



HAL
open science

Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones

Leila Farkamekh

► **To cite this version:**

Leila Farkamekh. Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2006. Français. NNT : . tel-00184947

HAL Id: tel-00184947

<https://theses.hal.science/tel-00184947>

Submitted on 4 Nov 2007

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

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

UNIVERSITÉ MICHEL DE MONTAIGNE – BORDEAUX III

U.F.R. de LETTRES

Doctorat de Linguistique

Leila FARKAMEKH

**Les influences de l'apprentissage de la première
langue étrangère (anglais) sur l'apprentissage de la
deuxième langue étrangère (français) chez les
apprenants persanophones**

Thèse dirigée par **Jeannine GERBAULT**

Soutenue le 4 décembre 2006

JURY

Hossein BEIKBAGHBAN, Professeur émérite, Université Marc Bloch, Strasbourg 2

Jeannine GERBAULT, Maître de Conférence, HDR, Université Michel de

Montaigne, Bordeaux 3

Marinette MATTHEY, Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3

Frédéric LAMBERT, Professeur, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3

Homa LESSAN PEZECHKI, Maître de Conférence, Université de Provence, Aix-

Marseille 1

A ma mère, Shahnâz, qui m'a donné la vie et m'a appris à vivre librement

A mon frère, Ali-Akbar, qui m'a soutenu tel un père après le décès de celui-ci

A mon très cher époux, Aydine, la chance de ma vie et un amour infini

به مادر عزیزم شهناز، که به من زندگی بخشید و هنر آزاد زیستن را به من آموخت،
به برادر عزیزم علی اکبر، که در فقدان پدر حامی من بود،
به همسر عزیزم آیدین، عشق بی انتهای من

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma très profonde gratitude à ma directrice de thèse, Madame Jeannine Gerbault, qui a bien voulu diriger cette recherche avec autant de patience et de vigilance.

Ses conseils infiniment précieux et féconds, ses encouragements qu'elle n'a cessé de me témoigner, tout au long de mon travail, ont été pour moi d'un prix inestimable.

Je tiens à remercier également l'équipe Telanco pour son accueil chaleureux et en particulier, le professeur Henri Portine pour ses conseils précieux.

Je tiens aussi à remercier les responsables et les professeurs des deux universités AZAD et ALLAMEH TABATABAII (faculté des langues étrangères) à Téhéran qui m'ont accueillie dans leurs établissements pour administrer mes tests.

Je remercie vivement Madame Marinette Matthey et Monsieur Hosein Beikbaghban pour leurs conseils précieux ainsi que Monsieur Frédéric Lambert, Madame Homa Lessan Pezechki pour leur participation dans mon Jury.

Je remercie également Sandrine Aguerre pour sa lecture attentive et sa patience.

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale..... | 1 |
| Chapitre 1 | |
| Étude sociolinguistique | 12 |
| Introduction..... | 13 |
| 1.1. Une langue internationale | 16 |
| 1.1.1. Le français comme langue internationale | 17 |
| 1.1.2. L'anglais comme langue internationale | 19 |
| 1.1.3. Le français au contact de l'anglais. Historique et origine lexico grammaticale..... | 19 |
| 1.1.3.1. La normalisation et la législation linguistique | 22 |
| 1.1.3.2. L'expansion de la langue anglaise..... | 23 |
| 1.1.3.3. L'anglais contemporain | 24 |
| 1.2. L'Iran et la langue persane | 25 |
| 1.2.1. Le persan | 25 |
| 1.1.2.2. L'indo-européen ou la proto langue indo-européenne..... | 26 |
| 1.1.2.3. L'emplacement spatio-temporel du peuple indo-européen. Foyer originel : différentes hypothèses | 29 |
| 1.2.4. Les langues iraniennes anciennes..... | 32 |
| 1.2.4.1. Le vieux persan | 33 |
| 1.2.4.2. Quelques traits grammaticaux du vieux persan | 35 |
| 1.2.4.3. L'avestique :..... | 36 |
| 1.2.5. Le persan moyen..... | 39 |
| 1.2.5.1. Le pahlavi du nord ouest ou <i>pahlevanik</i> | 39 |
| 1.2.5.2. Le pahlavi Ouest ou <i>Parsik</i> | 42 |
| 1.2.6. Le persan moderne..... | 44 |
| Phase I : La régénérescence et le développement post islamique au 13 ^{ème} siècle : | 45 |
| Phase II : Le Persan Classique post Moghol : du 13 ^{ème} au 19 ^{ème} siècle | 48 |
| Phase III : Les dernières évolutions - du 19 ^{ème} siècle à nos jours : | 49 |
| 1.3. Le contact du persan avec le français | 50 |
| 1.4. Le contact du persan avec l'anglais | 53 |
| 1.5. L'enseignement des langues en Iran | 55 |
| 1.5.1 Avant la deuxième guerre mondiale | 55 |
| 1.5.2. Avant et après la révolution islamique (1978-79) | 56 |
| 1.5.3. L'étude de la langue française avant et après la révolution islamique d'Iran | 57 |
| Chapitre 2 | |
| Problématique de la recherche et Méthodologie | 62 |
| Introduction..... | 63 |
| 2.1. La problématique | 64 |
| 2.2. Les hypothèses | 67 |
| 2.3. La définition des termes | 69 |
| 2.4. L'écriture du persan..... | 71 |

| | |
|---|----|
| 2.5. La portée de l'étude | 72 |
| 2.6. La méthodologie | 74 |
| 2.7. Les obstacles rencontrés lors du recueil de données | 76 |
| 2.8. L'état des lieux de la recherche | 77 |
| 2.8.1. L'analyse contrastive | 80 |
| 2.8.2. L'analyse d'erreurs | 82 |

Chapitre 3

| | |
|---|----|
| Analyse Contrastive : La grammaire | 92 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| Introduction | 93 |
| 3.1. Le genre | 95 |
| 3.1.1. Le déterminant (article défini/indéfini)..... | 103 |
| 3.1.2. Le déterminant possessif | 113 |
| 3.1.3. Le déterminant démonstratif | 121 |
| 3.1.4. L'adjectif qualificatif | 126 |
| 3.1.5. Le pronom objet..... | 136 |
| 3.1.6. Le participe passé | 148 |
| 3.2. Le nombre | 156 |
| 3.2.1. Le déterminant (article défini/indéfini)..... | 167 |
| 3.2.2. Le déterminant possessif | 172 |
| 3.2.3. Le déterminant démonstratif | 175 |
| 3.2.4. L'adjectif qualificatif | 177 |
| 3.2.5. Le pronom objet..... | 180 |
| 3.2.6. Le participe passé | 182 |
| 3.3. L'ordre des mots | 185 |
| 3.4. L'interrogation | 206 |
| 3.5. La négation | 214 |
| Conclusion | 218 |

Chapitre 4

| | |
|---------------------|-----|
| Corpus | 220 |
|---------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Introduction | 221 |
| 4.1. Le corpus | 223 |
| Procédure de collecte et de constitution | 223 |
| Corpus 1 : deuxième année de licence, section « traduction et interprétariat en langue française » | 223 |
| Corpus 2 : français, deuxième langue étrangère section « traduction et interprétariat en langue anglaise »..... | 224 |
| Corpus 3 : troisième année de licence, section « traduction et interprétariat en langue française » | 224 |
| Corpus 4 : quatrième année de licence, section « traduction et interprétariat de la langue française » | 225 |
| 4.2. Caractéristiques communes à la population | 226 |
| 4.2.1. Établissements fréquentés par les étudiants | 226 |
| 4.2.2. Domaines d'études des étudiants..... | 226 |
| 4.2.3. Programme d'enseignement..... | 227 |

| | |
|--|-----|
| 4.3. Caractéristiques communes aux quatre corpus | 227 |
| 4.3.1. Nature des corpus | 227 |
| 4.3.2. Lieu de production | 228 |
| 4.3.3. Le sexe des étudiants | 228 |
| 4.3.4. La deuxième langue étrangère (L2) des apprenants | 239 |
| 4.4. Les paramètres écartés | 230 |
| 4.4.1. La langue maternelle des apprenants | 230 |
| 4.4.2. L'âge | 231 |
| 4.4.3. Le milieu social des apprenants..... | 231 |
| 4.5. La justification des choix | 232 |
| Synthèse | 232 |
| 4.6. La description des tests | 233 |
| Introduction | 233 |
| Les tests | 233 |
| 4.6.1. Les tests de niveau 1 | 233 |
| 4.6.2. Les tests de niveau 2 | 235 |
| 4.6.3. Les tests de niveau 3 | 238 |
| 4.7. Le traitement des données | 239 |
| Phase 1 : l'évaluation des réponses | 239 |
| Phase 2 : la préparation des tableaux initiaux pour l'enregistrement des données..... | 240 |
| Phase 3 : la préparation des tableaux finaux et des figures..... | 240 |
| L'étude statistique : | 240 |
| 4.8. Les résultats | 243 |
| 4.8.1 : Article | 243 |
| 4.8.1.1 Groupe TF1 : | 243 |
| 4.8.1.2 : Groupe TA | 247 |
| 4.8.1.3 : Groupe TF2..... | 253 |
| 4.8.1.4 : Groupe TF3..... | 257 |
| 4.8.2 : Le déterminant démonstratif | 259 |
| 4.8.2.1 Groupe TF1 : | 259 |
| 4.8.2.2 Groupe TA : | 260 |
| 4.8.2.3 Groupe TF2 : | 263 |
| 4.8.2.4 Groupe TF3 : | 267 |
| 4.8.3 : Le déterminant possessif..... | 269 |
| 4.8.3.1 Groupe TF1 : | 269 |
| 4.8.3.2 Groupe TA : | 271 |
| 4.8.3.3 Groupe TF2 : | 275 |
| 4.8.4 : L'déterminant qualificatif | 279 |
| 4.8.4.1. Groupe TF1 | 279 |
| 4.8.4.2. Groupe TA | 280 |
| 4.8.4.3. Groupe TF2..... | 282 |
| 4.8.5. Le pronom objet : | 288 |
| 4.8.5.1. Groupe TF1 | 288 |
| 4.8.5.2. Groupe TA : | 291 |
| 4.8.5.3. Groupe TF2..... | 292 |
| 4.8.6. : Le participe passé | 294 |
| 4.8.6.1. Groupe TF1 : | 294 |

| | |
|---|------------|
| 4.8.6.2. Groupe TA :..... | 296 |
| 4.8.6.3. Groupe TF2 :..... | 299 |
| 4.8.6.4. Groupe TF3°..... | 301 |
| 4.8.7. Ordre des mots :..... | 304 |
| 4.8.7.1. Groupe TF1 :..... | 304 |
| 4.8.7.2. Groupe TA :..... | 306 |
| 4.8.7.3. Groupe TF2 :..... | 310 |
| 4.8.7.4. Groupe TF3 :..... | 312 |
| 4.8.8. : L'interrogation :..... | 315 |
| 4.8.8.1. Groupe TF1 :..... | 315 |
| 4.8.8.2. Groupe TA :..... | 317 |
| 4.8.8.3. Groupe TF2 :..... | 319 |
| 4.8.9. : La Négation :..... | 321 |
| 4.8.9.1. Groupe TF1 :..... | 321 |
| 4.8.9.2. Groupe TA°..... | 321 |
| 4.8.9.3. Groupe TF2°..... | 322 |
| 4.8.9.4. Groupe TF3°..... | 323 |
| Conclusion | 325 |
| | |
| Chapitre 5 | |
| Discussion et propositions didactiques | 328 |
| | |
| Introduction | 329 |
| 5.1. Discussion | 330 |
| 5.1.1. Les notions vides | 334 |
| 5.1.2-La langue pont..... | 346 |
| Simplification ou complexification ?..... | 350 |
| 5.2. Les propositions didactiques | 353 |
| | |
| Conclusion finale | 363 |
| | |
| Bibliographie | 374 |
| | |
| Annexes | 396 |
| Annexe 1 | 397 |
| Annexe 2..... | 400 |

L'acquisition trilingue est un thème relativement récent en linguistique appliquée. C'est un domaine de recherche dont, selon Cenoz et Jessner (2000), le développement n'est pas surprenant dans l'espace européen, suite à la politique linguistique des États membres qui s'inscrit dans le cadre de l'élargissement de la Communauté, où la mise en place de l'enseignement de l'anglais comme troisième langue pose des problèmes pratiques considérables (Common European Framework, 2001). La tendance à la mise en place de l'anglais comme troisième langue est également répandue dans d'autres régions du monde, en Amérique du Nord, comme au Canada, par exemple, mais aussi dans le Pacifique et l'Asie du Sud-Est (Genessee, 1998 ; Fouser, 2001).

Le discours sur la globalisation et l'influence de l'anglais en tant que langue de communication internationale se présente avec une conscience accrue de l'importance de la communauté linguistique dans la formation des identités au niveau local et avec une recrudescence de l'intérêt pour les situations dans lesquelles plusieurs langues sont utilisées et la façon dont elles influencent le

processus d'acquisition (Esch, 2003). La multitude des situations spécifiques et la multiplicité des facteurs qui influencent l'acquisition renforcent l'ampleur des difficultés rencontrées par les chercheurs qui travaillent dans ce domaine. L'anglais ne figure pas toujours au rang de troisième langue dans ces situations, mais il fait le plus souvent partie des langues en présence.

Notre intérêt pour ce travail dans le domaine du trilinguisme, malgré sa complexité et les obstacles rencontrés, remonte à notre expérience personnelle dans la position d'apprenante et ensuite d'enseignante de langue. Par la suite cette expérience nous a encouragée à initier, dans le cadre de nos travaux de recherche en DEA, l'étude des influences de l'anglais, première langue étrangère, sur l'apprentissage du français, deuxième langue étrangère, chez les apprenants persanophones. Nous nous étions alors intéressée uniquement aux *temps verbaux*. Cette recherche nous a incitée à poursuivre nos travaux, dans le cadre de nos études doctorales, en l'étendant à d'autres parties du discours parmi les plus susceptibles de subir les influences interlinguistiques.

I. Présentation de notre travail

L'objectif du présent travail est d'étudier les phénomènes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère (français) chez les locuteurs persanophones qui ont précédemment acquis des connaissances langagières dans une autre langue étrangère (anglais), considérée la première langue étrangère (parmi les langues appartenant au groupe des langues indo-européennes).

Le persan moderne (farsi) est la langue officielle d'Iran ; c'est une langue d'origine indo-européenne, dérivée des groupes indo iraniens, qui a adopté l'alphabet arabe en lui apportant quelques modifications mineures. Dans le contexte linguistique iranien, pour apprendre une langue s'écrivant en caractères latins, il est nécessaire de commencer par apprendre cet alphabet puis les sons et leurs caractéristiques, qui diffèrent d'une langue à l'autre. Le premier contact des persanophones avec cet alphabet se fait lorsqu'ils

apprennent les sons et les caractéristiques de la langue anglaise, qui depuis la seconde guerre mondiale a remplacé le français comme langue internationale et en tant que première langue étrangère en Iran. C'est par conséquent la langue anglaise, avec ses règles grammaticales et ses caractéristiques, qui tient la place de représentant d'une langue européenne. Cette langue s'insère avec ses nouveautés et ses exceptions dans la production langagière d'un apprenant iranien. Alors qu'un locuteur uniquement persanophone n'a aucune antériorité langagière sur certaines parties du discours comme les articles et leurs emplois par rapport à sa langue maternelle, il vient en apprenant l'anglais à les ajouter à son répertoire linguistique. Désormais, il est en mesure d'essayer d'introduire ses connaissances nouvelles dans ce domaine vers d'autres langues qui possèdent ces parties de discours. Si ces connaissances sont identiques à ce qui prévaut dans la ou les nouvelles langues, il 'économise son temps' dans l'apprentissage et il peut avancer ; dans le cas contraire, il rencontre des problèmes car il est piégé par le phénomène des influences interlinguistiques. En effet, malgré certaines ressemblances éventuelles de la syntaxe entre la langue maternelle et la langue la plus récente à apprendre, l'apprenant, pour différentes raisons, consciemment ou inconsciemment, va se référer à la dernière langue apprise avant celle-ci. (Nous allons discuter des raisons de ce choix, chez les locuteurs persanophones, dans le Chapitre 5).

Notre objet de recherche pose plusieurs problèmes d'ordre épistémologique et théorique, méthodologique et pratique. Il s'agit d'abord de justifier la nécessité du recours à l'analyse contrastive (puisque'elle n'est plus le centre d'intérêt des études linguistiques depuis les années 1980) en présentant les paramètres qui mobilisent l'adoption dans une telle recherche d'une approche de contrastivité et de l'oral vers l'écrit (alors que la plupart des erreurs sont remarquées à l'oral) et en définissant le cadre théorique du travail ; il faut aussi justifier la nécessité des recherches sur corpus et enfin analyser les productions constituant ce corpus.

L'analyse des productions langagières, dans cette recherche, impose un travail sur corpus. Comme nous nous sommes intéressée aux erreurs produites sur les accords du genre et du nombre, nous avons décidé de préparer des tests ciblés pour la constitution de nos corpus écrits et oraux. Ce choix renvoie évidemment à un débat déjà ancien concernant le statut de l'exemple. Le Chapitre 4 reprend donc la question du rôle des données et de l'intuition en linguistique, à la lumière des linguistiques de corpus en plein développement. Nous y définissons notre démarche de travail, qui ne doit pas être définie comme observation classifiant des données recueillies, mais comme un effort de typification des occurrences, dans un aller-retour entre les savoirs grammaticaux préexistants et les occurrences particulières attestées dans le corpus. Ce travail, malgré notre souhait de pouvoir aussi travailler sur l'oral, est circonscrit à un corpus écrit, car les obstacles rencontrés dans le recueil des données nous a imposé de nous contenter des productions écrites des apprenants.

Nous allons donc aborder les difficultés des apprenants persanophones locuteurs natifs, qui se situent majoritairement dans les domaines de l'accord du genre et du nombre et de l'utilisation des articles défini/indéfini. Comme leur langue maternelle ne possède pas le genre et l'article défini ou indéfini et qu'il n'existe aucun accord du nombre d'un substantif pluriel avec ses déterminants, la possibilité de trouver l'origine de ces erreurs dans leur langue maternelle est souvent rejetée (puisqu'il ne peut pas y avoir à proprement parler d'interférence). Mais l'absence de ces notions et parties de discours nous a conduite à examiner d'autres parties de discours ainsi que la syntaxe (ordre des mots, interrogation, et négation) dans une perspective bidirectionnelle (du persan et de l'anglais) vers le français pour mettre en évidence les influences éventuelles de la langue maternelle ainsi que celle de la première langue étrangère.

Ces apprenants ayant appris une autre langue étrangère comme l'anglais, et souvent avec un bon niveau dans cette langue, sont susceptibles de mettre en

place des stratégies d'accords du genre et du nombre dans leurs productions langagières dans leur deuxième langue étrangère (français) puisque l'anglais possède la notion de genre ainsi que celle d'article. Cela semble particulièrement vrai pour les domaines dans lesquels l'anglais et le français semblent identiques alors qu'ils ne le sont pas vraiment. Parce qu'il utilise l'alphabet latin, l'anglais semble plus proche du français que le persan qui s'éloigne de ces deux langues avec l'utilisation de l'alphabet arabe ; de plus la structure de base (SVO) des langues française et anglaise est similaire et elle est en divergence avec celle du persan (SOV), ce qui tend à accentuer les phénomènes de transfert à partir de la langue anglaise.

Nous avons donc basé les hypothèses de cette recherche sur les ressemblances et les différences entre les trois langues (persan, anglais, français). Ensuite notre problématique s'insère dans le domaine des phénomènes d'interférences et celui des transferts trilingues.

Nous savons que les langues ont depuis toujours été en contact et que les individus bilingues ou parfois trilingues, agissant le plus souvent en tant que traducteurs, ont été présents tout au long de l'histoire. Nous noterons aussi que les notions de 'bilingue' et 'trilingue' sont toujours problématiques, car il n'existe pas de définition définitive de ces termes qui soit acceptée par tous les linguistes. Les individus possédant un niveau parfait de compétence dans deux langues sont considérés comme bilingues, mais c'est aussi le cas des individus qui possèdent un niveau moyen de compétence dans l'une des deux langues de leur répertoire.

Notre objectif dans cette recherche n'est pas de vérifier ces notions ni de donner une nouvelle signification à ce terme. Nous allons donc observer la démarche de l'apprentissage d'une troisième langue chez des individus qui peuvent être considérés en tant que sujets bilingues. Cette observation vise à expliquer les raisons des imperfections dans l'apprentissage d'une troisième langue chez les apprenants adultes, et à répondre à certaines questions qui sont

souvent posées par certains enseignants ainsi que par les apprenants eux-mêmes.

II. Ordre de lecture et ordre d'écriture

Notre présentation suit un ordre qui part de la généralité des langues, continue vers la théorie et aboutit aux données particulières, tant au niveau de l'architecture générale de la thèse que de l'architecture interne de chaque chapitre. Cet ordre doit permettre au lecteur de comprendre aisément l'articulation de notre travail. Cette thèse comporte donc les parties suivantes :

Dans le chapitre qui suit cette courte introduction (Chapitre 1), nous présentons une étude sociolinguistique des trois langues (persan, anglais, français). L'objectif de ce chapitre est de présenter les faits relatifs au contact entre ces langues tout au long de l'histoire. Pour cela nous avons décidé de présenter la situation de chacune de ces langues au niveau international et leur dominance et /ou leur diffusion à travers les siècles. Avant de nous consacrer aux contacts entre ces trois langues, nous avons estimé nécessaire de présenter l'origine de la langue persane et son évolution à travers les siècles afin, d'une part, de localiser sa position relative par rapport aux deux autres langues et, d'autre part, de montrer la réalité des contacts en ce qui concerne les influences socioculturelles et sociolinguistiques ; nous y faisons notamment référence au domaine de la traduction, l'un des plus vieux métiers du peuple iranien. Finalement nous clôturons ce chapitre avec une étude historique de l'apprentissage des langues étrangères en Iran (avant et après la révolution de 1979). Cette étude sociolinguistique met en lumière le rôle prépondérant de la société sur l'apprentissage d'une langue étrangère quand les apprenants sont dans le milieu de leur langue maternelle. Ce rôle apparaît comme un des éléments les plus importants dans les interférences linguistiques.

Nous présentons notre problématique et la méthodologie de cette recherche trilingue dans le Chapitre 2. Ce chapitre contient nos hypothèses, qui font suite

aux définitions des termes et des notions utilisés dans ce travail. Puisque l'écriture du persan diffère de celle de l'anglais et du français, pour citer les exemples simultanément dans les trois langues, nous avons décidé d'utiliser l'alphabet latin en ajoutant certains caractères dont nous avons besoin pour reproduire les sons propres au persan. Après avoir fait l'état des lieux de la recherche dans les domaines du bilinguisme ainsi que du trilinguisme, nous présentons dans ce chapitre la portée de notre étude et la méthodologie adoptée en mettant en évidence les obstacles rencontrés. Finalement nous justifions notre besoin de recourir à des outils d'analyse adéquats, c'est-à-dire à l'analyse contrastive ainsi qu'à l'analyse d'erreurs, pour réaliser ce travail.

Nous avons consacré un chapitre à l'analyse contrastive des trois langues au niveau de la grammaire (Chapitre 3), puisque nous avons choisi l'analyse contrastive comme l'un des outils de notre recherche. Dans ce chapitre basé sur une étude morphosyntaxique, nous présentons en premier lieu la définition générale de chaque notion (genre, nombre) et partie du discours (article, déterminant démonstratif, déterminant possessif, adjectif qualificatif, pronom objet direct/indirect, participe passé) examinée ici. Nous présentons par la suite les définitions de chaque langue pour chaque notion ou partie du discours, en les accompagnant d'exemples ; vient ensuite une comparaison entre les trois langues. Comme nous allons le constater les deux notions de genre et de nombre et leurs accords sont toujours présents en français. Nous avons donc décidé de diviser notre analyse en deux sous-chapitres principaux et d'examiner séparément les six parties du discours de notre recherche (article, déterminant démonstratif, déterminant possessif, adjectif qualificatif, pronom objet direct/indirect, participe passé) par rapport à l'accord de genre et de nombre. Nous terminons ce chapitre par l'analyse contrastive de la syntaxe de l'ordre des mots, de l'interrogation et de la négation dans les trois langues avec la même architecture que celle des deux sous-chapitres *genre* et *nombre*.

La présentation de notre corpus comportant la procédure de collecte et la constitution détaillée de ce corpus fait l'objet du Chapitre 4. Les

caractéristiques communes de nos échantillons et les variables écartées sont présentées avant l'analyse statistique des erreurs dans chaque partie du discours. Nous y avons associé une mesure d'intervalle de confiance afin de nous aider dans l'interprétation de la validité de nos résultats. Dans ce chapitre qui est au cœur de notre travail, les présupposés théoriques et nos résultats se croisent avec parfois beaucoup de divergences

En ce qui concerne la didactique des langues, dont relèvent la théorie et les méthodes de l'enseignement, nous prenons en considération ce débat ancien selon lequel une partie des problèmes de l'apprentissage est issue de la manière dont l'enseignant fait des choix pour enseigner les faits de langue nouveaux ou résoudre les problèmes des apprenants, sans prendre en compte leurs connaissances préexistantes, connaissances qui peuvent être différentes d'une langue à l'autre. Les différences sur les plans de la syntaxe, de la sémantique, de la phonétique, et de l'écriture jouent un rôle très important dans l'apprentissage lorsqu'on passe par une ou plusieurs langues.

Nous achevons donc ce travail par le Chapitre 5 où les résultats de notre analyse sont discutés et accompagnés de propositions didactiques. Ce chapitre a pour objectif de mettre en relation nos hypothèses et les résultats de notre analyse d'erreurs pour répondre aux questions soulevées tout au long de cette recherche. Nos quelques propositions didactiques sont essentielles dans l'esprit de notre recherche, dont le but initial était de diagnostiquer l'origine des problèmes des apprenants afin d'y remédier à la lumière d'analyses systématiques de leurs erreurs.

III. Projet initial

Lorsque nous avons entrepris ce travail, notre objectif était de mettre en rapport les descriptions existantes des différences morphosyntaxiques et phonétiques entre les trois langues persane, anglaise et française avec les productions langagières des locuteurs persanophones en français, de manière à proposer

une analyse contrastive des productions orale et écrite, dans le milieu de la langue maternelle et de l'apprentissage formel. Ce projet initial avait donc besoin de s'appuyer sur un corpus écrit de tests grammaticaux, d'un deuxième corpus écrit constitué d'une dictée traditionnelle accompagnée d'un corpus oral d'enregistrement des productions à partir du même texte de dictée afin de vérifier les quatre compétences langagières (réception, production, lecture et compréhension) à des niveaux différents. Mais compte tenu des obstacles rencontrés dans le recueil des données nous sommes limitée à un corpus écrit de tests grammaticaux et à une étude morphosyntaxique.

IV. Obstacles rencontrés et recentrage du projet initial

Les obstacles rencontrés dans cette recherche ont été plutôt d'ordre matériel (éloignement géographique et considérations financières) car le recueil de nos données a nécessité notre déplacement sur le terrain dans le milieu de la langue maternelle des apprenants en Iran. D'autre part, une fois sur place, malgré des équipements convenables pour l'enregistrement, nous avons rencontré des problèmes liés au temps et aux contraintes administratives.

Pour administrer nos tests nous avons choisi deux universités de langues étrangères à Téhéran, l'université Azad Téhéran, faculté des langues (privée) et l'université Allameh Tabatabaïi, faculté des langues (publique). A l'université Allameh Tabatabaïi, grâce à une collègue, nous avons pu avoir accès au cours des langues sans problème, mais pendant un temps limité (chaque professeur nous a accordé une séance). Quant à l'université Azad, nous avons rencontré des problèmes pour obtenir la permission officielle de recueillir nos données ; il nous a fallu dix jours pour une permission d'une semaine de travail dans cet établissement. Contrairement à notre prévision les professeurs ne nous ont accordé qu'une séance de chaque cours, nous contraignant à nous contenter d'administrer les tests écrits de grammaire et de dictée uniquement à l'écrit. Comme expliqué plus haut, nous avons décidé de ne pas traiter les données de dictée, puisque nous ne pouvions disposer d'enregistrement.

Enfin la constitution de notre corpus s'est heurtée au problème de recueil de données en temps limité et dans un lieu éloigné de notre université de résidence. En effet ces circonstances ont exclu toutes possibilités de réadministrer certains tests qui pouvaient présenter des lacunes.

Introduction

Depuis le siècle dernier le concept de bilinguisme ou de façon plus générale de multilinguisme s'est considérablement élargi. On a longtemps pensé que le bilinguisme consistait en une égale maîtrise de deux ou plusieurs langues, et c'est la définition que l'on peut trouver dans certains glossaires linguistiques, par exemple selon Marouzeau (1951) le bilinguisme est la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de plusieurs langues sans aptitude marquée pour l'une ou d'autres langues. D'autres chercheurs donnent d'autres définitions pour le bilinguisme : «Bloomfield (1933) considérait que le bilinguisme consiste à « parler deux langues comme ceux qui les ont pour langue maternelle ». Cette définition fut élargie ensuite par Haugen (1953) comme « l'aptitude à produire, dans l'autre langue, des énoncés bien formés porteurs de signification ». Plus tard Diebold (1961) a proposé une nouvelle extension du concept de bilinguisme comprenant « la connaissance passive » de la langue écrite, ou « tout contact avec des modèles dans la langue maternelle » » (cité par Stoll, 1997). Cette extension du concept de bilinguisme provient de ce qu'on s'est rendu compte du fait que la référence à ses connaissances bilingues de celui qui parle une seconde langue est, soit arbitraire, soit impossible à déterminer de façon précise. De ce fait, comme le suggère Mackey (1956), il semble évident que nous devons considérer le

bilinguisme et *a fortiori* le multilinguisme comme des phénomènes entièrement relatifs. Cette relativité nous suggère une définition plus large où le multilinguisme englobe une alternance entre deux ou plusieurs langues. Le locuteur multilingue pratique en général une répartition fonctionnelle : il utilise une langue dans certaines situations (au travail, pour écrire, pour discuter de certains thèmes) et une ou plusieurs autres dans d'autres situations (au foyer familial, avec certains amis). Un bilingue ne doit donc pas être considéré comme deux monolingues idéalisés dans un seul corps.

Le fait qu'un individu utilise deux langues suppose l'existence de deux communautés linguistiques différentes et des contacts indispensables entre ces deux communautés. Il nous paraît donc évident qu'on ne peut décrire le bilinguisme ou le multilinguisme en restant dans le domaine strictement linguistique. Comme le suggère Mackey (1974), la linguistique ne s'intéresse au phénomène de multilinguisme que dans la mesure où il peut fournir des explications sur l'évolution de la langue, non des individus. La sociologie, quant à elle, a envisagé le multilinguisme comme un élément dans un conflit de cultures. Quant à la pédagogie, elle s'y intéresse pour s'efforcer d'apporter des solutions dans l'organisation des programmes d'apprentissage et de transmission de connaissances. Le multilinguisme, avec ses corrélations avec la psychologie, la linguistique et la sociologie désigne alors un champ d'étude complexe et vaste au carrefour de ces différentes disciplines.

L'histoire humaine témoigne des échanges de pensées et d'idées des peuples de cultures différentes. Ces échanges n'ont pu être possibles qu'à travers le langage qui est l'outil par excellence de communication de pensées, de cultures, des sciences et des technologies ou encore de la politique ou de l'économie. Parce que chaque peuple s'est accordé une langue spécifique, l'apprentissage de nouvelles langues est devenu une nécessité pour la communication. Puisque l'apprentissage des langues nécessaires à la communication n'a pas toujours été possible pour toute la population, la minorité de personnes capable d'échanger dans d'autres langues s'est appuyée

sur cette connaissance pour en faire leur métier. La présence et la marque des traducteurs ont été visibles dans toute l'histoire humaine, comme en témoignent les inscriptions multilingues répertoriées dans les rochers de « Bisotun¹ » ou les tablettes anciennes présentes dans les musées les plus prestigieux d'Europe ou du Moyen Orient.

Le mode d'acquisition des langues étrangères chez ces traducteurs dans l'Antiquité ne nous est pas connu de façon précise. L'hypothèse est que cette acquisition a été, soit le résultat de guerres ou d'emprisonnements, soit de relations amicales de type commercial entre les peuples.

Aujourd'hui, à l'ère des hautes technologies et de l'explosion de la communication, de la proximité physique facilitée par les moyens de transports de plus en plus performants, tout individu a le rêve de pouvoir transmettre à son interlocuteur, dans tous ses détails et précisions, les images qui se dessinent dans sa conscience. Mais cette transmission ne peut être réalisée qu'avec une connaissance complète et maîtrisée de la langue de l'interlocuteur. On peut par conséquent rêver aussi que l'apprentissage d'une langue puisse être organisé de manière méthodique et programmé en prenant en considération tous les aspects sociaux, les connaissances linguistiques préalables, les méthodes d'enseignement, les outils et moyens pédagogiques ainsi que l'environnement nécessaire à l'entraînement assidu de l'apprenant. Les résultats détaillés de ces analyses devront être fournis aux enseignants de langues étrangères qui pourront alors les mettre en pratique.

Notre étude ayant pour objet de traiter les influences des langues acquises ou apprises sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, il nous semble pertinent de

¹ Ce village se situe à 30 km à l'est de Kermânchâh. Au-dessus de la route principale vers Hamadan, 1 km à l'ouest du village, se trouvent les célèbres bas-reliefs, sculptés dans une montagne, qui revêtaient à l'époque pré-islamique une signification religieuse. Gravées en trois langues, les inscriptions figurant sur ces bas-reliefs sont au vieux persan ce que la pierre de Rosette fut aux hiéroglyphes égyptiens. Le soldat Henry Rawlinson les recopia en 1838 avant de déchiffrer laborieusement ce que disait la version persane ; plus tard les érudits poursuivirent la tâche en traduisant les textes néo-babyloniens et élamites. (Voir annexe 1)

présenter brièvement certains aspects des contacts des langues et de leur influences mutuelles d'un point de vue historique.

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'étudier les relations entre les langues française, anglaise et persane d'un point de vue historique. Dans un premier temps nous examinerons le caractère et le statut international des langues française et anglaise et leurs influences mutuelles. Puis nous retracerons l'évolution de la langue persane depuis son origine jusqu'à nos jours, et notamment suite aux contacts avec les langues anglaise et française. Enfin nous clôturerons ce chapitre en abordant la spécificité de la co-présence des langues dans l'enseignement actuel en Iran.

1.1. Une langue internationale

Définition

Le problème linguistique constitue une barrière majeure pour la compréhension entre les peuples. Il y a plus de 2 500 langues dans le monde. L'apprentissage d'une ou *a fortiori* de plusieurs langues exige un temps considérable. Selon certains spécialistes de politique linguistique, l'adoption d'une langue internationale serait donc la solution la plus appropriée pour faciliter la communication.

Une langue internationale peut exprimer et véhiculer non seulement le savoir existant, mais encore les nouvelles découvertes de la science moderne.

Un petit survol de l'histoire du concept de « langue internationale » dévoile une pluralité sémantique du concept. En effet il est nécessaire de distinguer les langues internationales « construites » ou « artificielles » créées par une seule ou peu de personnes pour un usage international sans piétiner les identités culturelles (comme l'espéranto), des langues internationales « naturelles » qui ne sont autres que des langues nationales fortes. Le caractère international

d'une langue « nationale » renvoie simultanément au nombre de ses locuteurs, à celui des entités géographiques (pays, États) qui l'adopte en tant que langue officielle ou encore il peut se baser sur la dispersion géographique de ses locuteurs.

Ainsi, le bengali ou le hindi, langues qui sont parlées chacune par plus de 180 millions de locuteurs, cloisonnées dans un espace géographique limité contenant tout au plus trois pays (l'Inde, le Pakistan et le Bangladesh) ne constituent pas des langues internationales. En revanche l'anglais, langue maternelle de 370 millions de locuteurs et langue officielle ou co-officielle de près de 53 pays, répartis dans les cinq continents est considéré comme étant la première langue internationale.

C'est sans doute la force politique et industrielle des nations pour qui ces langues sont les langues nationales qui garantissent leur puissance et leur prestige. C'est ainsi que dans les grandes instances internationales telles que l'Organisation des Nations Unies les langues officielles telles que l'anglais, le français, l'espagnol, le chinois, l'arabe et le russe ont été promulguées au rang de langues internationales.

1.1.1. Le français comme langue internationale

Au cours de son histoire le français est passé du statut de langue nationale à celui de première langue internationale avant de laisser sa place à l'hégémonie grandissante de la langue anglaise.

Le 6 mars 1714, lors du traité de Rastadt, qui scella la fin de la guerre de Succession d'Espagne, le français « officiel » fut employé pour la première fois dans la rédaction d'un document juridique international, et il demeura la langue diplomatique jusqu'à la guerre de 1914-1918. C'est cette langue « aristocratique » qui était parlée dans presque toutes les chancelleries de l'Europe et employée comme langue des tractations diplomatiques, elle avait

détrôné le latin, même si celui-ci demeurait encore d'usage courant. L'extension de la langue « française » (prononcer [franswèse]) était alors considérable, en raison des conquêtes royales et de l'exode des Protestants (Huguenots) hors de France.

Cette langue s'est particulièrement diffusée en Angleterre et aux Pays-Bas, mais aussi en Allemagne, en Suisse, en Italie, dans les pays scandinaves (Danemark et Norvège), en Hongrie, en Pologne, en Russie tsariste et jusque dans les Amériques. En fait, il n'était pas une cour allemande ou italienne, où l'on ne trouvait pas des Français ministres, ingénieurs, fonctionnaires, chambellans, maîtres de ballet, académiciens, peintres ou architectes. Frédéric II (Prusse), le prince de Ligne (Autriche), Giovanni Giacomo Casanova (Italie), Jacob Grimm (Allemagne), l'abbé Ferdinando Galiani (Italie), Robert Walpole (Grande-Bretagne), Catherine II de Russie, Marie-Thérèse d'Autriche, Joseph II (Autriche) écrivaient un français excellent. Paris était alors la « capitale universelle ». Des historiens racontent même que des écrivains allemands s'indignaient que certains de leurs compatriotes réservent le français pour la « conversation » et ne parlent l'allemand « qu'à leurs chevaux » ! On peut aussi rappeler ces propos de l'empereur Charles Quint (1500-1556) qui disait: « Je parle anglais aux commerçants, italien aux femmes, français aux hommes, espagnol à Dieu et allemand à mon cheval. » C'est peut-être une boutade, mais elle en dit long sur l'esprit de l'époque.

Enfin, citons cette déclaration contemporaine d'un recteur de l'Université européenne de Minsk (Biélorussie) qui, lors d'un entretien en 1995, présentait ainsi la situation des langues et notamment du biélorusse : « L'anglais est la langue du commerce, l'allemand la langue de la philosophie, le français la langue du droit, le russe la langue de la littérature ou des sciences. Le biélorusse ? Il est peut-être irremplaçable pour décrire l'âme des paysans biélorusses » (cité par Jeantheau, 2001, p.196).

1.1.2. L'anglais comme langue internationale

L'internationalisation de l'économie et la conquête des marchés extérieurs ont engendré l'utilisation de langues véhiculaires internationales et c'est certainement l'anglais qui a le plus profité de cette situation depuis la fin du 19^{ème} siècle. L'industrie cinématographique et la recherche scientifique ont continué à favoriser l'expansion de l'anglais, sans compter le développement des communications et de la technologie informatique qui depuis les années 90 du siècle dernier a propulsé cette langue à un niveau d'universalité dépassant de loin tout ce qui avait été observé jusque-là².

Depuis le milieu du 19^{ème} siècle donc, le rôle de l'anglais dans le monde n'a fait que croître. Le déclin de l'empire britannique n'a pas fait reculer l'anglais, car la Grande-Bretagne a été relayée par les États-Unis. Cette langue est aujourd'hui devenue le véhicule des sciences et des techniques, de la médecine, de l'informatique, de la finance et des échanges internationaux. L'anglais semble évoluer constamment vers une standardisation supranationale, sans remettre en cause les variétés d'anglais nationales, régionales et sociales. L'anglais s'est acclimaté en prenant des formes locales diversifiées.

1.1.3. Le français au contact de l'anglais. Historique et origine lexicogrammaticale

L'apport de l'anglais, soulignons-le, est récent dans l'histoire du français. On peut même dire que, jusqu'au 17^{ème} siècle, l'influence anglaise a été plutôt insignifiante. Tous les emprunts antérieurs au 18^{ème} siècle ont été intégrés au français de telle sorte que l'on ne les perçoit plus de nos jours comme des mots anglais : est (<east), nord (<north), ouest (<west), sud (<south), paletot

² C'est aussi et surtout dans le latin et le grec que l'anglais américain puise encore aujourd'hui pour forger le vocabulaire scientifique et technique qui s'impose au reste de la communauté scientifique et économique. Ex : email, scanner, ...

(<paltok), rade (<rad), contredanse (<country-dance), pingouin (<pinguyn), paquebot (<packet-boat), comité (<committee), bowlingrin (<bowling-green), interlope (< interloper), etc.

En définitive, c'est vers le milieu du 18^{ème} siècle que l'influence de l'anglais a commencé à se faire sentir. Les mots d'origine anglaise concernent en particulier les domaines du commerce maritime, des voyages exotiques et coloniaux, des moeurs britanniques, des institutions parlementaires et judiciaires de la Grande-Bretagne, des sports³, des chemins de fer, des produits industriels.

Jusqu'au 20^{ème} siècle, les mots anglais empruntés par le français ne s'étaient jamais imposés par doses massives, bien au contraire. Toutefois, l'histoire contemporaine peut témoigner que les emprunts anglais sont maintenant massivement entrés dans la langue française.

Dès le milieu du 20^{ème} siècle, les États-Unis ont relayé la Grande-Bretagne et ont inondé de leurs mots le cinéma, les produits industriels, le commerce, le sport, l'industrie pétrolière, l'informatique et à peu près tout le vaste domaine des sciences et de la technologie.

En 1965, Pierre Guiraud dénombrait 700 mots anglais passés au français depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Outre le fait que le calcul restait sûrement en deçà de la réalité, le nombre des emprunts à l'anglais s'est multiplié depuis ce temps – au moins 2 500. Toutefois, à la différence de l'influence italienne qui a subi l'épreuve du temps, l'influence anglo-américaine est encore trop récente pour que nous puissions évaluer ce qu'il en restera dans 50 ou 100 ans. Selon Leclerc (2006) la plupart des emprunts transmis à une époque donnée sont appelés à disparaître dans les décennies qui suivent leur adoption. Quoi qu'il en soit, il est certain que l'influence de la langue anglaise

³ Voir à ce sujet la thèse de doctorat de M. Bernard (2006).

restera très marquante dans l'histoire du français – comme celle du français sur l'anglais – et de plusieurs autres langues.

Rappelons-nous que, comme le rapporte Walter (1997), l'anglais demeure un "vieux compagnon de route". En effet, depuis neuf siècles, les rapports entre l'anglais et le français ont toujours été "intimes" et les échanges entre les deux langues ont toujours été déséquilibrés, d'abord à l'avantage du français, puis aujourd'hui à celui de l'anglais. En effet, entre le 11^{ème} siècle et le 18^{ème} siècle, le français a transmis à l'anglais des milliers de mots au point où l'on peut affirmer que de 50 % à 60 % du vocabulaire anglais est d'origine française. Toutefois, le processus s'est inversé à partir du milieu du 18^{ème} siècle et les mots anglais ont alors nourri la langue française. Ensuite, depuis le milieu du 20^{ème} siècle, la tendance s'est considérablement accélérée à partir, cette fois-ci, des États-Unis d'Amérique.

On recense dans les dictionnaires français actuels plus de 2 500 mots empruntés à l'anglais. Cette liste pourrait considérablement s'allonger dans le cas des lexiques spécialisés. Le développement de la technologie et la domination de l'anglo-américain dans les sciences et les techniques actuelles entraînent une suprématie de la langue anglaise à l'échelle planétaire. Celle-ci est devenue la *lingua franca* du monde contemporain, c'est-à-dire la langue véhiculaire des communications internationales, tant sur le plan commercial que culturel, scientifique, technologique et diplomatique (politique).

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette arrivée massive de termes anglais dans la langue française, car il s'agit plus que d'un engouement à l'exemple de ce que le français a vécu avec l'italien au 16^{ème} siècle. Sans ignorer certains causes d'ordre linguistique, disons qu'il y a, bien sûr, la culture américaine qui exerce une attraction considérable sur les francophones et transporte avec elle les mots issus de cette même culture.

On sait que l'anglais est une langue germanique (comme l'allemand et le néerlandais) et que le français est une langue romane (comme l'espagnol et l'italien). Or, d'une part, en raison de l'influence exercée par le français, l'anglais est devenu une langue fortement romanisée dans son vocabulaire ; d'autre part, le français a été relativement germanisé par le francique lors de la période romane, ce qui explique en partie certaines ressemblances entre les langues française et anglaise. De plus, l'anglais a toujours abondamment puisé dans le latin et le grec pour acquérir les mots dont il avait besoin. On peut, en effet, constater aujourd'hui qu'une très large part du vocabulaire scientifique et technique anglais est d'origine gréco-latine, ce qui aurait tendance à faciliter l'acquisition du français pour les populations connaissant la langue anglaise.

Deux lexicologues d'origine française, Walter et Walter (1998) ont effectué une analyse minutieuse de soixante-dix mille mots puisés dans *Le Petit Larousse et Le Petit Robert*. Sur ce nombre de mots, ils ont relevé huit mille quatre-vingt huit emprunts aux langues étrangères, soit 11% du corpus. Le nombre des langues dont sont issues ces emprunts s'élève à plus de 120. Bien sûr, toutes ces langues n'ont pas la même importance. Ainsi, les mots empruntés à l'anglais et à l'italien ne sauraient se comparer en nombre à ceux empruntés au swahili, au coréen ou au persan. Néanmoins, dans tous les cas, ils reflètent la qualité des contacts qu'ont entretenus les peuples au cours de leur histoire. En ce qui a trait au français, les faits révèlent que ces contacts ont été nettement plus étroits avec l'anglais, l'italien, le germanique ancien, l'arabe, l'allemand et l'espagnol. Or, tous les peuples qui parlaient ces langues ont été des voisins immédiats – souvent des ennemis – des Français. Ainsi, la proximité géographique et les conflits militaires ont-ils joué un rôle déterminant.

1.1.3.1. La normalisation et la législation linguistique

Notre époque subit l'influence de la suprématie de l'anglais dans le monde. Le français ne fait pas exception à la règle : l'industrie du spectacle, les produits

industriels, les sciences et les nouvelles technologies, les moeurs des États-Unis enrichissent la langue. À l'instar de plusieurs pays, le gouvernement français a institué de nombreux organismes chargés de créer une terminologie française et d'assurer la défense et l'expansion de la langue : l'Académie Française rend obligatoire l'utilisation de certains mots nouveaux ; le Haut Comité de la langue française veille à la qualité de la langue, l'Association française de terminologie, qui agit conjointement avec l'Office de la langue française du Québec et le Service de la langue française de la Communauté française de Belgique, s'occupe de néologie en recensant les besoins et en créant de nouveaux mots. Le Conseil international de la langue française réunit des spécialistes de tous les pays francophones et publie des travaux terminologiques importants; il coordonne également le travail de certaines commissions de terminologie. La législation française interdit même l'emploi exclusif d'une langue étrangère en France dans la présentation des produits de consommation.

1.1.3.2. L'expansion de la langue anglaise

C'est à partir du milieu et surtout à la fin du 18^{ème} siècle que la civilisation britannique suscita l'intérêt général, surtout dans les domaines de la politique et des moeurs, et que l'anglais a commencé à prendre une place grandissante dans les échanges internationaux. La langue anglaise exerça donc une influence grandissante et c'est elle qui donna massivement des mots aux autres langues. L'anglais devint alors la langue européenne qui empruntait le moins et qui par conséquent prêtait le plus. Diffusé aux quatre coins de la planète par les Britanniques, l'anglais devint la langue des relations économiques et politiques. Par contrecoup, cette langue acquit un prestige considérable sur son continent d'origine. Par la suite, Britanniques et Américains trouvèrent la détermination et les moyens nécessaires pour propager leur langue en même temps que leurs marchandises.

1.1.3.3. L'anglais contemporain

Comparativement à d'autres langues, l'anglais contemporain peut paraître relativement hybride avec ses appariements non génétiques (eye/ocular, mind/mental, mouth/oral, nose/nasal, sun/solar, etc.), mais il témoigne aussi d'une grande souplesse. Il compte un inventaire lexical immense estimé à plus de 500 000 mots, d'ailleurs probablement plus près du million de termes.

Aujourd'hui, les différences entre l'anglais et l'américain sont beaucoup moins marquées qu'il y a une centaine d'années notamment en ce qui a trait à l'orthographe et à l'accent tonique. Néanmoins, l'anglais américain écrit a tendance à être plus rigide en matière de grammaire et de syntaxe, tout en étant plus tolérant dans l'usage des néologismes. Rappelons aussi le rôle colonial des États-Unis à la fin du 19^{ème} siècle. Ce pays s'est implanté en Asie du Sud-est (Philippines), puis dans les Caraïbes (îles Vierges, Porto Rico, etc.) et, après la Seconde Guerre mondiale, dans une grande partie du Pacifique. Depuis lors, les États-Unis ont joué un rôle prédominant grâce à leur puissance politique, militaire, économique et culturelle et c'est la variété américaine de la langue anglaise qui est le plus largement diffusée. Cela dit, malgré des différences minimales, les variétés d'anglais sont facilement inter-compréhensibles partout dans le monde.

C'est dans ce contexte de suprématie mondiale de la langue anglaise que nous allons examiner l'apprentissage de la langue française chez les sujets persanophones. Mais avant toute chose nous devons mettre en évidence quelques caractéristiques historiques de la langue persane et des persanophones.

1.2. L'Iran et la langue persane

1.2.1. Le persan

La langue persane moderne (farsi) est aujourd'hui non seulement la langue officielle de l'Iran, mais elle est également la langue maternelle de près de 55% d'Iraniens. Les autres langues, minoritaires, sont l'azéri (18,2%), le kurde (9,1%) le gilaki (5,3%), le lori (4,3%), le mazandérani (3,6%), le beloutche (2,3%), l'arabe (2,2%). Selon une étude réalisée en 2002⁴, seulement 5,3% de la population qui sont locuteurs de langues minoritaires ne parlent pas le persan, ce qui semble être le résultat des efforts de la politique de lutte contre l'analphabétisme en Iran depuis plus d'une trentaine d'années.

La langue persane est également une des langues officielles d'Afghanistan (farsi dari) parlée par presque la moitié de sa population. Une forme particulière du persan, le tadjik, constitue la langue officielle de la République du Tadjikistan parlée par plus de 65% de sa population (Figure 1.1). Le tadjik est au persan moderne ce qu'est le québécois d'aujourd'hui au français moderne, à la différence que le tadjik s'écrit avec l'alphabet russe alors que le persan a emprunté l'alphabet arabe.

En tenant compte de tous les immigrants iraniens et afghans qui au cours de ces 30 dernières années ont massivement émigré et qui parfois constituent des groupes communautaires au sein de leurs pays d'accueil⁵, nous pouvons donc dire que le persan est aujourd'hui parlé par plus de 100 millions personnes.

⁴ Enquête – Population selon sexe, langue régionale et ethnique et connaissance du persan : réalisée en 2002 par le centre statistique d'Iran en collaboration avec « Monde iranien » (CNRS Ivry UMR 7258, Université Paris III, INaLCO, EPHE) avec le concours de l'Institut Français de Recherche en Iran, sous la direction de Marie Ladier-Fouladi et Azadeh Kian-Thiébaud.

⁵ Voir la diaspora iranienne en Californie, au Canada, aux Emirats Arabes Unis ou à Bahreïn



Figure 1.1 : Aire d'extension de la langue persane, Iran Chamber Society
<http://www.iranchamber.com>

La dispersion de la langue persane d'un point de vue géographique, mais également sa variation d'un point de vue morphologique, sont le résultat des évolutions sociologiques, historiques et politiques du Proche et du Moyen Orient que nous résumerons dans les parties qui suivent. Nous adopterons pour cela un ordre chronologique, depuis son origine indo-européenne, jusqu'à la langue persane moderne parlée actuellement en Iran.

1.1.2.2. L'indo-européen ou la proto langue indo-européenne

On considère que parmi les langues utilisées dans le monde d'aujourd'hui une grande partie, correspondant approximativement à la moitié de la population mondiale, est issue d'une famille commune et unique qui est l'indo-européen ou la protolangue indo-européenne (PIE). Ceci a pu être démontré par des méthodes de linguistique comparative portant sur le lexique et la structure des langues récentes, appuyées par des données archéologiques (Renfrew 1993). La notion de langue indo-européenne est souvent associée aujourd'hui à une culture indo-européenne, de par les analogies et similitudes qu'on trouve

souvent dans les mythes et religions allant de l'Indus aux pays celtes. (Muller 1873, 1898 ; Sarkhosh Curtis, 1994).

La manière dont cette expansion culturelle, avec sa dimension linguistique, s'est réalisée dans le temps et dans l'espace à travers le monde est sujette à discussion. Car la migration de la branche aryenne des Indo-européens vers l'Inde et l'Iran n'est en aucune mesure comparable à celle des Européens lors de la découverte des Amériques au 15^{ème} siècle, si ce n'est par une certaine supériorité technique (guerrière, agricole, ...) qui leur a permis de s'imposer aux peuples déjà présents dans ces régions.

La notion de famille linguistique signifie que deux ou plusieurs langues sont issues de la même protolangue, suite à des changements dus aux parcours évolutifs différents et indépendants depuis les temps anciens. Chaque langue a pu donc évoluer suivant un conditionnement qui lui était propre, entraînant des différences linguistiques plus ou moins significatives.

Ainsi la manière de prononcer les voyelles, et/ou la structure des mots et/ou des phrases ont été plus ou moins modifiées, soit pour des raisons sociologiques, psychologiques ou par confrontation/proximité avec d'autres peuples ou ethnies qui parlaient d'autres langues. Malgré cela, les points essentiels dans la structure linguistique du PIE subsistent, ou du moins ont connu des évolutions si minimes qu'elles puissent être découvertes par l'analyse comparative des langues. A titre d'exemple, le Tableau 1.1. présente le verbe *être* à la troisième personne du singulier dans différentes langues issues de la famille indo-européenne.

Puisqu'il n'existe aucune preuve directe de l'existence d'une langue mère indo-européenne, cette langue demeure encore aujourd'hui une langue hypothétique. Mais par des analyses comparatives des langues anciennes issues de cette « super famille » des spécialistes ont pu jusqu'à un certain point recréer une hypothétique PIE. Beaucoup de langues parlées aujourd'hui à travers le monde

sont issues de cette protolangue comme présentée dans la Figure 1.2. Selon les mêmes spécialistes le verbe *être* à la troisième personne singulier se prononçait « esti » en PIE.

| | |
|----------------|---------|
| Sanskrit | asti |
| Grec ancien | esti |
| Lituanien | esti |
| Slave | jesti |
| Latin | est |
| Germain | ist |
| Français | est |
| Anglais | is |
| Persan moderne | ast (é) |

Tableau 1.1. : La conjugaison du verbe *être* à la troisième personne du singulier dans différentes langues.

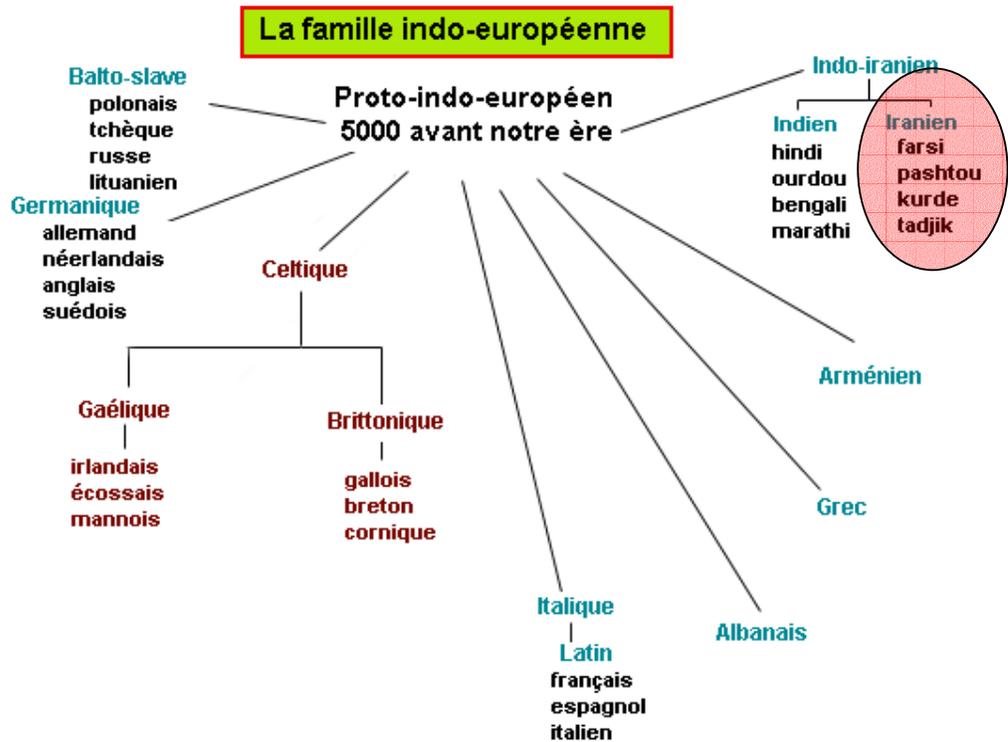


Figure 1.2. : Les langues issues de la famille indo européenne. (Leclerc 2000)

1.1.2.3. L'emplacement spatio-temporel du peuple indo-européen. Foyer originel : différentes hypothèses

L'existence d'une langue indoeuropéenne implique l'existence d'une société préhistorique qui la parle. Comme le déclare Renfrew (1987), la connaissance du lexique indo-européen conduisant à une certaine compréhension de la culture des locuteurs de cette langue va au-delà de ce que pourraient nous apprendre, si nous en disposions, les témoignages archéologiques.

Qu'il existe une forte ressemblance entre les langues issues du PIE concernant les mots *jour, année, hiver, printemps, été, automne, mois / lune, soleil, étoile* ne nous dit rien sur les coutumes des locuteurs. En revanche, le fait qu'il y ait eu un mot pour la neige nous dit quelque chose sur le climat de la région où la protolangue était parlée et des mots pour *hêtre, pomme, cerise* révèlent aussi une origine nordique. Il en est de même pour *loup, castor, souris, saumon, anguille*. Les noms de plusieurs animaux domestiques nous renseignent sur le mode de vie (*vache, mouton, agneau, chèvre, porc, chien, cheval*). Des pratiques agricoles nous sont suggérées par des mots pour *grain*, et un autre qui peut avoir signifié *blé*; on a deux mots pour *moudre*, d'autres pour *sillon, charrue, joug, faucille, cueillir*. Un mot signifiant *cuivre* et d'autres, moins sûrs, pour *bronze, or, argent* ont été attribués au peuple parlant le PIE et impliquent une connaissance de la métallurgie. Mais, faute d'un mot pour le fer on a vu en ce peuple des fermiers de l'âge du bronze ignorant encore l'usage du fer (entre -3000 et -2000). L'existence d'un mot pour *axe, essieu* qui semble tiré du nom du *nombriol*, et d'un autre pour *roue*, tiré d'une racine signifiant *tourner* fait penser que les véhicules à roues étaient une innovation récente. (Meillet, 1937 ; Delamarre, 1984).

Des termes de parenté peuvent également être reconstruits, en particulier du point de vue de la femme : ceux des parents par alliance avec son époux, comme *père, mère, frère, soeur du mari, femme du frère du mari*. Ce n'est pas le cas pour les parents par alliance de la femme, ce qui implique l'existence

d'une famille élargie, patriarcale et patrilocale : la jeune fille intègre par mariage la famille de son mari qui, lui, reste sans lien avec la famille de son épouse.

Le langage reflétant les concepts essentiels autour desquels tournent les relations socio-économiques et l'idéologie sous-jacente à la structure interne de la société, il est possible de décrire, comme Benveniste (1969 ; 1973) l'avait entrepris, le système des relations personnelles en jeu dans la structure familiale, clanique et tribale des Indo-européens, de définir le système de parenté, de spécifier les obligations contractuelles impliquées dans l'échange des services et des biens, de poser les droits et devoirs des gouvernants, de retracer les manières d'honorer les dieux. De même, Dumézil (1959) a reconnu la hiérarchisation de la société en trois niveaux fonctionnels (du prêtre, du guerrier, et du producteur) qui éclaire la mythologie indo-européenne.

Outre flore, faune, type d'habitat et usages religieux, on a voulu déduire aussi l'emplacement du point de départ de la dispersion, sur la base de certains mots supposés désigner une espèce particulière. Mais la possibilité que celle-ci corresponde spécifiquement à une aire géographique stable à travers le temps et donc projetable sur l'époque préhistorique est bien sujette à caution. C'est pourquoi, au gré des théories, ce foyer a été placé en Inde, en Asie, au sud de la Russie, en Scandinavie, en Lituanie, en Hongrie, en Allemagne du Nord et en Afrique.

Toujours est-il qu'il est communément admis, grâce aux tablettes assyriennes et babyloniennes ainsi qu'à d'autres données archéologiques, que la branche iranienne du peuple indo-européen était présente dans le plateau iranien, s'étalant de l'Est de la Mésopotamie à la mer d'Aral d'une part et des monts du Caucase à l'Indus d'autre part, et cela vers 1 000 avant notre ère. Ils se seraient alors sédentarisés dans le plateau iranien dans trois régions, créant ainsi les trois entités iraniennes que sont la Perse, la Médie et la Parthie. La Perse était une région centrale autour de Persépolis près des monts Zagros, la Médie avait

comme pays frontière l'Assyrie, et la Parthie se situait entre le Khorasan iranien, le nord de l'Afghanistan jusqu'aux frontières de Samarkand. La Figure 1.4 montre l'implantation de ces trois entités. Notons toutefois que le peuple « iranien » doit être pris dans son sens le plus large et à ce titre nous devons y inclure d'autres peuples du monde iranien que sont par exemples les Scythes, les Ossètes, les Sogdiens ou les Bactriens.

La proximité de ces peuples (les Perses et les Mèdes) avec les grandes civilisations mésopotamiennes non indo-européennes (assyriennes, sumériennes, élamites et babyloniennes) a certainement conduit à une influence mutuelle entre ces peuples, dans les domaines culturel, linguistique, religieux ou scientifique. Citons à cet égard l'emprunt de l'alphabet cunéiforme akkadien pour l'expression écrite du vieux persan trouvé dans les tablettes Achéménides du Persépolis⁶. De plus le peuple iranien a été confronté à des événements historiques intenses qui ont transformé la langue de façon assez conséquente. Les spécialistes s'accordent à définir trois phases de développement linguistique : les langues iraniennes anciennes, les langues iraniennes moyennes, et les langues iraniennes modernes. Notons que cette classification est liée à la structure des langues et au degré de ses évolutions au cours du temps.

⁶ Ce site archéologique situé à 60 km. de Chiraz au centre d'Iran fut le palais royal de la dynastie Achéménide dont la construction débuta sous le règne de Cyrus vers 550 avant JC et fut détruit suite à l'invasion d'Alexandre en 323 avant JC



Figure 1.3 : L'implantation des trois entités iraniennes, Perses, Parthes et Mèdes

1.2.4. Les langues iraniennes anciennes

Les langues iraniennes anciennes sont des langues en usage au sein des peuples « iraniens », au sens le plus large, depuis plus de trois millénaires, correspondant à la séparation supposée de la branche iranienne de la branche irano-indienne jusqu'à l'invasion du macédonien Alexandre le Grand et la disparition de l'empire Achéménide vers 323 avant JC. En analysant les langues iraniennes moyennes, l'on a supposé que plusieurs langues de la même famille linguistique très proches coexistaient dans cette période. A titre d'exemple on cite le scythe, le médique, le vieux persan et l'avestique. Cependant, seuls le vieux persan et l'avestique ont laissé quelques traces écrites de leur existence.

1.2.4.1. Le vieux persan

Le vieux persan est la langue attribuée à l'écriture des tablettes des rois achéménides. Cette langue native de ces rois était également celle qui était en usage chez les Perses dans la région de Fars au centre de l'Iran actuel. Cependant la langue et l'écriture utilisées dans les affaires de l'Etat achéménide ne fut pas uniquement le persan comme attesté par les fragments de cuirs et de papyrus trouvés en Egypte et adressés au Perse Arsham, gouverneur d'Egypte vers 400 avant J.C. en langue araméenne⁷. Il est intéressant de noter que dans ces lettres aussi bien que dans d'autres trouvées en Egypte certains mots étaient issus du vieux persan ou de sa traduction mot à mot.

Les 3 000 documents de trésorerie des rois achéménides découverts à Persépolis sont en langue élamite. La présence de ces documents en langues autres que le vieux persan dans les documents étatiques - mais certainement aussi au sein de la population - à l'époque achéménide peut être attribuée à l'expansion rapide et fulgurante des rois qui ont dû hériter de la grande culture et civilisation des régions conquises sans pouvoir imposer le vieux persan dans tout le grand empire achéménide.

Cependant le vieux persan était utilisé pour l'enregistrement des grands travaux et réalisations des rois achéménides ou pour mettre en relief la puissance et la grandeur des Perses. A titre d'exemple nous pouvons citer les multiples gravures, souvent en trois langues (vieux persan, babélien, et élamite) sur les pierres de Passargad, Persépolis, Bistoun, etc. réalisées à cette époque.

Ainsi de -550, l'avènement de Cyrus le Grand, à la conquête d'Alexandre, vers -330, l'empire s'est vu agrandi à tel point qu'à son apogée (Figure 1.4.) sous Darius I (le Grand) plusieurs langues indoeuropéennes, sémites ou même des

⁷ D'après Parviz Natel Khanlari « Histoire de la langue persane » volume 1, Édition Bonyade Farhangui Iran , 1970, p. 204

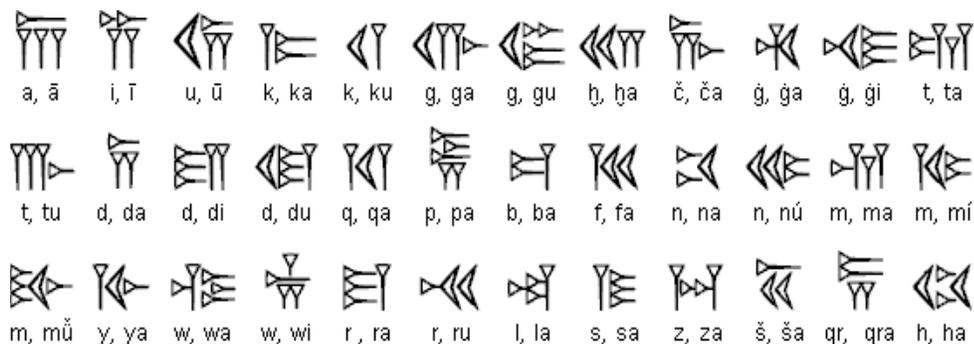
langues isolées comme l'élamite existaient au sein de la population de l'empire perse (Figure 1.5.). Cette coexistence était favorisée autant par la politique linguistique du fondateur des Achéménides Cyrus le Grand (annexe 1 : première déclaration des droits de l'homme inscrit en babélien sur le Cylindre de Cyrus), que par la rapidité de cette expansion.



Figure 1.4. : L'expansion de l'empire Achéménide sous Darius I (Iran Chamber Society)

ablatif, instrumental et locatif. Comme de nombreuses langues antiques, le vieux persan distingue trois nombres, le singulier, le pluriel et le duel, et trois genres, le masculin, le féminin et le neutre. Les temps des verbes sont : le présent, l'aoriste, le parfait; les voix, active, passive et moyenne ; les modes, indicatif, subjonctif, optatif, injonctif, impératif ; l'infinitif est représenté par le présent; les participes sont le présent actif, le présent moyen, le parfait passif et le futur passif. L'ordre habituel des mots suit la séquence "sujet - complément direct - verbe". Les compléments indirects se placent après le verbe ou avant, en particulier lorsque le locuteur veut leur donner du relief. (Oktor Skjærvø, Harvard University, Old Persian material course, 2005)

Alphabet:



Logogrammes:



Figure 1.6. : L'alphabet du vieux persan, Iran Chamber Society

1.2.4.3. L'avestique :

L'avestique est la langue dans laquelle Avesta, le livre saint des Zoroastriens, a été rédigé. Nous ne connaissons pas le nom que lui donnaient les locuteurs de cette langue ni même l'endroit exact de la région d'Iran où cette langue était établie. Mais selon les sources grecques et avestiques on place généralement ce

foyer au nord-est de l'Iran dans la région de Khârezm (Chorasmie). On attribue à Zarathoustra lui-même, le réformateur fondateur du zoroastrisme qui aurait vécu entre -500 à -600 dans cette partie du monde, certaines parties de l'Avesta correspondant aux chants religieux (*les Gathas*) puisque le nom de Zarathoustra vient en première personne du singulier dans ces chants religieux.

A partir du 3^{ème} siècle cette langue aurait totalement disparu dans la région de Khârezm ainsi que son écriture (Figure 1.7.) et seuls les prêtres zoroastriens continuaient à l'utiliser comme langue religieuse.

Selon certains récits (*Dinkerd*⁸), l'Avesta avait été reproduit sur le cuir de vache à l'époque des rois Achéménides, et détruit par l'invasion d'Alexandre le Grand. Pendant le règne d'un roi Arsacide, dynastie régnante entre 247 et 224 avant J.C. , ces récits oraux ont été regroupés et finalement enregistrés de façon définitive sous le règne du roi Sassanide Ardeshir (224 à 241).

A l'époque des rois sassanides (224 à 642) quand le zoroastrisme était devenu la religion d'Etat, une nouvelle écriture inspiré du pahlavi et de l'araméen a été spécialement conçu pour pouvoir transcrire les textes religieux avestiques. De ce fait bien que la langue avestique fit partie des langues anciennes iraniennes au même titre que le vieux persan, les traces dont nous disposons nous sont parvenues avec une transcription inventée ultérieurement alors que la langue avait disparu.

La langue avestique est très proche du vieux persan, de telle sorte qu'elle a pu être d'une grande aide au déchiffrement des textes vieux persans en cunéiforme et par la suite des textes élamites et akkadiens dans les nombreuses reproductions trilingues de l'époque achéménide.

⁸ Dinkerd : (ou Dinkert) : compilation de textes zoroastriens, des résumés et des commentaires sur l'Avesta réalisée au 9^e siècle et écrit en script pahlavi. Pour plus de détail se référer à l'encyclopédie Iranica : www.iranica.com

De plus l'avestique s'apparente de façon spectaculaire au sanscrit, confirmant ainsi son origine orientale par rapport au vieux persan qui, lui, fut un parler de l'Ouest de l'Iran. De ce fait, le vieux persan et l'avestique sont considérés par certains linguistes comme des branches occidentale et orientale d'une même langue, le vieil iranien ou « *arya* ». Un des éléments de différence se situe au niveau de la mise en valeur des sons. Le Tableau 1.2. représente certains exemples de ce phénomène.

| vieux persan | avestique | persan moderne | traduction française |
|--------------|-----------|----------------|----------------------|
| /dasta/ | /zasta/ | /dast/ | main |
| /drayah/ | /zrayah/ | /darya/ | mer |
| /asa / | /aspa/ | /asb/ | cheval |

Tableau 1.2. : L'évolution et la mise en valeur des sons dans les trois langues iraniennes (Khanlari 1970)

Voyelles :

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|-----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 𐬀 | 𐬁 | 𐬂 | 𐬃 | 𐬄 | 𐬅 | 𐬆 | 𐬇 | 𐬈 | 𐬉 | 𐬊 | 𐬋 | 𐬌 | 𐬍 | 𐬎 | |
| a | ā | ao | āo | an | aen | ae | āē | e | ē | o | ō | i | ī | u | ū |

Consonnes :

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|----|-----|------|------|-----|------|------|----|-----|---|---|
| 𐬑 | 𐬒 | 𐬓 | 𐬔 | 𐬕 | 𐬖 | 𐬗 | 𐬘 | 𐬙 | 𐬚 | 𐬛 | 𐬜 | 𐬝 | 𐬞 | 𐬟 |
| ka | xa | xya | xva | ga | gya | gha | ca | ja | ta | tha | da | dha | | |
| 𐬠 | 𐬡 | 𐬢 | 𐬣 | 𐬤 | 𐬥 | 𐬦 | 𐬧 | 𐬨 | 𐬩 | 𐬪 | 𐬫 | 𐬬 | 𐬭 | 𐬮 |
| tta | pa | fa | ba | wa | nga | ngya | ngva | na | nya | nna | ma | | | |
| 𐬯 | 𐬰 | 𐬱 | 𐬲 | 𐬳 | 𐬴 | 𐬵 | 𐬶 | 𐬷 | 𐬸 | 𐬹 | 𐬺 | 𐬻 | 𐬼 | 𐬽 |
| mya | yya | ya | va | ra | sa | za | sha | zha | shya | shha | ha | | | |

Figure 1.7. : L'écriture avestique inventée au 3^e siècle est lue de gauche à droite et possède 16 voyelles et 37 consonnes (Iran Chamber Society)

Quand à la structure grammaticale des deux vieilles langues iraniennes, elle est assez similaire en ce qui concerne le genre (masculin, féminin et neutre) et le nombre (singulier, duel, et pluriel).

1.2.5. Le persan moyen

Le persan moyen est attribué au parler iranien existant de la fin de la dynastie des Achéménides (-330) jusqu'au début de l'invasion arabe et l'arrivée de l'Islam en terre iranienne (~642). Notons toutefois que ces dates sont quelque peu approximatives puisque la plus ancienne preuve matérielle de cette langue ne remonterait qu'au premier siècle et la plus récente au dixième siècle de notre ère. De ce fait le persan moyen, bien que correspondant aux langues existantes de cette période, est caractérisé plus par sa structure linguistique que par ces dates. Dans cette période, on note entre autres les langues *pahlevanik*, *pahlavi* ainsi que d'autres langues comme le *manavi*. Le *manavi* (attribué à Mani et à sa doctrine largement exportée de Rome à la Chine en passant par les Indes) a parfois joué un grand rôle notamment dans la transcription de la langue *pahlevanik*, mais nous nous limiterons ici à exposer les deux langues principales que sont le *pahlevanik* et le *pahlavi*.

1.2.5.1. Le pahlavi du nord ouest ou *pahlevanik*

Le penchant oriental du moyen persan est souvent appelé *pahlevani* ou *pahlevanik* Il est dérivé directement du vieux persan de la fin de la période Achéménide. Nous ne pouvons cependant pas ignorer la possibilité des influences grecque, turco-altaïque ou même sémitique, ne serait-ce qu'en ce qui concerne le script *pahlevanik*.

D'un point de vue historique, après la mort d'Alexandre, les différentes régions conquises se sont divisées sous l'autorité de ses généraux. La région d'Iran a été dominée par Séleucos, et sa dynastie au nom des Selucides pendant plus

d'un siècle. Après la révolte des Parthes (Arsac I; de la dynastie des Arsacides), au Nord-Est de l'Iran, dans les régions de Khorasan et Turkménistan actuelles, vers -250, l'influence de la langue grecque subsistait jusqu'aux pièces de monnaie frappées avec la mention «ami de la Grèce» en script grec (Figure 1.8.). Ceci continua jusqu'au règne de Belash I (Ashk XXII 52-78) qui attribua à la langue *pahlevanik* le même degré de considération que le grec. Après le premier siècle de notre ère, seules les mentions du persan moyen étaient présentes et le grec semble être quelque peu abandonné dans les affaires de l'Etat.

Peu nombreux, les Parthes durent ménager les populations conquises, s'appuyer sur les institutions existantes et tolérer la mise en place de royaumes vassaux pour asseoir leur autorité sur la Mésopotamie. L'empire parthe à son apogée (Figure 1.9.) était un état de type féodal dont la cohésion reposait sur la loyauté des princes vassaux envers leur souverain. Ainsi, la chute finale de la dynastie parthe fut provoquée non pas par un ennemi externe mais par une révolte au sein même de l'empire menée par les Sassanides qui se substituent à elle. Ainsi l'empire Parthe originaire du Nord Est, et parlant la variante orientale du persan moyen, fut renversé en 224 par Ardeshir I, le fondateur de la dynastie des Sassanides originaire de la partie occidentale de l'Iran (perse ou parside). Nous ne disposons que de peu de texte en langue *pahlevanik* utilisant son script dérivé de l'araméen. Notons toutefois le texte de l'époque de Shapour 1er (dynastie des Sassanides) à Naqsh-i-Rustam, proche de Persépolis, dont une reproduction est représentée dans la Figure 1.10.

Le *pahlevanik* utilisait une écriture empruntée de l'araméen, et s'écrivait de droite à gauche en lignes horizontales. Quelques voyelles seulement étaient notées, conduisant ainsi à des prononciations multiples (Figure 1.11).



Figure 1.8. : Pièce de monnaie en script grec sous le règne de Artaban III (12-38), "Les Monnaies Antiques et Médiévales" publié par le Musée d'Histoire de l'Azerbaïdjan.

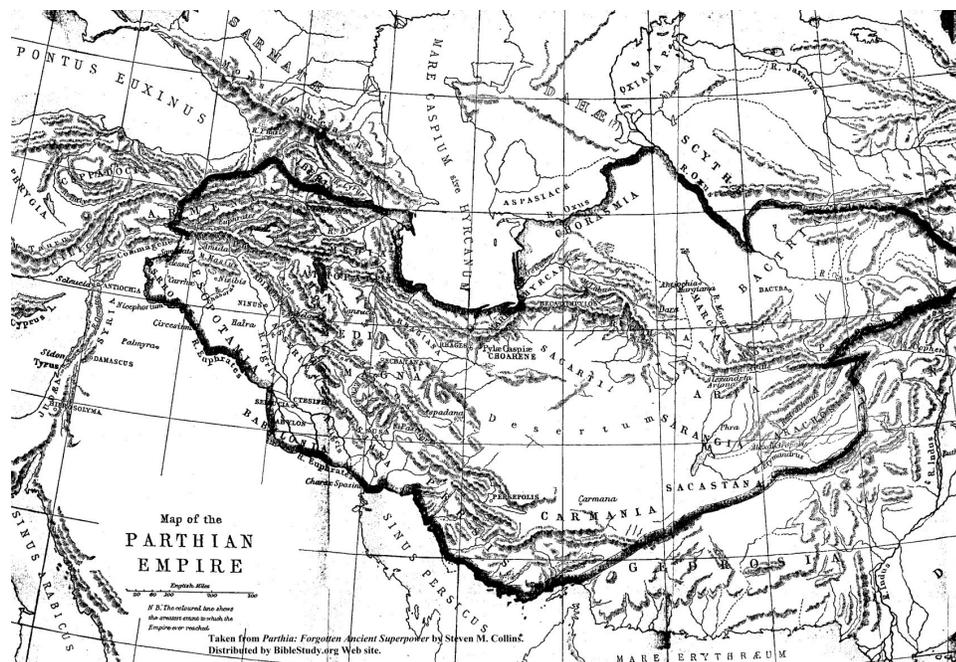


Figure 1.9. : Empire Parthe à son apogée vers le 1^{er} siècle de notre ère (Steven M.Collins 2003)

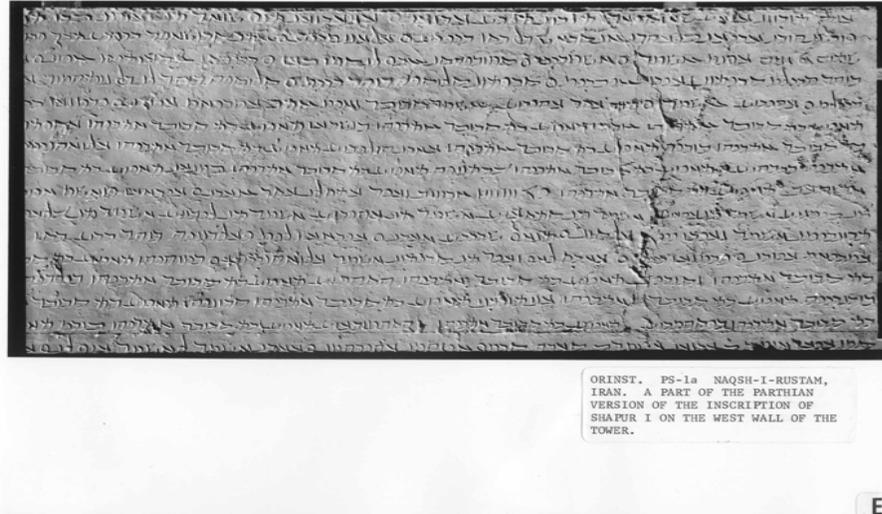


Figure 1.10 : Naqsh-I-Rostam, écriture pahlavik des inscriptions de Shapoor I (241-272), Oriental Institute, University of Chicago, Photograph Number: PS 1a

| | | | | | | | | | | |
|--------|-----------|-----|--------|--------|-----------|-----|--------|--------|--------|--------|
| 𐭪 | 𐭩 | 𐭨 | 𐭧 | 𐭦 | 𐭥 | 𐭤 | 𐭣 | 𐭢 | 𐭡 | 𐭠 |
| [k, q] | [y, ē, ū] | [t] | [h, x] | [z, ž] | [w, ö, ū] | [h] | [d, ð] | [g, ɣ] | [b, w] | [a, ā] |
| 𐭫 | 𐭬 | 𐭭 | 𐭮 | 𐭯 | 𐭰 | 𐭱 | 𐭲 | 𐭳 | 𐭴 | 𐭵 |
| [t, d] | [š, ž] | [r] | [q] | [č] | [p, b] | [r] | [s] | [n] | [m] | [l] |

Figure 1.11. : Alphabet Pahlavik, Iran Chamber Society

1.2.5.2. Le pahlavi Ouest ou *Parsik*

Communément connu sous le nom de pahlavi, cette langue est le penchant sud occidental du moyen persan tout comme l'était le vieux persan. Après la défaite de Darius III, le dernier Achéménide, nous n'avons plus aucune information sur l'évolution du vieux persan dans cette région. Mais tout porte à croire, selon Khânlari (1978), que cette évolution avait commencé pendant le règne de cette même dynastie.

L'une des différences les plus fondamentales résultant de cette évolution est la disparition du genre et du duel dans toute la structure de la langue pahlavi. Sans entrer plus dans le détail, constatons simplement que la structure linguistique a connu une extrême simplification dans sa phase de transition

entre le vieux persan et le pahlavi de sorte que la compréhension de la langue pahlavi reste dans le domaine du possible pour les persanophones d'aujourd'hui. Tout comme le pahlevanik, elle emprunte et adapte l'alphabet araméen et se lit de droite à gauche et de façon horizontale (Figure 1.11).

Les plus anciennes œuvres concernant le pahlavi datent de l'époque des Sassanides (226 à 651). Ce sont autant les pièces de monnaie, que les gravures religieuses ou épiques ou même des anciens manuscrits religieux et non religieux comme '*Andarz Nâméh*' (Frye, 1955). Une fois de plus, bon nombre de manuscrits ont disparu pendant l'invasion arabe, notamment une transcription de « *kelileh va demneh* » en pahlavi dont la traduction en arabe, source d'inspiration des fables de la Fontaine, a été réalisée la première fois par Abdollah Ibn Moghafa (8^{ème} siècle). Le zoroastrisme étant la religion officielle de l'Etat sassanide, une grande quantité de manuscrits religieux ont été produits dans cette langue et ont pu être sauvegardés par la communauté zoroastrienne fuyant vers les Indes et connue aujourd'hui sous le nom des Parsis d'Inde. La majorité de ces écrits remontent au 9^{ème} siècle de notre ère.

Les Sassanides se considèrent comme légitimes héritiers des Achéménides, instaurant un pouvoir centralisé au sein de leur empire (Figure 1.12.). Avec la renaissance du nationalisme iranien on observa, non seulement l'amorce de l'abandon de la culture et de la langue grecque, mais de plus, originaire de la Perse ou Parside, la variante occidentale de la langue persane fut mise en avant comme en témoignent les inscriptions trilingues (pahlavi, pahlevani et grec) de *Naqsh-i-Rustam*. Cette période est considérée comme l'âge d'or de la civilisation iranienne par son rayonnement culturel, artistique et scientifique à travers le monde (création de l'université de médecine de Gondichapour⁹). Affaibli par les guerres incessantes contre Rome (3^{ème} et 4^{ème} siècle), les persécutions religieuses et les invasions Helphalites (4^{ème} et 5^{ème} siècles),

⁹ L'université de Gondichapour (voir aussi Gundishapur, Jondishapur ou Jondishapour) a été fondée vers 271 pendant le règne des Sassanides. Elle est située dans l'actuelle Khuzestan au Sud Ouest de l'Iran pas loin du fleuve Karun.

L'empire sassanide fut dévasté par l'invasion arabe au 7^{ème} siècle de notre ère après que la langue pahlavi ait supplanté le pahlevanik à l'est de l'Iran.

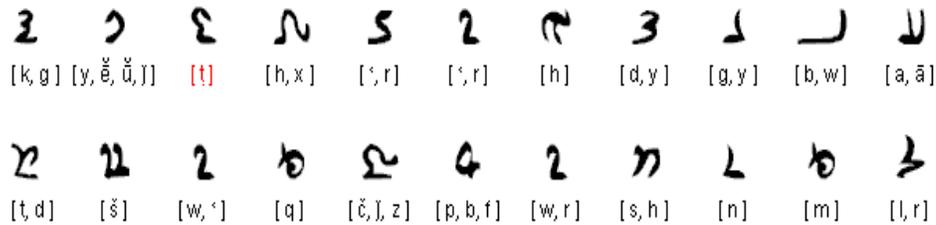


Figure 1.11. : Alphabet pahlavi, Iran Chamber Society



Figure 1.12. : L'empire Sassanide à son apogée vers 380 (Iran Chamber Society)

1.2.6. Le persan moderne

Nous distinguons trois phases dans l'évolution du persan moderne, de l'invasion arabe et de l'arrivée de l'Islam en Iran à aujourd'hui :

- Dans une première phase, le persan post islamique jusqu'à l'invasion des Moghols,
- Dans une deuxième phase, à partir de cette invasion jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle,
- Enfin dans une troisième phase, du 19^{ème} siècle à nos jours.

Le persan moderne est une langue directement dérivée du pahlavi et coexiste dans les différentes périodes avec d'autres langues iraniennes telles que le pashtou, le sogdien, ou le kurde.

Dans ces trois phases le persan moderne emprunte l'alphabet arabe, avec l'ajout de quatre lettres (/p/, /č/, /j/, /g/) nécessaires à sa production langagière (figure 1.13) ; cependant nous ne connaissons pas avec exactitude la date de cet emprunt d'alphabet.

| | | | | | | | | | | |
|-----------|--------|--------|---------|------|------|-----|-----|--------|-----|------------------|
| ذ | د | خ | ح | چ | ج | ث | ت | پ | ب | ا |
| z | d | kh | h | ch | j | s | t | p | b | - |
| [z] | [d] | [x] | [h, Ø] | [tʃ] | [dʒ] | [s] | [t] | [p] | [b] | [ʔ, ɔ] [æ, Ø] |
| غ | ع | ظ | ط | ض | ص | ش | س | ژ | ز | ر |
| gh | ' | z | t | z | s | š | s | zh | z | r |
| [ɣ] | [ʔ, Ø] | [z] | [t] | [z] | [s] | [ʃ] | [s] | [ʒ] | [z] | [r] |
| [q, ɒ, x] | | | | | | | | | | |
| ی | ه | و | ن | م | ل | گ | ک | ق | ف | |
| y | h | w | n | m | l | g | k | q | f | |
| [j, i, e] | [h, Ø] | [v, u] | [n] | [m] | [l] | [g] | [k] | [q, ɒ] | [f] | |
| | | [ɛ, æ] | [o, ow] | | | | | | | |

Figure 1.13 : L'alphabet persan moderne.

Phase I : La régénérescence et le développement post islamique au 13^{ème} siècle :

Il est rapporté, selon Khânleri (1978), que pendant plus d'un siècle après l'invasion arabe, certaines tâches administratives et étatiques dans les régions d'Iran et de l'Irak continuèrent en langue pahlavi.

Après cette date, la langue arabe fut implantée dans tout le territoire iranien en tant que langue administrative et officielle. Cette langue devint alors un moyen incontournable de communication avec le monde arabe et bon nombre de poètes, écrivains et érudits iraniens se perfectionnèrent dans cette langue

jusqu'à développer la base d'une standardisation de la grammaire arabe. Cette langue fut alors la langue principale des productions scientifiques, littéraires et philosophiques, telles que les livres de médecine et de philosophie d'Avicenne (980-1037), du mathématicien Khârezmi (780-840), ou de Biruni (973-1050). Notons qu'en parallèle le peuple iranien dans sa majorité, par fierté nationale, par facilité, ou pour toute autre raison, persista dans l'utilisation des langues iraniennes dans les affaires courantes.

Les productions en langue persane débutèrent avec les révoltes des Samanides en Transoxiane vers le 10^{ème} siècle de notre ère. Notons dans cette période de renaissance nationale la traduction de « *Kelileh va demneh* » traduit de sa version arabe en persan par Rudaki (858-941), considéré alors comme le « père de la langue persane », ou le *Shâh-nâme* (le livre des Rois) de Ferdowsi (935-1020) relatant l'histoire héroïque des rois de l'ancienne Perse en passant par les œuvres de Daghghi (935-980). L'utilisation de la langue persane en tant que langue populaire continua sous les dynasties turques des Ghaznavides et des Seljukides, avec même un changement de statut. La langue persane devint alors la langue des poètes et écrivains de cour, ainsi que de l'administration sous les Seljukides (*Siasatnameh du vizir Nezamolmol*¹⁰). L'expansion du chiisme et la naissance de la secte des assassins, par Hassan Sabah (1034-1124), sont aussi à attribuer à ce nationalisme naissant.

Suite à l'indépendance de la région Est et nord Est de l'Iran de la domination culturelle arabe, les productions persanes furent influencées par le parler de ces régions. A titre d'exemple nous pouvons citer les productions de Manouchehr-é Damghani (11-12^{ème} siècle) ou Abolfotouh-é Razi (12^{ème} siècle). Cette langue a aussi subi, outre les influences d'autres langues minoritaires comme le turc, le sogdien ou même le chinois, l'influence indéniable de l'arabe.

¹⁰ Nizam-Al-Mulk : grand politicien, vizir des sultans seldjoukides Alp Arslan et Malik Shah Ier (vers 1018-1092). Il entra en 1063 au service d'Alp Arslan lorsque celui-ci accéda au trône et devint le tuteur de son fils Malik Shah Ier en 1072 après l'assassinat du premier et l'intronisation du second, alors âgé de 17 ans. Il rédigea un important « traité de gouvernement », le *Siyasat-nameh*. Il fut tué en 1092 par la secte des Assassins, peut-être à l'instigation de Malik Shah Ier.

Les règles grammaticales n'étant pas figées dans cette phase, une grande hétérogénéité existait dans les productions en langue persane à cette époque. L'ordre des mots dans la phrase n'était soumis à aucune règle établie, et l'utilisation des mots dans différentes formes était de mise suivant que les auteurs étaient issus d'une région ou d'une autre (Tableau 1.3.). Une autre caractéristique notable de cette langue est l'utilisation des suffixes pluriels persans « /ân/ » et « /hâ/ » sur des mots d'origine arabe (Tableau 1.4). Notons également l'apparition des verbes composés dans cette période (Tableau 1.5)

| persan1 (Est) | persan2 (Ouest) | traduction française |
|----------------------|------------------------|-----------------------------|
| /divâl/ | /divâr/ | mur |
| /fêréstidan/ | /fêréstâdan/ | envoyer |
| /frištéh/ | /fêréštéh/ | ange |

Tableau 1.3 : Les différentes inscriptions du même mot dans la période post-islamique au 13^{ème} siècle, Khânlari (1978)

| persan moderne (phase 1) | persan moderne (phase 3) | traduction française |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| /âléman/ | /olamâ/ | Les savants |
| /tabibân/ | /atébâ/ | Les médecins |
| /šaxsha/ | /ašxâs/ | Les personnes |

Tableau 1.4 : L'existence abondante des suffixes pluriels de persan sur les mots empruntés à l'arabe dans la période post-islamique au 13^{ème} siècle, Khânlari (1978)

| Persan moderne (phase 1) | Persan moderne (phase 3) | Traduction française |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| /Bé dâštan/ ↓ ↓ 1 + 1 | (=motévaqéf kardan)/ | Arrêter |
| /Bar âmadan/ ↓ ↓ 1 + 1 | (= bâlâ raftan)/ | monter |

| | | |
|-----------------------------------|------------------|--------|
| /Andar šodan/ ↓ ↓ 1 + 1 | (= dâxél šodan)/ | entrer |
|-----------------------------------|------------------|--------|

Tableau 1.5 : L'apparition des verbes composés dans la période post-islamique au 13^{ème} siècle, Khânlari (1978)

Phase II : Le Persan Classique post Moghol : du 13^{ème} au 19^{ème} siècle

Suite à l'invasion des Moghols, la partie nord de l'Iran, le Khorasan, la région qui jusqu'alors était le centre de l'inspiration de la culture persane post-islamique, subit de plein fouet la conséquence de cette attaque.

Une autre ère linguistique apparut. Les écrivains et poètes qui ont pu échapper à ces attaques se sont réfugiés dans d'autres régions et parfois vers le sud ouest de l'Iran. Dans cette période de l'histoire le rayonnement littéraire fut véhiculé par des noms tel que Saadi Shirazi (1200-1292), Abolghassemé Kashani (vers 1300), ou Hafez Shirazi (1319-1389).

Cette cohabitation entre les brillants esprits du nord-est et du sud-ouest de l'Iran entraîne la standardisation de la langue persane dans les productions littéraires. D'un point de vue purement linguistique nous assistons dans cette phase à quelques évolutions : il s'agit tout d'abord de l'entrée massive des mots d'origine turque et moghol dans le vocabulaire persan, notamment dans le domaine de l'armée. L'ordre des mots semble se figer et devient très proche de la structure actuelle. Par ailleurs l'évolution vers la création des verbes composés se confirme dans cette période. Par contre nous assistons à la raréfaction des marques de pluriels persans « *ha* » et « *an* » sur les mots d'origine arabe. C'est aussi dans cette période, au 15^{ème} siècle que nous assistons à l'apparition de la Calligraphie Nastaliq¹¹ dont une production daté du 17^{ème} siècle (figure.1.14).

¹¹ Cette écriture, dont le nom signifie "pendant, accroché" apparaît à partir de 1370 et n'est utilisée que dans le monde iranien. Elle est la contraction du naskh et du taliq', une écriture de

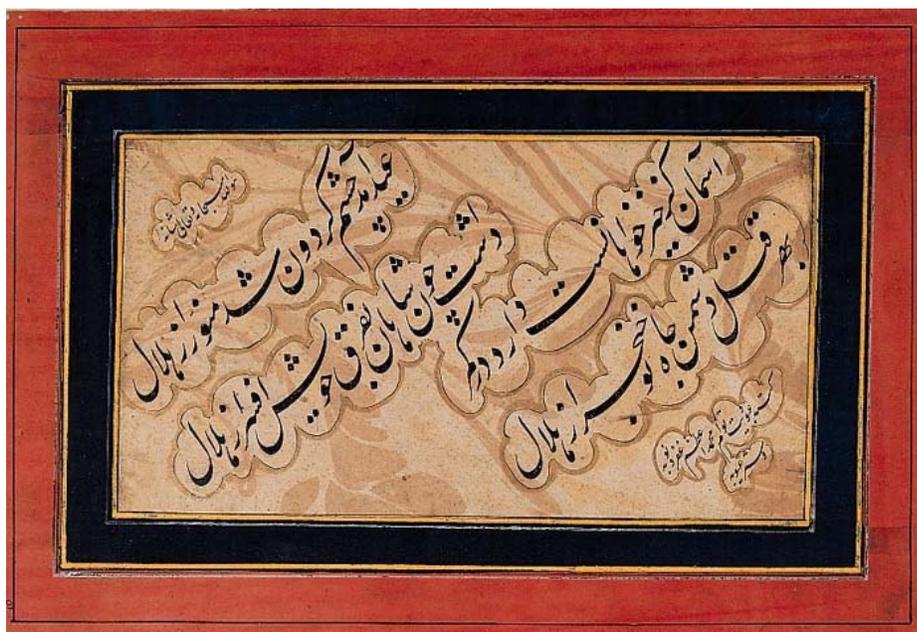


Figure 1.14 : Calligraphie Nastaliq 17^{ème} siècle (source : Bibliothèque Nationale de France)

Phase III : Les dernières évolutions - du 19^{ème} siècle à nos jours :

Après le règne des Safavides et l'anarchie qui suivit, les Qadjar (1794 à 1925) ont régné pendant plus de 125 ans, et cela malgré les guerres, émeutes, et révolutions internes incessantes. C'est dans cette période que l'Iran s'est confronté à la mainmise occidentale, et les contacts notamment avec les Russes, les Britanniques et les Français se sont multipliés. La centralisation de l'Etat entraîna un mouvement massif des populations vers la capitale. Téhéran devient alors le centre de rassemblement des hauts fonctionnaires participant à la modernisation du pays tel que Motamedo-dolleh¹² (1855-1927), Mirza Abolhassané Shirazi¹³, Mirza Abolghassemeh Ghaemmagham¹⁴ et Amir

chancellerie, et se caractérise par sa finesse, son caractère un peu suspendu et des contrastes forts de pleins et de déliés. Assez peu employée pour les Corans, elle sert plutôt à transcrire de la poésie et des actes administratifs.

¹² Manuchehr Khan Angolboo Gorji dit « Motamedo dolleh » (1233-1305 hégire solaire).

¹³ Ambassadeur de la Perse sous Fath'ali shah (1817)

¹⁴ Premier ministre de la Perse de 1834 à 1835

Kabiré Farahani¹⁵ (1807-1852) le fondateur de Darolfonoon (Polytechnique iranienne). Les contacts avec l'Occident se multiplient aussi bien dans les domaines de l'armée que dans ceux de l'enseignement.

Les traductions des livres scientifiques, techniques et littéraires depuis le règne de Nassereddin Shah (1846-1896) ont également entraîné une évolution certaine de la langue persane non seulement au niveau de l'élite mais au sein même de la population. Certains exemples de cette nouvelle évolution par l'apparition des mots tels que : /mâšine/ (machine), /râport/ (rapport), /gomrok/ (douane), /télgrâf/ (télégraphe), /lokomotif/ (locomotive), /konsoul/ (consul), etc.

Pendant le règne des Pahlavi la modernisation du pays continuait, mais c'est surtout après la révolution islamique que paradoxalement une forte diminution de l'illettrisme a été constatée notamment chez les Iraniennes à la fin du siècle dernier, de telle sorte que la présence des femmes dans les universités Iraniennes dépasse celles des hommes en 2003¹⁶. Après la révolution industrielle du début du siècle dernier l'Iran assiste à la révolution des télécommunications du 21^{ème} siècle entraînant avec elle une certaine évolution linguistique vers l'anglicisation de certains termes. La diaspora iranienne a également joué un rôle non négligeable dans cette évolution. Des mots tel que /massej/, /mail/, /SMS/ et des verbes composés tel que /mail zadan/, /fax kardan/ ont fait récemment leur apparition. (Farkamekh 2006). Nous discuterons plus en détail, dans les sections qui suivent, des influences franco britanniques sur la langue persane.

1.3. Le contact du persan avec le français

En comparaison à l'histoire de longue date de la civilisation persane, la France a émergé comme une entité puissante dotée de sa propre culture seulement au

¹⁵ Premier ministre de Nassereddin shah de 1848 à 1852

¹⁶ Rapport de l'UNESCO,

<http://stats.uis.unesco.org/TableView/tableView.aspx?ReportId=45>

13^{ème} siècle, c'est-à-dire le grand siècle du christianisme. Fortement marqué par l'influence du français, ce siècle a également coïncidé avec les invasions Mogholes des grandes régions comprenant des terres iraniennes, arabes, caucasiennes, turques, et indiennes qui ont causé d'innombrables dégâts au secteur culturel persan.

Un laps de temps et une différence si considérables entre les influences culturelles respectives ont été naturellement reflétés dans les contacts réciproques. Comme partout en Europe, la Perse a été très tôt perçue par les Français principalement grâce aux légendes et aux anecdotes bibliques, tels que le roi Cyrus donnant asile aux Juifs persécutés, l'histoire du livre d'Esther, la légende du Mage persan venant à Bethlehem, etc. En raison des contacts des Mogholes et Chrétiens, la Perse a été visitée par beaucoup de missionnaires, négociants, et aventuriers européens. Les récits de voyages, avec leurs histoires réelles ou imaginaires, ont fourni des informations ardemment recherchées sur l'Orient et ses merveilles, comparables à celles trouvés dans les écrits arabo-persans de *Ajâeb Al-Makhlouqât*¹⁷ (les merveilles de la création). Un autre résultat de ces contacts a été la description de l'Europe fournie par Raed-Al-Din Fazl-Allah (1318) dans le *Tarikh-e Afranj* (histoire des Francs), une partie de son histoire universelle (*Al-Tawârikh o Jâmé*). Tout en utilisant le terme générique d'Afranja (terre des Francs) pour l'Europe, Rad-Al-Din mentionne clairement la France comme Afransa. Sa chronique des Francs, souvent citée ou imitée, demeure une référence. Les observations détaillées en langue persane au sujet de l'Europe et de la France en particulier, ne sont apparues que vers la fin du 18^{ème} et le début du 19^{ème} siècles, et initialement en Inde.

Les Il-khanides¹⁸ ont maintenu des relations permanentes avec le christianisme, notamment avec une alliance projetée avec les Francs contre les Mamluks. Les Chrétiens sont restés cependant essentiellement attachés aux aspects

¹⁷ Encyclopédie sur les « merveilles de la création », comportant des descriptions de monuments, d'images, de statues et d'amulettes, de tombeaux de prophètes et de rois, de trésors royaux, etc. par TUSI-ye-SÂLMÂNI, Éd. : M. Sotude, Téhéran, 1345/1966.

¹⁸ Littéralement les "khans régionaux", vassaux du grand khan, dynastie Moghol mise en place par Houlagou Khan (1217-1265) petit fils de Gengis Khan

missionnaires de cette alliance. Les événements de l'ère Timurid ont marqué la culture française postérieure (Fourniau, 1987). Par la suite, tout au long du 15^{ème} et du 16^{ème} siècles les relations franco-persanes ont cependant été entravées par la politique durable, conçue par François 1^{er}, d'une alliance franco-ottomane pour contrecarrer l'hégémonie européenne de Charles V.

Alors que les cités et provinces italiennes et espagnoles entretenaient des relations diplomatiques avec la Perse, celles-ci n'ont été établies par la France qu'en 1626 et ont dû être placées très tôt sous l'égide des missionnaires catholiques français qui n'ont pas hésité à interférer dans les différentes activités des négociants et des diplomates. Les problèmes religieux et politiques entre l'Europe et la Perse sont demeurés un frein important à l'établissement des relations franco-persanes. Il y avait cependant une présence française en Perse, qui a stimulé la connaissance culturelle mutuelle. Les récits de voyages et autres écrits des Français sur la Perse, malgré les affiliations religieuses de leurs auteurs, demeurent la contribution la plus précieuse à la connaissance européenne de la culture persane contemporaine. La langue et la littérature persanes ont été étudiées et se sont fait connaître. Les précieux manuscrits persans ont enrichi les collections royales françaises. En rapportant le texte de l'Avesta, l'orientaliste Anquetil-Duperron (1721) a préparé le terrain pour le développement de la recherche philologique et archéologique persane.

Bien que des relations permanentes n'aient été établies qu'en 1855, les contacts franco-persans ont pu en tirer bénéfice par l'envoi des étudiants persans en France ; par la coopération militaire française lancée par la mission de Gardane (1807-1809) ; ainsi que par l'intérêt français pour l'art et la culture persans. Un de ses résultats les plus exceptionnels a été la dotation en France d'un monopole pour l'exploration archéologique en Perse en 1895 (Nasiri-Moghaddam 2004).

La présence de la langue française en Perse s'est également manifestée par la création des écoles et des établissements qui, malgré la nature officiellement

laïque du gouvernement français après la révolution française, ont maintenu leurs liens avec des activités missionnaires. Contrairement à l'admiration générale que suscitait la France du 19^e siècle auprès des Qadjar, la France avait une vision plutôt négative du shah et de son royaume, sentiment exprimé et véhiculé par les journalistes français et les principaux intellectuels dès les premières visites de Nâser-Al-Din Shah¹⁹ (1831-1896) en France (1873, 1878, 1889). D'autre part, les idées de « lumière » et de la révolution française, ainsi que le prestige de la période napoléonienne, ont influencé positivement le modernisme et le début du constitutionalisme en Perse. Depuis les Qadjar, un nombre de plus en plus important de sujets persans s'est installé en France ou dans les pays de langue française (comme la Belgique), avec une augmentation considérable après la révolution islamique de 1978-79. Tandis que la France essayait de maintenir ses intérêts politiques et économiques en Iran, les contacts culturels et la curiosité intellectuelle demeurent une puissante excitation à la connaissance et la compréhension mutuelle.

1.4. Le contact du persan avec l'anglais

Durant la domination française, les premiers textes traduits de l'anglais en persan s'agissaient des échanges diplomatiques et des traités bilatéraux. Pendant les premières décennies du 19^{ème} siècle très peu de Persans étaient capables d'entreprendre de telles traductions. Les rares personnes habilitées à pratiquer l'anglais avaient habité en Inde et travaillaient principalement pour la West Indian Company.

Le français demeura la langue européenne dominante parmi l'élite instruite persane jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, et la plupart des traductions avaient été faites depuis des travaux français. Même les travaux réalisés dans d'autres langues telle que l'anglais sont devenus notoires en Iran d'abord par des traductions réalisées depuis leurs versions françaises.

¹⁹ Quatrième monarque de la dynastie Qadjar qui régna en Iran de 1846 à 1896.

Un exemple remarquable est en particulier la traduction par Mirzâ Habib Esfahâni (1836-1893) de la version française d'un roman picaresque de James Morier, les aventures de Hadji baba Ispahani. Ce travail a été largement distribué et lu depuis sa publication et a exercé une influence certaine sur les oeuvres littéraires persanes par l'apport de mots français.

Les romans policiers ainsi que les histoires d'aventure pour les jeunes lecteurs sont les premiers genres d'écrits populaires directement traduits de l'anglais en persan. Citons les aventures de Robinson Crusoé de Daniel Defoe, traduit par Mohammad- Ali Khan à une date indéterminée, ou la série des romans policiers londoniens de Sir Arthur Conan Doyle qui a été traduite en Persan par Abdol hossein Mirzâ dès 1904.

Avec le début de la deuxième guerre mondiale et l'occupation de la Perse par les forces alliées en 1941 un chaos plus que politique s'est installé dans le pays. Ces événements ont mis un terme à la prépondérance du français comme langue étrangère dominante et première langue européenne enseignée dans les études secondaires.

Avec l'occupation des forces britanniques et américaines, l'apprentissage de la langue anglaise acquit ses lettres de noblesses avec le départ, dans les années qui suivirent, des étudiants persans vers l'Angleterre ou les Etats-Unis pour y accomplir leur éducation. Le français a ainsi été remplacé par l'anglais comme langue étrangère de choix en Iran, et les traductions des travaux littéraires de l'anglais sont devenues de plus en plus fréquentes. Jack London, marqué en tant qu'auteur prolétaire par les activistes de gauche dans les années 40, est un auteur américain dont les travaux ont été abondamment traduits, de façon rapide et successive. Au moins cinquante traductions persanes de ses travaux sont connues de nos jours.

1.5. L'enseignement des langues en Iran

1.5.1 Avant la deuxième guerre mondiale

En 1851, l'université, Dâr Al-Fonoun (دارالفنون), fondée à Téhéran par Mirzâ Taqi khân Amir Kabir²⁰, marqua le commencement de l'éducation moderne en Perse. Les instructeurs étaient dépêchés de différentes parties de l'Europe comme la Suisse, l'Italie, la Tchéquie, ou l'Autriche.

En plus du manque d'instructeurs, le besoin de traducteurs a présenté un problème aigu et immédiat notamment pour les Autrichiens. Bien que l'allemand ait été leur langue maternelle, il n'était que très peu connu en Perse, et le français fut choisi comme langue intermédiaire d'instruction car davantage de traducteurs étaient disponibles dans cette langue.

Le nombre d'étudiants inscrits en première année (enseignement supérieur général) reflète l'enthousiasme et l'engouement manifestés pour l'école de Dâr Al-Fonoun. Environ 105 étudiants étaient inscrits dans les sept matières principales (infanterie, cavalerie, artillerie, ingénierie, médecine, pharmacie, et exploitation minière), avec un engouement prononcé pour les sciences militaires. Dans les premières années le nombre d'étudiants resta relativement stable, et les matières enseignées identiques, avec les sciences militaires prédominantes. Par la suite la différence principale fut le nombre plus grand de langues étudiées. En 1858, trente-cinq étudiants étudiaient le français, et douze l'anglais ou le russe. Vers la fin de 1880 l'enseignement du français était encore obligatoire, même si l'anglais, le russe et l'allemand ont également été enseignés dès le début de 1885.

Nous ne disposons pas d'informations sur les méthodes utilisées pour l'enseignement des langues à cette époque. Nous savons seulement que les

²⁰ Mirzâ taqi khân é Amir Kabir (1807-1852), premier ministre de Nâser Al-Din Shâh quatrième roi de la dynastie Qajar.

professeurs étaient souvent soit des locuteurs natifs soit des personnes ayant longuement séjourné dans les pays étrangers et qui possédaient une très bonne maîtrise de la langue enseignée. L'enseignement de la langue française fut accompli notamment par Jules Richard, qui vécut en Perse pendant près de quarante ans, de 1844 jusqu'à sa mort en 1891.

1.5.2. Avant et après la révolution islamique (1978-79)

De nos jours une grande partie des difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère chez les persanophones provient d'une part du manque de professeurs suffisamment formés et d'autre part du manque de moyens adéquats (les supports pédagogiques nécessaires) pour enseigner. Ainsi les erreurs qu'un apprenant produit tout au long de son apprentissage trouvent peu de remédiation efficace. Ces erreurs ont plusieurs sources :

- Les différences socioculturelles,
- L'apprentissage incomplet de la part de l'apprenant,
- Les influences de ses connaissances préalables d'une ou de plusieurs autres langues. ...

La nécessité d'avoir des relations internationales avec les pays anglophones, accélérée à partir des événements de la deuxième guerre mondiale, et toutes les raisons que nous venons d'invoquer, ont conduit à renforcer le statut de la langue anglaise en Iran jusqu'à ce qu'elle devienne la première langue étrangère enseignée dans l'éducation nationale iranienne.

Dans le système éducatif actuel en Iran on entreprend l'étude de la première langue étrangère au début de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire que cet apprentissage s'adresse à des enfants de onze ans. Dans les programmes des écoles secondaires, les manuels s'appuient sur la méthode structuraliste, une méthode qui appartient aux années 1960. En outre, il y a un manque notoire d'enseignants formés. D'après Noori (2003) professeur de langue anglaise au lycée, à cause du manque de professeurs formés, cette méthode ne peut en aucune manière transmettre aux élèves la langue parlée parce que les

professeurs se limitent au seul usage qu'ils connaissent et qui entrave leur initiatives, c'est-à-dire la production écrite. Les étudiants qui ont passé leur baccalauréat sont donc capables de répondre aux questions de concours. Mais malheureusement les trois autres compétences sont ignorées (production et réception orale, compréhension écrite).

La méthode sur laquelle s'appuie l'enseignement des langues étrangères est une méthode traditionnelle dans laquelle le rôle des apprenants est très limité et défini à l'avance par le professeur et qui ne permet pas aux étudiants d'utiliser la langue dans la communication réelle.

L'élève doit suivre les cours de langue obligatoires pendant sept ans. Dans le programme s'étalant sur quatre heures hebdomadaires, une heure est consacrée à la lecture, deux heures à la grammaire et la traduction, et une autre est réservée à la dictée.

Avec entre 35 à 45 élèves par classe, tous n'arrivent pas à lire à chaque séance, certains même pas une seule phrase. Les trois quarts des élèves doivent donc assister au cours sans rien faire, sinon écouter les erreurs des autres.

Apprendre à lire un paragraphe dans une langue étrangère, pouvoir rédiger quelques lignes et connaître quelques mots et locutions étrangères ne signifient pas savoir communiquer dans une langue. Pour certains élèves qui sont donc bien décidés à apprendre et à communiquer, il ne reste qu'un seul choix : suivre des cours privés ou des cours des instituts de langues.

1.5.3. L'étude de la langue française avant et après la révolution islamique d'Iran

Avant la révolution, l'étude du français en Iran se faisait essentiellement dans les écoles privées (l'Alliance française, l'école Jeanne d'Arc et quelques instituts de langues). Toutefois, il faut signaler l'existence d'un lycée franco-

iranien renommé (Lycée Razi) et de huit autres établissements où la langue française était enseignée par plus d'une centaine de professeurs français. Ces derniers étaient chargés de la formation de nouveaux cadres de la société iranienne en vue de former les futurs enseignants.

De nombreux instituts culturels français (Institut français de Téhéran, avec plus de 300 élèves) de Tabriz, Chiraz, Ispahan, Meched (un millier d'auditeurs au total), se chargeaient de faire connaître aux intéressés, la langue et la culture française. En 1975, une université ouvre ses portes à Hamedân. Sa tâche était de coopérer avec la France tant au niveau culturel que technique.

Dans la plupart des écoles privées les enseignants étaient francophones ; ces derniers avaient toute liberté de choisir la méthode qui correspondait à la société iranienne de cette époque-là.

En ce qui concerne l'étude du français dans ces milieux, nous remarquons qu'elle se réduisait souvent à une acquisition consciente, méthodique et raisonnée des éléments du langage, ainsi que de la culture française dans la plupart des cas.

Dans les autres écoles le choix de la langue étrangère n'existait pas. L'accès aux écoles privées était réservé à une minorité financièrement aisée, ce qui réduisait le nombre d'inscrits dans ces établissements.

Au niveau universitaire, dans quatre universités, le français était enseigné en tant que langue spécialisée. Les candidats se préparaient souvent à devenir traducteurs, mais le diplôme qui était exigé était un diplôme de langue et littérature françaises.

Après la révolution, une modification s'est produite dans les programmes de l'enseignement des langues étrangères, en faveur des élèves. Suite à un arrêté du parlement iranien, tous les élèves eurent la liberté de choisir leur langue

étrangère. C'est après la révolution que le Ministère de l'éducation nationale a mis en place l'enseignement du français en fonction des moyens dont disposait chaque département du pays. Suivant cette loi, et selon le nombre des candidats (entre 25 et 30), le département s'engage à leur ouvrir une classe consacrée au français comme langue étrangère.

Actuellement, le français est enseigné dans 14 universités, parmi lesquelles 8 vont jusqu'au niveau master (l'équivalent de six années d'études supérieures en Iran) et 3 jusqu'au doctorat de langue et littérature française.

Les études de français au niveau supérieur sont divisées en trois sections :

- 1- La langue et la littérature françaises, jusqu'au niveau de doctorat
- 2- La traduction de langue française, jusqu'au niveau de licence
- 3- La formation des professeurs de français langue étrangère (FLE), seulement au niveau de master.

On peut observer un manque important de supports pédagogiques dans les universités d'Iran avant 1998. Des méthodes très anciennes comme « *La France en Direct* » et « *Le Mauger Bleu* » étaient utilisées, alors que dans les milieux privés comme les instituts de langues étrangères, les nouvelles méthodes étaient en cours d'application, avec toutefois un manque d'expérience et de compétence des enseignants (ayant comme seul appui le seul guide des professeurs) pour la mise en œuvre de ces méthodes.

Les nouvelles méthodes ont fini par entrer dans les programmes universitaires d'Iran mais le problème de la formation des professeurs reste intact.

En ce qui concerne l'enseignement du français au niveau scolaire en Iran, le Ministère de l'Education Nationale désirait l'élaboration d'une méthode iranienne avec des dialogues et des textes composés pour les situations qui sont plus familières aux Iraniens ; la méthode semi-audiovisuelle appelée *Karime et Mina* est née en 1997. Cette méthode, prévue pour remplacer les autres méthodes anciennes (*Mauger* et *La France en Direct*) et les plus récentes *Sans*

Frontière et Le Nouveau Sans Frontière, est encore loin d'être parfaite d'après leurs auteurs, mais ses objectifs suivent donc les étapes suivantes :

- entendre et comprendre
- parler et lire
- écrire et composer

L'avantage de cette méthode, à notre avis, est de proposer un stage de formation aux professeurs de lycée qui a lieu chaque année à Téhéran avec la participation des auteurs de cette méthode (Shahin, 1999). Cette méthode essaie de se focaliser sur la compétence orale au premier abord. Il est dès lors légitime de penser que le problème de communication orale chez les Iraniens pourra enfin s'apaiser. Car d'après Rahmatian (2000) « Il est évident que les étudiants auraient des difficultés scolaires dues à une pratique langagière fortement influencé par la grammaire ». Rahmatian (1999, p. 56) ajoute aussi qu' « il n'y a pas une véritable communication en classe et que les schémas langagiers sont inégalitaires et centrés sur l'enseignant. Le modèle pédagogique appliqué dans la classe de français n'implique malheureusement pas les étudiants qui n'interviennent que pour répondre aux questions ou aux consignes du professeur ».

Notons enfin un décalage de niveau parmi les universités dû à la qualité des enseignements et des enseignants. La plupart des professeurs de français ont dû préparer un diplôme supérieur orienté vers la littérature française, et la didactique proprement dite leur est presque inconnue. Parmi plus de 100 professeurs enseignant le français dans les milieux universitaires, nous n'en connaissons que très peu qui ont reçu une formation FLE. A titre d'exemple nous précisons que pendant nos deux années de Master de FLE en 1997-1999, parmi les 7 professeurs de notre établissement un seul avait obtenu son diplôme en didactique de la langue française.

Grâce aux nouveaux professeurs compétents qui ont récemment suivi des formations de FLE en France, nous sommes actuellement témoins d'un changement notable dans certains établissements universitaires iraniens.

Cependant le problème des influences de la langue anglaise en tant que première langue étrangère (L2) est bien souvent ignoré par les professeurs et reste toujours d'actualité.

Malgré le grand engouement des Iraniens d'aujourd'hui pour l'apprentissage de la langue française, et ce pour des raisons sentimentales, politico-économiques ou simplement professionnelles, l'anglais demeure toujours le premier choix au niveau scolaire. En effet plus de 90% des étudiants inscrits dans le cursus de langue française à l'université, et qui ont été acceptés suite au concours pré universitaire, avaient choisi l'anglais comme première langue étrangère au niveau secondaire. La langue anglaise est donc leur seule langue étrangère connue avant de débiter l'apprentissage du français.

Introduction

Dans ce chapitre nous faisons référence à l'apparition de l'idée originelle qui a motivé le choix de notre sujet de recherche et des moyens adoptés pour la mener à bien.

Nous commencerons par présenter notre *problématique* puis nous détaillerons *les questions précises* de ce projet qui éclaireront les voies que nous allons emprunter pour finaliser cette recherche. La suite de ce chapitre sera consacrée à la présentation de nos *hypothèses*.

Nous définirons ensuite un certain nombre de termes; et nous donnerons également la liste des abréviations et des signes phonétiques qui seront utilisés dans notre travail.

Nous indiquerons ensuite *la portée de cette étude* avant d'exposer la *méthodologie* adoptée. Dans la dernière section de notre chapitre nous ferons le

bilan de la recherche relative aux aspects de l'apprentissage d'une langue étrangère qui sont pertinents pour notre propre travail.

2.1. La problématique

Lors de nos études de langue française à l'université en Iran, une quantité considérable de nos erreurs ainsi que de celles de nos camarades ont attiré notre attention. En effet ces erreurs semblaient avoir une autre origine que celles, habituelles, liées à notre langue maternelle, le persan. L'influence de la deuxième langue apprise (anglais) semblait jouer un rôle déterminant.

Pendant nos études de DEA, nous avons décidé d'examiner les relations entre les erreurs des apprenants de langue française persanophones et la structure de la langue anglaise en limitant notre champ de recherche aux temps verbaux. Plus tard, nous avons voulu poursuivre cette recherche dans la même perspective en l'approfondissant et en l'étendant à d'autres parties du discours ; c'est l'objet même de notre recherche de doctorat.

Nous avons ainsi considéré trois possibilités pour la source des erreurs que les apprenants de français persanophones produisent : soit elles proviennent de leur connaissance préalable du persan (L1), soit elles proviennent de leur connaissance préalable de l'anglais (L2), soit c'est leur connaissance incomplète de la langue française elle-même qui est à l'origine de ces erreurs.

Notre recherche s'appuie sur une exploitation des occurrences systématiques des influences interlinguistiques de l'anglais sur le français chez des apprenants persanophones inscrits dans la démarche d'apprentissage de la langue française et ayant appris l'anglais en tant que première langue étrangère. Elle s'efforce de rendre compte de manière structurée de la performance linguistique en français des locuteurs persanophones ayant acquis des degrés divers de compétence en anglais.

L'influence de la première langue étrangère (L2) semble particulièrement réelle pour les domaines dans lesquels l'anglais et le français paraissent identiques alors qu'ils ne le sont pas vraiment.¹ Un exemple en est la présence du genre grammatical dans ces deux langues, en particulier quand un sujet masculin parle de ses possédés qui ont un genre féminin mais applique le genre masculin en tant que possesseur. L'erreur suivante est typique chez les persanophones :

I (personne de sexe masculin) am talking to *my* wife
Je parle à *mon* femme*

Cela ne nous empêchera cependant pas de vérifier les transferts qui peuvent s'effectuer de la langue maternelle (ici le persan) malgré toutes les différences qu'elle présente avec la nouvelle langue à apprendre (le français).

Selinker (1972, p. 52) suggère que «l'apprentissage d'une deuxième langue donne lieu à cinq processus centraux 1- transfert à partir de L1 ; 2- transfert d'apprentissage de L2 ; 3- surgénéralisation des règles de L2 ; 4- les stratégies de communication ; et 5- les stratégies d'apprentissage de L2 ». Nous nous intéresserons surtout aux trois premiers éléments de cette liste pour décrire les phénomènes liés à l'apprentissage de la troisième langue, le français.

En général on admet que la surgénéralisation est le résultat de la tendance qu'ont les apprenants à rechercher la simplicité dans la production langagière. Dans le cadre de notre travail, où trois langues sont présentes, il est intéressant de noter que les transferts à partir de L1 et L2 sur L3 semblent se faire d'une manière arbitraire ; nous allons nous efforcer de montrer qu'une description de la structure des langues en présence et une analyse précise des erreurs permet de réduire cet arbitraire apparent et d'expliquer la majorité des phénomènes observés.

¹ Certaines études indiquent que le transfert apparaît plutôt quand il y a quelque degré de ressemblance entre les langues (Kellerman 1987).

On peut dire qu'il y a moins de contrastes entre la structure de deux langues quand elles utilisent de la même manière les règles de formation des phrases (règles syntagmatiques) que lorsqu'elles les utilisent de manière différente ; un exemple simple est donné par les phrases suivantes :

| | |
|-----------------|--|
| français | Je vais à l'école |
| anglais | I am going to school |
| persan | /Man bé madréséh miravam/ من به مدرسه میروم je à école vais |

En comparant ces deux langues (français, anglais) avec le persan on constate que leurs structures sont signalées avec $S + V + O$, alors qu'en persan cette structure est signalé autrement, c'est-à-dire : $S + O + V$.

Nous nous efforcerons, tout au long de ce travail, de répondre à trois questions principales :

- 1- Quelles sont les erreurs produites par les apprenants persanophones lors de leur apprentissage du français deuxième langue étrangère ?

Il s'agira ici d'identifier les productions erronées et de les catégoriser. Les problèmes de genre et de nombre et leurs accords par rapport aux autres parties de discours ainsi que les problèmes d'ordre des mots et de structure d'une phrase interrogative ou négative seront à identifier.

- 2- Quelle est l'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur le comportement langagier des apprenants de français persanophones ?

Comme nous venons de l'expliquer, certaines caractéristiques communes de l'anglais et du français peuvent influencer les comportements langagiers de ces apprenants d'autant plus que leur langue maternelle (L1) est plus éloignée de la nouvelle langue à apprendre (le français) que ne l'est l'anglais. Suite à ces caractéristiques communes des langues anglaise (L2), et française (L3) nous posons aussi la question suivante :

- 3- Quels degrés et domaines d'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur l'apprentissage du français peut-on distinguer ?

Est-ce que les degrés et les domaines d'influence sont liés aux degrés de compétence de ces apprenants en langue anglaise ? Quels sont les domaines les plus sensibles à cette influence ? Pouvons-nous expliquer pourquoi certains domaines sont plus influencés que les autres ?

2.2. Les hypothèses

Nous faisons donc l'hypothèse que les erreurs en français chez les persanophones peuvent être catégorisées et se produisent de manière systématique aussi bien dans le domaine du genre et du nombre que dans celui de l'ordre des mots.

Nous faisons aussi l'hypothèse que la source de ces erreurs peut être localisée. Comme nous le savons, le bagage langagier des persanophones, qui comporte l'apprentissage préalable de l'anglais, n'est pas vide par rapport à ces notions problématiques de la langue française, ce qui peut être considéré comme une source de leurs productions erronées. Le problème n'est pas issu seulement de la présence de ces notions mais des différences dans ce qu'elles recouvrent, différences conduisant à cette interférence. Comme nous l'avons indiqué, la langue persane ne possède ni la notion de genre, ni l'article comme partie de discours, ni l'accord en nombre pour les autres parties de discours associées à un nom pluriel (par exemple, un adjectif en persan est toujours invariable) ; on peut donc supposer que c'est à partir de l'anglais en tant que première langue étrangère (L2) qu'un apprenant persanophone ajoute à son bagage langagier ces nouvelles notions et parties de discours ainsi que leur fonctionnement. Une étude contrastive de L1, L2 (anglais) et L3 (français) peut révéler que l'absence d'une partie de discours (l'article) ou d'une notion grammaticale (le genre) dans L1, considérés comme étant des contrastes absolus avec L2 (ou plus

généralement la langue étrangère), peut jouer un rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE).

Mais notre expérience d'apprenante et nos observations d'enseignante nous ont amenée à constater que, dans le domaine de la syntaxe et de la morphologie, les erreurs des persanophones apprenant le français en tant que deuxième langue étrangère (L3) sont produites majoritairement sur le genre et ses accords, l'article défini et indéfini ainsi que le nombre et ses accords. Ce constat nous a amenée à nous demander si les erreurs en français présentes chez les persanophones de l'Iran sont réellement issues de leur connaissance préalable de l'anglais. En effet dans cette étude nous avons des sujets qui apprennent une langue étrangère dans leur pays natal. Pour nos sujets persanophones d'Iran, l'apprentissage reste toujours formel car en dehors de leurs cours de langue et dans leur quotidien, ils sont en contact avec leur langue maternelle et parfois la langue anglaise (L2) qui est également une langue apprise formellement. Il est donc utile de bien vérifier les causes d'interférences de L2 et de L3. Nous faisons l'hypothèse que les différences morpho-syntaxiques ainsi que la spécificité de l'écriture de la langue persane comparées aux deux autres langues (anglais, français) sont des éléments de réponses qui sont aussi à prendre en compte dans la recherche des causes d'interférences.

Autrement dit nous faisons l'hypothèse que l'influence de L2 sur L3 est présente dans le domaine de l'accord (genre et nombre) et l'ordre des mots ; en revanche nous n'écarterons pas l'hypothèse que l'influence de la langue persane (L1) n'est pas complètement absente dans l'apprentissage de L3.

Nous faisons ensuite l'hypothèse que le degré et les domaines d'influences vont varier suivant leur niveau de compétence en L2 (anglais). Dans certains cas nous constatons que le niveau de compétence des apprenants a un effet direct sur le degré et les domaines d'influences de l'anglais sur l'apprentissage de français. Nous faisons l'hypothèse que les apprenants moins compétents en anglais auront tendance à transférer les règles de l'anglais qui leur semblent

similaires dans leurs productions en français et que parfois cette tendance diminue chez les apprenants plus avancés en anglais.

Finalement nous faisons cette hypothèse que, avec l'amélioration du niveau de français, le degré d'influence de l'anglais peut perdre sa dominance dans le cas où les apprenants ne sont pas suffisamment perfectionnés en anglais ; sinon pour ceux qui se sont perfectionnés en anglais, nous constatons toujours les mêmes erreurs issues de leur connaissance de l'anglais même dans les niveaux les plus avancés de français langue étrangère. Nous supposons donc qu'ils ont construit une interlangue fossilisée ; cette hypothèse se fonde sur le constat, dans le cas d'utilisation des adjectifs démonstratifs, même avec un niveau avancé de français, de production d'erreurs sur le genre de cet adjectif influencé non pas par l'assignement du genre, mais par la distance de l'objet portant cet adjectif comme dans la langue anglaise (voir chapitre 3, 3.1.3. adjectif démonstratif).

2.3. La définition des termes

La notion de **langue maternelle** est employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant. Comme le souligne le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003), cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont 1) de l'ordre de l'acquisition et 2) de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage et l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits de définition de la langue maternelle. On la désigne le plus souvent dans les écrits professionnels « **LM** ».

La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle a amené la communauté scientifique à lui substituer des appellations supposées plus neutres. On parlera donc de langue première ou **L1**. En ce qui concerne les persanophones iraniens, qui sont l'objet de notre étude, rappelons que plus de la moitié d'entre eux sont naturellement bilingues (environ 55%). L'Iran est un vaste pays englobant une grande variété de groupes ethniques. Chaque ethnie possède une langue ou parfois un dialecte plus ou moins différent du persan, la langue officielle. Ces groupes constituent ainsi des minorités linguistiques en Iran (voir le Chapitre 1), et l'acquisition de ces langues se fait de façon simultanée avec celle du persan. De plus, dans le système éducatif iranien, l'apprentissage de la langue arabe débute au collège en parallèle avec celui de l'anglais. De ce fait nous pouvons considérer que les apprenants iraniens sont trilingues ou même plurilingues. Néanmoins, au moment où ils décident d'apprendre le français, nous les considérons comme bilingues par rapport à l'apprentissage d'une langue européenne puisqu'ils ont une connaissance plus ou moins approfondie de la langue anglaise. Dans notre recherche nous parlerons dorénavant de L1 pour désigner la langue maternelle, la langue persane, chez les locuteurs apprenants de français dont nous étudions les productions.

La **langue de départ** en général est synonyme de langue source et dans sa définition en didactique peut être remplacée par la première ou la deuxième langue de l'apprenant. En ce qui concerne notre recherche c'est une langue à laquelle l'apprenant se réfère pour construire son interlangue ; celle-ci peut être sa L1 ou sa L2.

La **langue cible** dans la terminologie contrastive désigne la langue étrangère ou seconde (**L2**), objet d'un apprentissage dont on affirme alors souvent qu'il se différencie de l'apprentissage de L1 et ne pose pas le même problème que celui de la langue maternelle lors de son apprentissage.

On appelle troisième langue apprise (**L3**) celle qu'un apprenant a acquise en troisième lieu, chronologiquement, par rapport à sa langue maternelle (L1) et à la première langue étrangère apprise (L2). On voit que L3 diffère de L2 par son ordre d'apparition dans le répertoire communicatif d'un individu : « troisième » ne comporte pas de connotation quelconque concernant l'utilité ou le prestige de la langue ainsi désignée, pas plus que « deuxième ». Dans notre recherche, le français est **L3**.

Dans le sens le plus large, les **persanophones** sont tous des individus parlant la langue persane. Cependant nous considérons dans notre étude uniquement la langue persane standard parlée quotidiennement par les habitants de Téhéran (et nous tenons pour persanophones les Iraniens parlant le persan quotidiennement même s'ils ont une autre L1).

Le **bilinguisme** est un terme proposé par Hamers (1981), selon qui nous distinguons entre bilinguisme et bilinguisme. Par bilinguisme il faut comprendre un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique. Le terme bilinguisme inclut celui de bilinguisme qui réfère à l'état de l'individu.

2.4. L'écriture du persan

Pour écrire les mots du persan nous nous servons de caractères latins, pourvus de quelques signes complémentaires. Ce faisant, nous utiliserons la transcription internationale (API).

Le lecteur français devra articuler :

/š/ comme : ch (ش)

/č/ comme : tch (چ)

/j/ comme : dj (ج)

/x/ comme : kh (خ)

/é/ comme : é

/â/ (î) pour le son allongé et postérieur

2.5. La portée de l'étude

Bien que cette recherche ait été réalisée à partir d'une population d'étudiants persanophones, sa portée dépasse largement le cadre de l'Iran seul, puisque d'une part le français est souvent choisi comme deuxième langue étrangère après la langue anglaise (en tant que langue internationale) dans de nombreux pays non anglophones et non francophones, et d'autre part, le problème du genre et du nombre dans l'apprentissage de français langue étrangère est en soi un obstacle majeur pour tous les apprenants quelle que soit leur langue maternelle. Selon une étude réalisée par SurrIDGE (1995) sur les étudiants en quatrième année universitaire au Canada en 1984, 83.5% des erreurs étaient marquées sur l'assignement du genre. En un mot le problème du genre est le plus persistant de ceux auxquels un apprenant de français est confronté dans l'apprentissage du français.

Nous ajoutons, à ce problème de genre, le problème de nombre ainsi que celui de l'ordre des mots, du fait que la langue persane, L1 de nos sujets, est en contraste sur ces points avec le français.

Comme nous l'avons déjà expliqué, la situation de l'apprentissage formel d'une langue étrangère dans le milieu de la langue maternelle et pour les adultes qui font l'étude d'une langue, peut être différent de certains aspects d'acquisition ; les stratégies pédagogiques peuvent donc aussi adopter une position différente de celle de l'enseignement d'une langue étrangère dans le pays de la langue cible et dans l'objectif de vivre et de communiquer dans ce pays étranger. Même si ce dernier groupe reçoit une formation formelle, certains problèmes se résolvent automatiquement et plus rapidement dans le milieu de la langue cible. Dans ce cas il est normal que le choix de l'interlangue de ces apprenants se base sur une langue autre que leur LM (à moins qu'ils soient déjà bilingues) qui est plus proche de la langue cible.

Mais à propos de nos sujets persanophones qui sont dans le milieu de langue maternelle, on attend que ce choix de l'interlangue soit basé davantage sur leur langue maternelle puisqu'elle a une présence plus forte ; or ce n'est pas le cas. Ce phénomène peut exister dans tous les pays qui possèdent une langue maternelle qui est éloignée de la langue cible par rapport à l'anglais. Pour constater les interactions et les influences de l'anglais sur l'apprentissage d'une troisième langue il sera donc nécessaire d'avoir connaissance des contrastes entre L1 et L3 et des ressemblances entre l'anglais (L2) et L3.

Dans le cas de nos sujets persanophones nous constatons que ce contraste du français (L3) et du persan (L1) apparaît sous la forme de l'absence de certaines notions ainsi que de certaines parties de discours, à quoi s'ajoute la différence de l'écriture. D'autre part, la ressemblance entre l'anglais et le français est plutôt typologique et ces deux langues utilisent le même alphabet.

Dans l'apprentissage de L2, la langue maternelle avec tous ses contrastes est toujours le centre des interactions ; c'est pour cette raison qu'en général dans l'interaction bilingue la didactique met en valeur le mouvement de fusion de deux systèmes, mais dans l'interaction trilingue la didactique doit focaliser son attention sur le mouvement de fusion de trois systèmes. Néanmoins la didactique néglige le mouvement complémentaire, orienté vers les effets de contrastes entre les deux langues aussi bien qu'entre les trois.

Le bilingue se situe au carrefour de deux tendances contradictoires mais aussi complémentaires. D'une part comme tout usager d'une langue, il cherche à *économiser ses capacités cognitives*, et ceci en réduisant au maximum les écarts qui séparent ses deux langues l'une de l'autre. Ceci signifie, chez ces apprenants considérés dans notre recherche, qu'ils se tournent vers l'anglais comme langue de référence, car les écarts entre le français et l'anglais sont réduits. On retrouve ici les phénomènes et les processus de transferts et d'interférences de l'analyse contrastive que nous mettrons en évidence dans le Chapitre 3.

Mais ces interférences peuvent être mises en cause de manière différenciée avec leur niveau de compétence en L2 et aussi avec l'amélioration de leur niveau en français. Selon nos hypothèses tous ces aspects qui jouent un rôle dans l'influence des connaissances préalables de nos apprenants doivent être considérés comme des éléments très importants dans le diagnostic des sources des erreurs lorsqu'il s'agit de trouver des solutions avant qu'un apprenant ne développe une interlangue fossilisée sur les erreurs. A ce stade l'enseignant, conscient de toutes ces différences, ressemblances et rapprochements, pourrait adapter ses stratégies d'enseignement.

Dans cette étude, et avec cette perspective, nous avons décidé de développer notre recherche d'abord sur deux groupes différents du point de vue de la compétence en anglais, puis dans un deuxième temps nous avons décidé de vérifier l'amélioration de ces apprenants dans les domaines spécifiés de la syntaxe à trois niveaux différents de connaissance de la langue française. L'intérêt de cette étude transversale est d'essayer de comprendre si certaines erreurs vont disparaître automatiquement avec le temps ou si elles seront sculptées dans le bagage langagier de l'apprenant. Dans ce cas il nous semble nécessaire de résoudre ces problèmes en priorité même si cela oblige à adopter une approche de la grammaire explicite et comparée.

2.6. La méthodologie

Dans le cadre de notre recherche, nous intégrons les outils théoriques et méthodologiques de l'analyse contrastive. Nous constituons ensuite un corpus de productions d'apprenants de français langue étrangère à l'aide d'un ensemble de tests de grammaire administrés à trois niveaux différents. Nous nous appuyons sur les ressemblances et les différences entre les trois langues, persan, anglais, français. Nous suivons un but essentiel, qui est d'examiner les connaissances ainsi que les compétences linguistiques écrites des apprenants persanophones ayant appris l'anglais comme première langue étrangère.

L'analyse des productions nous donne des indices pour comprendre les processus qui structurent ou gouvernent l'apprentissage dans le contexte trilingue que nous étudions, contexte qui, comme nous l'avons dit, présente une séquence et un environnement d'apprentissage spécifiques.

Les données présentées dans cette recherche sont constituées à partir d'un corpus écrit composé de tests grammaticaux administrés dans le milieu universitaire. Notre objectif étant la vérification des interactions linguistiques chez des apprenants persanophones ayant appris l'anglais comme L2, nous nous devions de recueillir nos données en Iran. Pour ce faire, nous avons voyagé à Téhéran au début de l'année universitaire iranienne 2003-04.

S'agissant de la grammaire, afin de vérifier les problèmes d'interférences, nous nous sommes concentrée sur les points principaux supposés problématiques (genre, nombre, article, ordre des mots, marque de négation, interrogation) pour établir un ensemble de tests de grammaire dont les éléments ont été empruntés à différents manuels ; ces tests ont été organisés en trois niveaux de difficulté croissante et administrés à des étudiants de trois niveaux universitaires de français langue étrangère et à un groupe d'apprenants d'anglais langue étrangère avec option français (en tant que deuxième langue étrangère).

Chaque niveau de tests contient neuf parties distinctes portant sur :

- 1- l'article (choix du genre, du nombre, et distinction article défini / indéfini)
- 2- l'adjectif démonstratif (choix du genre et distinction entre ces adjectifs et la notion de distance de deux adjectifs démonstratifs de l'anglais (*this, that*))
- 3- l'adjectif possessif (choix du genre et du nombre)
- 4- l'adjectif qualificatif (choix du genre et du nombre et place dans la phrase)
- 5- le pronom objet (choix du genre et du nombre)

- 6- le participe passé (accord du genre et du nombre)
- 7- l'ordre des mots dans la phrase
- 8- l'interrogation
- 9- la marque de négation

Les tests ont été administrés auprès d'apprenants iraniens des deux filières de traduction français/ persan et anglais/ persan en Iran, c'est-à-dire dans le milieu de leur langue maternelle.

2.7. Les obstacles rencontrés lors du recueil de données

Nous avons indiqué que nos données sont basées sur des tests écrits alors que nous aurions voulu examiner les quatre compétences linguistiques des apprenants afin de vérifier les transferts et les interférences avec plus d'exactitude. Or lorsque nous nous sommes présentée à l'université Azad de Téhéran (où nous avons fait toutes nos études universitaires jusqu'à la fin de DEA) avec une lettre de recommandation de la part de notre directrice de thèse expliquant le but et la raison de ces enquêtes, nous avons été confrontée à des obstacles parfois incontournables. Pour administrer ces enquêtes nous avons besoin de plusieurs heures pour chaque groupe dans le cadre de leur enseignement ; malheureusement il a paru impossible de nous consacrer plus de deux séances de chaque groupe, ce qui excluait tout enregistrement oral de chaque apprenant. A cette même université Azad nous avons rencontré d'autres problèmes administratifs (permission officielle du directeur de l'université pour la réalisation de notre enquête), alors que pour réaliser le même type d'enquête à l'université Alameh Tabatabai² (université publique) aucune obtention de permis autre que l'accord personnel du professeur concerné, n'a été nécessaire. L'obtention de cette permission a demandé plus de 10 jours et nous a quelque peu pénalisée dans le recueil de nos données.

² Nous remercions notre camarade Mlle Arezoo Nayer Ahmadi pour nous avoir facilité l'accès à l'université Allameh Tabatabaai ainsi que les autres professeurs des deux universités Azad et Allameh qui ont bien voulu nous accueillir après le franchissement des obstacles administratifs.

2.8. L'état des lieux de la recherche

Cet état des lieux relatif à la recherche sur l'apprentissage d'une langue étrangère nous permettra de nous situer par rapport aux études réalisées dans ce domaine et d'inscrire par la suite notre travail dans la dynamique de la recherche en L3. Ce travail ouvre une nouvelle perspective dans les études sur l'apprentissage des individus bilingues ainsi que plurilingues, les études de bilinguisme et plurilinguisme s'étant souvent déroulées jusqu'à présent dans un milieu de la L2 ou LE, et non pas LM.

Apprentissage ou acquisition ?

La linguistique contemporaine conçoit une langue humaine comme un système de symboles arbitraires (au choix aléatoire), abstraits (sans référence à une entité palpable) et conventionnels (à caractère décisionnaire), mais néanmoins obéissant à un ensemble de règles. Si une langue humaine repose sur des données arbitraires, abstraites et conventionnelles, alors son apprentissage aussi bien oral qu'écrit est un apprentissage des règles.

Certains linguistes considèrent qu'il existe dans l'acquisition une structure innée du langage naturel (chomskiens), certains autres posent également l'existence d'un substrat biologique inné mais le considèrent comme fonctionnel et cognitif (Piaget), et comme c'est un comportement qui résulte uniquement d'une relation « input-output », il n'y a pas de contrôle cognitif conscient. Selon la théorie behavioriste de « formation d'habitudes » (*habit formation*) l'acquisition d'une langue est purement « mécanique ». On retrouve cette même position dans le structuralisme de Bloomfield (1933). L'une et l'autre ont fondamentalement influencé l'hypothèse « contrastiviste ».

Le champ de l'acquisition des langues rencontre une diversité théorique qui s'accompagne d'une diversité méthodologique en didactique des langues.

Face à des conceptions chomskiennes de la langue dans les années 1970, une distinction entre apprendre une langue et acquérir une langue a été proposée par Krashen (1985). Selon Matthey (1996, p. 2), « dans le cas d'acquisition d'une langue, c'est uniquement l'exposition de l'apprenant à des données intelligibles de la langue cible (*comprehensible input*) qui lui permettrait, inconsciemment, d'acquérir une compétence linguistique dans cette langue, pour autant que le filtre affectif ne soit pas trop fort ».

Quant à l'apprentissage, selon Cuq (2003, p. 22) « c'est une démarche *consciente, volontaire et observable* dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère ». En ce qui concerne les modalités de réalisation des activités de l'apprentissage, il existe plusieurs paramètres qui jouent à la fois un rôle décisif : les paramètres du temps, du lieu, de la durée de l'apprentissage, des conditions de l'apprentissage, etc.

Nunes (1993) pose l'existence d'une mathématique naturelle face à une mathématique formelle qui se développe en dehors des milieux scolaires. Nous sommes intéressée par cet argument, qui relativise l'autonomie des processus linguistiques consistant à mentionner l'existence de l'opposition entre apprentissage *formel* et apprentissage *naturel* dans des domaines autres que celui de l'acquisition des langues (Matthey, 1995).

La description des mécanismes de l'apprentissage formel dans un milieu de LM (le cas de notre recherche) fait référence d'une part à l'analyse contrastive, et d'autre part à l'analyse des erreurs propre au domaine de la didactique des langues, qui découlent l'une et l'autre des théories générales de l'apprentissage. Nous partageons la théorie béhavioriste sur ce point précis que l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adulte n'est plus inné mais plutôt mécanique ; car il a déjà appris les règles grammaticales de sa langue maternelle et/ou

d'autre(s) langue(s). Pour lui *les principes et les paramètres* constituant la grammaire sont déjà fixés. En ce qui concerne les principes qui définissent les invariables de la grammaire d'une langue à l'autre, nous ne rencontrons normalement aucun problème mais ce sont les paramètres responsables de la variation structurale des langues qui posent des problèmes en passant d'une langue à l'autre. Chez un apprenant adulte ces paramètres qui ont acquis leur place entre les principes et les expériences linguistiques doivent être refixés en fonction de principes de la langue cible, contrairement à la situation d'un enfant qui s'adapte à ces paramètres en fonction de principes vierges. Nous constatons ainsi que l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adulte, qui est un processus où il doit (re)fixer certains paramètres en fonction de la langue cible, est parfois difficile voire impossible dans le milieu formel sans explication.

Comme nous l'avons dit, notre étude porte sur l'apprentissage formel d'une troisième langue dans le milieu de LM par des apprenants de niveau universitaire. Nous ne nous intéressons pas ici à l'apprentissage informel ni dans le milieu de la langue cible. Un apprenant adulte qui n'est pas illettré cherche toujours des règles et des explications, et, selon la théorie behavioriste, ceci rend son apprentissage purement mécanique, avant qu'il n'arrive à la phase d'acquisition où il n'aurait donc plus besoin d'apprendre toutes les configurations syntaxiques de la langue cible.

Puisque cette étude est focalisée sur les transferts positifs ou négatifs issus d'un apprentissage d'une L2, l'enjeu théorique des notions de principes et de paramètres est évidemment beaucoup plus vaste que cette recherche. Nous nous bornons à présenter notre travail d'analyse des systèmes syntaxiques des trois langues engagées dans cette étude à la lumière de ces notions. Cette analyse est réalisée à deux niveaux, celui de l'analyse contrastive et celui de l'analyse des erreurs. Car la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, qu'on l'envisage dans un cadre behavioriste ou dans un cadre constructiviste, justifie le double recours à une analyse contrastive,

fondée sur des descriptions linguistiques, et à l'analyse d'erreurs, en termes de difficultés d'apprentissage (Besse & Porquier, 1984 : 200).

2.8.1. L'analyse contrastive

L'analyse contrastive est une forme de la linguistique comparative ; les formes liées à celle-ci sont la linguistique comparative diachronique et la linguistique typologique synchronique. La seule contrainte liée à linguistique contrastive est d'être limitée à une paire de langues sans aucune exigence de parenté entre ces langues. Le développement de l'analyse contrastive est issu d'un processus de va et vient entre les aspects théoriques et appliqués de la linguistique typologique synchronique. Elle résulte à l'origine d'une extrapolation des études de contact des langues (Weinreich, 1953 ; Haugen, 1956) décrivant une érosion de la première langue des immigrants par leur nouvelle langue. Lado (1957) a étudié le cas inverse, c'est-à-dire l'interférence de L1 dans l'apprentissage de L2. Notons que c'est Lado qui met en évidence la place du transfert dans l'apprentissage. Pour cet auteur, le résultat du transfert peut être positif ou négatif. Comme nous le savons en effet, dans le cas de similarités entre deux langues les transferts sont positifs, dans le cas de différences, l'apprenant produit des erreurs. En ce qui concerne le processus de l'apprentissage, il tend vers la disparition des erreurs dues aux transferts négatifs ; on peut alors supposer que pour les apprenants anglophones dont la langue a un ordre des mots SVO, l'apprentissage du français sera plus facile (moins de transferts négatifs) que pour les apprenants persanophones dont la langue maternelle est SOV (plus de transferts négatifs)

L'analyse contrastive dans la didactique des langues

Même si depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus la place centrale en didactique des langues, elle est encore un outil précieux pour établir les degrés de différence et de ressemblance entre deux ou plusieurs langues et par conséquent, dans une certaine mesure, le degré de difficulté de l'apprentissage.

Cette analyse a joué un rôle important à l'époque du béhaviorisme dans la prédiction des transferts et des interférences (Corder, 1971), l'apprenant transférant les habitudes de sa langue maternelle à L2. Mais il est évident qu'une approche contrastiviste est pour dire que l'apprentissage fait appel à l'analyse contrastive.

En ce qui concerne les principes de cette analyse, Fries (1945, p. 9) souligne que « les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant ». Cette idée a trouvé sa place dans certains travaux de L'École de Prague et a été développée par Lado (1957, p. 70). C'est ainsi que Lado insiste cette idée en insistant sur la comparaison des structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue source et de la langue cible : « en comparant chaque structure (*pattern*) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ».

L'approche contrastive (ou comparative) postule donc que l'acquisition d'une langue étrangère est déterminée dans une certaine mesure par les acquis des apprenants, à savoir les structures linguistiques de leur langue maternelle. Pour Germain (1983, p. 30), la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à « 1. L'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, 2. L'impossibilité de déstructurer cet acquis, 3. La nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances ». Ce qui existe déjà, c'est la langue maternelle et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues, ce dont il s'agit, c'est d'y « superposer » une autre langue (Besse & Porquier, 1984).

Dans ce cas s'il y a des ressemblances entre cette nouvelle langue et la langue dont l'apprentissage est en position d'antériorité par rapport à celle-ci, il s'agit d'influences positives. En revanche, s'il y a des différences nous constatons davantage d'obstacles dans l'apprentissage ; elles pourront être source d'erreurs, c'est ce qui est appelé **interférence**.

La notion d'interférence inspirée directement des théories behavioristes de l'apprentissage (Debyser, 1970), est toujours d'actualité. Elle est ainsi résumée par Oléron (1964, pp. 115-117): « dans tous les cas où une activité modifie d'une façon quelconque, par facilitation ou par interférence, celle qui la suit, on dit qu'il y a transfert (...) Lorsque l'imitation ou l'apprentissage d'une tâche provoque une amélioration de l'efficacité dans celle qui la suit, on dit que les effets de transfert sont positifs et qu'il y a facilitation proactive (...) si l'influence de l'acquisition d'une première tâche se traduit par une diminution de l'efficacité de la seconde, on dit que les effets de transfert sont négatifs, on parle d'inhibition ou d'interférence proactive ».

2.8.2. L'analyse d'erreurs

Erreur ou faute ?

Jusqu'à la fin des années 1960 aux Etats-Unis et des années 1980 en France, on parlait de « faute », la langue de l'apprenant étant vue comme une version défectueuse de la langue du natif adulte. Le terme de faute avait (a toujours) une forte connotation négative. De nos jours, on est conscient du fait que l'apprenant a une langue qui est gérée par son propre système de règles ; au fur et à mesure qu'il avance vers la L2, l'apprenant construit des règles qui font évoluer son interlangue. La didactique actuelle ne parle donc plus de faute mais d'erreur, dans une dynamique d'appropriation d'une langue, inspirée par la position méthodologique des approches communicatives (Cuq, 2003).

L'analyse d'erreurs

L'analyse des erreurs à partir des années 1960 marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues, progressivement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée (Besse & Porquier, 1984).

Elle est d'abord envisagée comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives : « les erreurs produites et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différence qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète [...] En se concentrant sur les points de difficulté les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues [...]. L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits. » (Stevens, 1964 : 65)

Par ailleurs, l'analyse des erreurs compense l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de publics **plurilingues** comme par exemple parmi les populations d'immigrants en Europe apprenant la langue du pays d'accueil, ou encore dans de nombreux pays africains (Houis, 1971).

En principe cette première génération d'analyse d'erreurs débouchait sur des inventaires d'erreurs phonétiques, lexicales, morphosyntaxiques qui sont classées selon des typologies diverses : erreurs relatives/absolues ; erreurs par addition/ omission ou remplacement, erreurs sur le genre/ le nombre ; etc., éventuellement en les associant à des pourcentages statistiques permettant parfois d'en apprécier les fréquences (Porquier, 1977).

Corder (1967 ; 1980) souligne que l'apparition d'erreurs, dans l'apprentissage d'une L2 comme dans celui de L1 constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire, et elle reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives.

Comme le soulignent par ailleurs Porquier & Besse (1984) : « l'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre pratique : améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre : une meilleure compréhension

des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages, dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues. » (Besse & Porquier, 1984, p. 207)

Pendant que la linguistique comparative compare la L1 des apprenants avec la L2, la linguistique comparative appliquée compare la version de L2 des apprenants (leur interlangue, qui comporte des erreurs) avec la version de la langue cible standard, comme l'indique James (1990) ; ce développement signale le remplacement de la linguistique comparative prédictive originale de Lado (1957-1964) par l'interlinguistique descriptive actuelle et le diagnostic de l'analyse de transfert exposée par Gass & Selinker (1983) et Odlin (1989).

L'interlangue et l'influence interlinguistique dans l'acquisition de L3

« L'influence interlinguistique » est un terme proposé dans les années 1980 afin d'inclure certains phénomènes comme le « *transfert* », l'« *interférence* », l'« *évitement* », l'« *emprunt* » et « *les aspects appropriés de manque langagier de L2* » (Sharwood, Smith & Kellerman, 1986 : 1). L'étude du phénomène de transfert en acquisition de L2 possède une longue tradition et elle est considérée comme un domaine central (Odlin, 1989 ; Kellerman & Sharwood Smith, 1986 ; Gass & Selinker, 1983). L'étude contrastive de Rahmatian (1995) sur l'acquisition de la langue française chez les persanophones est une étude sur l'apprentissage où la présence de l'anglais en tant que L2 est un élément écarté. Dans cette recherche, le français est considéré comme L2 et à partir d'une analyse contrastive ainsi que d'une analyse d'erreurs l'auteur met l'accent sur le phénomène de transfert à partir de la langue persane sur les productions des apprenants persanophones de français.

Ces dernières années, la recherche dans le domaine de l'acquisition de L3 a connu des développements importants. Les processus mis en oeuvre pour

L'acquisition de L3 peuvent avoir des ressemblances avec ceux qui sont appliqués par les apprenants de L2, mais selon Clyne (1997, p. 113) « la langue ajoutée complique les opérations des processus ».

Les conditions dans lesquelles les influences interlinguistiques prennent place sont déterminées par plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent permettre de prédire à la fois le poids relatif des influences interlinguistiques dans les productions des apprenants et la langue de départ des éléments transférés, la langue à laquelle l'apprenant se réfère dans sa production, qui pourra être L1 ou L2. Parmi ces facteurs, la typologie linguistique joue un rôle dans le choix de la langue de départ. Cenoz (2001) écrit : « Les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible ». Kellerman (1983) quant à lui, a utilisé le concept de **psychotypologie**, pour faire référence aux langues qui sont perçues comme plus proches typologiquement. L'effet de psychotypologie a été confirmé dans plusieurs recherches (Bild & Swain, 1989 ; Möhel, 1989 ; Singleton, 1987). Par exemple, les apprenants de français et d'anglais qui sont locuteurs natifs d'une langue non indo-européenne ont tendance à transférer plus spontanément le vocabulaire et les structures d'une langue indo-européenne qu'ils connaissent que de leur L1 (Ahukanna *et al.* 1981 ; Bartelet, 1989 ; Ringbom, 1987 ; Singh & Carroll, 1979).

Rappelons que la **typologie des langues** est une méthode de classification des langues selon plusieurs critères *grammaticaux* et *linguistiques* permettant de les classer en *types* et non en *familles génétiques*. Il existe plusieurs jeux de critères permettant de classer ainsi les langues, parmi lesquels :

- Les types de variabilité des signifiants selon les traits grammaticaux (langues flexionnelles, langues agglutinantes, langues isolantes) ;
- L'utilisation ou non de classificateurs ;
- L'utilisation de l'ergatif ou de l'accusatif ;
- l'ordre des fonctions syntaxiques (Sujet Verbe Objet, SOV, VSO, VOS, OSV ou OVS) ;
- La présence ou non de propositions subordonnées relatives ;

- Le type d'utilisation qu'en font les locuteurs en tant qu'elle joue sur la structure même de la langue (langue véhiculaire, vernaculaire, liturgique, koinè, créole, sabir, pidgin, etc.) ;
- Le nombre de phonèmes ou le type de phonèmes utilisés, etc.

Les types de langues ne sont pas fermés et ne s'excluent pas les uns les autres : dire d'une langue qu'elle est du type flexionnel ne signifie pas qu'elle n'appartient qu'à ce type ; telle langue peut être en même temps très synthétique, un peu flexionnelle et parfois isolante.

Dans cette étude nous considérons que l'anglais et le français appartiennent à une même famille typologique par rapport à l'ordre des fonctions syntaxiques.

Comme nous le savons, les influences interlinguistiques dans l'acquisition de L2 sont en relation avec la compétence linguistique en langue cible ; les apprenants moins compétents font davantage de transferts des éléments de leur L1 que ceux qui sont plus compétents (Ringbom, 1987 ; Möhel, 1989 ; Poullisse, 1990). Dans le cas de l'acquisition de L3, il est important de considérer la compétence des apprenants non seulement dans la langue cible mais aussi dans les deux autres langues (L1 et L2) (Cenoz, 2001).

Nous sommes convaincue, suivant en cela des auteurs comme Cook (1992), Grosjean (1992), Cenoz & Genesee (1998), Herdina & Jessner (2000), que la multicompétence n'est pas une somme de compétences monolingues ; tenir compte de ce fait donne une dimension de complexité supplémentaire aux études de L3 par rapport aux études de L2.

Un autre facteur qui peut déterminer la présence des influences interlinguistiques est en relation avec le contexte dans lequel la communication a lieu. Selon Grosjean (1998) il s'agit là de savoir si l'apprenant est dans un mode bilingue ou monolingue. Ce facteur est pertinent dans notre recherche car nous considérerons les persanophones en tant que bilingues. Malgré le fait qu'ils sont exposés dans leur vie quotidienne au persan, l'écriture anglaise est

partout présente (des panneaux d'indicateurs des adresses, des noms des rues, à tous les produits qui sont libellés dans les deux langues, persan et anglais).

Mais avant de considérer les sujets de notre recherche comme des sujets bilingues ou plurilingues nous rappelons qu'au premier abord, il peut sembler que le concept **bilingue** n'est pas problématique. Le dictionnaire *Le Petit Robert* définit une personne bilingue comme quelqu'un qui parle, possède parfaitement deux langues. C'était aussi le point de vue de Bloomfield (1935) qui a défini le bilingue comme un individu possédant une compétence de locuteur natif dans deux langues. À l'opposé de cette définition qui n'inclut que des bilingues parfaits, MacNamara (1967) a proposé que le bilingue est quelqu'un qui possède une compétence minimale dans une des quatre « habiletés » linguistiques, à savoir **comprendre, parler, lire** et **écrire** dans une langue autre que sa langue maternelle. Entre ces deux définitions extrêmes il existe une gamme intermédiaire de définitions comme par exemple celle de Titone (1972) pour qui un bilingue possède une capacité de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue. Mais cette dernière ne spécifie pas ce qu'il faut entendre par « respect des concepts et des structures propres à une langue ». Notons que ces définitions peuvent ne porter que sur une seule dimension de la compétence du sujet dans les deux langues.

Parmi toutes les définitions ou typologies proposées retenons seulement celles qui nous semblent ici pertinentes, soit parce qu'elles sont opératoires et donc faciles d'utilisation dans notre recherche empirique, soit parce qu'elles s'appuient sur un construit théorique qui nous permet de mieux aborder l'étude du phénomène de bilinguisme et de le mettre à disposition du phénomène de trilinguisme.

Dans cette recherche notons que quand nous considérons les persanophones comme « bilingues naturels », l'accent est mis sur une dimension de ce phénomène qui de ce fait est appréhendé sous la définition extrémiste de

Bloomfield (bilingue parfait). En revanche quand nous discutons des compétences préalables de la deuxième langue étrangère des persanophones nous mettons l'accent sur le bilinguisme relatif de nos sujets. Selon Hamers (1983) la notion de compétence permet de tenir compte du caractère relatif de la bilinguisme, puisqu'elle met en rapport deux compétences linguistiques, une dans chaque langue.

Un autre facteur qui peut permettre de prédire les influences interlinguistiques, s'appelle « l'effet de la langue étrangère » (Meisel, 1983) du statut de L2 (Hammarberg, 2001). Plusieurs études confirment que les apprenants ont tendance à utiliser L2 ou les langues autres que L1 comme langue de départ dans les influences interlinguistiques (Clyne, 1997 ; Williams & Hammarberg, 1997, 1998 ; De Angelis & Selinker, 2001).

Les influences interlinguistiques sont aussi en relation avec l'âge. Sur le facteur de l'âge dans l'acquisition de L2 les études sont nombreuses (Harley, 1986 ; Singleton, 1989 ; Singleton & Lengyel, 1995) ; mais les recherches sur les relations entre l'âge et les influences interlinguistiques dans l'acquisition de L3 sont très limitées. Selon Cenoz (2001), dans le cas des apprenants plus jeunes, l'apprentissage associe le développement cognitif et le développement métalinguistique, et les apprenants plus âgés avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition de L2. Les développements cognitif et métalinguistique peuvent être en relation avec les influences interlinguistiques, et particulièrement avec la psychotypologie ; car les apprenants plus âgés peuvent avoir une perception plus claire de la distance linguistique qui peut influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent. Dans notre recherche, nous avons des apprenants adultes qui interprètent cette distance linguistique avec une perception qui leur est propre (voir les notions vides, Chapitre 5).

L'autre facteur qui peut avoir des effets sur les influences interlinguistiques est le degré d'antériorité de l'apprentissage (« *recency* » ; Hammarberg, 2001).

Nous avons pu formuler l'hypothèse que les apprenants essaient d'emprunter à une langue utilisée activement plutôt qu'aux autres langues déjà apprises mais qu'ils n'utilisent plus. Pour nos sujets ce facteur reste en position potentielle car l'anglais, en ce qui concerne l'antériorité de l'apprentissage, est plus proche de l'apprentissage du français mais, en ce qui concerne l'utilisation, reste dans une position postérieure par rapport au persan qui est L1 et la langue utilisée activement par ces sujets.

La complexité de l'étude des influences interlinguistiques dans l'acquisition de L3 est due au nombre des facteurs potentiels. Ces facteurs entraînent un nombre élevé d'interactions possibles. Aussi la diversité des facteurs dans l'acquisition de L3 par rapport à l'acquisition de L2 rend-elle toute étude de ce type plus complexe (Cenoz, 2000). L'acquisition de L3 peut avoir lieu dans des contextes naturels ou formels et le nombre de situations dérivées de la typologie, de la compétence, du mode, de l'âge et du degré d'antériorité de l'apprentissage d'une autre langue est extrêmement élevé. L'étude des influences interlinguistiques est affectée non seulement par les connaissances des autres langues mais aussi par le processus (formel *ou* naturel) de l'acquisition de ces langues, et les stratégies par lesquelles les apprenants ont appris ces langues.

Considérant la grande complexité et la diversité des facteurs entrant en jeu dans l'acquisition de L3, l'étude des influences interlinguistiques en est encore à ses débuts, même si ce domaine a attiré l'attention durant ces dernières années (voir par exemple : Clyne, 1997 ; Williams & Hammarberg, 1997, 1998 ; Dewaele, 1998 ; Hufeisen & Lindemann, 1998 ; Cenoz & Jessner, 2000 ; Dentler et al, 2000).

L'intérêt pour ce domaine de recherche a des fondements sociolinguistiques et psycholinguistiques. D'un point de vue sociolinguistique, l'expansion mondiale de l'anglais, l'augmentation de la mobilité des populations à travers le monde, ainsi que la reconnaissance des minorités linguistiques - du moins en

ce qui concerne les démocraties européennes - ont conduit à des situations sociales et éducatives telles, que l'acquisition de deux langues étrangères n'est pas un fait exceptionnel. D'autre part, dans une perspective psycholinguistique, les recherches dans le domaine de l'acquisition de L3 ont pu mettre en valeur quelques caractéristiques spécifiques aux apprenants de L3. Ainsi les apprenants de L3 développent une certaine expérience de l'apprentissage et certaines compétences spécifiques qui font défaut aux monolingues et qui diffèrent des leurs. (Grosjean, 1992 ; Cook, 1995 ; Jessner, 1999). Toutes ces variables jouent un rôle et contribuent à la complexité de l'analyse du phénomène du trilinguisme.

Les recherches dans le domaine de l'acquisition de L3 concernent les différents aspects du phénomène complexe de l'acquisition de la langue. Parmi ces aspects, ceux qui ont suscité le plus d'intérêt de la part de la communauté des chercheurs sont l'influence du bilinguisme sur l'acquisition de L3 (Bild & Swain, 1989 ; Thomas, 1988 ; Cenoz & Valencia, 1994 ; Lasagabaster, 1997) le trilinguisme précoce (Hoffmann, 1985 ; Quay, sous presse), l'influence interlinguistique et l'interaction (Clyne, 1997 ; Hefesen, 2000 ; Williams & Hammarberg, 1998) ou l'acquisition de L3 dans le cadre éducatif formel (Hoffmann, 1988 ; Genesee, 1998).

En ce qui concerne les interactions linguistiques ayant pour objet la langue persane, nous pouvons citer les travaux de Rahmatian (1995) sur le bilinguisme français persan. À côté de ces travaux, d'autres chercheurs se sont particulièrement intéressés aux interactions de l'anglais et du persan. Leurs travaux sont sans relations avec notre recherche (Ghadessy, Esmael, 1988 ; Sadighi, Firooz, 1982 ; Mir'emadi, Seyed-Ali, 1981 ; Dabir-Moghaddam, M., 1980 ; Purkhosrow, Khosrow, 1980 ; Sheik, Habib, 1979 ; Hashemeyan, Sayed Khalilollah M., 1977 ; Yarmohammadi, Lotfollah, 1965 ; Atai, Parvin, 1964 ; Jazayery, Mohammad Ali, 1958) ; à notre connaissance seule Bateni (1970) a fait une comparaison entre certaines parties du discours de l'anglais et du persan. En s'appuyant sur l'analyse contrastive Bateni (1970) démontre que

certaines ressemblances entraînent des transferts positifs alors que d'autres différences posent des problèmes d'interférence.

Quand aux travaux monolingues sur la langue persane, ils sont depuis toujours le centre d'intérêt des linguistes persanophones ou plus généralement des linguistes de langues orientales. Nous nous sommes inspirée de certains de ces travaux dans notre recherche. A titre d'exemple nous pouvons citer Moïnfar (1972) et ses travaux sur « défini » et « non-défini » en persan. D'après Moïnfar, le persan ne possède pas la classe des articles mais une particule (/i/), issue du vieux-perse /aiva/, nom de nombre « un », qui, dans certaines conditions, a la possibilité de remplir la fonction de l'article indéfini. Nous allons profiter de ces analyses pour enrichir notre description dans la phase de l'analyse contrastive de l'article dans les trois langues.

Samvelian (2003) a également réalisé une étude monolingue sur « Le sujet, l'objet et l'inaccusativité dans les prédicats complexes nom-verbe en persan ». Dans ses travaux elle aborde une classe particulière de constructions où un complément locatif oblique (c'est-à-dire prépositionnel) alterne avec un syntagme nominal assumant la fonction sujet et « destituant » ainsi le sujet initial, qui se trouve alors généralement dans une position adjacente au verbe. L'intérêt de ses recherches réside, pour nous, dans l'étude de l'ordre des mots dans la langue persane (L1) comparativement aux langues anglaise et française.

Au regard de ces travaux et publications, nous constatons soit qu'ils portent sur des aspects monolingues de la langue persane, soit qu'ils mettent en jeu conjointement d'autres langues que les langues persane et française ou encore des aspects psycholinguistiques de l'acquisition de L3. Ainsi nos recherches, qui s'articulent autour des interactions purement linguistiques des trois langues persane, anglaise et française, bien que s'appuyant sur d'autres travaux dans des domaines similaires, portent sur un domaine quasiment vierge.

Introduction

L'analyse contrastive de deux ou plusieurs langues se fixe comme objectif la description de chacune des langues en présence. Le linguiste réalise cette description niveau par niveau : phonétique, phonologie, syntaxe, morphologie, etc. Ensuite, la comparaison à chacun des niveaux traités lui permet de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les langues considérées.

Ce chapitre est consacré à l'analyse contrastive de six parties de discours (article, adjectif possessif, adjectif démonstratif, adjectif qualificatif, pronom objet, participe passé) qui seront considérées ici dans le cadre de la morpho-syntaxe du genre et du nombre ; l'objectif de cette classification est de mettre en évidence pour chacune des langues considérées (persan, anglais, français) le rôle du genre et du nombre sur chacune de ces parties et leurs accords éventuels. Nous nous sommes aussi intéressée à l'ordre des mots, ainsi qu'à l'interrogation et à la négation dans chacune des trois langues.

Même si depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus la place centrale en didactique des langues, elle reste un outil précieux pour établir les relations entre le degré de différence et de ressemblance linguistique et le degré de difficulté de l'apprentissage. L'étude des transferts et des interférences, élaborée et formulée dans une théorie stimulus-réponse, a joué dans les années 1970 un rôle prépondérant ; selon Corder (cité par James, 1980, p. 20) : « une

explication (des erreurs de L2) est que l'apprenant transfère les habitudes de sa langue maternelle à L2 (...).

Il est évident que cette explication tient à une vision de la langue comme une sorte de structure des habitudes. Dans la perspective constructiviste que nous pouvons adopter, il ne s'agit pas pour les apprenants de reproduire les habitudes de L1 ou de la dernière langue apprise dans l'apprentissage de la nouvelle langue (L3), mais de s'appuyer sur leurs connaissances antérieures pour en construire de nouvelles. Dans la mesure où le persan et l'anglais sont connus par les étudiants persanophones lorsqu'ils entament l'apprentissage du français, il est clair que des transferts seront probables.

Les similarités peu probables entre leur L1 (persan) et L3 (français) d'une part, et les similarités entre leur L2 (anglais) et L3 (français), d'autre part, permettent des transferts positifs ainsi que négatifs. Nous avons donc besoin des descriptions précises de chaque partie du discours pour chaque langue afin de pouvoir les analyser dans une perspective contrastive.

Pour tous les termes qui seront définis ici (dans cette section, le genre, puis, plus loin, l'article...), nous avons consulté des dictionnaires. Pour chacun des termes nous n'avons conservé que les éléments de définition correspondant aux concepts grammaticaux. Nous partageons l'idée de De Saussure (1973, p. 31) qui constatait que « c'est de mauvaise méthode que de partir des mots pour définir les choses » mais dans un domaine où il considérait que les objets ne sont pas « donnés d'avance » et où « c'est le point de vue qui crée l'objet » Besse (1998, p. 17) souligne que « Saussure, lui-même accordait beaucoup d'importance aux termes dont il usait dans l'élaboration de sa « linguistique générale ». La science linguistique n'est que très localement formalisable, au sens mathématique du terme, et les savoir qu'on y construit sont inévitablement tributaires des discours au sein desquels ils sont élaborés, et particulièrement des termes plus ou moins spécialisés qui servent d'outils conceptuels ».

3.1. Le genre

Des points de vue général, grammatical et linguistique, le genre est une catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutre) (*Le Petit Robert*).

Définition

Dans la langue **persane**, selon le dictionnaire *Moïne*¹, le concept de genre (/djens / جنس) dans le sens général du mot, est la virilité ou la qualité de la femme (notre traduction ; tome 1, p. 1246). Du point de vue grammatical, parce que le genre n'a pas de valeur syntaxique dans la langue persane, aucune signification grammaticale ne lui est attribuée. Bien que le concept de genre proprement dit soit totalement absent dans la langue persane moderne, il fut cependant présent dans le vieux persan, langue parlée sous la dynastie Achéménide de 560 à 330 avant J.C. dont est issu le persan moderne. En effet le genre existait d'une manière assez complète, c'est-à-dire qu'on attribuait à chaque mot un genre féminin, masculin ou neutre. Mais au cours des siècles, les différentes formes de genre qui parurent être inutiles commencèrent à se modifier et se raccourcir selon le principe de « l'économie linguistique ». Désormais, et cela dès l'apparition de la langue persane moyenne de 250 avant J.C. à 700 après J.C., le genre n'existe plus (voir dans le premier chapitre, *L'histoire de la langue persane*, Khânleri, 1978 : 19). À partir de cette évolution du système morphologique, la morphologie des noms persans est devenue moins complexe, faisant disparaître par la suite les variations dans la conjugaison d'un verbe pour une femme ou un homme.

¹ Après l'encyclopédie et dictionnaire « **Dékhodâ** », qui contient 81 tomes jusqu'en 2004, le dictionnaire de **Dr.Mohammad Moïne**, en 6 tomes est le plus grand et le plus complet dictionnaire de la langue persane. Les 4 premiers tomes contiennent plus de 300 000 mots persans, ainsi que non persans mais empruntés. Les deux derniers contiennent les noms propres ainsi que des renseignements historiques, géographiques, religieux,... . Ce dictionnaire a été publié pour la première fois à Téhéran en 1362 (H.S.) (1984) après vingt ans de recherches. Dr. Mohammad Moïne 1291-1350 (H.S.) (1912-1971)

D'après le *Webster's Third New International Dictionary*, la notion de genre (*gender*) du point de vue linguistique fait référence à chacune de deux ou plusieurs sous-classes, dans une classe grammaticale d'une langue (comme nom, pronom, adjectif, verbe) qui sont en partie arbitraires, mais aussi en partie basées sur les caractéristiques distinctives comme la forme, la manière d'existence (ex. animé, non animé), ou le sexe (ex. masculin, féminin, ou neutre) et qui détermine l'accord. (Notre traduction, p. 944)

En **anglais** moderne le genre grammatical existe rarement. Dans la langue anglaise, selon *The Oxford English Reference Dictionary*, le concept de genre (*gender*) dans son sens général est une classification grammaticale des noms et des mots correspondant grossièrement aux deux sexes, ou neutre ; chaque classe de noms (voir n. masculin, féminin, neutre). (Notre traduction, p. 578)

Dans la langue **française**, selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, le concept de genre signifiait le « sexe » au XII^e siècle ; en latin c'est *genus, generis* qui signifie « origine, naissance ». En français, le genre est une propriété grammaticale de certains mots (nom, pronom, adjectif, article, participe passé) qui est soit le masculin soit le féminin, et qui est exprimée soit par leur propre forme (au féminin, *elle, la, recouverte, son amie*), soit par la forme de leur entourage, par l'accord (*le sort, la mort, des manches longues, une dentiste, l'acrobate brune*).

Cette catégorie grammaticale (genre) et ses distinctions, par rapport aux définitions données, n'existent donc pas en persan mais la distinction de sexe existe dans cette langue. Cette distinction de sexe est évidemment réservée exclusivement à la classe des animés. Elle n'a d'incidence, ni sur le choix de la personne concernée, ni sur la construction des syntagmes ; de ce fait le sexe est marqué en persan par des moyens lexicaux.

Exemple :

| <u>Persan</u> | <u>Français</u> |
|-----------------|-----------------|
| مرد /mard/ | l'homme |
| زن /zan/ | la femme |
| دختر /doxtar/ | la fille |
| پسر /pésar/ | le fils |
| مرغ /morq/ | la poule |
| خروس /xorus/ | le coq |
| اسب /asb/ | le cheval |
| مادیان /mâdiân/ | la jument |

Nous allons maintenant examiner les réalisations du genre dans chacune des langues considérées, persan, anglais et français.

En **persan**, pour préciser à quel sexe appartient un animal dont le sexe n'est pas exprimé par un moyen lexical, comme dans les exemples ci-dessus, on ajoute l'adjectif /nar/ (mâle) ou /mâdé/ (femelle) au nom de l'animal puisque dans la langue persane le nom seul ne permet pas la distinction de sexe des animaux, comme certains noms en français (« un aigle » ou « une autruche » n'indiquent pas le sexe).

Exemple :

| <u>Persan</u> | <u>Français</u> |
|------------------------|-----------------|
| گاونر /gâv é nar/ | le taureau |
| گاوماده /gâv é mâdé/ | la vache |
| گربنر /gorbé é nar/ | le chat |
| گربماده /gorbé é mâdé/ | la chatte |

La langue **anglaise** possède trois genres (masculin, féminin et neutre) comme d'autres langues à des degrés divers, le latin, l'allemand, et l'anglais ancien. Le genre neutre est normalement appliqué aux noms inanimés (pourtant il y a des noms inanimés qui appartiennent à l'un ou l'autre des genres des noms animés).

La distinction entre genre masculin et féminin est réservée exclusivement à la classe des animés comme en persan, mais en anglais, à la différence de celle du persan, elle a une incidence sur le choix de la troisième personne du singulier :

'he' (masculin) et 'she' (féminin) pour les êtres humains, et 'it' qui désigne les animaux et les inanimés (neutre/ impersonnel). On opère parfois une distinction entre le sexe des animaux par l'opposition de 'he' et 'she', ainsi qu'entre certains objets comme 'ship', 'truck', etc. (remplacé par le pronom sujet féminin 'she'). Cette distinction ne fait porter aucun accord sur les autres parties du discours, sauf sur le déterminant possessif et les pronoms remplaçants. Bien évidemment la morphologie de l'anglais à ce niveau est différente de celle du persan, et pour le reste, le sexe est marqué par des moyens lexicaux. Il y a deux groupes pour la distinction lexicale en anglais : un groupe englobant des mots féminins qui sont dérivés de leur masculins, et un autre groupe concernant des paires qui ne montrent aucun rapport morphologique.

Exemple :

| <u>Anglais</u> | | <u>Français</u> | |
|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| <u>Masculin</u> | <u>Féminin</u> | <u>Masculin</u> | <u>Féminin</u> |
| hero | heroine | héro | héroïne |
| widower | widow | veuf | veuve |

Exemple :

| <u>Anglais</u> | <u>Français</u> | <u>Anglais</u> | <u>Français</u> |
|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| man | l'homme | hen | la poule |
| woman | la femme | rooster | le coq |
| daughter | la fille | horse | le cheval |
| son | le fils | mare | la jument |

Dans la langue **française**, le genre a longtemps été le centre d'intérêt des grammairiens traditionnels et modernistes. Nous estimons utile de citer ici certains de leurs travaux.

Grevisse (1986, p. 757) souligne que « pour la plupart des noms, le genre est arbitraire, ce n'est que pour une partie des noms animés qu'il y a un lien entre le genre et le sexe de l'être désigné (...). Le genre des noms inanimés est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas déterminé par le sens de ces noms ; le

genre des noms inanimés n'a pas non plus de rapport constant avec la forme de ces noms. Il est donc impossible de donner des règles rigoureuses à ce sujet. »

Par ailleurs, Wagner et Pinchon (1962, p. 46), précisent que « Le genre n'est pas motivé lorsque les marques grammaticales du masculin et du féminin ne correspondent pas dans l'objet désigné par le substantif à un sexe différencié. (...) pour beaucoup de substantifs il n'existe pas de règle qui permette de les classer d'une façon certaine dans la catégorie des masculins ou des féminins »

De même Chevallier *et al.* (1964, p. 164-168), indiquent que « le genre est un caractère morphologique invariablement attaché à chaque substantif. Du point de vue du sens, le genre constitue, selon la pittoresque, mais judicieuse expression des grammairiens Damourette et Pichon, un « sexe fictif » (...). La forme du substantif ne permet pas de reconnaître le genre auquel il appartient : *fable* et *table* sont féminins, *câble*, *râble* et *sable* sont masculins (...). Quand le substantif ne désigne pas un être sexué, et même quand il désigne un être sexué en faisant abstraction des différences sexuelles, les raisons qui expliquent son classement dans l'un ou l'autre genre sont complexes et variées. »

De plus, Arrivé *et al.* (1986, p. 282-284) soulignent qu'« en français comme dans les autres langues indo-européennes, la catégorie linguistique du genre est en relation avec la catégorie naturelle du sexe. Mais cette relation est complexe (...). Pour les êtres animés, les individus de sexe masculin sont généralement désignés par des noms masculins, les individus de sexe féminin par des noms féminins. (...) L'homologie entre les deux classifications du sexe et du genre n'a rien de constant : a) Pour les humains, il existe un nombre non négligeable de noms masculins désignant des femmes (...). b) Pour les animaux, il n'existe d'opposition morphologiquement marquée entre le masculin et le féminin que pour un nombre limité d'espèces (...). Pour les non animés, l'opposition des genres ne saurait évidemment correspondre à une différence sexuelle. La répartition des noms entre les deux genres paraît aléatoire. »

Riegel *et al.* (1994, p. 172).ajoutent que « Le genre des noms est déterminé dans le lexique. (...) Une grammaire ne saurait envisager tous les cas particuliers - et ils sont nombreux- dont la solution se trouve directement, l'ordre alphabétique aidant, dans tout bon dictionnaire.(...) Les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (*le sable*) ou féminin (*la table*). Souvent déterminé par l'étymon, parfois conditionné par des facteurs culturels (*le soleil* et *la lune* sont respectivement féminin et masculin en allemand : *die sonne, der mond*), le genre n'en reste pas moins irréductible à des oppositions sémantiques généralisables : *le fauteuil/ la chaise – un vélo/une bicyclette – le fleuve/la rivière*. Les erreurs commises par les étrangers sur le genre de ces mots témoignent de son caractère largement imprévisible. »

Enfin nous ajoutons que selon Gardes-Tamine (1990, p. 48-49) « Si le genre de l'adjectif est un fait de morpho-syntaxe, puisqu'il s'agit d'un accord, entraîné par sa dépendance vis-à-vis du substantif, il n'en va pas de même pour celui-ci : son genre est déterminé dans le lexique. (...) On peut classer un grand nombre d'animés en individus de sexe féminin ou de sexe masculin. Ces oppositions naturelles peuvent parfois rencontrer la répartition linguistique en genre, mais c'est loin d'être la règle. (...) Lorsque les référents sont inanimés, la répartition des mots qui les désignent en genre masculin et féminin est arbitraire et imprévisible, d'où le nombre d'erreurs que commettent sur ce point les étrangers, les enfants et même des locuteurs francophones adultes. ».

L'existence ou l'absence du genre dans une langue donnée n'est en rien une insuffisance, ni une qualité de la langue. Par exemple dans certaines langues, comme le persan, à la troisième personne le sexe d'un sujet responsable d'une action n'est pas identifiable, alors qu'il est en soi un objectif d'apprentissage en français, arabe, ou même en anglais. On peut donc dire que le genre est un trait qui correspond au contexte environnemental de chaque langue. Quand ces traits sont en accord entre deux ou trois langues, en apprentissage, on rencontre moins de problèmes structuraux.

Bien que le genre puisse être un trait sémantique, ses influences se révèlent en français dans ce que nous appelons la structure, ou autrement dit la grammaire. Par exemple les déterminants d'un nom masculin comme « livre » portent la marque du genre masculin :

J'ai *un* livre
J'ai lu *mon* livre
J'ai acheté *ce* livre
Je n'ai *aucun* livre de grammaire
Quel livre dois-je acheter pour ma petite fille ?
Quel livre merveilleux !
C'est *un* des *meilleurs* livres que je n'ai jamais lu !
-*Ton* livre était comment ? -*Il* a une chemise noire !
Ce livre *déchiré* n'est pas à moi

Le problème du genre est particulièrement intense chez les apprenants dont la langue maternelle (par exemple, l'anglais) ne possède pas un système comparable à la classification des noms qui existe en français. Par conséquent, un apprenant persanophone n'ayant pas ce trait distinctif dans sa langue maternelle, et voulant acquérir ce trait à partir de l'anglais, risque d'avoir des difficultés majeures pour assigner le genre « juste » en français. Cependant, même ceux dont la langue maternelle possède le système du genre, parfois comparable au français (par exemple, les locuteurs allemands), ne sont pas à l'abri de ce type de difficultés. Le problème du genre découle du fait que les règles dominantes sur l'assignement du genre en français sont loin d'être claires et régies par des règles grammaticales. Selon SurrIDGE (1995), il faut donc qu'un apprenant les apprenne mot par mot. D'après ce point de vue le genre serait différent de tous les autres phénomènes linguistiques qui sont sous la domination des règles. Cependant, certaines études récentes montrent que l'assignement du genre en français dépend d'un réseau de systèmes complexes.

Dans tous les cas, nous ne proposons pas d'appliquer un système compliqué pour apprendre le genre dans la langue française, ce qui n'est pas dans notre cadre de recherche. Ce qui nous intéresse est une étude contrastive afin de dégager les avantages et les inconvénients du fait de connaître, dans

l'apprentissage d'une nouvelle langue (ici le français), à côté de la langue maternelle (ici le persan), une autre langue qui sert de pont (ici l'anglais).

De ce fait, toutes les définitions données ci-dessus sur le genre ne peuvent pas nous aider vraiment tant que nous ne savons pas comment le genre a un effet sur les autres parties de discours, ce que nous appelons **l'accord**. Nous présenterons donc maintenant les effets du genre sur les parties qui sont concernées par ce phénomène.

Mais avant de nous occuper de ces parties de discours, prenons un exemple caractéristique chez les apprenants persanophones ayant appris l'anglais comme L2 pour mettre en valeur le type de problème qu'ils rencontrent.

Dans cette perspective un apprenant persanophone qui n'a aucune idée du genre et de ses accords, en passant par cette langue pont (anglais), qui a une distinction assez limitée de genre, pour arriver à la nouvelle langue cible (français) peut rencontrer un obstacle.

En anglais, que les apprenants sont susceptibles d'utiliser comme langue pont (L2), le trait distinctif du genre existe, mais il n'y a aucun accord de **genre** entre le sujet et les autres parties de discours comme le verbe, le participe passé, l'adjectif qualificatif, et l'article, excepté pour l'adjectif possessif et les pronoms de troisième personne du singulier. Cependant, alors qu'en français l'accord de l'adjectif possessif se fait avec le substantif qui le suit, en anglais il s'accorde avec le possesseur et non avec le substantif qui le suit.

Exemple :

He is talking to his wife.

Il parle à sa femme.

Dans cette perspective générale nous étudions donc chaque partie de discours pour chaque langue en décrivant le trait distinctif qu'est le genre dans chacune d'elle considérée du point de vue de ses accords.

3.1.1. Le déterminant (article défini/indéfini)

Définition

Dans certaines langues, le mot placé devant un nom (ou l'adjectif antéposé au nom), sert à le déterminer plus ou moins précisément, et peut prendre la marque du genre et du nombre (*Le Petit Robert*).

Bien que l'article ne soit pas présent dans la langue **persane**, les grammairiens dans les livres anciens de grammaire ont conçu un équivalent, composé de deux mots persan (/harf é ta'rif/حرف تعريف). Nous avons vérifié dans le dictionnaire *Moïne* : comme il n'existe aucune incidence pour ce mot composé ni dans la grammaire persane ni dans la langue, il est bien logique que nous n'ayons pas même trouvé de définition. Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'article n'existe pas en persan, mais cette langue utilise un ensemble de procédés pour désigner un nom comme défini ou indéfini.

En principe, même s'il ne porte pas d'article, un nom en persan est défini ou indéfini pour l'interlocuteur. En persan le nom défini n'a aucun déterminant : le simple fait de ne pas avoir de déterminant montre qu'il est défini ; mais pour un nom qui est indéfini il existe deux déterminants (/ i/ی postposé et /yé/ يك antéposé) qui sont neutres (pas de genre).

Le déterminant /i/ est un suffixe qui construit un nom indéfini à partir d'un nom défini, soit singulier soit pluriel, soit propre soit commun.

Exemple :

| <u>Persan</u> | | <u>Français</u> |
|------------------|----------------------|------------------|
| <i>Défini</i> | <i>indéfini</i> | |
| کتاب /kétâb/ | کتابی /kétâbi / | un livre |
| کتابها /kétâbhâ/ | کتابهایی /kétâbhâi / | des livres |
| حسن /Hasan / | حسنی /Hasani/ | un certain Hasan |

Défini :
 / kétâb rouyé miz ast/ کتاب روی میز است
 ↓ ↓ ↓ ↓
 livre sur table est (le livre est sur la table)

Comme nous le remarquons, dans la phrase ci-dessus, l'absence de déterminant montre qu'il s'agit d'un mot défini. En revanche s'il s'agit d'un mot indéfini nous aurons :

Indéfini
 / kétâb i rouyé miz ast/ کتابی روی میز است
 ↓ ↓
 livre un sur table est (un livre est sur la table)

L'autre déterminant antéposé /yék/یک, est un adjectif numéral qui vient avant le nom défini et singulier et le transforme alors en un mot indéfini.

Exemple :

| <u>Persan</u> | <u>Français</u> |
|---------------------|-----------------|
| <i>indéfini</i> | |
| یک کتاب /yék kétâb/ | un livre |

Dans la langue **anglaise**, les grammairiens anciens ont considéré les articles comme une sorte d'adjectif spéciale. En effet dans leur usage les articles sont plutôt des adjectifs que des déterminants, et les grammairiens modernes les classifient normalement comme une sous-classe des déterminants.

Dans *The Oxford English Reference Dictionary*, un article défini est grammaticalement un mot (*the* en anglais) qui précède un nom et implique un exemple spécifique ou connu (comme dans : *the book on the table ; the art of government ; the famous public school in Berkshire*) et un article indéfini est un mot (*a, an* en anglais) qui précède un nom et indique le manque de précision (comme dans *bought me a book ; government is an art ; went to a public school*).²

Selon *Webster's Third New International Dictionary*, les articles sont considérés traditionnellement comme des adjectifs. Dans n'importe quel petit groupe de mots ou affixes utilisés avec les substantifs il sert à limiter, individualiser, ou à donner un sens défini ou indéfini (*a, an, the*).

Contrairement à la plupart des grammairiens qui envisagent les articles *a* et *the* comme une partie distinctive du discours, Greenwood (1986) considère les deux articles, *a* et *the*, des adjectifs de nom (*noun adjectives*) puisqu'ils sont identiques aux adjectifs dans leur utilisation.

Selon *The Oxford English Reference*, il n'y a pas d'article devant un nom non comptable ou un nom pluriel quand il s'agit d'un nom indéfini. Donc \emptyset alterne avec *a/an* (positionné avant un nom singulier comptable), dans un rapport paradigmatique. Exemple : *-food, -vegetables, a flower* »

En ce qui concerne le genre de l'article défini / indéfini en anglais, il faut noter que l'article ne porte pas de genre.

² *The Oxford English Reference Dictionary*, p. 75

Exemple :

| <u>Anglais</u> | | <u>Français</u> | |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <u>Défini</u> | <u>Indéfini</u> | <u>Défini</u> | <u>Indéfini</u> |
| the book | a book | le livre | un livre |
| the eraser | an eraser | la gomme | une gomme |
| the books | books | les livres | des livres |
| the food | food | le repas | les repas |

En **français**, selon *Le Petit Robert*, l'article est un déterminant : article *défini* (**Le, la, les**), *indéfini* (**un, une, des**), *partitif* (**de, du, des**) *article élide* (l') *article contracté* (au, du).

Besse et Porquier (1984, p. 31) soulignent que selon les descriptions des grammairiens, « l'article en français, possède un triple critère : un critère d'ordre (petit mot placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé), un critère morpho-syntaxique (l'article indique le genre et le nombre du nom qui suit), et un critère sémantique (il « détermine » plus ou moins le nom) »

En ce qui concerne la marque du genre, nous avons deux formes différentes, pour un article défini : **le** pour les noms masculins singuliers et **la** pour les noms féminins singuliers ; de même pour un article indéfini nous avons deux formes distinctes : **un** pour les noms masculins singuliers, **une** pour les noms féminins singuliers. En ce qui concerne les formes du pluriel, le genre ne joue aucun rôle, nous nous en occupons donc dans la partie qui va traiter du nombre.

Comparaison entre les trois langues

Le persan ne possède pas l'article dans son répertoire grammatical, l'assignement de l'article dans une langue qui en possède (comme l'anglais et le français) peut donc paraître difficile dans la phase d'apprentissage.

En considérant le persan comme L1, l'anglais comme L2 et le français comme L3, nous faisons tout d'abord une comparaison entre les deux langues L1 et L2

pour mettre en évidence leurs différences et ressemblances éventuelles, puis nous faisons le même type de comparaison entre L2 et L3, suite à quoi nous faisons une analyse contrastive des trois langues.

Compte tenu du fait qu'en anglais il existe une distinction grammaticale entre les noms comptables et non comptables, et qu'en persan cette distinction est purement absente, nous constatons souvent qu'un persanophone applique à un nom non comptable soit une marque du pluriel soit l'article indéfini *a*.

Exemple :

These waters*
A good news

Et en persan la notion d'article est vide (\emptyset). Néanmoins, du point de vue du sens, le système triple d'article (\emptyset , *the*, *a/an*) en anglais et ses équivalents approximatifs en persan peuvent se comparer pour exprimer une distinction évidemment triple. Nous allons constater ces distinctions dans les descriptions de structure suivant:

| | |
|----------------|---|
| anglais | → défini (<i>the</i> + n. sing. ; <i>the</i> + n. pl.) → indéfini (<i>a</i> + n. comptable sing. ; \emptyset + n.pl.) |
| persan | → défini (\emptyset + n. sing. ; \emptyset + n.pl.) → indéfini (n. sing. / pl. + <i>lil</i> ; <i>lyekl</i> + n. sing. ; <i>lyekl</i> + n. sing. + <i>il</i>) |

a /an en anglais, construit un nom indéfini singulier et *the* donne un sens défini aux noms singuliers ainsi que pluriels. En persan l'absence de signe pour les noms définis d'une part et l'absence de distinction entre les noms comptables et non comptables, d'autre part, peuvent être à l'origine d'une interférence significative.

Exemple :

production possible d'un persanophone : Pencil is on table *
Au lieu de : The pencil is on the table.

L'apprenant persanophone élimine l'article défini *the*, car en L1 la marque de défini est \emptyset . En effet cette phrase erronée, est une traduction directe de sa L1 :

/ \emptyset mēdād rouy é \emptyset miz ast / مداد روی میز است
crayon sur table est (le crayon est sur la table)

Le problème est que cette règle (\emptyset + n. défini) persane est identique pour les noms non comptables de l'anglais.

Exemple :

Anglais : fruit is expensive

Persan : / \emptyset mivéh gērân ast / میوه گران است
fruit cher est (le fruit est cher)

Nous avons présenté cette ressemblance comme un problème, parce qu'il y a des inconvénients en même temps qu'un avantage. Le seul avantage est qu'il y a des chances qu'un apprenant n'ait plus de problème en accordant les mots non comptables, mais les erreurs qui proviennent de cette règle en ce qui concerne les mots comptables peuvent subsister.

En ce qui concerne les ressemblances de l'anglais et du français au niveau de l'article, il existe dans les deux langues un système triple, comme mentionné plus haut. Par contre elles diffèrent quand il s'agit d'un nom non comptable et des noms pluriels.

La notion d'article en anglais se présente de la manière suivante :

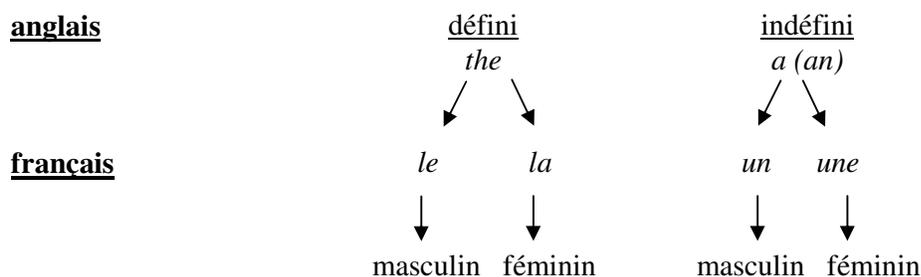
anglais \Leftrightarrow → défini (*the* + n. sing. ; *the* + n. pl.)
 → indéfini (*a* + n. comptable sing. ; \emptyset + n. pl.)
 → défini / indéfini (\emptyset + n. sing. non
 comptable)

L'ordre des éléments de la structure des deux langues, anglais et français, est identique. Car l'article est placé devant le nom ou devant l'adjectif antéposé.

De plus l'article est, plus ou moins, sémantiquement identique puisque dans les deux langues il « détermine » le mot qui le suit.

Mais la différence se situe au niveau morpho-syntaxique. Un article en français indique le genre et le nombre du nom qui le suit, alors qu'en anglais un article ne désigne pas le genre.

Le schéma suivant montre les ressemblances et les différences entre les deux langues anglaise et française. Nous ne montrons ici que les formes du singulier.



En français, le système des noms comptables et non comptables n'est pas identique à ce qui existe en anglais. En effet même pour les mots non comptables en français il y a des articles partitifs. Il y a donc un article pour chaque mot. De plus, comme Rahmatian (1996) le note, en français, nous rencontrons des cas où, dans certaines phrases, le nom n'est pas accompagné du déterminant. Cela exige une étude grammaticale particulière ; nous présentons quelques exemples de noms sans déterminants:

a) Les noms propres :

Pierre est arrivé.
Paris est une belle ville.

b) Les noms communs dans des situations d'énonciation particulière :

- des annonces (orales ou écrites) :

Vente aux enchères
Départ dans un instant

- des titres (ouvrages, journaux)

Séisme de l'Asie
Histoire de l'Iran
Grammaires et didactiques des langues

- des étiquettes, affiches, pancartes :

Lycée
Sel
Piscine

c) les groupes nominaux prépositionnels :

Je viens en voiture
Je vous invite avec plaisir

d) l'attribut (non caractérisé) du sujet :

Je suis étudiant
Il est professeur

e) les noms en apposition facultative (surtout à l'écrit) :

Son ami, chirurgien réputé, lui a déconseillé cette opération

f) les locutions verbales :

À bon chat, bon rat

g) l'adresse

Il habite rue Victor Hugo

Il nous paraît logique que les apprenants persanophones n'aient pas de problème dans ces cas de figure particuliers. Cependant nous constatons qu'ils produisent une toute autre forme d'erreur qui consiste à ajouter un article à un attribut du sujet, alors qu'il n'y en a pas besoin.

Exemple :

*Je suis une étudiante**
*Il est un médecin.**

La comparaison entre ces trois langues nous amène à envisager la possibilité de ce genre d'erreur chez les persanophones, qui feront référence à leurs connaissances langagières de l'anglais -langue pont- :

| | | |
|---------------------|--|--------------------|
| Persan | /man danéšdjou hastam / من دانشجو هستم | je étudiante suis* |
| Anglais | I am a student | |
| Français | je suis étudiante | |
| Un apprenant | je suis <i>une</i> étudiante * | |

En effet, quand un persanophone s'initie à la langue anglaise, il est confronté à l'obstacle créé par la différence dans l'emploi de l'article indéfini pour les phrases attributives en persan (L1) et en anglais (L2)³.

Exemple :

| | |
|---------------------|---|
| Persan | /man dančdjou hastam / Je étudiante suis (je suis étudiante) |
| Anglais | I am a student |
| Un apprenant | I am student* |

L'apprenant désireux d'apprendre la langue française (L3) est de nouveau confronté à la différence entre les langues anglaise et française même si sur ce point spécifique L1 et L3 sont similaires.

Un apprenant, même anglophone, qui connaît les règles d'emploi de l'article malgré ces différences syntaxiques, doit également faire des efforts pour apprendre le **genre** de chaque mot en langue française.

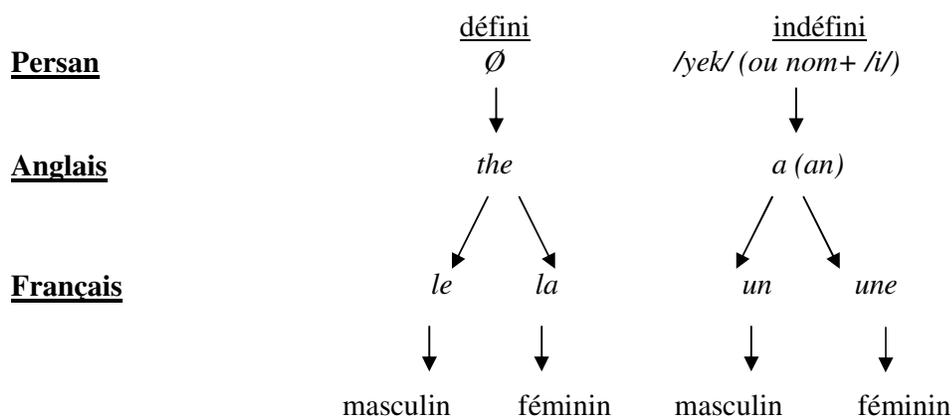
Selon une étude réalisée par SurrIDGE (1995) sur les étudiants en quatrième année universitaire au Canada en 1984; 83,5% des erreurs étaient produites sur l'assignement du genre, ce qui fait du problème du genre le plus persistant qu'un apprenant affronte lors de son apprentissage du français.

³ Selon nos expériences professionnelles et éducatives les enseignants, pour éliminer ce problème, font longuement répéter les apprenants afin de les habituer à l'utilisation correcte de l'article indéfini.

En ce qui concerne les avantages de la connaissance de l'anglais, utilisée comme langue pont chez les apprenants persanophones désireux d'apprendre le français, il est permis de penser que l'ajout à leur savoir langagier de l'existence d'une partie de discours (article) que leur L1 ne possède pas constitue un avantage.

Mais l'un des inconvénients, comme nous l'avons déjà expliqué, est que les substantifs non comptables qui restent toujours sans article en L2, peuvent être sources d'erreurs chez ces apprenants, les substantifs ne pouvant demeurer sans article en français.

Dans le schéma suivant nous présentons le processus d'ajout des renseignements langagiers en passant par la langue pont (L2) pour arriver à la langue cible (L3).



Nous constatons qu'à partir de l'anglais comme langue pont, ni l'apprentissage de l'article ni celui de son genre n'est facilité de façon systématique. Toujours est-il qu'à ce stade, les persanophones « bilingues » semblent être au même niveau que les anglophones en ce qui concerne les problèmes de l'article dans la langue française et ses assignements. Le tableau 3.1. résume les caractéristiques de l'article dans les trois langues persane, anglaise et française.

| | Persan | Anglais | Français |
|----------|------------------|------------------|----------------|
| Défini | Ø | + (pas de genre) | + (avec genre) |
| Indéfini | + (pas de genre) | + (pas de genre) | + (avec genre) |

Tableau 3.1. : Présence ou absence de l'article dans les trois langues

3.1.2. Le déterminant possessif

Définition

Les déterminants possessifs marquent, en général, que l'on présente comme appartenant à quelqu'un ou à quelque chose les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints (*Le Petit Robert*).

Dans la langue **persane**, la possession est exprimée par les pronoms possessifs, l'équivalent de l'adjectif possessif en français. Quant au pronom possessif en persan, les grammairiens l'appellent déterminant postposé.

Exemple :

/kétâ**am** râ bé ou dâdam/ کتابم را به او دادم
 livre mon Ø à lui ai donné (je) (je lui ai donné mon livre)

Puisque cette partie du discours de la langue persane est l'équivalent de l'adjectif en français, nous allons donner ici une définition générale du pronom, ainsi que du pronom possessif persan, pour clarifier ce que nous allons comparer ultérieurement.

Selon Givi et Anvari (1996), les pronoms en persan sont les mots qui remplacent un nom, et ont différentes fonctions dans une phrase : ils peuvent prendre la fonction du sujet, remplacer un nom ou un déterminant. Les différentes formes du pronom en persan sont : le pronom personnel, le pronom commun (réfléchi), le pronom démonstratif, le pronom interrogatif, le pronom d'exclamation et le pronom vague (indéfini).

Pronom personnel

Dans la langue persane, il existe six formes, pour six personnes. Trois formes de singulier, et trois formes de pluriel. Comme nous l'avons déjà indiqué le *genre* n'a pas de trait distinctif ; c'est également le cas pour les pronoms. Les pronoms personnels (/zamir é šaxsi/ ضمير شخصی) sont divisés en deux groupes : les pronoms personnels indépendants (détachés), et les pronoms personnels affixes (attachés).

Les pronoms personnels indépendants ne se rattachent pas au mot qui vient après ou avant eux ; ce sont des morphèmes indépendants (contrairement aux pronoms personnels attachés qui n'ont pas de sens indépendamment du mot auquel ils sont affixés) :

Exemple :

| <u>Persan</u> | | <u>Français</u> |
|------------------|---|-------------------------|
| <u>Singulier</u> | | |
| من /man/ | → | je, me, mon, ma |
| تو /to/ | → | tu, te, ton, ta |
| او / u/ | → | il, le, lui, son, sa |
| | → | elle, la, lui, son, sa |
| <u>Pluriel</u> | | |
| ما /mâ / | → | nous, nos, notre |
| شما /šomâ/ | → | vous, vos, votre |
| | → | ils, les, leur, leurs |
| ایشان /išan/ | → | elles, les, leur, leurs |

Comme nous le voyons ci-dessus, ils peuvent prendre l'équivalent des fonctions de différentes parties de discours en français.

Quant aux pronoms affixes ou, selon Fouchecour (1979) « suffixes personnels enclitiques », ils se rattachent aux mots qui viennent avant eux ; comme nous l'avons indiqué, ils entrent dans le groupe des déterminants postposés du persan :

| <u>Persan</u> | | <u>Français</u> |
|------------------|---|------------------|
| <u>Singulier</u> | | |
| م /am / | → | me, mon, ma |
| ت /at/ | → | te, ton, ta |
| ش / aš/ | → | le, lui, son, sa |
| | → | la, lui, son, sa |
| <u>Pluriel</u> | | |
| مان /mân / | → | nous, nos, notre |
| تان /tân/ | → | vous, vos, votre |
| شان /šân/ | → | les, leur, leurs |
| | → | les, leur, leurs |

Il faut noter que les pronoms affixes présentés ci-dessus ne prennent pas la fonction de sujet. Ceux qui peuvent prendre la fonction de sujet sont ceux que les grammairiens anciens appelaient des terminaisons verbales (/m/i/ /d/ /im/ /id//nad/ (ند , یدیم , ی , دم), c'est-à-dire les pronoms sujets affixes. La présence de ces terminaisons verbales est obligatoire pour déterminer le sujet de la phrase alors que les pronoms personnels détachés en fonction du sujet sont facultatifs

Les pronoms communs (réfléchis)

La catégorie des pronoms communs (/zamir é moštarék/ ضمير مشترك), est constituée de trois mots: خود /xod/, خویش /xiš/, خویشان /xištan/

Le pronom خود /xod/ est le plus courant, et les deux autres ont une connotation plutôt littéraire et poétique. Ces pronoms sont accompagnés des pronoms personnels affixes :

| <u>Persan</u> | | <u>Français</u> |
|---------------|---|-----------------|
| /xod /+ | → | خودم /am/ moi |
| | → | خودت/at/ toi |
| | → | خودش/aš/ soi |

Exemple :

/hésab é **xod** na kam gir o na afzoon/
 compte de **ton** ne sous-estime (pas) et ne surestime (pas)
 حساب خود نه کم گيرو نه افزون
 (Ne te surestime et ne te sous-estime pas)

/šâgêrdân bâyard ehtêrâmé moalémân é **xiš** râ négah dêrand/
 étudiants doivent respect de professeurs de **leurs** Ø garder
 شاگردان باید احترام معلمان خویش را نگه دارند
 (les étudiants doivent garder le respect de leurs professeurs)

/moalém, šâgêrdân râ farzandâné **xiš** midânad/
 professeur, étudiants Ø enfants de **son** considère
 معلم, شاگردان را فرزندان خویش می‌داند
 (le professeur considère les étudiants comme ses enfants)

Les pronoms interrogatifs

Ces pronoms sont des mots questions. Quand ils accompagnent un nom, nous les appelons les adjectifs interrogatifs. Ces pronoms sont neutres et ils ne portent pas la marque du nombre non plus. Ces mots dans la fonction de pronom sont :

| <u>Persan</u> | | <u>Français</u> |
|--------------------|---|------------------------|
| کی, که /ké/ou /ki/ | → | qui |
| چه /čé/ | → | quoi, qu'est ce que |
| کدام /kodâm/ | → | quel(s), quelle(s) |
| کدامین /kodâmin/ | → | lequel(s), laquelle(s) |
| کی /kéi/ | → | quand |
| کجا /kodjâ/ | → | où |
| کو /koo/ | → | où |
| چگونه /čégoneh/ | → | comment |
| چطور /čétor/ | → | comment |
| چسان /čésân/ | → | comment |
| چند /čand/ | → | combien |
| چندم /čandom/ | → | combien |
| چقدر /čeghadr/ | → | combien |

Exemple :

/tâ yâr ké râ xâhad o méilaš bé ké bâšad/
dépend bien aimé **qui** Ø voudra et désir son à **qui** soit
تا یار که را خواهد و میلش به که باشد /
(Dépends de la volonté et du désir du bien aimé)

/agar tâ šahr bé hamân hâl miâvardandat čé mikardi ?/⁴
si jusque ville à même situation avaient amené **que** auarit (tu) fait ?
اگر تا شهر به همان حال می آوردنت چه می کردی
(Si on t'avait amené dans la même situation en ville, qu'est-ce que tu aurais fait ?)

Les pronoms exclamatifs

Il s'agit de certains mots qui montrent la surprise, l'étonnement et l'émerveillement. Les pronoms d'exclamation en persan sont :

Persan

چه /čé/

عجب /adjab/

Français

comme

quelle!

Exemple :

/bah bah, čé az in béhtar !
(onomatopée) comme de ça mieux

به به, چه از این بهتر /
(Quoi de mieux que ça !)

Les pronoms vagues (indéfinis)

Il s'agit des mots qui concernent les personnes et les choses indéfinies. Nous pouvons donc les appeler les pronoms indéfinis. Nous en présentons quelques exemples ci-dessous :

⁴ Djalal é Alé Ahmad, *Noon valghalam*, p.126

Persan

هیچکس /hič kas/

همه /hamé/

Français

personne

tout

Ces brèves descriptions des pronoms de la langue persane vont faciliter la comparaison avec L2 et L3.

Le déterminant possessif en anglais

Les déterminants possessifs en anglais expriment la possession. (comme « *my* » dans « *my hat* », « *his* » dans « *his answer* »). Ils possèdent une triple distinction de genre ainsi qu'une distinction de nombre. Ce qui nous intéresse dans cette partie est la distinction de genre. Il y a trois genres (masculin, féminin, neutre) qui sont réservés à la troisième personne du singulier ; au pluriel, cette distinction n'existe plus. De plus, les genres féminin et masculin sont réservés à la classe des êtres humains et le neutre à celle des animaux et des non animés (mis à part, exceptionnellement, pour certains animaux ou objets non animés, comme ceux présentés plus haut). Le déterminant possessif en anglais ne s'accorde pas avec le genre du substantif qui le suit contrairement au français.

| <u>Anglais</u> | | <u>Français</u> |
|-----------------------|---|------------------------|
| My | → | Mon |
| | → | Ma |
| Your | → | Ton |
| | → | Ta |
| His | → | Son |
| | → | Sa |
| Her | → | Son |
| | → | Sa |
| Its | → | Son |
| | → | Sa |
| Our | → | Notre |
| | → | Nos |
| Your | → | Votre |
| | → | Vos |
| Their | → | Leur |
| | → | Leurs |

Nous constatons qu'à chaque déterminant possessif de l'anglais correspondent deux déterminants possessifs en français. Ce qui peut être problématique pour un apprenant anglophone, c'est cette dualité du déterminant possessif du français et son accord avec le possédé et pas avec le possesseur comme c'est le cas dans la langue anglaise. La difficulté porte alors sur l'assignement et non sur la syntaxe.

Le déterminant possessif en français

Dans la langue française, selon *Le Petit Robert*, un adjectif est un mot susceptible d'être adjoind directement (épithète), ou indirectement (attribut) au substantif avec lequel il s'accorde, pour exprimer une qualité (qualificatif) ou un rapport (déterminatif).

Exemple :

Mon livre a été vendu à près de 100 000 exemplaires.

Votre livre ne semble pas traiter de tous les sujets qui pourraient m'intéresser.

Dans la grammaire moderne les adjectifs possessifs sont considérés comme des déterminants possessifs. Le déterminant possessif en français possède les deux genres masculin et féminin.

| | | un seul possesseur | | plusieurs possesseurs | |
|---------------------------|-----------------|--------------------|------------------|-----------------------|------------------|
| | | un seul objet | plusieurs objets | un seul objet | plusieurs objets |
| 1 ^{ère} personne | <u>masculin</u> | mon | mes | notre | nos |
| | <u>féminin</u> | ma | | | |
| 2 ^{ème} personne | <u>masculin</u> | ton | tes | votre | vos |
| | <u>féminin</u> | ta | | | |
| 3 ^{ème} personne | <u>masculin</u> | son | ses | leur | leurs |
| | <u>féminin</u> | sa | | | |

Comparaison entre les trois langues

Nous constatons que d'une manière ou d'une autre, les pronoms persans peuvent être considérés comme l'équivalent du déterminant possessif des deux autres langues. En ignorant la différence morphologique, nous constatons deux autres différences :

Premièrement, les pronoms qui prennent la fonction du déterminant possessif en persan sont postposés, alors que dans les deux autres langues ces déterminants sont antéposés. Un apprenant persanophone au contact de la langue anglaise apprend où placer ce déterminant. Nous considérons ceci comme une influence positive possible de cette langue pour apprendre le français. En revanche un problème potentiel se révèle en ce qui concerne l'assignement du genre, qui n'existe pas en anglais de la même façon ; d'ailleurs les apprenants anglophones (anglais L1), eux-mêmes sont confrontés au même type de problème que les apprenants persanophones.

Deuxièmement, comme indiqué dans le schéma ci-dessous, il n'existe en anglais qu'une seule forme de déterminant possessif pour la première et la deuxième personne du singulier, contrairement à la troisième personne du singulier pour laquelle nous avons trois déterminants qui varient selon le genre du *possesseur*. Quant aux déterminants possessifs du français il en existe deux pour chaque personne qui varient selon le genre de substantif qui le suit, c'est-à-dire le *possédé*.

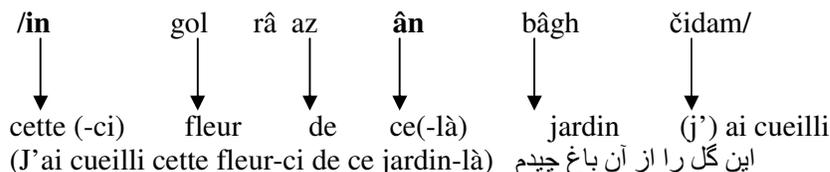
Si un apprenant persanophone écrit :

*Il a parlé à son femme**

compte tenu du fait que dans L1 (la langue maternelle), l'adjectif possessif est neutre, cette erreur peut trouver sa source dans la langue anglaise, L2, à laquelle l'apprenant peut se référer dans l'apprentissage de la langue cible L3.

référence à un objet qui est près du locuteur et /ân/ (آن) réfère à un objet éloigné.

Exemple :

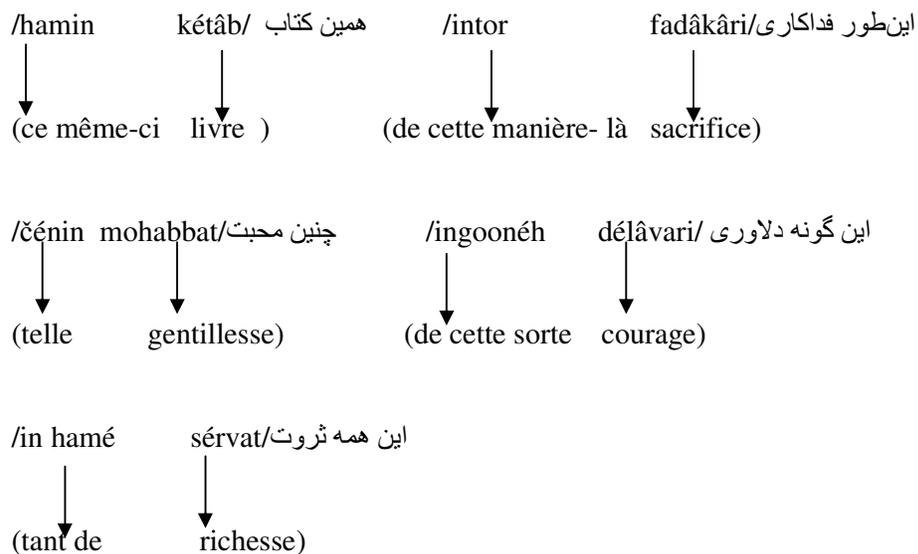


Le déterminant démonstratif, comme les autres parties de discours, n'a pas de genre non plus. Ces deux mots /in/ (این) et /ân/ (آن) suggèrent uniquement une information sur la distance (distance perçue) entre les objets et le locuteur.

En ce qui concerne les autres déterminants démonstratifs en persan, nous pouvons citer les mots suivants qui sont accompagnés de /in/et /ân/ ou sont utilisés seuls :

| <u>Persan</u> | | | | <u>Français</u> |
|----------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| | proximité | éloignement | | sans considérer la distance |
| Persan | équivalent FR | Persan | équivalent FR | |
| / hamin/= /in/ | ce même(-ci) | /hamân/ = /ân/ | ce même-là | ce même |
| این = همین | | آن = همان | | |
| /čénin/= /čon in/ | telle chose-ci | /čénân/= /čon ân/ | telle chose-là | telle chose |
| چون این = چنین | | چون آن = چنان | | |
| /in tor/ | de cette manière-ci | /ân tor/ | de cette manière-là | de cette manière |
| این طور | | آن طور | | |
| / in sâh/ | de cette manière-ci | /ân sâh/ | de cette manière-là | de cette manière |
| اینسان | | آنسان | | |
| /in goonéh/ | de cette sorte-ci | /ân goonéh/ | de cette sorte-là | de cette sorte |
| این گونه | | آن گونه | | |
| /in čenin/ | tel-ci | /ân čénan/ | tel-là | tel |
| این چنین | | آن چنان | | |
| /in haméh/ | tant de ...-ci | /ân haméh/ | tant de ...-là | tant de |
| این همه | | آن همه | | |

Exemples :



Dans la langue **anglais** le déterminant démonstratif est un adjectif qui indique une personne ou une chose. Ces déterminant sont les mots : *this, these, that, those*. Le déterminant, en anglais, n'est pas décliné suivant le genre. Il se décline cependant suivant le nombre. Nous allons parler du nombre dans la partie qui lui est consacrée.

Selon Chalker et Weiner (1994), les démonstratifs sont considérés en anglais comme des membres d'un groupe de pronoms et de déterminants pour indiquer les choses et les personnes par rapport à l'interlocuteur ou pour les inscrire dans l'espace et le temps. Un déterminant démonstratif est suivi d'un nom comme les autres déterminants.

| Anglais | Français |
|----------------|-------------------------------|
| this | ce...(-ci), cette... (-ci) |
| that | ce...(-là), cette...(-là) |
| these | ces...(-ci) |
| those | ces..(-là) |

Exemples :

This book is interesting

That book is boring

Ce livre est intéressant (proximité). Ce livre est fatigant (éloigné)

En **français**, les déterminants démonstratifs marquent aussi, en général, que l'on montre (réellement ou au figuré) les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints. Le déterminant démonstratif s'emploie souvent avec une valeur atténuée, sans qu'il exprime précisément l'idée démonstrative.

Exemples :

à cet effet
Je l'ai vu ce matin

Le déterminant démonstratif français a les formes suivantes :

| | |
|---------------------------|----------------|
| Singulier masculin : | cet, ce |
| Singulier féminin : | cette |
| Pluriel des deux genres : | ces |

Pour le masculin singulier, on emploie **ce** devant un mot commençant par une consonne ou un *h* aspiré :

ce livre, ce héros

Cet s'emploie devant un mot masculin commençant par une voyelle ou un *h* muet :

cet arbre, **cet** honneur
cet agréable voyage

Le déterminant démonstratif est parfois renforcé par l'une des particules adverbiales *ci*, *là*, que l'on place après le nom, en l'y rattachant par un trait d'union.

-*ci* s'emploie quand on ajoute à l'idée d'indication celle de proximité dans le temps ou l'espace ; il sert à former l'adjectif démonstratif de proximité :

ce livre-ci

-*là* s'emploie quand on ajoute à l'idée d'indication celle d'éloignement ; il sert à former l'adjectif démonstratif d'éloignement :

Ces gens-là

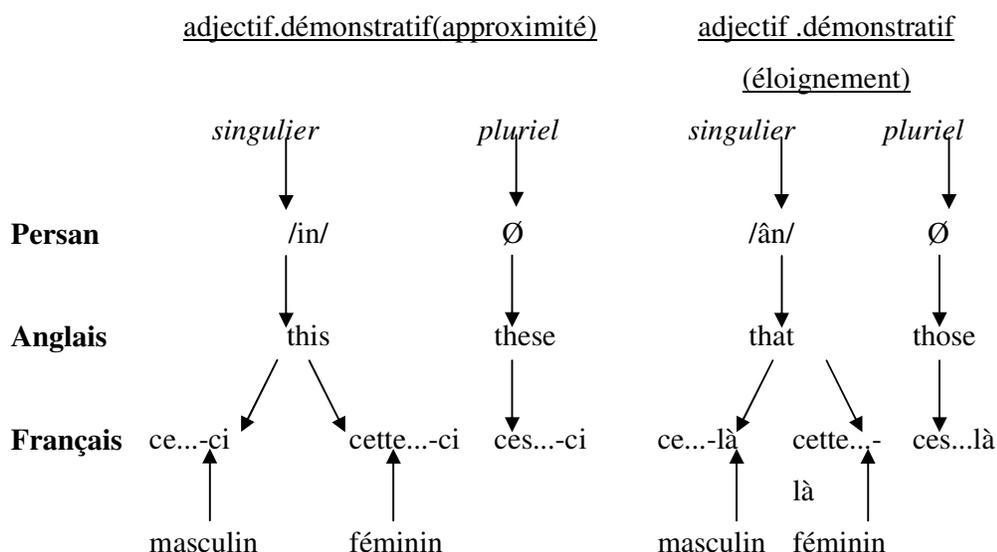
Comparaison entre les trois langues

Dans les deux langues, persan et anglais, le déterminant démonstratif contribue à fournir une information sur la distance (distance perçue), alors qu'en français, il n'est qu'un mot qui sert à montrer la personne ou la chose qui le suit ; il s'accorde avec ce mot suivant son genre et son nombre. En français pour fournir une information sur la distance il est nécessaire d'ajouter une particule (*-ci* pour proximité, *-là* pour éloignement). En ce qui concerne le genre du déterminant, persan et anglais restent toujours non marqués.

Dans les trois langues ce déterminant est antéposé. Par conséquent, il est permis de penser que l'apprenant persanophone doit pouvoir gérer le problème lié à l'emplacement de ce déterminant. Mais ce qui peut être problématique chez un apprenant est l'habitude d'utiliser ce déterminant en L1 et L2 pour l'indication de distance : il est donc fortement possible de prendre **ce** (pour proche), et **cette** (pour lointain) en L3, comme des indicateurs de distance et non comme un moyen d'indiquer le genre, en ignorant que pour montrer la distance dans cette langue il faut une particule.

Les différences ou les ressemblances éventuelles pour les démonstratifs dans le domaine du nombre seront traitées dans la partie de notre travail consacrée à cette notion.

Dans le schéma suivant nous présentons le fait que pour le persan et l'anglais au singulier il n'y a qu'une seule forme et que par rapport à l'expression de la distance les deux langues sont similaires, alors qu'en français nous constatons l'existence de deux formes différentes selon le genre du mot qui les suit. Dans ce schéma nous avons ajouté les deux particules *-ci* et *-là*, afin d'avoir une vision équivalente à ce qui existe en persan et anglais.



3.1.4. L'adjectif qualificatif

Définition

Un adjectif qualificatif est un mot susceptible d'être adjoint directement (épithète) ou indirectement (attribut) au substantif avec lequel il s'accorde ou non (selon chaque langue), pour exprimer une qualité (qualificatif). Ce mot est utilisé comme modificateur d'un nom afin de dénoter une qualité d'une chose nommée. (*Le Petit Robert*)

Givi & Anvari (1999) décrivent l'adjectif qualificatif (/séfat é bayâni/صفت بیانی) dans la langue **persane** comme une catégorie lexicale qui exprime la qualité ou la caractéristique du mot qualifié (déterminé). Ces qualités et caractéristiques sont : couleur, taille, matériel, forme, position, volume, quantité, valeur, etc.

Exemples :

/ghalam é ghermez xaridam/ قلم قرمز خریدم



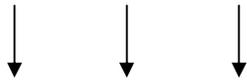
stylo rouge (j') ai acheté (j'ai acheté un stylo rouge)

/ghalam é bozorg xridam/ قلم بزرگ خریدم



plume grande (j') ai acheté (j'ai acheté une grande plume)

/ghalam é félézi xaridam/ قلم فلزی خریدم



plume métallique (j') ai acheté (j'ai acheté une plume métallique)

/ghalam é dorošt xaridam/ قلم درشت خریدم



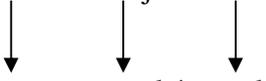
plume épaisse (j') ai acheté (j'ai acheté une plume épaisse)

/ghalam é zibâ xaridam/ قلم زیبا خریدم



plume jolie (j') ai acheté (j'ai acheté une jolie plume)

/divâr é kadj rixit/ دیوار کج ریخت



mur courbé est démoli (le mur courbé est démoli)

/ghalam é gherânbahâ xaridam/ قلم گرانبها خریدم



plume chère j'ai acheté (j'ai acheté une plume chère)

Dans les phrases ci-dessus, nous avons donné quelques exemples pour certains de ces adjectifs, pour montrer qu'en persan ces adjectifs se placent après les mots qualifiés. L'adjectif qualificatif dans la langue persane peut prendre deux fonctions : attribut et épithète.

Exemples :

attribut

/miz sangin ast/ میز سنگین است
↓ ↓ ↓
table lourde est (la table est lourde)

épithète

/ miz é sangