mots-outils (connecteurs entre autres, comme nous le verrons) pourtant fréquents en français langue maternelle. C'est là un phénomène de stagnation que nous a fait constater une double écoute, celle de l'oral spontané du français de natifs et de non-natifs. Est-ce que cette complexification progressive, dont parle Porquier, jusqu'à un certain point cesserait lorsqu'un apprenant a acquis dans une langue-cible une aisance et une compétence orale de communication qui lui permettent de se débrouiller facilement dans n'importe quelle situation de la vie courante? Ce qui est certain en tout cas, c'est que l'enseignement-apprentissage explicite doit aussi se mettre à l'écoute du français oral spontané. Nous verrons en effet que, règle générale, les grammaires françaises traditionnelles pour anglophones, procédant à des simplifications à partir desquelles les étudiants induisent des simplifications analogues, favorisent le non-emploi. De plus, nous verrons qu'elles omettent ou négligent des mots-outils pourtant très employés dans la langue-cible de l'apprenant, cette langue-cible dont son interlangue doit se rapprocher.

1.4 GRAMMAIRE EXPLICITE ET COMPÉTENCE ORALE

1.4.1 Grammaire explicite et pédagogie traditionnelle

L'expression **grammaire explicite** (en anglais **formal instruction**) renvoie, non pas à l'une des nombreuses acceptions du mot **grammaire**, mais aux descriptions grammaticales explicitées en salle de classe¹. Cet enseignement guidé de la grammaire a eu généralement recours à une terminologie métalinguistique, à un classement, un ordre et une progression des éléments à enseigner, ainsi qu'à des généralisations, sanctionnés par les manuels de grammaire traditionnelle. Cet enseignement formel et déductif de la grammaire a aussi généralement recours à des exercices conçus pour mettre à l'épreuve et vérifier les connaissances morpho-syntaxiques de l'apprenant.

Cet enseignement grammatical explicite s'est révélé être un échec tout à fait généralisé et mille fois constaté. Mais il faut ajouter du même souffle que si l'on a parlé d'échec, c'est parce que les apprenants, après bien des années d'apprentissage de la grammaire étrangère et de sa pratique par des exercices, ne parvenaient toujours pas à s'exprimer convenablement, et ce, faut-il le rappeler, oralement. C'est dire que la méthodologie traditionnelle, représentée par des manuels de grammaire et non par des méthodes au sens strict, visait au bout du compte, bien que cela n'ait pas nécessairement été théorisé, l'**emploi oral** par les apprenants de la langue-cible. Ce concept dilué et englobant d'«emploi oral» traduit bien ce dessein sous-entendu de l'enseignement explicite de la grammaire car nous n'en sommes pas encore à ces notions plus scientifiques de **compétence conversationnelle**, ou de **compétence discursive**, ou encore de **compétence de commu-**

¹ Aussi Besse préfère-t-il le terme **grammaire explicitée** (Besse, H. et Porquier, R., 1984, p. 13).

nication, élaborées par la recherche linguistique. Les manuels de grammaire, centrés sur la phrase écrite, ignorant la grammaire de l'oral, divulguaient un savoir qui, par «oralisation» de l'écrit, devait ultimement déboucher sur un savoir-faire oral. Ainsi en est-il des manuels de grammaire française présentés en introduction et que nous scruterons relativement à quelques points de grammaire, par notre analyse d'exemples (quatrième partie). Rappelons que ces manuels de grammaire proposent, en plus, des exercices oraux à partir de l'écrit et que l'une d'entre elles (*Ollivier*) prétend prévoir et traiter toutes les sources d'erreurs habituelles des anglophones. Rappelons également l'existence d'une panoplie de cahiers récents d'exercices qui invitent l'apprenant à reprendre la plume quand il fait encore des fautes à l'oral.

À maints endroits de ce côté-ci de l'Atlantique, la pédagogie traditionnelle, devant le caractère peu concluant des résultats quant à l'emploi oral par les apprenants du français langue-cible, a institué, de pair avec les cours de grammaire, des «cours de conversation», comme si l'on enseignait la conversation¹ et comme si la grammaire ne faisait pas partie de la conversation.

Cette dichotomie grammaire-conversation présente en pédagogie reflète bien cette dissociation généralement admise en recherche linguistique entre apprentissage formel et acquisition («*learned knowledge*» et «*acquired knowledge*», Krashen, 1982), apprentissage explicite et implicite (Bialystock, 1981), conscient («*consciousness raising*», Sharwood-Smith, 1981) ou en milieu naturel (Krashen et Terrel, 1983). De cette distinction qui intéresse la didactique surgissent deux questions qui vont en sens opposé: faut-il proscrire

¹ Il suffit de consulter les programmes de français offerts par les universités canadiennes et américaines pour y trouver de nombreux «French grammar course» et «French conversation course».

l'enseignement explicite de la grammaire parce que celle-ci ne jouerait qu'un rôle minimal dans l'acquisition d'une compétence de communication en langue-cible (Krashen, 1982, Prabhu, 1987) ou doit-on plutôt chercher à renouveler l'enseignement grammatical en y intégrant l'analyse du discours et du dialogue (Roulet, 1978), en ne limitant plus la compétence grammaticale aux seules structures linguistiques mais en l'étendant aux fonctions sémantiques et pragmatiques de ces structures (Larsen-Freeman, 1990)? Pour notre part, nous répondrons que l'explicitation grammaticale subsistera, et même plus encore, ainsi que nous l'avons mentionné en introduction, que l'approche grammaticale traditionnelle continue, à travers ses exercices tout au moins, à occuper une grande partie du terrain. Aussi faudra-t-il, comme le plaide si bien Roulet (1978, pp. 42-46), que le linguiste et le pédagogue marchent ensemble.

1.4.2 Grammaire explicite et approches structurale et communicative

Par suite des insuccès de l'approche traditionnelle, le pédagogue se verra proposer des méthodes cette fois, et non des manuels, répondant diversement aux deux questions posées plus haut.

Ainsi, les méthodes audio-orale et audio-visuelle font pratiquer par l'étudiant des régularités dont il sera amené à induire les règles qui les gouvernent sans que l'enseignement n'explique toujours (en principe) ces règles et ne les coiffe d'une terminologie métalinguistique. Mais puisqu'il s'agit de méthodes, donc d'ensembles organisés, structurés et progressifs, il s'agit toujours d'un enseignement guidé, systématique bien qu'inductif et non explicite, de descriptions grammaticales de la langue-cible. La grammaire inductive implicite relève davantage de l'apprentissage que de l'acquisition car elle

mène forcément à la prise de conscience, de quelque manière, de règles. Il sera d'ailleurs reproché aux méthodes audio-orale et audio-visuelle de développer chez l'apprenant une compétence linguistique, centrée autour de la maîtrise de formes ou de structures, plutôt que de conduire à une vraie compétence communicative qui est la capacité d'entrer en interaction avec les natifs.

C'est dans ce dessein, et en réaction contre les méthodes structurales, que se sont érigées les approches dites naturelle, communicative et «axée sur la compréhension»¹. Nous rapprochons ces diverses approches car toutes trois excluent au départ l'enseignement, même non explicité, de paradigmes et de régularités permettant de produire graduellement des phrases nouvelles, grammaticalement acceptables. La méthode naturelle cherche à reproduire en salle de classe la façon «naturelle» dont l'enfant acquiert sa langue maternelle. La méthode axée sur la compréhension préconise une compréhension orale (pour ce qui est de l'oral) globale silencieuse de la langue-cible avant de passer à la production orale, faisant penser à l'image de l'enfant qui écoute longtemps avant de parler. La méthode communicative, la plus répandue et la plus en faveur actuellement, vise à enseigner sans détours, c'est-à-dire sans construction graduelle d'énoncés corrects, ce qu'il faut dire dans telle situation compte tenu de l'intention de communication du locuteur et de l'interlocuteur. Ceci explique la place à part accordée par cette méthode aux fonctions langagières ou actes de parole et plus généralement au discours interlocutoire: comment suggérer, s'excuser, ouvrir ou fermer une conversation, exprimer un regret, menacer, etc. La compétence de communication visée par cette méthode se compose de plusieurs compétences (Canale et Swain, 1980): sociolinguistique (emploi du discours approprié aux circonstances et au statut du ou des locuteurs); linguistique ou grammaticale

¹ En anglais «Comprehensive approach».

(capacité de formuler le message intelligiblement); discursive et dialogique (sélection des termes et cohésion du discours pour «interagir» correctement et faire passer le sens et l'intentionnalité du message); stratégique (stratégies verbales et non verbales pour palier à une incompétence linguistique, entre autres). L'approche communicative refuse, tout comme les approches naturelle et axée sur la compréhension, de commencer par la compétence linguistique. Elle est fondée sur l'acquisition et fait appel à la fréquentation de documents «authentiques» ainsi qu'à la multiplication d'interactions simulées (mises en dialogue, jeux de rôle, tâches à accomplir, tels sondages, enquêtes, entrevues, etc.) en salle de classe. Mais de fait, la méthode communicative met en jeu la compétence linguistique (grammaticale), qui reste prépondérante pour acquérir une compétence de communication. On ne peut parler une langue sans en acquérir les usages linguistiques. Or tout se passe comme si l'approche communicative spéculait sur les processus d'apprentissage et d'acquisition. Une salle de classe ne sera jamais un milieu naturel et l'apprenant, qui a déjà intériorisé une première langue, ne peut revivre le cycle de l'enfance et les innombrables situations et interactions qui ont mené à l'acquisition de sa langue maternelle. C'est pourquoi, dans les faits, on en revient toujours à des descriptions grammaticales traditionnelles, qu'elles apparaissent dans les méthodes ou soient laissées aux bons soins du pédagogue.

Nous avons succinctement exposé les principes de deux approches majeures en didactique des langues étrangères qui, toutes deux, ramènent au premier plan, quoique de façon différente, la «grammaire explicite». L'une, structurale (audio-orale et audiovisuelle), met en oeuvre un enseignement inductif et implicite des mécanismes linéaires de la langue, ce qui fait apparaître tôt ou tard la description grammaticale. L'autre, que l'on qualifiera de fonctionnelle (naturelle, axée sur la compréhension et communicative) jette

l'apprenant à l'eau en le confrontant tout de suite au discours et à ses fonctions sans disloquer la langue en notions comme le fait la description grammaticale traditionnelle (voir troisième partie). Mais cette approche, représentée principalement par la méthode communicative, poursuit un leurre en croyant que le résultat souhaité, l'intériorisation de la langue-cible par l'adulte ou la compétence de communication à laquelle est inhérente la compétence linguistique, sera atteint sans quelque forme que ce soit d'explication grammaticale. D'ailleurs, comme nous le verrons tout de suite, la pratique pédagogique et plusieurs travaux récents en linguistique appliquée rejettent cette «séparation» de l'apprentissage et de l'acquisition (en anglais «non-interface position», associée surtout à Krashen, 1982), de l'explicitation grammaticale et de l'intériorisation de la langue-cible, misant plutôt sur cette possibilité que la grammaire explicite devienne implicite (en anglais «interface position», associée surtout à Stevick, 1980 et Sharwood-Smith, 1981) et présumant que plusieurs types de connaissances sont nécessaires à l'acquisition d'une compétence de communication (en anglais «variability position», associée surtout à Tarone, 1983 et Bialystock, 1982).

1.4.3 Grammaire explicite, pratique actuelle et travaux récents portant sur l'intégration de l'enseignement de la grammaire à l'approche communicative

Plusieurs manuels récents d'enseignement du français langue-cible présentent côte à côte descriptions grammaticales et actes de parole ou fonctions langagières (entre autres Capelle, G. et Grellet, F., C'est facile à dire, 1982; Bérard, E. et Lavenne, C., Grammaire utile du français, 1991). D'autres cherchent à contextualiser, répondant en cela aux suggestions de Widdowson (1981), les exercices traditionnels de sorte que la phrase

correctement construite (usage) s'insère dans le discours (emploi)¹. Ces manuels s'appuient sur les préoccupations de l'apprenant et accompagnent leur enseignement de documents authentiques ou semi-authentiques (entre autres Dupré Latour, S. et De Salins, G.-D., Premiers exercices de grammaire, 1983 et Nouveaux exercices de grammaire, 1985; Abbadie, C. et autres, L'expression française écrite et orale², 1990).

La pratique même en salle de classe consistera, à l'exemple des méthodes structurales quoique très différemment, à mettre d'emblée l'apprenant à l'action en vue de faire passer des points de grammaire. Par exemple, on se servira de l'horoscope pour enseigner le futur («vous obtiendrez du succès au travail», «vos rêves se réaliseront»), d'un agenda simulé pour faire pratiquer **il faut que** et le **subjonctif** («mercredi, il faut que j'aille chez le dentiste»), etc. Les didacticiens ont également développé d'innombrables techniques pour intégrer à la compétence grammaticale le dialogue et le discours. C'est ainsi qu'on se servira de bandes dessinées dont on aura effacé en partie ou en entier le texte apparaissant dans les bulles, de dialogues incomplets, de répliques mélangées (à ordonner) et de multiples autres activités simulant l'interaction. En fait, la didactique souvent n'adopte pas tant une méthode qu'une approche éclectique dont font partie les activités communicatives et l'enseignement explicite de la grammaire.

Plusieurs travaux récents attestent cette préoccupation d'intégrer l'enseignement explicite de la grammaire à l'approche communicative, ce qui présuppose une redéfinition de la grammaire, celle-ci ne pouvant plus désormais être réduite à la morpho-syntaxe, ce

¹ Widdowson (1981) distingue (en traduction française) entre «usage» ou grammaticalité de la phrase et «emploi», transfert de la phrase en communication.

² Précisions, pour ce dernier manuel, que les exercices traditionnels restent quand même nettement prépondérants.

qui implique un renouvellement de son enseignement. Nous avons déjà fait allusion à Widdowson (1981) pour qui ce n'est pas tout de faire des phrases correctes («usage»), mais encore faut-il s'en servir de façon appropriée à des fins de communication («emploi»). Après avoir donné l'exemple du locuteur B qui répond que la pluie a détruit les récoltes au locuteur A qui lui a demandé le chemin de la gare, Widdowson illustre son propos par le cas suivant:

- A- What did the rain do?
 (Qu'est-ce que la pluie a fait?)
- B- The crops were destroyed by the rain.
 (Les récoltes ont été détruites par la pluie.)¹

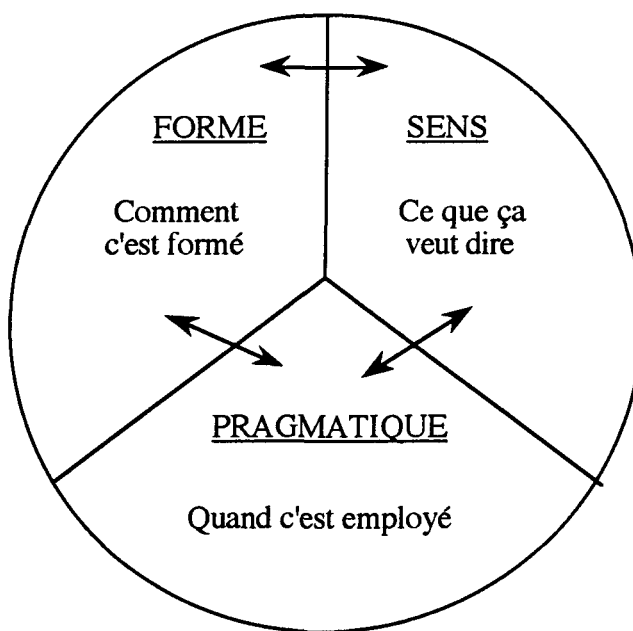
Pour le locuteur compétent, la réponse de B est inappropriée et inadaptée. Bien que syntaxiquement correcte, elle pêche contre le sémantisme propre à la passivation.

Dickins et Woods (1988), dans un article intitulé Some Criteria for the Development of Communication Grammar Tasks, opposent deux types d'exercices portant également sur la voix passive: l'un, tout à fait traditionnel et très répandu, consiste à convertir à la voix passive des énoncés donnés à la voix active, l'autre invite l'apprenant à examiner un texte entièrement à la voix active et à décider si, pour ce qui est de certains énoncés du texte, la structure passive ne serait pas plus conforme au sens du message à véhiculer (pp. 637-638). Le premier exercice enferme l'apprenant dans une activité purement syntaxique, le second le convie à choisir entre deux voix au sémantisme différent et à prendre en compte le contexte dans lequel l'une ou l'autre structure prend place. Dickins et Woods donnent également un exemple portant cette fois sur le discours modal.

¹ Page 12. La traduction est de Widdowson.

L'apprenant doit insérer dans un contexte textuel diverses structures exprimant avec plus ou moins de force la certitude ou l'incertitude («il est certain», «il est possible», «il est probable», etc.)¹.

Nous avons aussi fait mention de ce souci de Larsen-Freeman (1990) de voir l'enseignement de la grammaire s'occuper des dimensions sémantique et pragmatique des structures linguistiques (p. 188). Pour Larsen-Freeman, la forme grammaticale, son sens et sa fonction en contexte interfèrent les uns avec les autres, ce qu'elle représente par la tarte («pie») suivante²:



Une phrase isolée, sans contexte, tourne dans le vide. Aussi l'enseignement grammatical ne peut se limiter à inculquer («instiller») des régularités de la langue, mais doit

¹ Page 629. Nous traduisons de l'anglais.

² Page 189. Nous avons traduit.

aussi faire prendre conscience («consciousness raising», Sharwood-Smith, 1981) du rôle qu'elles jouent dans l'orientation du discours (p. 191).

Celce-Murcia (1991), reprenant le modèle de compétence communicative élaboré par Canale et Swain (1980), propose l'intégration de l'enseignement de la grammaire aux quatre composantes (socio-linguistique, discursive, linguistique et stratégique) de cette compétence, ce qui signifie l'abandon de la grammaire enseignée pour elle-même (pp. 466-469). Cette approche globale et inclusive qui lie la compétence à la performance en interaction avec les locuteurs natifs, apporte avec elle un nouvel instrument de mesure de la gravité des erreurs. Burt et Kiparsky (1974) avaient fait une distinction entre les erreurs locales («local errors»), qui n'empêchent pas le message de bien passer, par exemple l'omission d'un article ou d'une préposition, et les erreurs globales («global errors»), qui faussent le sens du message, par exemple le choix d'un mauvais connecteur logique. Celce-Murcia a réinterprété cette grille hiérarchisée des erreurs: les erreurs locales concernent la phrase vue en elle-même, les erreurs globales se situent au niveau du discours. Bien entendu ce sont ces dernières, parce qu'embarrassant les locuteurs, qui doivent être le plus impérativement corrigées (pp. 469-473).

Après ce rappel de la pratique actuelle et de quelques travaux récents concernant l'enseignement de la grammaire, et avant d'aborder le problème de l'explicitation grammaticale fournie en marge de la pratique spontanée en milieu naturel, quelques remarques s'imposent qui inscrivent notre mémoire dans la problématique actuelle.

Widdowson (1981, pp. 163-154) regrette cette «ségrégation» entre les activités orientées vers la compétence linguistique et celles conçues pour développer la capacité de

communication. Nous insisterons au cours de ce travail sur une ségrégation préalable entre les éléments constitutifs de la phrase. Pour que l'apprenant puisse employer en contexte des phrases correctes («usage» --> «emploi»), il faut d'abord qu'il soit habilité à faire des phrases correctes complètes et non à reproduire, tout en appliquant des règles morpho-syntaxiques, la tournure phrastique issue de sa langue-source, ce que nous appelons «traduction mentale». L'intégration de la grammaire aux activités communicatives passe d'abord par un renouvellement de l'explication grammaticale. Les exemples donnés plus haut au sujet de la passivation sont éloquents, car traditionnellement l'enseignement du français aux anglophones invite à éviter le passif (Barson, p. 171, Dietiker, p. 310, Limbrick, p. 54, Ollivier, pp. 321-322). Nous sommes donc loin de faire le trait d'union entre l'usage et l'emploi approprié, adapté. Ajoutons que les tenants de l'approche communicative font peu de cas des influences de la langue-source. Quant à la distinction établie par Celce-Murcia entre erreurs au niveau de la phrase et erreurs au niveau du discours, elle s'applique difficilement à notre travail. Notre point de vue n'est pas le même. Nous traiterons d'erreurs persistantes, qu'elles entravent le discours ou pas, commises par des apprenants qui «fonctionnent» déjà très bien en langue-cible. Mais ces erreurs, qui ont passé entre les mailles de la grammaire explicite, stigmatisent ces apprenants, s'installent dans leur interlangue et maintiennent le fossé entre celle-ci et la langue des natifs qui constitue le but ultime de leur apprentissage. Par contre, nous donnerons nous-même au chapitre 4.1 portant sur l'expression du déplacement des exemples d'énoncés inadaptés à la situation de communication. Précisons toutefois que ces énoncés inappropriés sont entièrement calqués de l'anglais, donc de la langue-source.

Par ailleurs, notre démonstration pour une amélioration de l'explicitation grammaticale va tout à fait dans le sens d'une incorporation dans le champ grammatical des

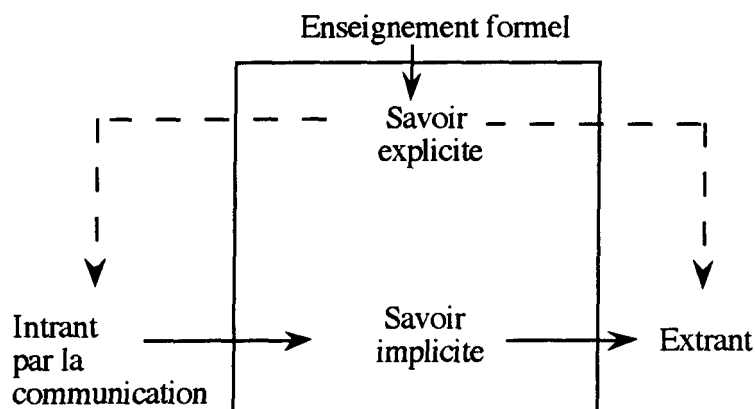
dimensions sémantique et pragmatique des structures grammaticales. Encore là, nous donnerons nous-même plusieurs illustrations d'un enseignement grammatical muet sur, entre autres, la valeur argumentative des connecteurs, se limitant à en donner arbitrairement un équivalent anglais ou français et ignorant leur fonction dans le discours dialogué. Nous renchérirons en montrant que l'approche traditionnelle éviterait beaucoup de généralisations outrancières si elle partait des valeurs aspectuelle et modale des mots-outils grammaticaux, tels **depuis**, le **encore** duratif ou itératif, **tant que**, etc. Nous proposerons de refaire en quelque sorte la présentation traditionnelle, mais sans tomber dans ce piège, qui guette constamment l'approche communicative, et qui consiste à accorder la préséance aux actes de parole (suggérer, conseiller, menacer, permettre) au détriment du discours assertif (simplement affirmer la vérité ou la non-vérité d'un fait).

1.4.4 Grammaire explicite en marge de l'acquisition en milieu naturel

Le milieu naturel («milieu natif» pourrions-nous dire; en anglais «native environment») constitue le lieu privilégié pour l'acquisition au sens de Krashen du terme d'une langue étrangère. D'ailleurs, Krashen et Terrell (1983) réservaient la salle de classe aux seuls débutants. Le professeur qui enseigne dans un contexte d'immersion en milieu naturel où les étudiants entendent, reconnaissent et pratiquent ce qu'ils ont appris en salle de classe est dans une situation privilégiée. C'est notre cas.

Dans un article intitulé Communicating about Grammar: A Task-Based Approach, Fotos et Ellis (1991) se proposent de démontrer qu'on peut allier l'enseignement de la grammaire aux occasions qu'a l'apprenant de converser face à face avec un ou des locuteurs.

Rappelant l'option zéro («zero position») de Krashen pour qui grammaire explicite et grammaire implicite sont deux choses qui ne peuvent se rejoindre, et celle de Sharwood-Smith pour qui la grammaire explicite peut devenir implicite, les auteurs adoptent une voie mitoyenne, conduits à cela par des multiples facteurs: contraintes psycholinguistiques, degré de difficulté des structures à apprendre, niveau des apprenants, etc. Nous n'entrons pas dans ces considérations mais suivront Fotos et Ellis dans leur modèle d'acquisition d'une langue étrangère représentée par le tableau¹ suivant:



L'enseignement explicite de la grammaire et la communication authentique convergent pour assurer une bonne acquisition de la langue-cible. Mais l'enseignement en salle de classe doit d'abord selon les auteurs être orienté vers l'apprentissage explicite de la grammaire.

Fotos et Ellis n'ont pas manqué de faire état des réserves de White (1987) pour qui certaines structures grammaticales ne peuvent être acquises implicitement ou en milieu naturel, et qu'elles doivent donc faire l'objet d'un enseignement explicite. Dans un article

¹ Page 608. La traduction est de nous. Ce tableau se rapproche d'un modèle semblable mis au point par Sharwood-Smith (1981). Voir également Ellis (1986, p. 236).

intitulé Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence, White (1987, p. 96) écrit ceci:

... as far as the second language learning situation is concerned there are number of situations where comprehensible input, as defined by Krashen, necessarily cannot lead to change in a learner's grammar. This arises when the learner had made certain kinds of incorrect generalizations about the L², or has wrongly assumed that L² is like L¹ in certain aspects.

Nous trouvons dans ces quelques lignes à la fois une justification de tout notre travail et une confirmation de constats que nous faisons sur le terrain depuis des années.

Les anglophones de niveau très avancé en français ont acquis une grande compétence de surgénéralisation interlinguale. Comme nous l'avons déjà souligné, ils ont construit de multiples correspondances entre la langue-source et la langue-cible qui sont inadéquates. Ils restent accrochés aux mêmes erreurs, n'emploient toujours pas des structures fréquemment utilisées par les natifs et en «suremploient» d'autres. Leur interlangue stagne. Ce blocage est-il dû à leur compétence suffisante de communication? Ou bien, est-ce qu'ils ne distingueraient plus, phénomène par ailleurs maintes fois constaté sur le plan phonétique, leur interlangue de celle des natifs? Ou encore faut-il réhabiliter la théorie de l'ignorance (Newmark et Reibel, 1968) pour expliquer certaines zones d'ombre? En réponse à ces questions, nous ne pouvons que faire état de quelques observations. Certains emplois nécessitent d'être explicités en salle de classe, par exemple **tant que** auquel les anglophones substituent, souvent erronément, **avant que** ou **jusqu'à ce que** (voir 4.4). Il arrive parfois qu'il soit nécessaire que le professeur fasse prendre conscience d'un emploi (par ex. **avoir beau**) pour que l'apprenant se mette à y porter attention hors de la salle de classe, l'entende, le reconnaisse et ultimement le fasse entrer

dans sa langue parlée. Enfin, que de fois nos étudiants nous ont fait observer qu'ils n'avaient «jamais entendu parler de ça», alors que nous portions notre enseignement sur des caractéristiques de leur interlangue. Il faut une approche nouvelle, par exemple l'enseignement des **prépositions en corrélation** (voir 4.3.2), des valeurs aspectuelles de **encore** (voir 3.2) ou de **tant que** et **jusqu'à ce que** (voir 4.4), pour mettre en lumière des difficultés attribuables en grande partie à la rencontre de la langue-source et de la langue-cible. La grammaire explicite traditionnelle et la grammaire implicite, simulée ou en milieu naturel, ne sont pas de nature à «débloquer» assurément l'interlangue de ces apprenants.

Conclusion

Un certain nombre de conclusions se dégagent de cette dernière section et du cadre théorique en général.

La grammaire explicite peut et doit être renouvelée pour elle-même afin de conduire à la compétence orale, celle-ci nous paraissant une notion plus globale et plus inclusive que celle de compétence de communication. Ce renouvellement n'exclut donc pas l'intégration de la grammaire aux activités communicatives.

L'enseignement explicite de la grammaire doit s'orienter vers la solution de difficultés qui se révèlent être des marques de stagnation de l'interlangue de l'apprenant et qui éventuellement se fossilisent.

Ce renouvellement passe par une double écoute, celle de la langue orale, spontanée, des natifs, ce qui contrecarrera bien des généralisations abusives et mettra en évidence le discours dialogué, et celle de l'interlangue des apprenants, ce qui permettra d'identifier des zones d'ombre dans l'enseignement traditionnel. À cet égard, l'interlangue des étudiants classés très avancés, qui ont maintes fois «recommencé» la grammaire, aidera à mettre au point des approches préventives des difficultés particulières à un groupe et inspirera des analyses contrastives qui orienteront à leur tour l'enseignement explicite de la grammaire.

DEUXIÈME PARTIE

**DU FRANÇAIS PARLÉ DES ÉTUDIANTS ANGLOPHONES
DE NIVEAU TRÈS AVANCÉ**

Il règne une conception naïve et en grande partie fonctionnelle du parfait bilingue. Ainsi, l'anglophone parlant français, qui réussit à faire passer son message intelligiblement, connaissant à peu près les mots qu'il faut pour dire ce qu'il a à dire, les enchaînant sans accrocs graves à la syntaxe, formant des phrases complètes, coordonnant celles-ci, maintenant un débit ni trop lent ni trop saccadé dans un accent qui ne choque pas outre mesure, sera considéré par d'aucuns comme bilingue ou en tout cas comme parlant un très bon français.

Mais, l'oreille exercée, comme celle du professeur de français langue seconde ou étrangère, sera plus sévère et plus exigeante. Ce dernier sera plus attentif aux incorrections, aux impropriétés, en fait à de multiples détails qui échappent à la plupart des gens ou sur lesquels ils ne s'attardent pas. Il classera ce même anglophone, suivant des critères moins impressionnistes, comme intermédiaire, avancé ou très avancé en français, tout dépendant de sa performance orale, laquelle sera passée au crible. Mais, pour opérer un tel classement, encore faut-il être guidé par des critères pré-établis. Aussi avons-nous choisi de livrer en premier lieu nos propres constats du français parlé des anglophones de niveau avancé en nous appuyant sur une des rares (à notre connaissance) descriptions qui aient été faites des niveaux de compétence orale en français. En second lieu, nous ferons état de la constitution de notre corpus relativement aux erreurs persistantes et au non-emploi.

2.1 LE TEST DE CLASSEMENT DU CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (1991) – COURS D'ÉTÉ DE LANGUE – BOURSES

Description du niveau très avancé

Ce test de classement très récent (1991) comporte des descriptions de niveau en expression orale en français langue seconde. Chacune de celles-ci se divise en quatre critères: correction, fonction, répertoire, aisance. Nous nous attarderons sur la description qui est faite du niveau très avancé, et, soutenant la contrepartie de quelques constats qu'on y trouve, nous ferons ressortir nos propres observations du français parlé des étudiants anglophones de niveau très avancé. Toutefois, conformément aux objectifs limités de ce mémoire, nous nous restreindrons aux deux premiers critères énoncés.

Très avancé

Correction: Les erreurs sont mineures et ne sont pas systématiques: erreurs de genre, emploi des mauvaises prépositions, fautes avec les cas d'exception (ex. verbes irréguliers). La concordance des temps est respectée sauf dans les cas plus compliqués. La prononciation est influencée par la langue maternelle mais peut aussi l'être par une variante particulière du français.

Il est précisé dans la présentation du test (p. 10) qu'on entend par correction le respect de la norme linguistique, que c'est surtout la grammaire et la prononciation qui sont considérées, que le degré de correction est relié au nombre d'erreurs, que chez les débutants les erreurs sont systématiques alors qu'elles ne sont qu'occasionnelles chez les avancés.

Nous opposerons à ces constats une remarque qui va de soi: le vrai débutant ne fait pas d'erreurs puisqu'il ne peut dire un mot. Les erreurs viendront avec l'apprentissage. Il faut avoir déjà quelques notions de français pour commettre des erreurs de compétence orale, qu'elles soient interlinguales, par exemple ***Je suis confusé** (de l'anglais **I am confused**) ou intralinguales, par exemple ***J'ai offri** (du verbe en «ir» **offrir**). Or, suivant cette même logique, l'étudiant de niveau très avancé, précisément parce qu'il a poussé très loin son apprentissage et qu'il peut s'exprimer abondamment en français, n'est-il pas en fin de compte habilité à multiplier les erreurs de compétence orale? Nous verrons, à tout le moins dans le cadre de nos observations, que ce semble le cas. Chez les étudiants anglophones de niveau très avancé, bien des erreurs sont systématiques. Et elles ne sont pas, comme le laisse entendre le descriptif ci-dessus, imputables à des irrégularités ou particularités mineures du français. Nous avons qualifié ces erreurs de «persistantes» parce qu'elles ont survécu à l'enseignement-apprentissage. Elles sont souvent d'ordre interlingual. Mais puisqu'il s'agit ici de «correction» étroitement grammaticale, de respect de la «norme linguistique», précisons, pour faire contrepoids, que nombre de ces erreurs mettent en cause la compétence morpho-syntaxique même des étudiants. ***J'ai besoin d'aller au magasin pour Il faut que j'aille/Je dois aller/au magasin**, peut être interprété comme une simple surgénéralisation interlinguale de **to need en avoir besoin**, vu la correspondance fréquente entre ces deux termes. Par contre, dans un énoncé comme ***Chicoutimi est 200 km de Québec**, l'énonciateur, calquant de l'anglais **Chicoutimi is 200 km from Quebec**, pêche du même coup contre la syntaxe. Il n'a pas banalement employé une mauvaise préposition: il a omis l'une des deux prépositions corrélatives (**à... de**) nécessaires ici à l'expression de la distance.

Fonction: Le *très avancé* peut fonctionner dans n'importe quelle situation. Il/elle recherche les interactions et peut relancer la conversation. Il/elle est à l'aise avec les thèmes abstraits. Il/elle est capable de présenter tous ses arguments pour défendre une opinion. Il/elle peut formuler des hypothèses. Il/elle n'a aucun problème à faire le récit circonstancié d'un événement ou à expliquer un scénario ou un projet.

La «fonction» est mesurée par la capacité de l'étudiant à réaliser des tâches-témoins du niveau auquel un test préalable à l'entrevue orale l'aura classé. Aux avancés, il sera demandé de discuter de thèmes abstraits, de défendre une opinion, de faire une narration détaillée et de formuler des hypothèses (p. 9 de la présentation du test). En page 10, il est dit qu'«un apprenant peut réaliser les tâches de sa catégorie de façon satisfaisante sans néanmoins se conformer à la norme linguistique».

Nous renchérirons en disant que, d'après notre expérience, lorsque les très avancés conversent ou discutent librement en salle de classe, les accrocs à la norme linguistique pleuvent. Les «**ce "x" s'agit de...**», «**j'insiste que c'est...**», «**peut-être ce serait mieux si...**» n'en sont que quelques exemples. Sans parler des difficultés de reformulation de phrases, des blocages, des stratégies d'évitement, des problèmes de cohésion, etc. Nous lisons dans le portrait donné plus haut que le très avancé «est capable de présenter tous ses arguments pour défendre une opinion». Peut-être, mais il le fait, toujours d'après nos observations, sans employer des connecteurs argumentatifs pourtant fréquents en français, tels **puisque, d'ailleurs, d'autant plus que, du moment que, donc**, pour en nommer quelques-uns. Par contre, **alors** sera sur-employé. Pour exprimer l'opposition, les étudiants souvent connaissent bien le terme **néanmoins** et méconnaissent tout à fait la structure **avoir beau**, très fréquente à l'oral. Ces cas de non-emploi n'empêcheront pas le message de passer, mais ils dénotent un discours argumentatif pauvre en outils de cohésion.

Cette description que nous avons contestée de la compétence orale de l'étudiant de niveau très avancé pouvait donner l'impression que l'apprenant répondant aux deux critères retenus n'avait pas grand-chose à apprendre et que son éventuel professeur serait surtout occupé à «faire des nuances» et à corriger des fautes mineures et non systématiques. Si cette description peut aider le professeur lors du classement des étudiants, en lui indiquant comment le très avancé se démarque des autres, elle ne peut en aucun cas orienter sa pédagogie. Cette description nous aura permis de mettre en lumière de nombreuses lacunes qu'il reste à combler, que nous avons déjà recensées et qui indiquent que l'enseignement de l'expression orale a encore sa place à ce niveau.

2.2 CONSTITUTION DU CORPUS

À titre de professeur de français langue seconde à des étudiants en immersion en milieu francophone, nous sommes constamment en contact avec des anglophones hors de la salle de classe, et c'est principalement hors de la salle et lors de conversations spontanées que nous avons observé leur français. L'idée d'écrire un ouvrage pédagogique sur l'oral des anglophones nous a poussé à porter une attention particulière aux caractéristiques récurrentes du français de ceux qui parlaient aisément et «fonctionnaient» très bien en français. Par déformation professionnelle sans doute, nous avons constamment tendu l'oreille au français oral, non seulement des étudiants, mais aussi des anglophones consacrés bilingues par leur entourage ou le milieu: politiciens, journalistes, professeurs, anciens étudiants de français langue seconde installés depuis longtemps à Chicoutimi, étudiants inscrits à divers départements de l'université, etc.

L'écoute répétée des «sujets» nous a permis de colliger près d'un millier d'erreurs que nous qualifions de **persistantes**, faute de pouvoir les qualifier de «survivantes», pour avoir survécu à l'enseignement-apprentissage, aux re-commencements de la grammaire et de ses exercices. Nous disposons ainsi d'un corpus d'un millier d'énoncés comportant des erreurs qui nous paraissent systématiques, commises par tous ceux dont la langue première (ou la langue d'usage) est l'anglais.

L'observation du comportement linguistique des locuteurs nous a également permis de discerner bien d'autres problèmes d'expression, dont plus particulièrement le non-emploi de mots-outils pourtant fréquents en français oral langue maternelle et qu'un étudiant dit bilingue devrait à notre sens savoir utiliser.

Voici donc une liste abrégée de ces erreurs persistantes collectionnées au fil des ans et plus bas (2.2.2) quelques exemples de non-emploi. Nous retrouverons certains d'entre eux au cours de ce travail.

ERREURS PERSISTANTES

- **SUR L'ORDRE DES MOTS**
 - * Les premiers deux exercices.
 - * Les premières deux fois.
 - * Les prochaines trois semaines.
 - * Les seuls deux livres.
 - * Les meilleurs dix étudiants.
 - * Les mêmes deux personnes.

- * Il n'a pas même compris.
- * Tous les trois sont venus.
- * J'ai bu trop.
- * J'ai compris tout.
- * J'ai fait rien.
- * Il a joué mieux que moi.
- * Je vais lui en parler encore.

• MOT(S) EN PLUS EN FRANÇAIS

Le ou les mots manquants seront indiqués entre parenthèses.

- * Je dois (y) aller.
- * À quelle heure tu (y) vas?
- * C'est le temps d'(y) aller.
- * Je fais (de) mon mieux.
- * (Le) Canada est un grand pays.
- * (La) France est (au) nord d'(de l') Italie.
- * J'ai quelque chose (d') important à te dire.
- * J'ai rien (de) bon à manger.
- * Hier, je suis passé (devant) ta maison.
- * Peut-être (que) je serai en retard.
- * Probablement (qu') il va te téléphoner.
- * C'est le [la] même (chose) pour moi.
- * Je téléphone (à) mon ami.
- * J'habite près de (chez) toi.

– * Je cherche (pour «aller chercher») une bière.

– * Ça existe partout (dans) le monde.

◊ Toute expression de quantité avec être + de:

– * Le prix est (de) dix dollars.

– * Son poids est (de) deux cents livres.

– * La longueur de cette pièce est (de) vingt pieds.

– * Un millier (de) dollars.

– * Un milliard (de) dollars.

◊ L'expression de la distance:

– * Montréal est (à) 500 kil. de Chicoutimi.

– * J'habite (à) dix minutes d'ici.

◊ L'expression de la vitesse:

– * Il conduit (à) cent vingt kil. à l'heure.

◊ Le pronom «en», en dépit de toute l'attention qu'il reçoit:

– * J'(en) ai d'autres.

– * (En) veux-tu un autre?

– * Il (en) reste un.

• MOTS EN MOINS EN FRANÇAIS

Le ou les mots en trop sont soulignés.

– * Il est un médecin.

– * Le plus (que) j'étudie, le moins (que) je comprends.

– * Le plus (que) j'écoute, le mieux (que) je comprends.

- * Il y a trois étudiants qui manquent .
(Il manque trois étudiants.)
- * Il y a cinq minutes qui restent.
(Il reste cinq minutes.)
- * Il est parti sans un parapluie.

• NÉOLOGIES

La longévité de ces erreurs varie.

- * Se divorcer.
- * Transportation.
(Dans «moyens de transportation» – car ce mot existe autrement).
- * Je suis confusé.
(I am confused.)
- * C'est confusant.
(It's confusing.)
- * Départir.
- * Espécialement.
- * Expériencer.
- * Malcontent.

◇ Entre autres, tous les «istic» et «ist» anglais qui deviendront des «istique» et «iste» en français:

- * Réalistique.
- * Psychologiste.

- FAUX-AMIS (D'ANGLOPHONES)¹

- ◇ Paper --> papier (pour: travail, copie, dissertation, devoir):

- * J'ai remis mon papier en retard.

- ◇ Space --> espace (pour: place):

- * Il n'y a pas assez d'espace dans la salle.

- ◇ Comfortable --> confortable (pour: bien, à l'aise):

- * Je suis confortable dans ce fauteuil.

- ◇ Essay --> essai (pour: dissertation):

- * J'ai pas fini mon essai.

- ◇ Evidence --> évidence (pour: preuve):

- * Il n'y a pas d'évidence que c'est lui.

- ◇ Energetic --> énergétique (pour: énergique):

- * C'est un animateur très énergétique.

- ◇ Medecine --> médecine (pour: médicament):

- * As-tu pris ta médecine?

- ◇ To celebrate --> célébrer (pour: fêter):

- * Hier soir, nous avons célébré tard.

- ◇ Position --> position (pour: emploi, poste):

- * J'ai trouvé une bonne position.

¹ Les anglophones partagent beaucoup de faux-amis avec les francophones. Nous nous limitons à quelques-uns qui leur sont propres.

◇ To gain --> gagner (pour: prendre, obtenir):

- * Gagner du poids.
- * Gagner un emploi.

- UN PLURIEL POUR UN SINGULIER

- * Les politiques (the politics) de l'université.
- * J'ai mis mes pyjamas.
- * J'ai lavé les vaisselles.

- UN PRONOMINAL EN FRANÇAIS

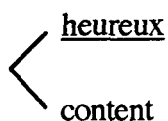
- * Il (se) concentre sur son travail.
- * Nous (nous) approchons (de) l'île.
- * Tu (t') améliores en français.
- * C'est un pays qui a (s'est) beaucoup développé.

- ADJECTIFS EMPLOYÉS COMME SUBSTANTIFS

- * Les chimiques (produits chimiques).
- * Les âgés (personnes âgées).

- BIFURCATIONS

La bifurcation entraîne le suremploi d'un des deux termes, suremploi comparé à l'emploi qu'en font les francophones. Nous soulignons le terme suremployé.

Happy 

- heureux
- content

To need $\left\{ \begin{array}{l} \text{avoir besoin} \\ \text{ falloir / devoir} \end{array} \right.$

- * J'ai besoin d'aller à la banque.
- * Tu as besoin de faire l'accord avec le sujet.

Stupide $\left\{ \begin{array}{l} \text{stupide} \\ \text{idiot, bête, niais} \end{array} \right.$

Every $\left\{ \begin{array}{l} \text{chaque} \\ \text{tous, toutes...} \end{array} \right.$

To use $\left\{ \begin{array}{l} \text{utiliser} \\ \text{employer, se servir de} \end{array} \right.$

Most $\left\{ \begin{array}{l} \text{la plupart + pluriel} \\ \text{la plus grande partie de + singulier} \end{array} \right.$

- * La plupart du Canada est anglais

To worry $\left\{ \begin{array}{l} \text{s'inquiéter de} \\ \text{se préoccuper, s'occuper} \end{array} \right.$

- * Ne t'inquiète pas de passer l'aspirateur.

Effective $\left\{ \begin{array}{l} \text{effectif} \\ \text{efficace} \end{array} \right.$

At least $\left\{ \begin{array}{l} \text{au moins} \\ \text{du moins} \end{array} \right.$

Finally $\left\{ \begin{array}{l} \text{finalement} \\ \text{enfin (at last)} \end{array} \right.$ ¹

To remember $\left\{ \begin{array}{l} \text{se rappeler, se souvenir de} \\ \text{ne pas oublier} \end{array} \right.$

– * Souviens-toi tes livres demain.

Essay $\left\{ \begin{array}{l} \text{essai (faux-ami)} \\ \text{dissertation} \end{array} \right.$

Almost $\left\{ \begin{array}{l} \text{presque} \\ \text{faillir} \end{array} \right.$

– * J'ai presque gagné.

To taste $\left\{ \begin{array}{l} \text{goût (substantif)} \\ \text{goûter} \end{array} \right.$

– * Puis-je avoir un goût?

¹ At last existe, mais n'oublions pas que les erreurs viennent de l'anglais courant, et non du «bon» anglais. Or, at last se raréfie par rapport à finally.

Paper < papier (faux-ami)
travail

Energetic < énergétique (faux-ami)
énergique

Food < nourriture
de quoi manger
quelque chose à manger
cuisine
mets

Next < prochain
suivant

– * La semaine prochaine¹, nous sommes retournés chez nous.

• LES INFIDÈLES. SURGÉNÉRALISATION INTER-LINGUALE

◊ Verbes:

- To waste --> gaspiller:
* Gaspiller son temps.
- To spend --> dépenser:
* Dépenser son temps.
- To visit --> visiter (faux-ami):
* Visiter un ami.
- To ask --> demander:
* Demander une question.²

¹ Cas intéressant. Prochain, contrairement au next anglais ne peut renvoyer qu'au temps de l'énonciation, ne peut référer qu'au moment de la parole.

² Ce qui est possible.

- To write --> écrire:
 - * Écrire un examen, une liste (pour: dresser), un chèque.
- To make --> faire:
 - * Faire une décision, faire du sens.
- To receive --> recevoir:
 - * Recevoir une note, un A, un diplôme, une bourse¹ (pour obtenir, avoir).
- To give --> donner:
 - * Donner un discours.
- To teach --> enseigner:
 - * Enseigner un cours.
- To travel --> voyager:
 - * J'ai voyagé à Paris.
- To take --> prendre:
 - * Prendre un pas, un voyage, une croisière, un cours (pour: suire).
- To find --> trouver:
 - * J'ai trouvé qu'il n'y avait personne.

◇ Adjectifs:

- Young --> jeune:
 - * Quand j'étais jeune [dit par un étudiant de 17 ans] (pour: petit, enfant, plus jeune).
- Good --> bon:
 - Dans les jeux plus particulièrement, le français emploie plutôt beau:*
 - * Un bon essai, un bon attrapé, un bon jeu.

◇ Prépositions²:


- With --> avec:
 - * Je l'aide avec ses devoirs.
 - * Je suis content avec cette décision.
- In --> dans:
 - * Participer dans.
 - * Dans une manière.

¹ Idem.

² Domaine infini.


- On --> sur:
 - * Dépendre sur.
 - * Je l'ai vu sur la télévision.
 - * J'ai voyagé sur le train.
- For --> pour:
 - * Responsable pour, attendre pour.
- To --> à:
 - L'expression du déplacement. Il s'agit du to + lieu.*
- At --> à:
 - * À le même temps.
- By --> par:
 - * Il conduit cent kil. par heure.

• LE DIRE DE FAIRE

To decide 


- décider (de faire)
- trouver, conclure, déduire, trouver finalement que

- * J'ai décidé que c'était une bonne idée.

To suggest 

- suggérer (de faire)
- laisser entendre, insinuer

- * Il a suggéré que c'était moi le coupable.

To insist 

- pour (dire que)
- sur

- * Il insiste qu'il prendra tous les moyens nécessaires

- DEUX CAS TYPIQUES DE SUREMPLOI

- ◊ «Si» dans l'exclamation:

- * Il est si bête!
 - * Je suis si malade!
(Pour: comme, ce que, que)

- ◊ Nourriture:

- * As-tu de la nourriture chez toi?
 - * Je vais acheter de la nourriture.
 - * La nourriture est mauvaise.
(Pour: de quoi manger, faire mon épicerie, cuisine).

- EMPLOI DE CERTAINS VERBES

- ◊ Les anglophones «achètent» dans un bar:

- * Je vais acheter une bière (pour: prendre une bière).

- ◊ «Dormir» pour «se coucher»:

- * Hier, j'ai dormi à 20 h. (vient de: to go to sleep).

- ◊ «Porter» pour «mettre»:

- * Ce matin, j'ai porté mon chandail.

- ◊ «Apporter» pour «prendre»:

- * N'oublie pas d'apporter ton parapluie en partant.

Évidemment, ces anomalies ne peuvent être détectées qu'en contexte.

- GRAMMAIRE, SYNTAXE, TEMPS DES VERBES - Quelques exemples:

- ◊ Emploi de la négation d'un momentané devant «jusqu'à (ce que)»:

- * Je ne partirai pas jusqu'à ce que tu reviennes.

◇ Emploi du présent au lieu d'un futur après les conjonctions de temps:

Une règle de grammaire anglaise dit: «Never use the futur after «when».

- * Je partirai quand je suis prêt.

◇ Un sujet / deux sujets:

- * Je suis content que j'aie gagné.
- * J'ai lu avant que je parte.
- * Je ne suis pas certain que je vais y aller.
- * Il nie qu'il a dit ça.

◇ Tournure emphatique avec «c'est + une relative»:

Les anglophones emploient toujours l'imparfait quand il s'agit d'un événement passé.

- * C'était lui qui a dit ça.
- * C'était Pierre que j'ai rencontré.

◇ Le passé composé et le plus-que-parfait dans:

Présent: C'est la X fois que + passé composé (au lieu d'un présent).

Passé: C'était la X fois que + plus-que-parfait (au lieu d'un imparfait)

- * C'est la première fois que je l'ai vu (je le vois).
- * C'était la première fois que je l'avais vu (je le voyais).

◇ Le gérondif dans:

- * Il passe des heures en lisant (à lire).
- * Il perd son temps en regardant (à regarder) la télé.

◇ Omission du «que» dans une suite de conjonctions ou de circonstancielles:

- * Puisque tu as le temps et (que) il fait beau...
- * Je n'y suis pas allé parce que j'avais beaucoup de travail et (que) je devais le finir pour le lendemain.
- * Il a dit qu'il viendrait mais (que) il serait en retard.

◇ Non-emploi de l'infinitif passé en général:

- * Je ne dirai pas mon opinion avant de le lire.

◇ Moment de l'énonciation / moment de l'énoncé:

- * Prochain pour suivant.
- * En 1988, j'ai étudié à Toronto, et l'année prochaine, à Ottawa.

◇ Problèmes de reprise anaphorique:

- * Le gâteau au chocolat, je l'aime.
- * Il était habillé d'une chemise à carreaux et un pantalon noir.

◇ Transfert littéral de l'anglais au français d'énoncés complets:

Ces énoncés expriment le déplacement et comportent tous un contresens.

- * J'ai conduit à Chicoutimi.
de: I drove to Chicoutimi.
pour: Je suis allé (revenu, retourné) à Chicoutimi en voiture.
- * Je vais prendre l'avion à Toronto.
de: I will take the plane to Toronto.
pour: Je vais aller (retourner) à Toronto en avion.
- * Je vais prendre mes bagages à la gare.
de: I will take my luggage to the station.
pour: Je vais apporter mes bagages à la gare.
- * J'ai pris un auto-stoppeur à Québec.
de: I took a hitch-hiker to Quebec.
pour: J'ai emmené (amené) un auto-stoppeur à Québec.

• DIVERS

◇ «J'oublie» pour «j'ai oublié»:

Peut-être est-ce dû au fait qu'en anglais, il n'y a qu'un seul mot pour le verbe: I forgot.

- ◇ Le «tu» à la place du «vous» lorsqu'on s'adresse à un groupe:
 - * Si tu es intéressé, viens me voir.
- ◇ «Ici» (here) pour «présent» lors de l'appel des présences.

2.2.1 Des erreurs persistantes

2.2.1.1 Classement des erreurs persistantes

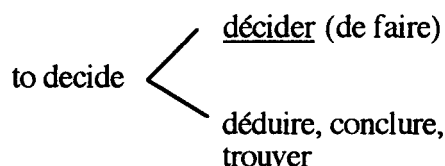
Nous avons classé les erreurs persistantes sous des titres divers, mais cette classification est loin d'être immuable et répond à des critères pratiques pour l'enseignement. Ainsi, dans un énoncé comme:

A- * J'ai décidé que c'était une bonne idée.

I decided it was a good idea.

J'en ai **conclu** (déd~~u~~it, ai finalement trouvé)
que c'était une bonne idée.

l'erreur peut être présentée comme un cas de surgénéralisation interlinguale (**to decide** = souvent **décider**), comme un faux-ami (ressemblance entre les deux termes) ou comme due à un phénomène de bifurcation¹:



¹ Nous empruntons ce terme de «bifurcation» à J. Darbelnet, *Pensée et structure*, Charles Scribner's Sons, New York, 1969, pp. 223-232. Il arrive souvent qu'un mot anglais ait une plus grande extension de sens que son faux-ami français. On a alors une bifurcation.

Les trois critères (surgénéralisation interlinguale, faux-ami, bifurcation) de classement obéissent à des points de vue différents tout en se recoupant.

2.2.1.2 *Source des erreurs persistantes*

1. Les erreurs ne sont pas toutes dues à l'interférence de la langue-source. Ainsi: B-
* **Se divorcer** se dit par analogie avec **se marier**, **se séparer**. La preuve en est que cette erreur se répand chez les francophones eux-mêmes.
2. Le français ambiant peut parfois faciliter et renforcer des erreurs. On entend de plus en plus: C- * **Demander une question pour poser une question**. Cette faute des anglophones, pour qui **to ask = demander** (surgénéralisation interlinguale), trouve un écho chez les francophones. Et que dire du **qu'est-ce que** qui, au Québec, se substitue de plus en plus à **ce que**:

D- * J'ai pas compris qu'est-ce que tu as dit.

Comme en anglais les structures interrogative et relative sont rendues par le seul **what**, l'anglophone aura tendance à fondre **ce que** en **qu'est-ce que**, réduisant les deux structures en une seule.

3. Il reste que la majorité des erreurs persistantes semblent (cette réserve, car il n'est pas de notre propos d'en faire ici une analyse serrée) être des erreurs de compétence interlinguales, que ce soit au niveau du lexique ou de la morpho-syntaxe. L'étudiant de niveau très avancé, muni d'un lourd bagage de connaissances, ayant

atteint une grande compétence morpho-syntaxique, construira de multiples correspondances entre la langue-source et la langue-cible, surgénéralisera beaucoup et sera apte à traduire littéralement des phrases complètes. Ainsi, pour lui, **with** = **avec**:

E- * Je travaille avec les enfants.

I work with children.

Je travaille **auprès** des enfants.

Il fera du **present perfect simple** un passé composé:

F- * C'est la première fois que j'ai mangé cela.

It is the first time I have eaten that.

C'est la première fois que je **mange** ça.

Il traduira littéralement tout en appliquant ses connaissances:

G- I will not go to bed until I have finished my work.

* Je ne me coucherai pas jusqu'à ce que j'aie fini mon travail.

Je ne me coucherai pas **tant que** je n'aurai pas fini mon travail.

H- He lives two minutes from school.

* Il habite deux minutes de l'université.

Il habite à deux minutes de l'université

I- I drove to Chicoutimi.

* J'ai conduit à Chicoutimi.

Je suis venu (allé, retourné) à Chicoutimi en voiture.

En G, surgénéralisation de **until** en **jusqu'à ce que** et un subjonctif passé qui marque bien l'antériorité. En H, un mot en moins. En I, phrase tout à fait grammaticale, mais contresens. Nous retrouverons précisément ces trois «cas» dans la quatrième partie de ce travail (G: 4.4; H: 4.3.2; I: 4.1).

2.2.2 Des cas de non-emploi

Peut-on considérer comme bilingue un anglophone qui parle fort aisément le français, sans difficultés (apparentes), sans fautes (à l'oreille non exercée) et qui n'emploie jamais (ou même ne peut employer) des mots-outils et des structures fréquemment employés par ceux dont le français est la langue maternelle? C'est là le sens restreint que nous donnons à **non-emploi** et évidemment le «jamais» ci-dessus ne peut être vu comme un absolu d'autant plus qu'il est difficile de monter un corpus du **non-emploi**. Nous ne pouvons nous réclamer à ce sujet que d'une longue expérience d'écoute. Quant au «fréquemment», c'est une question de modulation.

En quatrième partie de ce travail, nous mentionnerons quelques cas de non-emploi (**encore + comparatif**: 4.2, **il (ça) se pourrait que**: 4.3.1, **avant de + infinitif passé** et **tant que**: 4.4). Nous pourrions y ajouter des connecteurs fréquents: **d'ailleurs**, **puisque**, **avoir beau**, **d'autant plus que**, **du moment que**, **à moins que**, et un temps qui fait peur, mais qui pourtant fait partie de la langue parlée: le

surcomposé. Et nous ne voudrions pas omettre l'**infinitif passé** en général¹. Voilà pour quelques exemples de non-emploi qui caractérisent l'interlangue de la clientèle observée.

¹ À quelques exceptions près. Ainsi, les anglophones sont spécialistes du **après + infinitif passé**.

TROISIÈME PARTIE

**DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE TRADITIONNELLE
POUR ANGLOPHONES**

Il existe un vaste courant critique de l'utilité pédagogique de la grammaire traditionnelle du français langue étrangère. On lui reproche de présenter une langue vivante à travers la rationalité d'une langue morte, le latin. Elle serait trop déductive et trop normative. Elle manquerait de rigueur, mélangeant forme et sens, l'important et l'accessoire, l'usage courant et l'usage recherché. Elle serait incomplète. Elle serait trop analytique. Elle ignorerait la langue orale, etc¹.

Bien que ces attributs s'appliquent à la grammaire française traditionnelle pour anglophones, nous n'en référons pas le procès entier. Tout ce mémoire consiste à montrer du doigt, expliciter et illustrer certaines caractéristiques dominantes de cette grammaire (mais non exclusives à celle-ci), et ce à la lunette du français parlé des anglophones de niveau très avancé (2), du phénomène des erreurs persistantes (3.2) et du non-emploi (3.3) et d'études de cas d'erreurs persistantes (4.1 - 4.4).

Limitons-nous donc à explorer brièvement ces caractéristiques de la plupart des grammaires françaises scolaires traditionnelles pour anglophones, dommageables pour l'acquisition d'une compétence orale, que la suite de ce mémoire permettra de pointer plus concrètement.

¹ Voir à ce sujet l'article de Colette Rojas intitulé *L'enseignement de la grammaire* (pp. 107-123) dans Reboulet, A. (sous la direction de), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, collection «Pratique pédagogique», Hachette, Paris, 1971. Colette Rojas y reprend les principales accusations qui ont été portées par les linguistes et les pédagogues contre la grammaire dite traditionnelle.

Voir également E. Roulet, *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Éditions Labor, Bruxelles, 1972. Au chapitre I (pp. 15-31) intitulé «La grammaire traditionnelle», Eddy Roulet y rappelle plusieurs lacunes, sur le plan du contenu comme de la présentation, caractéristiques de la plupart des grammaires scolaires traditionnelles.

3.1 QUELQUES LACUNES CARACTÉRISTIQUES DES GRAMMAIRES FRANÇAISES SCOLAIRES TRADITIONNELLES POUR ANGLOPHONES ET DOMMAGEABLES POUR L'ACQUISITION D'UNE COMPÉTENCE ORALE

3.1.1 Éparpillement et cloisonnement des informations grammaticales

Ces grammaires¹ cloisonnent et éparpillent les informations grammaticales. Elles dissèquent la langue en parties du discours, elles-mêmes sectionnées selon leur contenu sémantique (divers temps du verbe, types variés de pronoms, la gamme des articles) et dispersées dans des chapitres différents.

Première conséquence: une progression aberrante ou pas de progression du tout dans un cours de langue. L'étudiant débutant, à qui la structure **il faut que** devrait être enseignée hâtivement, devra attendre d'en arriver au subjonctif, souvent considéré à tort comme accessible qu'aux avancés.

Deuxième conséquence: pour un même problème d'expression, l'étudiant doit rassembler des informations disséminées. Une tâche aussi ardue laisse la voie libre à la traduction mentale ou en tout cas ne la contrecarre pas. Nous reviendrons souvent sur ce point au cours de notre travail, particulièrement au chapitre 4.1 portant sur l'expression du déplacement. En attendant, un bref exemple: l'énoncé «Je suis rentré chez moi à la hâte» oblige l'apprenant à s'en référer à plusieurs chapitres: verbes se conjuguant avec **être** au

¹ Nota bene: Il ne faudrait pas voir dans «ces grammaires», qui reviendra souvent, une généralisation trop abusive. Par cette économie de mots, nous ne voulons que renvoyer, et ce en général, aux manuels de grammaire française traditionnelle pour anglophones.

passé composé; différences entre **entrer, rentrer, retourner, revenir**; la proposition **chez + personne**; les locutions adverbiales. Le plus souvent, il dira plutôt, spontanément: «Je me suis dépêché à la maison», traduction littérale de: «I hurried (to) home».

3.1.2 Accent mis sur la seule compétence morpho-syntaxique

Ces grammaires concentrent leur enseignement sur la morphologie et la syntaxe. L'étudiant, placé devant des listes ou des pages de paradigmes n'apprend pas tant à former des phrases complètes et complexes qu'à identifier quoi suit quoi, quoi précède quoi, quoi remplace quoi, etc. Y remplace un nom de lieu, est placé devant le verbe, après le semi-auxiliaire. Les types de propositions subordonnées apparaissent bien ici et là, mais sont présentées par le biais des relations paradigmatiques et syntagmatiques des conjonctions: tableaux montrant celles qui sont suivies de l'indicatif, de l'infinitif, du subjonctif. **Avoir beau** sera catégorisé comme une expression non suivie d'une préposition, mais suivie de l'infinitif (Ollivier, p. 18), sans que jamais son sémantisme propre et son emploi dans une phrase complète ne soient activement exploités. Aussi, cette expression fréquente sera vite oubliée et jamais employée (non-emploi) par les anglophones, même très avancés, d'autant plus qu'elle n'a pas sa correspondante en anglais.

Car la grande conséquence, inusitée et peu étudiée, d'un tel enseignement, c'est qu'il rend finalement l'étudiant éminemment apte à traduire mentalement tout en appliquant les règles apprises. Doté, après bien des années de grammaire, d'une grande compétence morpho-syntaxique, mais ayant été peu habilité à former oralement et directement des phrases complètes et complexes, et ne pouvant rassembler spontanément tant de connaissances dispersées, il transférera mot à mot, de l'anglais au français, des

énoncés complets. «I am glad I was elected» deviendra «Je suis content que j'aie été élu». Malgré un beau subjonctif passé passif, qui marque très justement l'antériorité, l'énoncé reste fautif. On dira plutôt «Je suis content d'avoir été élu».

Cette faculté de traduire mentalement peut générer des énoncés tout à fait grammaticaux, mais qui iront à contresens de ce que le locuteur veut dire par rapport à la situation de communication. Nous en verrons quelques exemples, toujours au chapitre 4.1 portant sur l'expression du déplacement.

Cette façon de suivre le modèle phrastique anglais peut aussi faire trébucher le locuteur sur des problèmes qui paraissent pourtant mineurs: la place des adverbes (chapitre 4.2) et le cas où le français comporte par rapport à l'anglais, dans des énoncés correspondants, un ou des petits mots en plus (chapitre 4.3).

3.1.3 Exercices à trous, exercices de transformation et de transcription à partir de phrases pré-structurées

Ces grammaires se reconnaissent à leurs exercices écrits, en très grande majorité à trous ou de transformation, qui s'avèrent être bien plus des instruments de mesure du savoir de l'apprenant que des techniques d'acquisition d'un savoir-faire. Inutile de rappeler que l'étudiant peut réussir des milliers de «mettre la préposition qui convient» ou de «mettre l'infinitif entre parenthèses au temps qui convient» sans arriver à s'exprimer adéquatement. Et lui faire recommencer des exercices semblables, parce qu'il fait encore des fautes à l'oral, n'y changera rien. Par contre, il est important de rappeler, suite à ce que nous avons souligné précédemment, que ces exercices sont presque toujours faits de

phrases complètes ou quasi-complètes, déjà toutes structurées, pensées en fonction de la réponse à obtenir. Cette pré-structuration de la phrase peut être trompeuse et laisser des vides. Au sous-chapitre 4.3.2, portant sur l'expression de la distance et où sera soulevé le problème de l'emploi de prépositions en corrélation, nous accumulerons les exemples.

À ces exercices dits formels, s'ajoutent des exercices de traduction, où l'étudiant se voit encore placé devant des énoncés complets, mais cette fois dans sa langue maternelle.

3.1.4 Ignorance ou négligence de connecteurs fréquents

Ces grammaires, bien que recourant à la traduction à des degrés divers, ont toutes (du moins les quatre grammaires de référence de ce mémoire) tendance à expliquer le sémantisme des termes grammaticaux, plus spécialement des connecteurs, en se limitant généralement à les traduire univoquement en anglais et/ou à en donner un équivalent français. Dietiker représente bien cette approche: **tant que = as long as = aussi longtemps que** (p. 334), **puisque = since = comme** (p. 336), **avoir beau = in spite of = malgré** (p. 283), etc. Ce qui ne veut pas dire que des précisions supplémentaires, quant au sens et à l'emploi (surtout syntaxique) de certains connecteurs, ne soient jamais données. Les grammaires sont inégales à ce sujet. Nous l'illustrons, au chapitre 4.4, en examinant le traitement fait à **jusqu'à (ce que)** et **tant que**. Mais règle générale, les connecteurs sont souvent ignorés ou négligés, toujours insuffisamment explicités, jamais exploités, s'il y a lieu, pour leur valeur argumentative.

De telles lacunes ne peuvent conduire à leur emploi par les apprenants. Cette habitude de donner le synonyme anglais laissera dans l'ombre les connecteurs plus difficiles à apparenter à des termes anglais (**avoir beau, tant que**).

3.1.5 Réductionnisme grammatical

Ces grammaires construisent des règles d'emploi sur la base de modèles abstraits ou sur la base de schémas logico-déductifs conçus à partir de dissemblances entre l'anglais et le français. Et lorsque telle généralité émise semblera contredite par l'écoute du français réel, on se rattrapera par des jugements de fréquence arbitraires.

Ainsi, comme au **present perfect** anglais, perçu comme un passé composé en français, employé avec **since** ou **for** (I have lived here since 1987 / for five years) correspond un présent en français (J'habite ici depuis 1987 / cinq ans), il en sera déduit que **depuis** ne peut s'employer qu'avec le présent, jamais avec le passé composé, pour exprimer une action commencée dans le passé et se continuant dans le présent (Barson, p. 14). Pareille déduction sera suivie d'une nuance: «Dans une phrases négative seulement¹, le passé composé est parfois² possible...» (Idem). Dans les pages consacrées au non-emploi (4.3), nous reprendrons cet exemple et en donnerons d'autres.

¹⁻² Les soulignés sont de nous.

3.2 DES MANUELS DE GRAMMAIRE FRANÇAISE TRADITIONNELLE POUR ANGLOPHONES ET LES ERREURS PERSISTANTES

L'apprenant d'une langue étrangère fera tout au cours de son apprentissage de nombreuses erreurs qui seront différentes selon l'évolution de son apprentissage. Des erreurs disparaissent définitivement, certaines se maintiennent, persistent, d'autres réapparaissent. Il y a des erreurs qui surviennent plus tard, car, pour les commettre, il faut avoir une plus grande maîtrise de la langue-cible. Un débutant ne peut employer le subjonctif passé, un étudiant plus avancé trébuchera sur l'emploi de ce même temps.

Les erreurs persistantes peuvent surgir à divers moments de l'apprentissage pour, semble-t-il, ne pas disparaître. Assez tôt, l'apprenant anglophone dira des phrases comme:

A- * Peut-être il est là.

Peut-être **qu'** il est là.

Par contre, il faut une plus grande compétence morpho-syntaxique pour «réussir»:

B- * C'est la première fois que je l'ai vu.

C'est la première fois que je le **vois**.

It is the first time I have seen him.

C- * C'était la première fois que je l'avais vu.

C'était la première fois que je le **voyais**.

It was the first time I had seen him.

D- * C'était lui qui a dit ça.
 C'**est** lui qui a dit ça.
 It was him who said that.

E- * Je suis content que j'aie réussi.
 Je suis content d'**avoir réussi**.
 I was glad I succeeded.

Il n'est peut-être pas exact de dire que les erreurs persistantes ne disparaissent pas, ne sont jamais corrigées. Ainsi l'erreur E, pour généralisée qu'elle soit chez les anglophones, semble s'entendre de moins en moins chez les avancés. Comme si l'enseignement grammatical avait commencé à **entendre, prévoir et prévenir** ce genre d'erreur. Mais, le moins que l'on puisse dire, c'est que cette erreur est tenace et d'ailleurs permanente chez beaucoup d'anglophones.

Les erreurs persistantes ne sont pas, par définition, des erreurs de performance. Ces dernières sont dues au stress, à la fatigue, au caractère animé d'un débat, à la rapidité des répliques. Le plus bel exemple qui soit d'une erreur de performance chez les anglophones de niveau très avancé, c'est l'emploi de **pour** alors qu'il faut utiliser **pendant**:

F- * J'ai habité là pour dix ans.
 J'ai habité là **pendant** dix ans.

Dans le vif d'un débat, l'indésirable **pour** servant à exprimer une durée bornée refait souvent surface. Les manuels de grammaire française pour anglophones **prévoient** et **préviennent** cette surgénéralisation interlinguale de **for** en **pour**.

Mais il est nombre d'erreurs, qui deviennent persistantes, et dont ces livres de grammaire ne tiennent pas compte et ne pourraient couvrir. Il suffit de penser aux erreurs interlinguales lexicales: faux-amis, prépositions, infidèles¹, néologies. Par exemple, nous avons nous-mêmes recensé plus de deux cents énoncés fautifs différents dans lesquels le **with** anglais ne peut se traduire par **avec**. Généralement, ces erreurs ne porteront pas atteinte à la correction syntaxique de la phrase, bien qu'elles peuvent parfois fausser le sémantisme de l'énoncé: «travailler **auprès** des enfants», ce n'est pas la même chose que «travailler **avec** les enfants».

Par contre, plus gravement mais plus rarement, il est aussi des divergences morpho-syntaxiques entre l'anglais et le français qui échappent encore à l'enseignement grammatical. C'est tout à fait le cas des exemples B, C et D donnés aux pages 74 et 75. Nulle part nous n'avons trouvé une approche préventive de ces erreurs.

La question toutefois n'est pas de retrouver dans les livres de grammaire des indications sur tel ou tel emploi. Ils fourmillent d'indications sur les paradigmes et les syntagmes. L'étudiant en acquiert, nous l'avons déjà souligné, une grande compétence morpho-syntaxique et un grand savoir grammatical. Et les erreurs persistantes sont, non pas des erreurs de performance, mais des erreurs de compétence interlinguales. Cette compétence, qui génère tant de fautes de français, peut être vue sous plusieurs éclairages, mais qui se rejoignent en un même faisceau.

¹ Nous appelons «infidèle» le terme qui fait exception à une surgénéralisation qui, le plus souvent, donnera lieu à des transferts positifs. Par exemple, **to give** = habituellement **donner**. Mais, **to give a speech** se rendra par **faire un discours**. Inutile d'ajouter que les anglophones disent ***donner un discours**.

D'abord, le très avancé, étant en mesure d'établir de multiples correspondances entre la langue-source et la langue-cible, surgénéralisera beaucoup. Il construira même de ces correspondances, tout particulièrement entre les temps du verbe. Ainsi, en B et en C, où nous avons donné les énoncés anglais équivalents, **have seen** est vu comme un passé composé et **had seen** comme un plus-que-parfait. Une phrase comme:

As soon as I had finished, I went to bed.

sera d'abord traduite automatiquement et énoncée:

G- * Dès que j'avais fini, je suis allé me coucher.

De même:

I will go when I am ready.

deviendra:

H- * Je partirai quand je suis prêt.

am étant, aux yeux de l'apprenant, un présent.

Ensuite, à cette compétence de surgénéralisation interlinguale se superpose une grande compétence de traduction mentale d'énoncés complets, tout en respectant les règles morpho-syntaxiques. D'ailleurs, notre corpus ne provient que d'énoncés complets. Ne perdons pas de vue le fait que le très avancé fait des phrases complètes et complexes. Ne

perdons pas de vue non plus le fait que la grammaire traditionnelle ne l'a pas habitué à énoncer de telles phrases à partir de problèmes d'expression ou de situations de communication. L'étudiant assemble des éléments dispersés. Bref, il calque de l'anglais tout en appliquant la grammaire. Dans une phrase comme:

I- * Je ne partirai pas jusqu'à ce que j'aie fini.

I won't leave until I have finished.

Je ne partirai pas tant que je n'aurai pas fini.

jusqu'à ce que est bien suivi d'un subjonctif, le passé de ce subjonctif marque bien l'antériorité, le futur est employé, et pourtant la phrase est fautive. Des énoncés comme:

J- * Il y a deux minutes qui restent.

There are two minutes left.

Il reste deux minutes.

K- * Chicoutimi est 200 km nord de Québec.

Chicoutimi is 200 km north of Quebec.

Chicoutimi est à 200 km au nord de Québec.

sont calqués mot à mot de l'anglais. Ces énoncés n'impliquent pas de savants paradigmes, ni ne nécessitent de grandes connaissances en français. Ce qui nous amène à notre troisième point au sujet de la nature de nombre d'erreurs persistantes. Elles concernent souvent l'axe syntagmatique de la phrase. En quatrième partie, nous verrons que bien des erreurs persistantes sont des erreurs de compétence interlinguales toutes simples, que le très avancé peut faire facilement, et qu'il fait effectivement.

3.3 DES MANUELS DE GRAMMAIRE FRANÇAISE TRADITIONNELLE POUR ANGLOPHONES ET LE NON-EMPLOI

D'abord, la méthodologie grammaire-traduction favorise le non-emploi, au sens restrictif où nous l'entendons, en encourageant la surgénéralisation interlinguale qui est elle-même à l'origine de bien des erreurs persistantes. Nous en ferons l'illustration au chapitre 4.4.

Ensuite, les grammaires françaises pour anglophones sont incomplètes au point d'ignorer ou de négliger certains mots-outils fréquents en français langue maternelle. Il n'est pas du ressort de ce travail d'étayer là-dessus. Mais, si pour être préventive des erreurs persistantes, les grammaires doivent se mettre à l'écoute de celles-ci, il est surtout plus important que ces grammaires se construisent sur l'écoute du français parlé des francophones. Sinon, elles entraveront la compétence orale des apprenants en les privant de potentialités communicatives.

Écouter, c'est d'abord entendre une langue en dialogue. Le discours dialogué constitue le véhicule premier d'une langue. Il fait notamment ressortir le rôle des connecteurs argumentatifs, tels **d'ailleurs**, **puisque**, **d'autant plus que**, etc. Or, les grammaires enseignent une langue en monologue, sombrant ainsi souvent dans la fausse synonymie. Ainsi, **puisque** est donné comme synonyme de **comme**, mais présenté comme un peu plus fort (Barson, p. 44; Dietiker, p. 336; Ollivier, p. 50). Les deux termes sont vus comme interchangeable. L'écoute du français parlé des francophones révélerait

que **puisque**, contrairement à **comme**, présuppose que l'information est déjà connue des deux interlocuteurs et, à la différence de **comme**, est souvent suivi d'un acte de parole:

Puisqu'il fait beau enfin, sortons.

Puisque tu descends prendre un café, monte m'en un à ton retour.

Finalement, les grammaires françaises pour anglophones favorisent carrément le non-emploi¹ de certaines structures. Et c'est en ce sens, bien plus que pour les erreurs persistantes, que nous répétons souvent à nos étudiants que «les grammaires n'ont pas d'oreilles», qu'elles n'écoutent pas. Célèbre est le cas du **si** hypothétique réduit au schéma suivant:

**Proposition
subordonnée**

Si + présent

Si + imparfait

Si + plus-que-parfait

**Proposition
principale**

futur

conditionnel présent

conditionnel passé

(Barson, Dietiker, Limbrick)

Barson ajoutera dans une note:

On trouve parfois² le présent ou l'impératif dans la proposition principale d'une phrase hypothétique³.

(p. 65)

¹ Dans une moindre mesure Ollivier.

² Le souligné est de nous.

³ Avec **si** + **présent** dans la subordonnée.

Ce «parfois» vient tempérer une généralisation douteuse faite à partir d'un modèle théorique. Les grammaires françaises pour anglophones abondent en jugements de fréquence du genre. Même Ollivier, qui aura le mérite de corriger et complexifier le schéma habituel des «si» ne pourra s'empêcher de porter des jugements de fréquence (p. 173). Il faut plutôt penser en termes de combinatoire des temps possibles, quand la situation le veut. Le «parfois» de Barson, c'est tout le temps, quand la situation de communication l'exige ou l'impose. En attendant, que de «blocages» chez les étudiants qui ont toujours cru que le système simplifié des «si», c'était ça la langue.

Nous n'avons pu nous abstenir de mentionner le problème du si hypothétique. Voici maintenant deux exemples qui soulèvent des problèmes d'ordre aspectuel. En quatrième partie de ce travail, nous recourrons à cette notion d'aspect, négligée par les grammaires françaises pour anglophones et qui permet pourtant dans bien des cas de corriger des généralités tout à fait fausses par lesquelles justement le non-emploi est favorisé.

Reprenons l'exemple avec **depuis** (voir plus haut, p. 73). Dietiker enseigne qu'avec **depuis**, «en français un seul temps est possible: le présent» (p. 18). Limbrick se montre tout aussi limitatif (p. 8). Une telle règle ne peut être basée sur l'écoute. Mais elle ne tombe pas du ciel non plus. Elle vient du fait qu'aux **present perfect** simple et progressif anglais articulés avec **for** ou **since** (avec le sens de **depuis**), temps que l'apprenant anglophone surgénéralisera en **passé composé**, correspond normalement en français le présent:

I have lived in Chicoutimi for eight years / since 1984.

I have been living in Chicoutimi for eight years / since 1984.

J'habite Chicoutimi depuis huit ans / 1984.

Telle semble l'origine d'une règle déductive formulée pour prévenir l'emploi de passé composé. Barson n'a pas oublié l'imparfait avec **depuis** et ajoute: «Dans une phrase négative seulement, le passé composé est parfois possible» (p. 14). Encore ce «parfois». La grammaire Ollivier, toujours plus complète, associera en plus à **depuis** le plus-que-parfait négatif (p. 98 et 108). Ne peut-on pas dire:

J'ai fumé cinq cigarettes depuis ce matin.

(Passé composé positif)

J'avais fini depuis longtemps quand il est arrivé.

(Plus-que-parfait positif).

Et l'on pourrait continuer avec le futur, le futur antérieur, le subjonctif, etc. C'est de la valeur aspectuelle de **depuis** qu'il faudrait partir, et non d'une disparité, source d'erreurs, entre l'anglais et le français.

Les grammaires, soucieuses d'endiguer le transfert négatif de **for** en **pour**, lorsque **for** exprime le temps, et ayant enseigné qu'à ce **for** correspond en français **depuis** ou **pendant**, limiteront le **pour** français de temps aux verbes de mouvement. Limbrick se contentera d'indiquer: «pour + verbe de mouvement» (p. 8); Ollivier précisera que **pour** «est surtout employé avec les verbes **aller**, **venir**, **partir**» (p. 50); Barson remplacera son «parfois» par «quelquefois»: «... on emploie quelquefois **pour** avec les verbes **aller**, **partir** et **venir**» (p. 71); finalement, Dietiker: «**pour**... s'emploie avec les verbes **partir**,

s'en aller, sortir, venir» (p. 214). Cette règle logico-déductive aura les conséquences suivantes:

L- * Il s'est couché pendant cinq minutes.

M- * Je m'assois pendant une heure.

D'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte dans l'explication de ces erreurs, mais il est certain que l'enseignement grammatical les facilite. En fait, **pour** s'emploiera avec un momentané annonçant un duratif: l'action annonce l'état.

Je m'absente pour trois jours.

Je serai absent pendant trois jours.

Je m'assois pour une heure.

Je serai assis pendant une heure.

Il s'est couché pour cinq minutes.

Il est resté couché (restera couché) pendant cinq minutes.

L'analyse aspectuelle part du sémantisme des termes, analysés dans leurs occurrences. Dans les deux derniers exemples que nous avons donnés, les grammaires construisent de toutes pièces des règles d'occurrence et de fréquence à partir d'erreurs à prévenir et de surgénéralisations interlinguales à éviter. Au chapitre 4.4 de ce travail, nous renchérons sur ce thème avec **until / jusqu'à (ce que)**.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE D'EXEMPLES

Dans cette dernière partie, nous illustrerons les points sur lesquels nous avons jusqu'ici insisté.

Partant d'erreurs persistantes détectées a posteriori, recourant à la langue-source pour les comprendre, les décrire et les analyser, nous irons voir dans les grammaires retenues pour ce travail ce qui fait que ces dernières ne peuvent prévenir efficacement ces mêmes erreurs, semblant même ne pas les prévoir.

Cette incursion dans les grammaires et les constats qui en découleront nous conduiront à opposer à la méthodologie grammaticale traditionnelle une pédagogie qui, récupérant la dimension positive de l'erreur, vise tout autant à se servir de l'élément corrigé pour enseigner davantage, pour augmenter les potentialités communicatives de l'apprenant, qu'à empêcher ou déloger l'erreur.

Cet objectif pédagogique, qui n'exclut pas l'analyse contrastive, consiste en fait à tenter de donner à l'apprenant des habitudes de locuteur natif, de rapprocher son interlangue de la langue-cible orale, spontanée.

Par le fait même, nous mettrons en lumière quelques cas de suremploi, et surtout certains cas de non-emploi favorisés par des simplifications ou omissions grammaticales. Donc, bien que chaque section de cette quatrième partie traite d'abord d'erreurs persistantes chez les étudiants anglophones de niveau très avancé en français, notre

démarche nous fera déborder à l'occasion dans la problématique du suremploi et du non-emploi, deux caractéristiques de l'interlangue de la clientèle étudiée.

Plus généralement, nous «pratiquerons» une grammaire explicite qui, partant de l'écoute de l'oral spontané des natifs et non-natifs et abordant tantôt le discours assertif, tantôt le discours interlocutoire, s'arrêtera, le cas échéant, sur les valeurs sémantique ou argumentative de structures grammaticales. Par le fait même, nous soulèverons des points de grammaire que la méthodologie traditionnelle laisse dans l'ombre.

4.1 L'EXPRESSION DU DÉPLACEMENT

Du corpus recueilli, nous citons les trois types d'énoncés suivants:

- A- Réponse de l'étudiant à qui l'on demande comment il est venu à Chicoutimi.

Lieu de l'énonciation: Chicoutimi:

* J'ai conduit à Chicoutimi.

I drove to Chicoutimi.

Au lieu de: Je **suis venu** à Chicoutimi **en voiture**.

- B- Réponse de l'étudiant à qui l'on demande comment il va retourner chez lui, à Toronto, à la fin des cours.

Lieu de l'énonciation: Chicoutimi:

* Je vais prendre l'avion à Toronto.

I will take the plane to Toronto.

Au lieu de: Je vais prendre l'avion **pour** Toronto. /

Je vais retourner chez moi / à Toronto en avion.

C1- L'étudiant doit prendre le train dans la journée.

* Je vais prendre mes bagages à la gare.

I will take my luggage to the station.

Au lieu de: Je vais **apporter** mes bagages à la gare.

C2- L'étudiant, parlant d'un voisin dont la mère est tombée malade:

* Il a pris sa mère à l'hôpital.

He took his mother to the hospital.

Au lieu de: Il a **amené** sa mère à l'hôpital.

C3- Phrase dite par un étudiant qui, la fin de semaine précédente, était allé à Québec en voiture.

Point de départ: Chicoutimi.

Point d'arrivée: Québec:

* J'ai pris un auto-stoppeur à Québec.

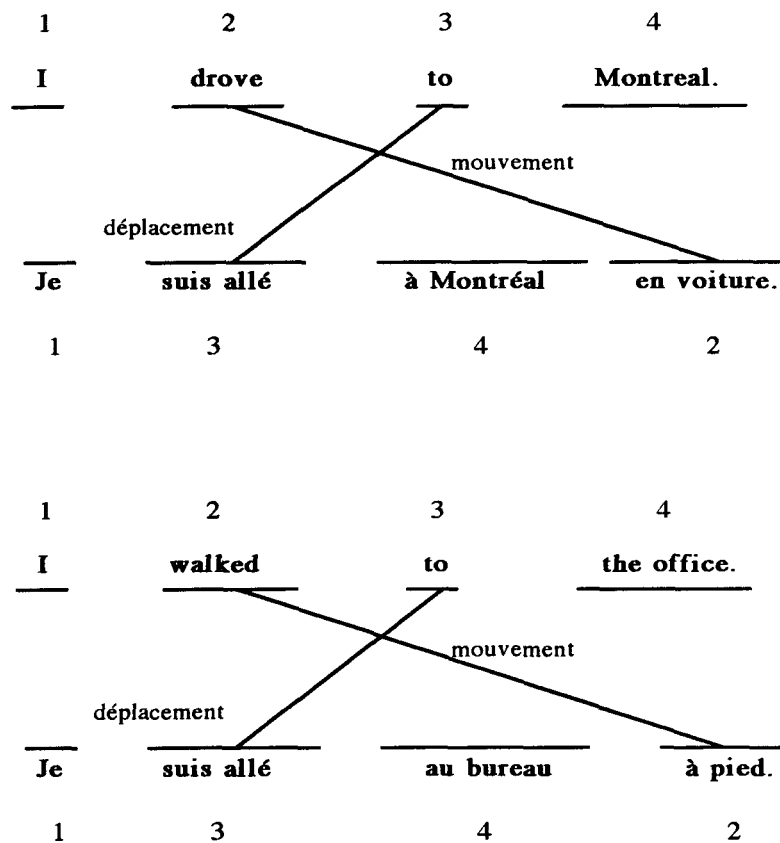
I took a hitch-hiker to Quebec.

Au lieu de: J'ai **emmené (amèné)** un auto-stoppeur à Québec.

Les cinq énoncés donnés en exemple et marqués comme erronés ne contreviennent en rien à la grammaire ou à la syntaxe. Mais...

En A, l'étudiant ne répond pas à la question. Devant une telle assertion, nous avons l'habitude de répondre que nous avons conduit à Paris et à Rome et que c'est drôlement plus stressant. Darbelnet, dans son livre *Pensée et structure*¹, s'est penché sur ce problème, qui en est un de traduction littérale. Dans ses cours à l'Université Laval, il soumettait aux étudiants ce qu'il appelait des chassés-croisés de traduction, phrases qu'il fallait décomposer en unités de traduction. Par exemple:

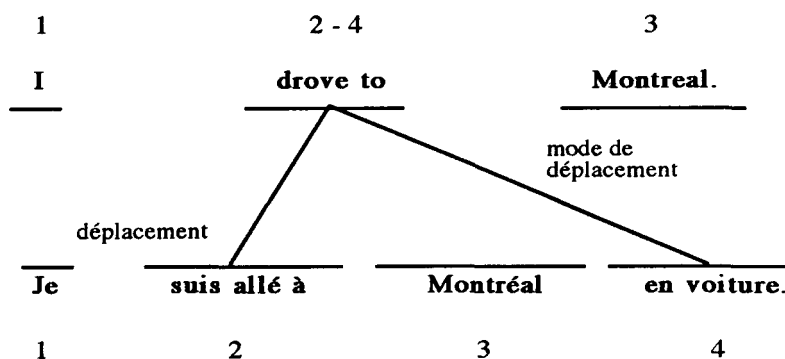
¹ Darbelnet, J., *Pensée et structure*, Charles Scribner's Sons, New York, 1969, pp. 91-94.



En anglais, le mouvement serait marqué par le verbe et le déplacement (changement de lieu), par la préposition, en l'occurrence *to*. En français, le mouvement serait rendu par la locution adverbiale et le déplacement, par le verbe et la préposition concurrentement, la préposition *à* seule étant statique.

Nous avons employé à dessein le conditionnel, car la distinction entre **mouvement** et **déplacement**, sur laquelle Darbelnet fonde son analyse, me paraît fragile, et partant, son procédé de séparation des éléments de la phrase en unités de traduction déboîte trop l'énoncé. Il nous semble plutôt qu'il faut distinguer entre le déplacement (changement de lieu) et le mode de déplacement, les deux étant à la fois exprimés en anglais par le verbe et

sa préposition, alors qu'en français, ils sont respectivement rendus par le verbe + sa préposition et une locution adverbiale. Le chassé-croisé devient alors une bifurcation:



L'anglais donne du même coup l'indication du déplacement et le comment; le français donne d'abord le résultat pour ensuite indiquer le moyen emprunté. À ce manque de concision du français par rapport à l'anglais fait pendant dans des énoncés du genre la possibilité et la nécessité du locuteur français de préciser selon le lieu de l'énonciation, selon le sujet de l'énoncé et selon la visée véhiculée par l'énonciateur, s'il s'agit de **aller**, **venir**, **revenir**, **retourner**, **rentrer**.

En B et C, les énoncés se révèlent carrément aberrants. Ils laissent l'auditeur pantois, car ils vont à contresens de la réalité même. Inutile d'expliquer pourquoi et comment. Les anglophones font régulièrement ce genre d'erreurs, aussi est-il étonnant que Darbelnet ait passé sous silence (du moins à notre connaissance) le problème du **take... to** anglais et de ses multiples traquenards. Fort employé pour exprimer l'emprunt d'un mode de déplacement (comme en B et comme en français: prendre l'avion, le train, etc.) ou le déplacement même (comme en C-1, C-2, C-3), avec indication de la destination (comme

en B et C), il entraîne, chez les anglophones, une double surgénéralisation: **to take en prendre**¹, et **to en à**².

Nous avons compris que **à + destination** ne peut exprimer le déplacement qu'en compagnie d'un verbe de déplacement. Sinon, il fait faire du «sur place» au verbe. Or, **prendre** ne suppose pas un changement de lieu: prendre l'avion à Toronto, c'est monter dans l'avion à Toronto; en C, les bagages sont à la gare, la maman était à l'hôpital et le conducteur n'a guère rendu service à l'auto-stoppeur. Au contraire, le **to anglais + destination** marque le verbe qui l'accompagne du sceau du déplacement d'un lieu à un autre.

Conséquemment, en B, pour rendre la phrase intelligible et conforme à la réalité, l'on fera appel à **pour** pour la raison que **pour + destination** sous-entend un infinitif de déplacement: **pour aller à, pour retourner à, pour revenir à**, etc.

Par ailleurs, en C, l'on modifiera la préposition **à** par un verbe qui indique le passage d'un lieu à un autre: **apporter à, amener à, emmener à**, etc.

Tout apprentissage n'est évidemment pas inutile. Mais voir et re-voir la grammaire pour aboutir aux performances données en exemples obligent à revoir l'approche étapiste traditionnelle. En effet, les étudiants ont vu et revu, avec exercices (à trous, de transcription, de transformation), les éléments séparés suivants:

¹ Autres exemples: **to take a trip**: *prendre un voyage; **to take a step**: *prendre un pas; **to take a course**: *prendre un cours (pour dire: suivre un cours).

² Les anglophones surgénéralisent **to** parfois en **à**, parfois en **de**: **à** pour indiquer un lieu, une destination; **de** pour la finalité, la conséquence: *faire des efforts de; *j'ai pas assez d'argent de sortir.

1. les verbes dits de mouvement, toujours enseignés comme se conjuguant avec **être** au chapitre traitant du passé composé (Ollivier, p. 90). Ils incluent évidemment **aller, venir, revenir, retourner, rentrer**;
2. à / en + moyen de locomotion;
3. à / en + destination;
4. pour + destination (Ollivier, p. 342);
5. les verbes **mener, conduire** (sens de **mener**), **porter, apporter, importer, amener, emmener** (Ollivier, p. 342).

Résultat: dans les énoncés donnés en exemples et dans de multiples autres énoncés du même genre («Ce matin, j'ai marché à l'université»¹; «À Noël, je vais voler à Vancouver»²), seul le point 2 se voit retenu et appliqué.

Et d'autres exercices à trous n'y changeront rien car conçus pour combler un vide planifié dans des phrases déjà correctement pré-construites et sans localisation contextuelle. Par contre, quand on explique aux étudiants ce qui ne va pas dans leurs énoncés, les différences d'avec l'anglais, les non-sens et contresens qu'entraînent les calques de l'anglais, ils comprennent tout de suite, restent stupéfaits d'«avoir toujours dit ça» et ne refont plus les mêmes erreurs, ou plutôt si, mais par oubli, lapsus, capables de s'auto-corriger et le faisant d'ailleurs souvent sur le champ.

¹ This morning, I walked to the university.

² At Christmas, I will fly to Vancouver.

- Comme plusieurs de ces verbes de mouvement peuvent également se conjuguer avec **avoir** (**entrer, rentrer, retourner, descendre, monter, sortir**), devenant alors transitifs directs («entrer la voiture dans le garage»), il faudra montrer que dans ce cas, c'est le complément qui devient objet de déplacement, ce qui présuppose généralement un pareil déplacement du sujet de l'énoncé. D'ailleurs, les anglophones traînent longtemps ce type de phrases: «j'ai entré la voiture» ou «j'ai sorti le bureau», énoncés grammaticalement corrects, mais employés pour dire: «je suis entré dans la voiture», «je suis sorti du bureau».
- La série – d'habitude isolée – **mener, amener, emmener, porter, apporter**, etc. rejoindra les verbes de déplacement.
- Ce sera le moment d'enseigner l'emploi en corrélation des prépositions **de... à** lorsque les deux bornes du déplacement sont énoncées.
- Finalement, certains verbes au comportement différent de l'ensemble des verbes de déplacement seront l'objet d'une attention particulière. Du nombre: **sortir de + point de départ, partir à + destination, traverser à + point de départ** (traverser le fleuve à Trois-Pistoles, c'est embarquer à Trois-Pistoles).

Un enseignement-apprentissage direct, thématique de l'expression du déplacement en français fera inévitablement ressortir et mettre en lumière, que ce soit explicité ou non, que le professeur ait recours à la traduction ou pas, les différences systémiques d'avec l'anglais et les dangers de contresens radicaux qui guettent les transferts littéraux d'une langue à l'autre.

4.2 PLACE DES ADVERBES

Le cas de «encore»

Au cours de notre enseignement, nous avons pu constater que certaines des erreurs les plus automatiques des anglophones en français survenaient lorsque dans la langue-cible de petits adverbes occupaient dans la phrase une place différente de celle de la langue de départ. Par exemple:

I did nothing. I have not done anything.

* J'ai fait rien.

I understood everything. I have understood everything.

* J'ai compris tout.

He did not even understand.

* Il n'a pas même compris.

I drank too much.

* J'ai bu trop.

I will go there again.

* Je vais y aller encore.

I played better than you.

* J'ai joué mieux que toi.

Ce ne sont là que quelques exemples où de petits adverbes hyper-fréquents sont mal placés dans la chaîne de la phrase. Ces emplacements erronés, si automatiques qu'ils

soient, restent pour la plupart faciles à corriger. Du nombre, toutefois, la mauvaise distribution de **encore** dans la phrase frappe par sa récurrence et sa permanence. Quel professeur n'a pas lu ou entendu des énoncés du genre:

- A- * Commence encore.
Begin again.
- B- * Les Nordiques ont perdu encore.
The Nordics lost again.
- C- * Le professeur m'a demandé d'écrire ce texte encore.
The teacher asked me to write this paper again.
- D- * Je vais lui en parler encore.
I am going to speak with him about that again.
- E- * J'ai fait la même faute encore.
I did the same mistake again.
- F- * Je ne vais pas faire ça encore.
I will not do that again.

Dans les devoirs écrits plus particulièrement, nous retrouvons de longues phrases avec un **encore** en bout de piste:

- G- * Après le départ du voleur, M. Lamy a pu s'asseoir dans son fauteuil préféré encore.

After the thief left, M. Lamy was able to sit in his favorite seat again.

Nous avons toujours affaire au **encore** itératif et l'apprenant calque son emploi sur le **again** anglais qui se place habituellement en fin de phrase.

Pour ce qui est du **encore** duratif, **still**, **not yet** en anglais, le même problème ne se pose pas.

Que disent les grammaires? Et essayons de retracer notre **encore** itératif. Trois d'entre elles enseignent avec plus ou moins de précision que les adverbes courts, communs, de temps, de manière, de quantité, modifiant le verbe se placent après le verbe, s'il s'agit d'un temps simple et après l'auxiliaire, s'il s'agit d'un temps composé (Barson, p. 159; Limbrick, p. 144; Ollivier, p. 257). Par contre, clair-obscur dans Dietiker:

L'adverbe n'est jamais placé entre le sujet et le verbe comme en anglais. Il est placé après le verbe ou devant l'adjectif.

(p. 110)

Dans Limbrick, **encore** apparaît dans une longue liste d'adverbes communs (p. 144).

Jusqu'ici, donc, nous traînons le mot **encore** sans distinction aucune de ses divers sémantismes. Allons donc voir du côté des chapitres portant sur la négation. Pour ne pas appesantir ce travail de références, notons seulement que les grammaires françaises pour anglophones présentent habituellement ce schéma:

Affirmatif

encore (still)

déjà (already)

Négatif

ne... plus (no longer)

ne... pas encore (not yet)

Les exemples donnés viennent sous forme de questions-réponses:

1- «Êtes-vous encore fatigué?

Non, je ne suis plus fatigué.»

(Barson, p. 75)

2- «Avez-vous déjà fini?

Non, je n'ai pas encore fini.»

(Idem)

La présentation question-réponse permet de donner une sorte de contexte minimal.

Ollivier ira d'un exemple assertif:

3- «Il est midi et le courrier n'est pas encore arrivé».

(p. 279)

et ajoutera:

«Remarque:

Ne... toujours pas = ne... pas encore

(Ne confondez pas avec **pas toujours**).

Ne... toujours pas exprime de l'impatience ou une crainte.

4- Je ne l'ai **toujours pas** vu et je ne sais pas pourquoi.

5- Que lui est-il arrivé? Il n'est **toujours pas** rentré.»

(Idem)

À l'alinéa suivant, Ollivier enchaînera:

«**Ne... plus** est l'opposé de **encore**, **toujours** (dans le sens de **encore**).

6- Avez-vous **toujours** (encore) froid?

Non, plus maintenant.»

(Idem)

Autre alinéa, à la page suivante:

«Ne... **jamais** est l'opposé de **toujours**...

7- Êtes-vous **toujours** en retard pour le cours de français?

Non, **jamais**.

Remarque: On peut évidemment dire aussi:

Je ne suis **pas toujours** (ou **pas souvent**) en retard.»

(Idem)

Par sa remarque, Ollivier ne parvient pas à corriger le caractère peu réaliste et peu naturel de l'exemple 7. En effet, l'on rétorquera que l'on n'est pas toujours en retard pour nier une affirmation contraire d'un interlocuteur et non pour répondre à une question peu probable.

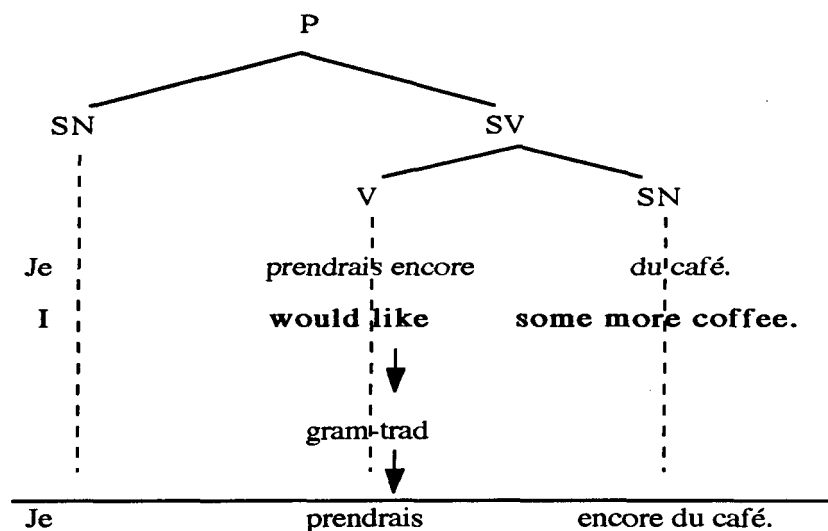
Quoi qu'il en soit, de cette accumulation de distinctions, nous comprenons que Ollivier voit deux **toujours**:

1) Toujours = encore < > ne... toujours pas, ne... pas encore.¹

2) Toujours < > pas toujours, jamais.

¹ Nous adoptons ce symbole < > pour signifier: **contraire de**.

Ce détour par la négation avec **encore** et par les ajouts d'Ollivier nous a éloigné de notre sujet puisqu'il s'agissait du **encore** duratif. Mais ce détour n'aura pas été inutile. Nous verrons pourquoi plus loin. Reportons-nous à nouveau aux grammaires. Aux chapitres consacrés à l'article ou aux déterminants, **encore** se retrouve sous la forme de **encore un(e)** (one more), **encore du, de l', de la, des** (some more), comme «exception» en tant qu'expression de quantité gardant l'article devant un nom (Barson, p. 21; Dietiker, p. 122; Ollivier, p. 137). **Encore**, collé à l'article indéfini ou au partitif et vu à travers le prisme de ses équivalents anglais, devient un quantificateur déterminant du nom: perversion grammaticale qui le déplace du verbe au complément dans le syntagme verbal:



Qu'en anglais **one more** et **some more** soient perçus comme portant sur le complément du verbe ne fait pas pour autant de **encore + indéfini ou partitif** une expression figée de quantité, bien que la valeur aspectuelle assortie au verbe par **encore** résulte par contamination en une quantification du complément. Reprendre du café, c'est évidemment en boire davantage.

La dispersion grammaticale portant sur l'emploi de **encore** ne s'arrête pas là. Dans Ollivier, grammaire toujours plus complète que les autres, apparaît au milieu d'une liste d'«expressions utiles» (p. 269) le tandem **encore plus, encore moins, encore mieux**. On pourrait y ajouter **encore meilleur** et **encore pire**. Nous ne discuterons pas de cette fixation en «expression» du **encore + comparatif**, traité par Ollivier au chapitre portant sur la comparaison. Toutefois, quelques remarques de notre cru. D'abord, cette association de **encore** avec un comparatif est tout à fait absente de la langue parlée des anglophones. Correspondant en anglais à **even more (less, better, etc.)**, ça ne peut être littéralement calqué de l'anglais. Ensuite, cet **encore + comparatif** sera plus mobile sur la chaîne de la phrase que le **encore** tout seul, car sa place dépendra du comparatif employé:

Il a encore bu.

Il a bu encore plus.

Il a encore fait du progrès.

Il a encore mieux fait cette fois.

Finalement, le crescendo négatif ou positif exprimé par **encore + comparatif** peut donner lieu à de multiples exercices mettant en valeur les théories de Ducrot et d'Anscombe sur l'ordre argumentatif du discours¹. Un jour, un étudiant a fait les énoncés suivants:

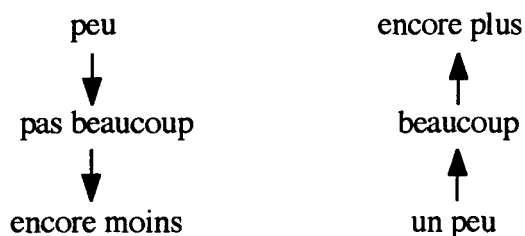
«Hier, j'ai peu travaillé. Demain, je vais travailler encore plus.»

¹ ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, O., *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga Éditions, Liège-Bruxelles, 1988.

Confusion, fréquente chez les anglophones, entre **peu** et **un peu**, ce dernier signifiant souvent «beaucoup»:

«J'ai un peu bu».

On pourrait donc travailler ce point par les échelles argumentatives suivantes:



De cette cueillette de notions éparpillées au gré des chapitres de la grammaire traditionnelle et en réaction à cette dispersion inefficace¹, nous opposons le tableau de la page suivante que nous présentons aux étudiants. Tableau, il va sans dire simplificateur et incomplet, mais il s'adresse à des étudiants et non à des linguistes. Inutile de répondre à la dispersion grammaticale par la surcharge et l'encombrement de distinctions poussées.

Mais pourquoi tout ce tableau pour corriger une simple erreur persistante de distribution du **encore** itératif à la surface de la phrase, objectera-t-on? Parce que, et nous le répéterons, pour corriger une erreur tenace, non seulement doit-on mettre le doigt dessus, mais encore faut-il la «déborder».

¹ Nous avons essayé de condenser en quelques pages ce que disent les grammaires et nous avons peine à nous retrouver nous-mêmes.

	CONTINUITÉ (DURATIF)	RÉPÉTITION (ITÉRATIF)	PERMANENCE
+	Encore (still) Toujours (still) ⁽¹⁾	Encore (again) De nouveau À nouveau Une autre fois Encore une fois re - ré	Tout le temps Toujours (always)
-	Pas encore (not yet) Toujours pas (still not)		Jamais (never) Pas toujours

Encore un, une, du, de l', de la, des
Encore + comparatif

- (1) Il n'est pas rare que l'accentuation en anglais se traduise par une variation lexicale en français. Ainsi, le «still» accentué sera rendu par «toujours». De même, les pronoms personnels accentués en anglais seront rendus en français par un appel aux pronoms toniques.
Ex.: Just because **you** are hot does not mean that **we** have to freeze.
Ce n'est pas parce que **toi**, **tu** as chaud, que **nous**, **nous** devons geler.

Corriger consistera ici à placer l'élément corrigé dans un système global, unifié, à mettre l'étudiant devant un système de choix et ainsi augmenter ses potentialités communicatives. Une telle approche implique une démarche pédagogique comprenant les étapes suivantes:

- Travailler les différents aspects des deux **encore**.
- Bien placer **encore**.
- Habilitier l'étudiant à choisir entre:
 - a) le **encore** itératif collé au verbe ou dans le verbe;

- b) les **à nouveau, de nouveau, encore une fois et une autre fois** après le verbe ou en fin de phrase;
- c) le **«re»** et le **«ré»**.
- Faire entrer dans la langue parlée de l'étudiant le **«re»** ou le **«ré»**, voir les exemples A, C, D, E, F, et G, p. 95.
- Pourquoi ne pas montrer la créativité permise par le **«re»** ou le **«ré»** itératif: **Re-bonjour, me re-voilà, c'est re-moi.**
- Bien distinguer le **toujours**, renforcement du **encore** duratif et **toujours**, contraire de **jamais**.
De même pour **toujours pas** et **pas toujours**.
- Faire entrer dans la langue parlée de l'étudiant le **toujours**, renforcement de **encore** (duratif) et le **toujours pas**, renforcement de **pas encore** (duratif).
Ce qui nécessite des mises en situation.
- Pratique de **encore un, une, des, du de l', de la**.
- Faire entrer dans la langue parlée de l'étudiant les **encore + comparatif**.
Exercices portant sur l'orientation du discours.
- Montrer la mobilité sur la chaîne de la phrase de **encore + comparatif** comparée au **encore** tout seul.

4.3 MOT(S) EN PLUS

Maints transferts interlinguaux négatifs persistants surgissent lorsqu'un énoncé en anglais comporte en version française un mot ou des mots en plus. En voici des exemples classiques:

- 1- I do my best.
* Je fais mon mieux.
Je fais **de** mon mieux.
- 2- Canada is a great country.
* Canada est un grand pays.
Le canada est un grand pays.
- 3- I have nothing interesting to read.
* Je n'ai rien intéressant à lire.
Je n'ai rien **d'** intéressant à lire.
- 4- Do you have something good to eat?
* As-tu quelque chose bon à manger?
As-tu quelque chose **de** bon à manger?
- 5- I must go.
* Je dois aller.
Je dois **y** aller.
- 6- It's the same for me.
* C'est le(la) même pour moi.
C'est la même **chose** pour moi.
- 7- He concentrates on his work.
* Il concentre sur son travail.
Il **se** concentre sur son travail.
- 8- Yesterday I passed your house.
* Hier j' (ai) (suis) passé ta maison.
Hier je suis passé **devant** ta maison.

- 9- Perhaps I will be late.
 * Peut-être je serai en retard.
 Peut-être **que** je serai en retard.
- 10- Chicoutimi is 200 kil from Quebec.
 * Chicoutimi est 200 kil de Québec.
 Chicoutimi est à 200 kil. de Québec.
- 11- The cost (price) is 200.00\$.
 * Le prix est 200.00\$
 Le prix est **de** 200.00\$.

Les erreurs occasionnées par la nécessité de l'ajout d'un mot en français sont légion. Plus rares sont celles qui viennent du phénomène inverse, c'est-à-dire lorsque c'est l'anglais qui est plus long. En voici quelques exemples:

- 12- There are three students missing.
 * Il y a trois étudiants qui manquent.
 Il manque trois étudiants.
- 13- There are five minutes left.
 * Il y a cinq minutes qui restent.
 Il reste cinq minutes.
- 14- The more I study, the less I understand.
 * Le plus (que) j'étudie, le moins (que) je comprends.
 Plus j'étudie, moins je comprends.
- 15- He is a doctor.
 * Il est un médecin.
 Il est médecin.

Chacun de ces quinze (15) exemples mériterait de faire l'objet d'un long chapitre. Nous ne nous concentrerons que sur les cas 9 et 10. Mais au préalable il faut dire que la plupart des erreurs données en exemple ne sont pas prévues par les grammaires traditionnelles et les exercices formels qui les accompagnent.

N'est-il pas étonnant que la méthodologie gram-trad ne puisse prévenir des erreurs d'énoncés tout simples? Pour répondre à cette question, il faudrait se pencher sur le phénomène des «erreurs faciles», non pas faciles à comprendre ou faciles à corriger ou éviter, mais faciles à faire. Par exemple, un anglophone qui «sait» déjà très bien son français peut facilement «transférer» mot à mot en français des énoncés du genre: «X must go» (ex. 5); «Perhaps + sujet + verbe» (ex. 9); «X lieu is X miles from X lieu» (ex. 10); «The prize is X dollars» (ex. 11).

Dans tous les cas que nous avons soulevés par nos exemples, nous avons affaire à des phrases très simples, au vocabulaire connu depuis longtemps par l'anglophone de niveau très avancé. Chaque fois, le message passe malgré les maladroites. Mais, et c'est le plus important, il s'agit d'énoncés de la langue orale, récurrents, hyper-fréquents et rarement corrigés, tout en étant faciles à produire. C'est pourquoi il faut les isoler, leur prêter une attention particulière. C'est ce que nous tenterons de faire à partir des exemples 9 (4.3.1) et 10 (4.3.2).

4.3.1 Le cas de *peut-être* devant le syntagme verbal

Exemple 9: * Peut-être je serai en retard.
Peut-être **que** je serai en retard.

L'emploi de **peut-être** devant le sujet et le verbe sans le **que** s'avère être l'une des erreurs les plus universelles qui soient chez les anglophones, quel que soit leur niveau de compétence orale en français. D'ailleurs, nous ne nous souvenons pas d'avoir entendu une seule fois, en salle de classe ou à l'extérieur de la salle de classe, un étudiant employer correctement cette structure sans que nous ayons préalablement souligné expressément l'«erreur», sans détour aucun. Afin de cerner tout de suite le problème, ajoutons que la même erreur, tout aussi répandue, est commise avec l'emploi de **probablement**:

- * Probablement il n'a pas compris.
- * Probablement je vais chercher un emploi cet été.

Par ailleurs, nos étudiants savent généralement tous, et ne manquent pas de l'afficher savamment, que **il est probable** est suivi de l'indicatif tandis que **il est peu probable** commande le subjonctif.

C'est ce qui s'appelle «connaître sa grammaire». En l'occurrence, cela veut dire que l'étudiant connaît ce qui est plus rare, ce qu'il emploiera rarement tout en faisant constamment la même faute sur un emploi beaucoup plus fréquent. Quant au **peut-être que**, l'omission du **que** sera, elle, plus que constante, mais quasi-quotidienne. De plus, l'étudiant a très bien appris que **il est possible que** est suivi du subjonctif, car les grammaires le soulignent bien, alors même que après **peut-être que**, il ne fait aucun doute que c'est la formulation **il (ça) se peut que** qui s'avère être de loin la plus fréquente.

L'écoute des francophones et des anglophones nous donne le portrait suivant:

- A) Hyper-fréquence par les uns et les autres de l'emploi de **peut-être** devant le syntagme verbal.
- B) Omission généralisée du «que» par les apprenants anglophones.
- C) Emploi très fréquent par les natifs de la forme «Il (ça) se peut que».
- D) Emploi plus rare par les anglophones de la forme évoquée en C.
- E) Emploi correct par les anglophones d'un certain niveau en français de la forme **il est possible que + subjonctif**, car bien apprise.
- F) Propension chez les anglophones à suremployer par rapport aux francophones la forme évoquée en E parce que facilement calquée sur l'anglais **it is possible that**.
- G) Non emploi chez les anglophones du plus atténuatif **il se pourrait que...**
- H) Finalement, le **peut-être + inversion** est souvent **su** par les apprenants anglophones.

Après ce rapide portrait parallèle du français des francophones et des anglophones pour exprimer la possibilité, passons aux grammaires. Une analyse serrée de celles-ci

(Barson, pp. 52 et 159; Dietiker, pp. 270-271; Limbrick, p. 141; Ollivier, pp. 65, 66 et 259) nous permet d'en dégager les observations suivantes:

- A) L'emploi de **peut-être** est traité au chapitre des pronoms ou vu à travers l'incidence qu'il a sur la place de ceux-ci pour la simple raison que l'enseignement grammatical porte d'emblée, d'abord et avant tout, sur le **peut-être + inversion**. Il faut faire l'inversion du pronom sujet et du verbe. L'accent est donc mis sur une forme appartenant plutôt à la langue soutenue et à l'écrit.
- B) Il s'ensuit que **peut-être** est acoquiné avec à **peine, aussi, sans doute, en vain et encore**. Regroupement donc syntaxique, sans égard aux différences sémantiques radicales qui séparent ces termes.
- C) Vient ensuite en supplément, par une «remarque» (Ollivier, p. 65), le **peut-être que**, qui sert à «éviter l'inversion qui n'est jamais simple» (Dietiker, p. 270), quoique l'inversion soit «plus élégante» (Ollivier, p. 66). La forme **peut-être que** est «plus lourde» (Idem), mais «plus employée parce que plus simple et plus rapide» (Idem). En fait, **peut-être que**, tout comme **sans doute que**, sont des transformations en langue parlée, «en conversation» (Barson, p. 52) de la forme + inversion.
- D) Curieusement, **peut-être que** et **sans doute que** font la paire car jumelés par les grammaires comme emplois conversationnels, comme appartenant à la langue parlée. Or, **peut-être que** est beaucoup plus fréquent tandis que **sans doute que** relève d'un registre plus formel, plus emphatique.

Le plus grand reproche que l'on puisse faire à la méthodologie traditionnelle, c'est ce que nous appelons «l'oralisation de l'écrit». D'ailleurs, «bien» parler, c'est parler selon l'écrit. Et quand une forme comme **peut-être que** s'impose par son omniprésence en français réel, courant, celui des parlants français, elle méritera d'être signalée en appendice, malgré sa lourdeur, son inélégance, comparée à la forme **canonique**, malheureusement plus difficile et moins rapide, **peut-être + inversion**. C'est la grammaire à l'envers, expliquant pourquoi, «en conversation», telle forme écrite n'est pas employée¹.

Il faudrait tout un livre pour faire le procès et la genèse d'une telle approche qui donne préséance à l'écrit. Contentons-nous de voir sous quel angle **peut-être que** pourrait être abordé et enseigné efficacement.

- D'abord, placer l'étudiant devant un système de choix, ce qui veut dire en l'occurrence lui enseigner l'expression de la possibilité.

Exemples:

Je vais peut-être obtenir l'emploi.

Peut-être que je vais obtenir l'emploi.

Peut-être vais-je obtenir l'emploi.

Il (ça) se peut que j'obtienne l'emploi.

Il (ça) se pourrait que j'obtienne l'emploi.

Il (ça) est possible que j'obtienne l'emploi.

¹ Le plus bel exemple de cette «grammaire à l'envers», c'est le «e» écrit que les petits francophones doivent apprendre à écrire justement, qui devient un «e» muet que les apprenants en français langue étrangère doivent apprendre à ne pas dire.

Possible que j'obtienne l'emploi.

Possiblement¹ que j'obtiendrai l'emploi.

Il importe bien entendu de nuancer son enseignement de ces divers emplois en montrant par exemple que **peut-être + inversion**² appartient à un registre plus soutenu, que **il (ça) se pourrait que** exprime davantage le doute et surtout est marqué par une certaine intonation, que **possible que** est la forme elliptique plus rapide, que **il (ça) se peut que** semble très courant, etc.

- À ce premier regroupement s'en ajoute un second, tout aussi pertinent, qui est celui des nombreux adverbes qui, comme *peut-être*, placés devant le syntagme verbal s'articuleront autour de «que». Par exemple:

Probablement que...

Heureusement que...

Certainement que...

Apparemment que...

Sûrement que...

Domage que...

Bien sûr que...

Etc.

Il s'agit donc d'élargir le phénomène en montrant qu'il n'est pas exclusif à **peut-être**. L'on fera un choix d'adverbes courants, et couramment employés de la sorte, sur lesquels les anglophones trébuchent en omettant également le **que**.

¹ Néologisme québécois.

² Contrairement à ce que laissent entendre certaines grammaires, **peut-être que** n'est pas plus rapide que **peut-être + inversion**.

- Finalement, pourquoi ne pas mettre ces «propositions principales réduites à certains adverbess»¹ en parallèle avec la forme impersonnelle correspondante, **il est probable que, il est certain que, il est sûr que**, etc.

En somme, corriger consistera à mettre le doigt sur une erreur limitée en circonscrivant l'ensemble plus large dans laquelle cette erreur s'inscrit et se répète.

4.3.2 L'expression de la distance

Exemple 10: * Québec est 200 kilomètres de Chicoutimi.
 Québec is 200 kilometers from Chicoutimi.

Il manque une préposition, à savoir à:

Québec est à 200 kilomètres de Chicoutimi.

L'exemple donné ci-haut est représentatif de toute une kyrielle d'énoncés du même genre, péchant tous par l'omission du à:

A- * Montréal est 500 kilomètres de Chicoutimi.
 Montréal est à 500 kilomètres de Chicoutimi.

B- * J'habite dix (10) minutes de l'université.
 J'habite à dix (10) minutes de l'université.

C- * * C'est deux heures en voiture d'ici.
 C'est à deux heures de voiture d'ici.

¹ Grévisse, M., *Précis de grammaire française*, Duculot, Paris, 1969, p. 50.

D- * Chicoutimi est nord de Québec.
 Chicoutimi est **au** nord de Québec.

- En A, représentation d'une distance mesurée spatialement.
- En B, représentation d'une distance-temps. Le moyen de locomotion auquel le locuteur se réfère sera implicite ou donné par le contexte.
- En C, représentation d'une distance-temps. Le moyen de locomotion est énoncé. Exemple marqué de deux (2) astérisques pour montrer la double maladresse. L'emploi de **en voiture** découle d'un apprentissage bien appliqué par l'énonciateur anglophone. En effet, toutes les grammaires prévoient quelques lignes et des exercices sur l'expression de la locomotion avec **à** ou **en**. Ce qui donnera, pour donner un autre exemple:

E- ** C'est vingt (20) minutes à pied du centre-ville.
 C'est **à** vingt (20) minutes **de** marche du centre-ville.

En fait, la faiblesse et la carence des grammaires, c'est de ne pas distinguer entre la structure adverbiale **à/en + moyen de locomotion** modifiant le verbe et la structure prépositionnelle **de + moyen de locomotion, de** introduisant un complément de nom.

- En D, représentation de la situation, selon les points cardinaux, d'un lieu par rapport à un autre, ce qui sous-entend une distance quelconque entre les deux lieux.

En français donc, l'expression de la distance dans ces phrases-exemples nécessite le jumelage des prépositions interdépendantes **à** et **de**, **à** répondant à la question formulée ou pré-supposée **où est?**, **où se trouve?**, **où se situe?** le sujet de l'énoncé. Cette préposition **à** peut se dédoubler et l'anglophone péchera par une double omission:

F- ** Chicoutimi est 200 kilomètres nord de Québec.
Chicoutimi est à 200 kilomètres **au** nord de Québec.

Et quand l'énoncé se complique, la phrase devient on ne peut plus cahoteuse:

G- *** Ce lac est situé une demi-heure en voiture est d'ici.
Ce lac est situé à une demi-heure **de** voiture à l'est d'ici.

Comme nous l'avons dit plus haut, ces phrases proviennent d'étudiants qui maîtrisent bien les **en auto**, **en avion**, **à pied**, **à bicyclette**, etc. Chez d'autres étudiants, moins avancés, les phrases données en exemple se termineront, comme c'est l'habitude en anglais, par des **par avion**, **par auto**, etc.

H- * Paris est six heures de Montréal par avion.
Paris is 6 hours from Montreal by plane.
(Sugénéralisation de **by** en **par**.)
Paris est à six heures **de** vol de Montréal.

Les grammaires ne manquent pas de souligner les points suivants:

- à/en + moyen de locomotion;
- à + nom de ville;
- à (avec ou sans l'article)/en + nom de pays;
- de (avec ou sans l'article) + lieu;
- de = from;
- de + nom.

Dans Barson, Dietiker et Limbrick, ces points de grammaires sont éparpillés à travers les chapitres. Et ces trois grammaires s'avèrent tellement succinctes, incomplètes sur le sujet plus général de la préposition qu'il ne vaut pas la peine de s'y référer.

Par contre, dans Ollivier, nous trouvons une demi-leçon (Leçon 16, pp. 334-345) consacrée uniquement à l'emploi des prépositions, où surtout elles se présentent concentrées en quelques pages.

L'univers des prépositions est vaste et aucune grammaire ne peut les couvrir toutes dans tous leurs emplois. Aussi Ollivier, à la section **Préposition + nom** (page 336) ne présente que l'emploi de quelques prépositions. Il dresse une longue liste des divers emplois de **à**, puis de **de**, puis de **en**, etc. Pour la suite de cette analyse, il nous a paru commode d'extraire les passages portant sur **à**, **de**, **en**, **sur** et **jusque** (pp. 336-340, 342):

«2. *Préposition + nom.* Voici l'emploi de quelques prépositions:

a *La préposition à.* C'est une des prépositions les plus employées.

- *à* introduit *le nom objet indirect d'un verbe* et elle est toujours exprimée (ce qui n'est pas le cas en anglais):

Ex. Il va téléphoner *à* son ami.

- *à* indique *le lieu où l'on est* ou *où l'on va* (la destination, la direction):
avec les *noms de ville*

Ex. Je suis *à* New York.

Je vais *à* Paris.

Je suis arrivé *au* Havre. (Le Havre)

avec les *noms de pays masculins et les états d'Amérique masculins* (ces noms sont accompagnés de l'article défini)

Ex. *au* Canada *aux* États-Unis *au* Texas

avec certaines grandes îles

Ex. *à* Madagascar *à* Cuba *à* Hawaï *à* Ceylan

avec d'autres endroits

Ex. *à* table *au* cinéma *à* la bibliothèque *à* la campagne *au* soleil
à l'ombre (j'ai mal) *à* la tête

- *à* indique *le temps, l'heure précise*:

Ex. Arrivez *à* l'heure. Arrivez *à* temps pour le commencement du film. Je vous verrai *à* dix heures.

On dit aussi:

À demain *À* ce soir *À* tout à l'heure *À* bientôt *adieu* (à Dieu) *au* mois de juillet *au* vingtième siècle quatre-vingts kilomètres *à* l'heure

- *à* indique *une caractéristique* (avec):

Ex. une fille *aux* cheveux noirs un homme *à* la barbe dure la dame *au* grand nez

- *à* indique *l'usage* (+ nom ou infinitif):

Ex. une tasse *à* café une brosse *à* cheveux des patins *à* glace une machine *à* coudre un fer *à* repasser

- *à* est employé pour indiquer *un moyen de locomotion*, quand on se place *sur* le véhicule ou l'animal en question:

Ex. *à* bicyclette *à* motocyclette *à* vélo *à* pied *à* dos d'éléphant
à cheval

- *à* indique la possession avec les expressions *être à* et *appartenir à*; on dit aussi: des amis *à* moi.

- *à* se trouve dans des expressions adverbiales *de manière* ou *de moyen*:

Ex. tomber goutte *à* goutte *à* toute vitesse parler *à* voix basse (*à* haute voix, *à* l'oreille) être *à* jeun marcher *au* pas (*au* trot, *au* galop) jouer *au* ballon

Ils sont faits *à* la main (*à* la machine)

Il fonctionne *à* l'électricité (*au* gaz)

- *à* est employé pour *un appel, un souhait*:

Ex. *À* moi! *Au* secours! *À* table! *À* la soupe! *À* vos (tes) souhaits!
(quand on éternue)

b. La préposition **de**

- **de** introduit un nom *après certains verbes*:
 Ex. Il s'est aperçu **de** son erreur. (s'apercevoir de)
 ou un nom *objet d'un autre nom* (complément déterminatif):
 Ex. un tremblement **de** terre la joie **de** vivre
- **de** indique le *lieu d'où l'on vient* (l'origine, la séparation, la provenance):
 avec un nom de ville
 Ex. Je viens **de** Chicago.
 Elle arrive **de** la Nouvelle Orléans.
 avec un nom de pays
 Ex. Je repars **des** États-Unis demain.
 Je viens **de** France.
 avec d'autres lieux
 Ex. Ils sortent **de** la classe.
 J'ai sorti mon mouchoir **de** ma poche.
 Ils sont détachés **de** la réalité.
 C'est importé **d'**Italie.
 Il tient beaucoup **de** lui. (Il lui ressemble beaucoup.)
 Fontainebleau est à une cinquantaine **de** kilomètres de Paris.
- **de** indique *la possession, la dépendance*:
 Ex. C'est le livre **de** Robert; celui **de** Jean est là-bas.
 C'est le dernier vers **d'**un poème de Verlaine.
 Nous avons acheté une peinture **de** Picasso.
 Un rectangle **de** trois mètres sur cinq mètres.
 Un écrivain **de** talent.
- **de** est employé dans *des expressions de temps*:
 Ex. **De** mon temps, tout était moins rapide.
De nos jours, tout va trop vite.
 C'est un travail **de** longue haleine.
- **de** indique *la matière* (on emploie aussi *en*):
 Ex. Une robe **de** coton le rideau **de** fer
- **de** indique *la cause*:
 Ex. Je meurs **de** soir.
 Elle s'est évanouie **d'**émotion.
- **de** indique *la manière*, à la place d'un adverbe de manière (important!):
 Ex. Il marchait **d'**une façon bizarre.
 Vous alliez **d'**un pas pressé.
 Il m'a parlé **d'**un air sévère et **d'**un ton grave.
- **de** est employé après *quelqu'un, personne, quelque chose, rien* suivis d'un adjectif.
- **de** est employé après *un superlatif*:
 Ex. la personne la plus aimable **du** groupe
- **de** est employé avec *les adverbes et les expressions de quantité et le partitif*:
 Ex. beaucoup **de** travail **du** pain une tasse **de** café (comparez avec une tasse à café)

c. La préposition **en** est employée:

- avec les noms de pays *féminins* (ils se terminent par **e**, excepté le **Mexique**), les continents, les états d'Amérique *féminins*, les provinces:

Ex. **en** Amérique, **en** France, **en** Italie;
en Europe, **en** Asie, **en** Afrique;
en Californie, **en** Floride, **en** Virginie;
en Normandie, **en** Bretagne, **en** Auvergne.

et avec les noms de pays qui commencent par *une voyelle*: **en** Israël, **en** Iran
et quelques grandes îles: **en** Corse, **en** Sardaigne

- avec les mois, les saisons, les années
- avec un participe présent pour former le gérondif
- devant un nom *sans article défini*, à la place de **dans**:
Ex. **en** classe
mais: **dans** la classe
Exceptions: en l'honneur de, en l'absence de, en l'air.
- pour indiquer *le moyen de locomotion* quand on se place *dans* le véhicule en question:
Ex. **en** train **en** voiture **en** automobile **en** bateau **en** avion
en hélicoptère **en** autobus **en** autocar
mais: On envoie une lettre **par** avion.
- pour indiquer *le temps qu'il faut* pour accomplir une action:
Ex. J'ai fait ce travail **en** trois jours.
- pour indiquer *la matière* dont un objet est fait (**de** est aussi employé quelquefois):
Ex. Son sac est-il **en** cuir? -Non, il est **en** plastique.
Mon bureau est **en** bois et ma montre est **en** or.
- pour un *état physique*:
Ex. Je suis **en** colère. L'arbre est **en** fleur.
Nous sommes heureux **en** famille.
- dans de nombreuses expressions et locutions adverbiales et prépositives:
Ex. **en** un mot, **en** ce temps-là, **en** retour, **en** même temps, **en** route, **en** face de, **en** train de

g. Observations sur quelques autres prépositions

- **sur, au-dessus de**:
Ex. Le livre est **sur** la table.
L'avion vole **au-dessus de** la ville.
- **jusque** est suivie d'une préposition comme à (le plus fréquemment), **sur, vers, chez**, etc., ou d'un adverbe: **là, ici**, etc.
Ex. Vous attendez **jusqu'à** la dernière minute pour faire votre travail.
Il est allé **jusqu'à** dire que ce n'était pas vrai.
J'irai **jusqu'au** parc avec vous.
Nous y resterons **jusque** vers dix heures.
Jusque là, elle avait été charmante.»

Ollivier place toujours dans le voisinage de ses descriptions des exercices à trous. D'ailleurs, dans l'enseignement traditionnel, la pratique de l'emploi des prépositions se fait toujours par de tels exercices. Ceux-ci ne tiennent jamais (ou à peu près jamais) compte de l'emploi interdépendant de certaines prépositions, telles **à** et **de**, comme nous l'avons vu, pour marquer la distance. Ils se limitent à la préposition seule. Nous rencontrons des phrases avec de multiples prépositions manquantes entre le début et la fin de l'énoncé, mais ces prépositions ne sont pas complémentaires les unes des autres. Pourtant, sur environ 70 phrases à trous, Ollivier fait exception trois fois:

Ajoutez **à** ou **de**.

8. Je travaillerai _____ huit heures _____ midi (p. 339).

Complétez avec la préposition qui manque.

8. Quand elle a été arrêtée, elle allait _____ cent kilomètres _____ l'heure (p. 343).

14. C'est une pièce _____ six mètres _____ quatre mètres (p. 343).

Si l'étudiant se base sur ce qui précède dans son livre pour remplir ces trous, il sera bien embêté. Comme il est dit que **à** indique le temps, l'heure précise (voir p. 116), il pourrait bien mettre deux **à** à la première phrase. Il n'y a aucune indication (voir p. 117) lui permettant de placer un **de**. Pourtant, il répondra probablement correctement par surgénéralisation de l'anglais **from** en **de** et **to** en **à**:

I will work **from** eight **to** noon.

Et s'il n'avait pas à choisir entre **de** et **à** seulement, il choisirait, et c'est ce qu'il «parle» effectivement, **de** et **jusqu'à**:

I will work **from** eight **until** noon.

Les anglophones associent le plus souvent dans ce type de phrases **de** et **jusqu'à**, ce qui origine évidemment du jumelage courant en anglais de **from** et **until**.

Pour ce qui est de la deuxième phrase à trous, l'étudiant se voit donner la moitié de la réponse (voir p. 116): «On dit aussi: ... quatre-vingts kilomètres à l'heure», mais rien n'indique quelle préposition marque ici l'expression d'une mesure de l'espace. Par quoi «quatre-vingt kilomètres» doit-il être précédé? Ollivier nous donne l'occasion d'introduire un autre cas de jumelage de prépositions en français, où l'anglophone omettra systématiquement la première, souvent la seconde, ou fera un mauvais choix pour celle-ci:

- * Il conduit cent kilomètres l'heure.
 - * Il conduit cent kilomètres par heure.
- He drives (at)¹ a hundred kilometers an hour.
- Il conduit à cent kilomètres à l'heure.

L'expression de la vitesse, formulée intransitivement, comporte deux à. En ce qui concerne la troisième phrase à trous, Ollivier donne un exemple à **de** (p. 117): «Un rectangle de trois mètres sur cinq mètres», qui guidera l'étudiant. Mais rien à **sur** à propos de l'emploi de cette préposition pour indiquer la dimension d'un objet. L'habitude anglophone sera d'utiliser **par**:

¹ Ce «at» est le plus souvent omis par les anglophones dans la langue de tous les jours. Et c'est à partir de l'anglais courant, et non de l'anglais «correct» que se font les erreurs interlinguales.

- * C'est une pièce de six mètres par quatre mètres.
It is a room of six meters by four meters.
(Sugénéralisation donc de **by** en **par**.)

Dans cette phrase, le **de** ne fait pas difficulté. Par contre, il disparaîtra dans cet énoncé:

- * La pièce est six mètres par quatre mètres.
The room is six meters by four meters.
La pièce est **de** six mètres **sur** quatre mètres.

Les anglophones omettent systématiquement le **de** nécessaire après **être** dans l'expression de la quantité. Par exemple:

- * Le coût est \$25.00.
- * La hauteur de cet édifice est 65 pieds.
- * Le prix du billet est \$2.00.

Dans Grammaire française plus, à la section IV (Comment choisir la préposition) du module 8, débute une série d'exercices à trous qui suivent fidèlement, ligne par ligne, les indications d'Ollivier. Sur 234 phrases à trous, une seule implique le jumelage de deux prépositions:

4. Je travaille ____ neuf heures ____ 17 heures (p. 279).

Dans la liste des prépositions à choisir apparaissent **à** et **de**, mais non, heureusement pour l'exercice, **jusque**, qui est le choix habituel des anglophones, en langue courante, pour marquer la borne de droite.

Bien sûr, les **à dos de chameau**, **à dos d'âne**, **à dos d'éléphant**, **en train**, etc. n'ont pas été oubliés.

Il ressort de ces constatations portant à la fois sur certaines difficultés des anglophones en français et sur la pratique et l'enseignement traditionnels des prépositions, qu'une pédagogie préventive et corrective des erreurs innovera en agglomérant les différents cas de nécessaire corrélation de prépositions.

Une telle pédagogie réorganisera la grammaire selon des thèmes:

- la distance: **à... de**,
- la distance + moyen de locomotion: **à... de... de**,
- la vitesse: **à... à**,
- l'intervalle-temps: **de... à**,
- le parcours: **de... à** («J'ai lu de Montréal à Chicoutimi»),
- la mesure: **de... sur**,

attirera l'attention sur les fautes d'omission, s'attardera sur l'emploi de **jusque**:

- non pas **de ... jusqu**,
- s'emploie le plus souvent seul:
 - J'ai travaillé jusqu'à 9 heures.
 - Nous allons marcher jusqu'à la rivière.
- s'associe parfois à **depuis**:
 - J'ai lu sans arrêt depuis Montréal jusqu'à Chicoutimi.

et finalement instruira l'étudiant des écueils de la surgénéralisation en traduction des prépositions:

to	→	à ou de;
from	→	de;
until	→	jusque;
on	→	sur;
by	→	par;
with	→	avec.

4.4 EMPLOI D'UN MOMENTANÉ NÉGATIF DEVANT JUSQU'À (CE QUE)

Parfois, un professeur de français langue seconde entendra des énoncés venant de ses étudiants qui lui paraîtront bizarres, sans qu'il puisse s'expliquer théoriquement, du moins sur le moment, ce qui cloche dans de tels énoncés et sans qu'il puisse également identifier précisément la source du problème. Nous ne parlons évidemment pas ici de phrases isolées, idiosyncratiques, mais de types d'énoncés récurrents, communs à un groupe. Il ne s'agit pas non plus d'énoncés qui transgressent tout simplement une règle normative de syntaxe ou de grammaire formelle mais au contraire d'énoncés qui obligent à mener une analyse plus poussée, qui sorte du cadre restreint des explications grammaticales usuelles qui, en l'occurrence, ne sont d'aucun soutien, ni pour le professeur, ni pour les étudiants. Nous en ferons la démonstration par cet emploi bizarre que font les anglophones de **jusqu'à (ce que)**. Par exemple:

A- * Je ne partirai pas jusqu'à ce que tu reviennes.

B- * Je ne partirai pas jusqu'à ce que tu sois là.

C- * Je ne le reverrai pas jusqu'au prochain cours.

D- * L'Université n'enverra pas les résultats jusqu'en janvier.

Un jour, une étudiante nous a même dit:

E- «* Je n'aurai pas vingt ans jusqu'en avril.»

Ces énoncés sont authentiques et spontanés. D'autres émergent d'exercices de transformation syntagmatique donnés en salle de classe. Ainsi, appelés à substituer **jusqu'à ce que** à **quand** dans les phrases suivantes:

J'arrêterai de pêcher quand il fera nuit.

Tu auras ton dessert quand tu auras mangé ton poisson.

les étudiants, qui doivent sauvegarder le sens de la situation – le premier locuteur est en train de pêcher et il fait jour, le second locuteur parle à un enfant qui refuse de finir son poisson – répondront invariablement:

F- * Je n'arrêterai pas de pêcher jusqu'à ce qu'il fasse nuit.

G- * Tu n'auras pas ton dessert jusqu'à ce que tu aies mangé ton poisson.

Ces énoncés (F, G) apparaissent, tout comme les précédents (A, B, C, D, E), peu naturels, contraires à l'usage. Ils résultent, qu'ils soient spontanés ou provoqués, d'une surgénéralisation de l'anglais **until** en **jusqu'à (ce que)**. Le mot anglais peut

s'employer dans tous les cas cités sans problème. D'ailleurs, les lexiques bilingues qui accompagnent les grammaires donnent exclusivement **until** comme équivalent de **jusqu'à (ce que)**.

Ce qui ne veut pas dire que toutes les grammaires françaises pour anglophones n'aient pas vu le danger d'une telle surgénéralisation. Il fallait que la bizarrerie de certains énoncés soit criante pour que deux (Dietiker et Ollivier) des grammaires auxquelles nous nous référons ne se montrent pas «sourdes» au danger de correspondance univoque entre **until** et **jusqu'à (ce que)**.

4.4.1 Ainsi, Dietiker, après avoir indiqué que **jusqu'à ce que** équivaut à **until** (p. 333) émettra une restriction de taille:

Remarque: Not **until** se dit **pas avant que**.

Ne partez pas avant que je sois prête.

(p. 334)

Concédonc au grammairien que si nous reprenons l'exemple qu'il donne en y substituant **jusqu'à ce que** à **avant que**:

H- * Ne partez pas jusqu'à ce que je sois prête.

nous obtenons un énoncé qui, pour un, s'avère être exactement ce que dirait un anglophone, et qui, pour deux, s'apparente tout à fait aux exemples précédents, et c'est pour cette raison que nous le cataloguons à la suite des autres. Ces énoncés

(A à H) présentent tous un trait commun: l'adverbe de durée¹ (jusqu'à [ce que]), dérivant de l'anglais **until** (dans la bouche des anglophones), est précédé d'une négation. Et il est exact que si nous adoptons, selon les cas, **pas... avant que**, mais aussi **pas... avant** et **pas... avant de** (voir point 4.4.1.1) en place et lieu de **jusqu'à (ce que)**, les huit énoncés deviennent corrects.

Mais nous ne pouvons suivre Dietiker plus loin pour de multiples raisons qui ont des retombées directes sur la compétence orale des apprenants.

Ce que dit en fait Dietiker, c'est que **jusqu'à ce que** ne peut être précédé d'une négation. Il répond à la surgénéralisation de **until** en **jusqu'à (ce que)** par une autre surgénéralisation, tout à fait fausse même si les huit exemples avancés semblent lui donner raison. À preuve, les deux énoncés suivants:

- 1- Je n'en savais rien jusqu'à hier.
- 2- Je ne vais pas regarder le film jusqu'à la fin.

En 1, l'adverbe de durée est précédé d'un duratif négatif portant sur toute la proposition. En 2, l'adverbe de durée peut être qualifié de pré-suppositionnel en ce sens que le duratif négatif porte² sur l'adverbe et non sur toute la proposition. L'énonciateur regarde ou va regarder le film, mais non pas jusqu'à la fin. Dans ces deux cas, l'anglais emploierait **not... until**.

¹ Nous adopterons cette terminologie de Vet, Co., Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain. Essai de sémantique formelle, Librairie Droz, Genève, 1980. La notion sémantique et aspectuelle d'«adverbe de durée» permet de nous libérer de la distinction syntaxique traditionnelle entre la préposition **jusque** et la conjonction **jusqu'à ce que**. De même pour **tant que** dont il sera question plus loin. Nous aborderons également **avant**, **avant de** et **avant que** qui deviendront tous les trois, imitant en cela Vet, Co., des adverbess d'antériorité.

² Normalement, dans ce type d'énoncés.

Ce regard, non plus syntaxique mais aspectuel porté sur ces deux énoncés nous donne la clé explicative de ce qui accroche dans les exemples A à H. Les adverbes de durée français **jusque** et **jusqu'à ce que** s'accommodent mal¹ de l'emploi à gauche d'un momentané négatif, contrairement au **until** anglais. D'où toutes ces phrases bizarres. On pourrait dire que l'anglais perçoit le momentané négatif – ne pas partir **until** (A et B), ne pas revoir **until** (C), ne pas envoyer **until** (D) – comme une durée négative, sorte d'allongement de l'inaction. Évidemment, pour ce qui est du momentané positif, le français et l'anglais l'exclut. Des énoncés du genre: «I will leave until you come back»: «Je vais partir jusqu'à ce que tu reviennes» sont impossibles, à moins que, par une interprétation forcée, cela soit vu comme l'expression d'une habitude. Mais dans ce cas, l'itération doit être interprétée comme un duratif. Par exemple: «Je vais sortir jusqu'à ce que tu reviennes» peut vouloir dire: «Je vais sortir tous les soirs / continuer de sortir / de fréquenter les bars / jusqu'à ce que tu regagnes le foyer».

De cette somme d'observations, voici le tableau, incomplet sans doute, que l'on peut faire à ce point de notre analyse:

¹ «Mal s'accommoder» ne veut dire impossible. Ainsi, la phrase G, entre autres, me paraît possible: «Tu n'auras pas ton dessert...», qui veut dire «Je ne te donnerai pas ton dessert...», par l'emploi de **jusqu'à ce que**, sous-entend en fait: «Je garderai ton dessert...», «Je retiendrai ton dessert...». L'énonciateur met l'accent sur son entêtement à ne pas céder. Pareillement, un énoncé comme: «Je ne bougerai pas jusqu'à ce que tu reviennes» semble faire un emploi métaphorique de «ne pas bouger», perçu non pas comme la négation de «bouger» mais comme un équivalent de «rester».

**Tableau aspectuel et contrastif
de *until* et *jusqu'à* (*ce que*)**

	FRANÇAIS	ANGLAIS
	Jusque Jusqu'à ce que	Until
1) DURATIF +	✓	✓
2) MOMENTANÉ +	X	X
3) DURATIF - (toute la proposition)	✓	✓
4) DURATIF - (adverbe pré-suppositionnel)	✓	✓
5) MOMENTANÉ -	X	✓

4.4.1.1 Not... **until** ne peut pas seulement se dire **pas... avant que**, mais tout aussi bien **pas... avant** et **pas... avant de**. Mais soyons juste en notant que Dietiker écrit plus loin:

Les prépositions **avant... avant de...** sont utilisées à la place des conjonctions chaque fois que c'est possible.

(p. 335)

Nous avons illustré plus avant dans notre mémoire qu'en grammaire, distancer ce qui va ensemble (vg. 4.1), c'est souvent donner des coups d'épée dans l'eau. Et puis, **avant** et **avant de** ne remplacent pas **avant que** après coup, quand c'est possible. Ils prennent simplement leur place quand la structuration de l'énoncé le veut tout en étant eux-mêmes parties de cette structuration. Car, à ce compte-là,

pourquoi ne serait-ce pas **avant que** qui remplacerait au besoin **avant** et **avant de**?

Enseignons donc plutôt que **not... until** peut se dire (et non «se dit» exclusivement – voir point 4.4.1.2):

- pas... avant + non (C - D - E);
- pas... avant de + infinitif – même sujet – (D);
- pas... avant que + subjonctif – différents sujets – (A - B - F - H).

Attardons-nous sur la structure infinitive **avant de + infinitif** en y greffant un certain nombre de remarques essentielles.

Premièrement, l'une des erreurs les plus constantes et les plus répandues chez les anglophones consiste à employer une structure conjonctive au lieu d'une structure infinitive lorsque le sujet de la principale et de la secondaire est le même:

* Je suis content que j'aie gagné.

Je suis content d'avoir gagné.

mais:

Je suis content qu'il ait gagné.

* Il va me téléphoner avant qu'il parte.

Il va me téléphoner avant de partir.

mais:

Je vais lui téléphoner avant qu'il parte.

* Je ne suis pas certain que/si je vais y aller.

Je ne suis pas certain d'y aller.

mais:

Je ne suis pas certain qu'il vienne.

Nous pourrions donner une infinité d'exemples car le parlant français se retrouve constamment devant ce système de choix entre une proposition infinitive et une proposition indicative ou subjonctive. Et l'anglophone parlant français se retrouve constamment devant cet écueil.

Or, et c'est notre deuxième remarque, les grammaires pour anglophones disloquent, comme c'est leur habitude, ce système du français, cette constante, négligeant d'en faire une présentation intégrative et préventive. Au mieux, ces grammaires sont parsemées de tableaux comparatifs (Ollivier, p. 211; Limbrick, p. 85; Barson, p. 137) ou de remarques isolées à ce sujet (Ollivier, pp. 21 et 210), au pire la structure infinitive y est présentée comme simplement «préférable» (Limbrick, p. 84) quand le sujet de la principale et de la subordonnée est le même, comme un mode de remplacement du subjonctif (toutes les grammaires) ou comme une manière d'«éviter» le subjonctif (Limbrick, p. 89). Ce dernier pousse l'aberration jusqu'à donner comme exercice une liste de phrases incorrectes (pas pour l'auteur) que les étudiants doivent transformer à l'infinitif:

«Exercice 6

Dans les phrases suivantes mettez le deuxième verbe à l'infinitif:

1. Je lui écris afin que je sache si Maman va bien.
2. Mon mari conduit vite pour qu'il puisse arriver à temps.
3. Je ne ferai rien avant que je ne me couche.
4. Ils verront tous leurs clients à moins qu'il n'y ait un contretemps.
5. Elle ne les recevra pas de crainte qu'elle ne vous blesse.

6. Les journalistes ne veulent pas s'en aller de peur qu'ils ne ratent un événement sensationnel.
7. Elle est venue pour qu'elle entende le pianiste célèbre.
8. Voulez-vous sortir sans que vous cassiez toute ma vaisselle?
9. Parlez plus fort de façon que vous vous fassiez comprendre.
10. Il a agi de manière qu'il ne sache rien de l'affaire.»

(p. 87)

Cette apparente digression sur la façon dont les grammaires traitent d'une des grandes difficultés du français pour les anglophones nous ramène tout droit à l'exemple G:

- * Tu n'auras pas ton dessert jusqu'à ce que tu aies mangé ton poisson.

Une première correction, selon la logique de Dietiker et de Limbrick plus particulièrement, donnera le résultat suivant:

- * Tu n'auras pas ton dessert avant que tu aies mangé ton poisson.

le résultat escompté étant bien entendu, et c'est la deuxième correction:

Tu n'auras pas ton dessert avant d'avoir mangé ton poisson.

Troisièmement, cette version finale de l'exemple G est plutôt l'oeuvre d'une anticipation de notre part. L'anglophone dirait au plus:

Tu n'auras pas ton dessert avant de manger ton poisson.

car, et nous n'hésitons pas à l'affirmer tout net, le **avant de + infinitif passé** n'existe tout simplement pas dans la langue parlée des anglophones, qu'ils soient classés bilingues ou pas. Ces derniers diront tout aussi bien:

Je vais lire le contrat avant de le signer.

* Je ne signerai pas le contrat avant de le lire.

Éteins tout avant de partir.

* Ne pars pas avant de tout éteindre.

Nous avons l'habitude de dire à nos étudiants, en guise de boutade, que celui qui emploie spontanément **avant de + infinitif passé** est bilingue. Il est donc essentiel de préciser, avec les explications qui s'imposent, que le **avant de + infinitif** implique deux infinitifs, le simple et le passé.

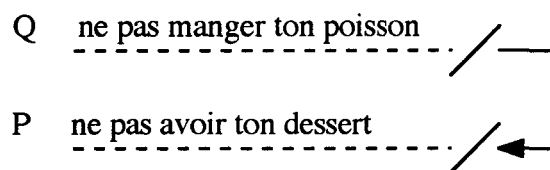
4.4.1.2 Le plus grand reproche que l'on puisse faire à Dietiker, c'est d'ignorer totalement **tant que**. Not... **until**, suivi d'une proposition, se dit également et peut-être le plus souvent **tant que**. Cet adverbe de durée, servant à l'instar de **jusqu'à (ce que)** à exprimer un intervalle, rendra généralement plus fidèlement le **not... until** anglais que les adverbes d'antériorité **avant (de) (que)**. Ainsi, en G, la transformation:

Tu n'auras pas ton dessert tant que tu n'auras pas mangé ton poisson.

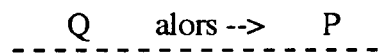
paraît nettement plus appropriée que:

Tu n'auras pas ton dessert avant d'avoir mangé ton poisson.

P tant que Q est plus directif, s'accompagnera d'ailleurs parfois d'un geste de la main, l'index pointé ou pianotant sur la table ou carrément d'un coup de poing sur la table. Il véhicule une idée de condition persistante. P, parallèlement à Q, cessera uniquement si Q cesse:



P avant de Q, dans notre énoncé négatif, dit que P ne peut avoir lieu avant Q:



De même, si l'on se rapporte à l'exemple F:

Je ne partirai pas tant qu'il ne fera pas nuit.

indique très explicitement que seule l'obscurité me fera bouger, me fera arrêter de pêcher, alors que:

Je ne partirai pas avant qu'il fasse nuit.

se limite plutôt à indiquer, moins justement, que je pêcherai le plus longtemps possible et que mon départ ne sera pas antérieur à la tombée de la nuit.

Ajoutons que **tant que** sera le plus souvent appuyé d'une accentuation intonative ou d'un durcissement du ton. Et puis, il ne faut pas oublier le contexte. Avec **tant que** l'énonciateur tient peut-être absolument à ne pas revenir bre-douille de sa partie de pêche; avec **avant que** peut être pêche-t-il un poisson qui ne s'attrape qu'au crépuscule.

Ce qu'il faut retenir de tout ça, c'est l'évacuation complète de **tant que** chez Dietiker. D'ailleurs, dans toutes les grammaires que nous avons consultées, le terme n'est jamais expliqué ni donné comme suppléant à **jusqu'à (ce que)** lorsque la principale exprime un momentané négatif.

Enfin, inutile de préciser que le français ne dispose pas d'un **tant que** + nom ou pronom ou adverbe. «I won't leave until tomorrow» (momentané négatif + until) ne peut se rendre que par **avant**: «Je ne partirai pas avant demain»: **jusqu'à** est impossible.

- 4.4.2 Nous avons écrit plus haut que deux grammaires ne s'étaient pas montrées sourdes au danger de rendre univoquement **until** par **jusqu'à (ce que)**. L'autre grammaire, c'est Ollivier. Voyons ce qu'elle contient:

«ATTENTION

- **Jusqu'à (ce que), avant (que)** [«until»]
Le mot anglais «until» se traduit par **jusqu'à (ce que)**, *excepté* s'il a le sens de «before» *dans une phrase négative*; il se traduit alors par **avant (que)**:

Ex.: Je resterai ici jusqu'à ce que tu arrives.

Ce soir, tu ne travailleras pas jusqu'à minuit, n'est-ce pas?

mais: Je ne prendrai pas de décision avant que nous en ayons parlé.

APPLICATION IMMÉDIATE

Employez jusqu'à (ce que) ou avant (que) selon le sens de «until».

1. Restez ici _____ je revienne.
 2. Ne commencez pas _____ je vous fasse signe.
 3. Il ne reviendra pas _____ demain.
 4. Je ne veux pas rester ici _____ lundi.
- (pp. 207-208)

L'on constate tout de suite un réel progrès par rapport à Dietiker. Ollivier a poussé plus loin sa réflexion sur le problème et ne simplifie pas à outrance. Il donne deux exemples d'emploi de **jusqu'à (ce que)** à la suite d'une négation:

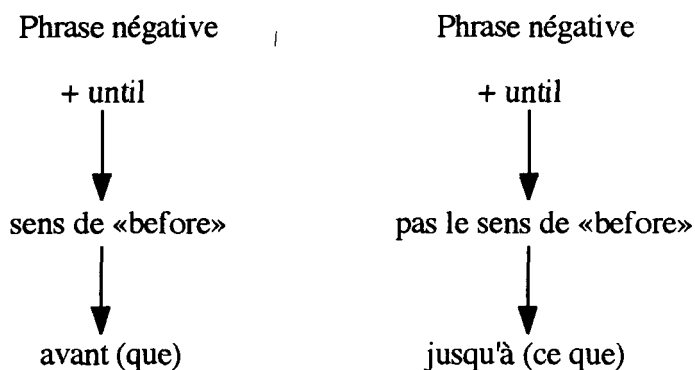
Ce soir, tu **ne** travailleras **pas** **jusqu'à** minuit, n'est-ce pas?

et la phrase à trous:

Je ne veux pas rester ici (**jusqu'à**) lundi.

Ce sont là deux bons exemples de phrases à classer sous la rubrique 4 du tableau que nous avons proposé en page 128. Elles expriment toutes deux un duratif négatif et l'adverbe de durée employé est pré-suppositionnel. Dans le premier exemple, le sujet de l'énoncé travaille ou va travailler, mais non pas jusqu'à minuit, en tout cas selon le vœu de l'énonciateur; dans le second cas, l'énonciateur va rester effectivement, mais peut-être pas

jusqu'à lundi. Pour reprendre la phraséologie de Ollivier, le mot anglais correspondant, **until**, n'aurait pas dans ces phrases négatives le sens de «before» et pouvait donc se traduire par **jusqu'à (ce que)**. On peut douter de la pertinence, de l'efficacité et de la clarté de la façon dont Ollivier explique le dilemme. Pour arriver au français, il va de l'anglais à l'anglais:



Quoi qu'il en soit, contentons-nous de constater encore une fois l'absence de **avant de + infinitif** et surtout de **tant que**.

Pour ne pas allonger démesurément ce chapitre dans lequel l'analyse d'un emploi bizarre par les anglophones de **jusqu'à (ce que)** nous aura fait glisser dans l'immense problème du non-emploi dans la langue-cible. Il est maintenant temps de fermer ce chapitre en révisant notre tableau de la page 128.

**Tableau aspectuel et contrastif
de *until* et *jusqu'à* (*ce que*)**

	FRANÇAIS	ANGLAIS
	Jusque Jusqu'à ce que	Until
1) DURATIF +	✓	✓
2) MOMENTANÉ +	X	X
3) DURATIF - Négation portant sur toute la proposition	✓	✓
4) DURATIF - Négation portant sur le complément	✓	✓
5) MOMENTANÉ -	Avant (de) (que) tant que	✓

Puisqu'il s'agit d'un tableau contrastif, en d'autres mots, bilingue, quoi de plus efficace et de plus préventif que de le construire avec les étudiants, quelle meilleure méthode pour enseigner une notion ignorée des grammaires traditionnelles, celle d'aspect. Celle-ci permettra d'élucider la source de multiples erreurs et trouvera (comme pour **depuis** et **pour** [3.3]) de multiples applications.

CONCLUSION

Nulle grammaire française ne saurait prévoir toutes les sources d'erreurs habituelles des anglophones. Que l'on pense au seul domaine des surgénéralisations interlinguales relevant du lexique (faux-amis, infidèles, bifurcations, etc.)! Quant aux erreurs intralinguales, provenant de la grammaire intériorisée de la langue-cible, elles échappent tout autant aux manuels scolaires traditionnels de grammaire qu'aux analyses contrastives conçues comme des instruments de détection a priori des erreurs.

Mais l'idée de ce mémoire nous est venue de constats d'échecs répétés de la méthodologie grammaticale traditionnelle face à des problèmes d'expression orale persistants chez les étudiants anglophones de niveau très avancé, problèmes que l'enseignement-apprentissage «explicité» peut prévoir et prévenir et auxquels il peut apporter des solutions. Ces solutions pourraient éviter à l'apprenant de se retrouver au même point, en ce qui a trait aux difficultés identifiées, après des années de re-commencement de la grammaire formelle et de ses exercices.

Nous ne perdons pas de vue le fait que les livres de grammaire sont par définition des outils de référence et non des méthodes d'enseignement. Mais comme nous l'avons bien souligné en introduction, les ouvrages de grammaire française pour anglophones prétendent apprendre à communiquer, et se présentent comme des auxiliaires de l'enseignement de l'oral. Les exercices inspirés de l'approche de ces grammaires continuent malgré le courant de renouvellement de la didactique d'être fortement présents.

Cette méthodologie grammaticale traditionnelle et ses exercices dotent l'étudiant au bout du compte d'une grande compétence morpho-syntaxique. L'étudiant très avancé connaît sa grammaire, applique les règles. Il emploiera le bon temps du verbe après telle conjonction, conjuguera correctement en employant le bon auxiliaire, emploiera la bonne préposition devant un nom de lieu, choisira le pronom approprié, etc. Mais en même temps, muni d'un grand bagage de connaissances éparses, peu habilité à produire spontanément des phrases complètes, il surgénéralisera beaucoup, au niveau du lexique, des temps de verbe, des prépositions, etc., traduisant mentalement des énoncés complets. Il aura acquis une grande compétence de traduction mentale. Bien des erreurs persistantes concernent l'axe syntagmatique de la phrase: mot(s) en moins, mot(s) en plus, place des petits mots, traduction littérale d'énoncés complets résultant en phrases tout à fait grammaticales mais véhiculant un contre-sens.

L'organisation grammaticale traditionnelle et ses exercices basés sur des phrases structurées d'avance ne peut prévenir nombre de ces erreurs persistantes.

L'écoute du français parlé des anglophones de niveau très avancé nous révèle également que ceux-ci ignorent et n'emploient pas maints mots-outils, tournures et connecteurs fréquents dans le discours (spécialement argumentatif) en français langue maternelle. C'est ce que nous avons appelé le non-emploi, que les manuels de grammaire française pour anglophones favorisent. Cette écoute permet de déceler une autre caractéristique interlinguale, le suremploi, qui consiste à donner à des termes ou structures une extension sémantique trop grande, sacrifiant par là même d'autres termes ou structures. C'est ainsi, par exemple, que **avoir besoin** occupera la place de **devoir** et **falloir**.

Pour une pédagogie directe des erreurs persistantes

Expliquer une erreur persistante, que les apprenants traînent jusqu'à un niveau très avancé, oblige le plus souvent à remonter implicitement ou explicitement à la langue-source. Nous avons dit et redit que pour déloger de telles erreurs, il fallait les aborder directement, les circonscrire, tout en les débordant et les plaçant dans un ensemble plus vaste, sans jamais les perdre de vue. Nous avons nous-mêmes donné quelques exemples d'application de cette approche corrective. Une telle pédagogie nous fait donc revenir à l'analyse traditionnelle des erreurs et à l'analyse contrastive a posteriori. Toutefois, une telle pédagogie ne se limite pas à l'erreur et à la comparaison de langues. Elle va même jusqu'à exploiter l'erreur en se basant sur elle pour cerner un problème d'expression plus large. Ainsi avons-nous fait avec **encore, peut-être, l'expression de la distance et jusqu'à (ce que)**.

Pour une grammaire préventive des erreurs

L'acquisition du français langue étrangère ne peut se faire sans production d'erreurs. Mais cette acquisition doit se faire sans traîner et perpétuer ces erreurs. Une pédagogie de correction à rebours ne les prévient pas. Mais prévoir les erreurs persistantes, ce n'est pas non plus les prévenir.

Nous avons vu, à propos de l'expression du déplacement, que les étudiants avaient vu, revu et pratiqué tous les éléments intra-phrastiques, pris isolément, devant les rendre aptes à produire des énoncés corrects d'expression du déplacement. Et pourtant! C'est une illusion que de croire que d'un «savoir» émergera un «savoir-faire». C'en est une

autre, plus cachée, que de penser que l'apprenant soudera toutes ses connaissances dispersées en notions, en chapitres, pour au bout du compte, communiquer oralement avec compétence. Ce qui est indéniable par contre, et nous le répétons, c'est que son savoir le rendra en grande partie apte à transférer littéralement de l'anglais au français, sans enfreindre gravement les règles morpho-syntaxiques, des phrases complètes.

Or, la classification traditionnelle dissèque la langue en éléments isolés, attendant de l'apprenant qu'il regroupe ces éléments isolés. C'est pourquoi, proposer une grammaire préventive, c'est proposer ni plus ni moins de «défaire» la classification traditionnelle, de redonner à la langue son unité réelle. À cet effet, une des voies qui s'ouvre à la didactique, c'est d'identifier les problèmes d'expression, d'en faire une typologie et de fournir les éléments linguistiques divers qui collaborent à la résolution de ces problèmes; en d'autres termes, enseigner comment en français on exprime le déplacement, la distance, la localisation d'un lieu, la vitesse, la dimension d'un objet, la valeur d'un objet, etc. Beaucoup de travaux de regroupement ont été faits dans cette veine sur le discours interlocutoire ou actes de parole: comment inviter, refuser, suggérer, donner son accord, etc., mais peu curieusement, à notre connaissance, sur le discours assertif lui-même. Quelques manuels récents d'enseignement du français langue étrangère associent dans leur présentation fonctions langagières et points de grammaire (Capelle et Grellet, 1982; Bérard et Lavenne, 1991), mais sans s'écarter véritablement, pour ce qui est de ces derniers, de l'isolement traditionnel des éléments de la phrase.

Le renouvellement de la grammaire explicite et didactique actuelle

L'enseignement explicite de la grammaire subsistera sous une forme ou une autre. Son renouvellement n'est pas inconciliable avec les approches basées sur le processus d'acquisition et axées sur la communication. Tout au contraire. D'une part, la grammaire implicite ou l'exposition directe à la langue-cible n'assure pas l'intériorisation de maintes structures linguistiques, ne prévient ni ne corrige nombre de surgénéralisations interlinguales ou de rapprochements inadéquats entre la langue-source et la langue-cible et ne peut rayer de la langue de l'apprenant bien des phénomènes de stagnation, caractéristiques de son interlangue et qui, éventuellement, se fossilisent. Il va de soi que la grammaire explicite ne peut venir à bout de tous ces problèmes, mais, à condition d'être mise sur leur piste par une écoute attentive de la langue spontanée des apprenants et des natifs, elle peut minimalement en faire prendre conscience, prémisse majeure à leur résolution. D'autre part, l'approche communicative ne peut qu'être compatible avec une grammaire explicite renouvelée qui réhabiliterait l'énoncé complet, qui se pencherait sur les valeurs sémantique, aspectuelle et pragmatique des structures linguistiques, qui mettrait l'accent sur le dialogue et qui surtout, «ayant des oreilles», ne construirait pas des généralisations abusives dont l'apprenant induit à son tour des généralités qui ne correspondent pas au discours réel. L'enseignement des systèmes simplifiés du *si* hypothétique, de **depuis** comme ne pouvant s'employer qu'avec le présent, sinon «parfois» avec le passé composé négatif, de **pour** exprimant le temps comme ne pouvant s'employer qu'avec certains verbes de déplacement, etc., ne peut s'intégrer à des approches valorisant le discours authentique. En somme, il ne suffit pas, comme le veut la tendance actuelle, de revaloriser la grammaire en la fusionnant aux approches basées sur la communication: il faut aussi renouveler l'enseignement explicite de la grammaire en revoyant son contenu.

Toute grammaire repose sur des limitations, des simplifications, des abstractions. Il ne peut y avoir de grammaire sans réductionnisme. Mais, à trop limiter, à trop simplifier, les grammaires finissent par induire en erreur et à enseigner indirectement le non-emploi. Nous avons fait état, plus spécialement en fin de troisième partie de ce travail, de règles d'usage et de jugements de fréquence carrément faux, ainsi que de fausses synonymies (ex.: **puisque / comme**). L'enseignement du français langue étrangère doit notamment se tourner de plus en plus vers le développement de stratégies d'apprentissage et d'appropriation par l'apprenant de marqueurs qui diversifieront et enrichiront son discours argumentatif oral. L'étudiant anglophone de niveau très avancé doit cesser de voir devant lui une liste de termes interchangeable. À la synonymie simplifiée interlinguale (**puisque = since, comme = as, jusqu'à (ce que) = until**) ne doit pas se substituer une fausse synonymie intralinguale (**parce que = car, malgré = avoir beau, d'ailleurs = d'autant plus que**). Et cela doit d'abord s'appliquer aux connecteurs hyper-fréquents en communication spontanée.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBADIE, C.; CHOVELON, B. et MORSEL, M.H. (1990), *L'expression française écrite et orale*. Presses universitaires de Grenoble.
- ADJEMIAN, C. (1976), «On the Nature of Interlanguage Systems». *Language Learning*, vol. 26, n° 2.
- ALATIS, J. (ed.) (1968), *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*. Washington, D.C.
- ANDERSEN, R.W. (ed.) (1984), *Second Language: a Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ANDITTY, J. et PERDUE, C. (1979), «Variabilité et connaissances en langue étrangère». *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée, 22-43.
- ANSCOMBRE, J.C. et DUCROT, O. (1988), *L'argumentation dans la langue*. Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.
- BARSON, J. (1981), *La grammaire à l'oeuvre*. New York: Holt, Rinehart and Winston, troisième édition.
- BÉRARD, E. et LAVENNE, C. (1989), *Grammaire utile du français*. Centre de linguistique appliquée de Besançon, Paris: Hatier.
- BÉRARD, E. et LAVENNE, C. (1991), *Grammaire utile du français*. Paris: Didier.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier, coll. «L.A.L.».
- BIALYSTOCK, E. (1981), «The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use». *Studies in Second Language Acquisition* 4, 31-45.
- BIALYSTOCK, E. (1982), «On the Relationship Between Knowing and Using Linguistic Forms». *Applied Linguistics* 3 (3), 181-206.
- BIBEAU, G. (1983 a), «Les rapports L1 / L2 dans l'acquisition de L2». *Bulletin de l'ACLA*, vol. 5, n° 1, printemps, 41-64.

- BURT, M. et KIPARSKY, C. (1974), «Global and Local Mistakes». Dans J. Schuman et N. Stenson (eds), *New Frontiers in Second Language Learning* (pp. 71-80), Rowley, Mass.: Newbury House.
- BUTEAU, M.F. (1970), «Students' Errors and the Learning of French as a Second Language: A Pilot Study». *IRAL* 8, 133-145.
- CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE (1983), *Connecteurs pragmatiques et structure du discours*. Actes du deuxième colloque de pragmatique de Genève, 7-9 mars.
- CAIN, A. (sous la direction de) (1989), *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage: une étude inter-langues*. Paris: I.N.R.P.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980), «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistic* 1 (1), 1-47.
- CARROL, J.B. (1968), «Contrastive Linguistics and Interference Theory». Dans J. Alatis (ed.): *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications* (pp. 113-122), Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- CELCE-MURCIA, M. (1991), «Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching». *TESOL Quarterly* 25 (3), 459-480.
- CORDER, S.P. (1967), «The Significance of Learner's Errors». *IRAL* 4, 161-170.
- CORDER, S.P. (1971), «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis». *IRAL* 10, 147-160.
- CORDER, S.P. (1973, b), *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.
- CORDER, S.P. (1980), «Post-Scriptum». *Langages* 57, mars, 39-41.
- CORDER, S.P. and ROULET, E. (eds) (1973), *Theoretical Models in Applied Linguistics*. Brussels: Aimav, Paris: Didier.
- DARBELNET, J. (1969), *Pensée et structure*. New York: Charles Scribner's Sons.
- DAVIES, A.; CRIPER, C. et HOWATT, A.P.R. (eds) (1984), *Interlanguage*. Edinburgh University Press.
- DE FONTENAY, H. et LEGOUX, M.-N. (1986), *Du bout de la langue... au bout des doigts*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.

- DE SALINS, G.D. et DUPRÉ LATOUR, J. (1985), *Nouveaux exercices de grammaire*, Paris: Hatier.
- DELATOUR, Y. (et autres) (1979), *350 exercices de grammaire*, Paris: Hachette.
- DI PIETRO, R. (1968), *Contrastive Analysis and the Notions of Deep and Surface Grammar*. Dans J.E. Alatis (ed.): *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications* (pp. 65-80), Washington D.C.: Georgetown University Press.
- DICKINS, R. et WOODS, E.G. (1988), «Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks». *TESOL Quaterly* 22 (4), 623-646.
- DIETIKER, S.R. (1983), *En bonne forme*. Lexington, Massachussetts, Toronto: D.C. Heath and Company, third edition.
- DOMMERGUES, J.Y. (1973), *La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*. Thèse de 3^e cycle, Université de Paris VII.
- DUCROT, O. (1972), *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- DUCROT, O. (1980), *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit.
- DUCROT, O. (1980), *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- DULAY, H. et BURT, M. (1972), «Goofing: an Indicator of Children's Second Language Learning Strategies». *Languages Learning* 22, 235-252.
- DULAY, H.; BURT, M. et KRASHEN, S. (1982), *Language Two*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1984), «Can Syntax be Taught? A Study of the Effects of Formal Instruction on the Acquisition of WH Questions by Children». *Applied Linguistics* 5 (2), 138-155.
- ELLIS, R. (1986), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- ELS, THEO VAN and others (1984), *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold Publishers.
- FAY-BAULU, C.; POULIN-VIGNAULT, H.; RIEL-SALVATORE, H. et SALIBARIGAL, I. (1985), *Vouloir, c'est pouvoir ou la grammaire apprivoisée*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.

- FISHER, S. et FRANCKEL, J.-J. (éds) (1983), *Linguistique, énonciation: aspects et détermination*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- FISIAC, J. (1981), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- FOTOS, S. et ELLIS, R. (1991), «Communicating about Grammar: a Task-Based Approach». *TESOL Quaterly* 25 (4), 605-628.
- FRAUENFELDER, U.; NOYAU, C.; PERDUE, C. et PORQUIER, R. (1980), «Connaissance en langue étrangère». *Langages* 57, 43-61.
- FRIES, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FUCHS, C. (1979), *Vers une théorie des aspects: les systèmes du français et de l'anglais*. Mouton: The Hague.
- GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*. Paris: CLE international.
- GALISSON, R. et autres (1979), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris: CLE international.
- GAONAC'H, D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier, coll. «L.A.L.».
- GAONAC'H, D. (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris: Hachette, coll. «Le français dans le monde».
- GASS, S.M. et SELINKER, L. (eds) (1983), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. CLE International, Paris: HMH.
- GREVISSE, M. (1969), *Précis de grammaire française*. Paris: Éditions Duculot.
- GUILLEMIN-FLESCHER, J. (1981), *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Paris: Éditions Ophrys.
- HIRTLE, W. (1980), «L'enseignement de la grammaire n'est pas chose facile». *Langues et linguistique* 6, 197-117.

- JAMES, C. (1980), *Contrastive Analysis*. Longman.
- KAMP, H. (1990), *From Discourse to Logic: Introduction to Model Theoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Boston: Kluwer Academic.
- KELLERMAN, E. (1979), «Transfert and Non-Transfert: Where We Are Now». *Studies in SLA*, 2/1, 37-57.
- KELLERMAN, E. (1983), «Now You See It, Now You Don't». Dans Gass et Selinker (eds): *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134), Rowley, Mass.: Newbury House.
- KLEIN, W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- KRASHEN, S. (1976), *Monitor Theory: a Model of Adult Second Language Performance*. Paper presented at the USC-UCLA second language acquisition forum.
- KRASHEN, S. (1978), «Individual Variation in the Use of the Monitor». W.C. Rictchie (ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- KRASHEN, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford.
- KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Pergamon Press.
- LADO, R. (1957), *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LAMY, A. (1976), *Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité*. ELA 22.
- LAMY, A. (1981), *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Paris: BELC.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1980), *Discourse Analysis in Second Language Research*. Mass.: Rowley.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1990), «Pedagogical Descriptions of Languages: Grammar». *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 187-195.

- LIMBRICK, E. (1972), *Nouvelle grammaire pratique du français*. Vancouver, Toronto, Montreal: The Copp Clark Publishing Company.
- MARTON, W. (1974), «Some Remarks on the Formal Properties of Contrastive Pedagogical Grammars». *Proceedings of the 3rd AILA congress*, Copenhagen 1972, vol. 1, ed. G. Nickel, Heidelberg, 182-195.
- MIGNAULT, H. (1983), *Grammaire française plus*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- MOESCHLER, J. (1985), *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique de discours*. Paris: Hatier-Credif.
- MOIRAND, S. (1979), *Situation d'écrit*. Paris: CLE international.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MONNERIE, A. (1987), *Le français au présent*. Paris: Didier/Hatier.
- MONNERIE, A. (1988), *Exercices de grammaire française*. Paris: Didier.
- NEMSER, W. (1971), *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. IRAL 9, pp. 115-23.
- NEWMARK, L. et REIBEL, D.A. (1968), «Necessity and Sufficiency in Language Learning». IRAL 6, n° 3, pp. 145-164.
- NICKEL, D. (ed.) (1971), *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge.
- NIQUET, G. (1978), *Structurer sa pensée – Structurer sa phrase*. Paris: Hachette.
- OLLIVIER, J. (1983), *Grammaire française*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- PEYTARD, J. et GENOUVRIER, E. (1970), *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.
- PORQUIER, R. (1975 a), *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*. Thèse de 3^e cycle, Université de Paris VIII.
- PORQUIER, R. (1975 c), «Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non maternelle». B.U.L.A.G. 3, Université de Besançon, 37-64.

- PORQUIER, R. (1977), «L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives». *Études de Linguistique Appliquée* 25, 22-43.
- PORQUIER, R. (1984 a), «Communication exolingue et apprentissage des langues». Dans *Acquisition d'une langue étrangère* (pp. 17-47), Universités de Paris VIII et de Neuchâtel.
- PORQUIER, R. et FRAUENFELDER, R. (1980), «Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir». *Le Français dans le Monde* 154, 29-37.
- PRABHU, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- PY, B. (1980), «Quelques réflexions sur la notion d'interlangue». *Travaux neuchatelois de linguistique* 1, 31-54.
- REBOULET, A. (sous la direction de) (1971), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, coll. «Pratique Pédagogique», Paris: Hachette.
- RICHTERICH, R. et SCHERER, N. (1971), *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris: Hachette.
- RIGAULT, R. (sous la direction de) (1971), *La grammaire du français parlé*. Paris: Hachette.
- ROULET, E. (1972), *Théories grammaticales. Descriptions et enseignement des langues*. Paris-Bruxelles: Éditions Labor.
- ROULET, E. (1978), «Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes», dans A. Bouacha (éd.), *La pédagogie du français langue étrangère* (pp. 29-49), Paris: Hachette.
- RUTHERFORD, W. (ed.) (1984), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- SAUVAGEOT, A., (1972), *Analyse du français parlé*. Paris: Hachette.
- SELIGER, H. (1979), «On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching». *TESOL Quartely* 13, 359-369.
- SELINKER, L. (1972), *Interlanguage*. *IRAL* 10, 209-31.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981), «Consciousness Raising and the Second Language Learner». *Applied Linguistics* 2, 159-168.

- SHARWOOD-SMITH, M. (1981), «Consciousness-Raising and the Second Language Learner». *Applied Linguistics* 2 (2), 159-169.
- SHEPPARD, B.E. (1990), *Parlons grammaire*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston of Canada.
- STEVICK, E. (1980), *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley (Mass.): Newburg House.
- TARONE, E. (1983), «On the Variability of Interlanguage Systems». *Applied Linguistics* 4 (2), 143-163.
- TAYLOR, B. (1975), «The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students in ESL». *Language Learning* 25, 73-107.
- Test de classement* (1991), Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Secrétariat d'État.
- Test Laval, Formule B* (1976), Québec: Presses de l'Université Laval.
- VET, Co. (1980), *Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain. Essai de sémantique formelle*, Genève: Librairie Droz.
- WARDHAUGH, R. (1970), «The Contrastive Analysis Hypothesis». *TESOL Quarterly* 4, 123-30.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- WHITE, L. (1987), «Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence». *Applied Linguistics* 8, 95-110.
- WIDDOWSON, H.G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier.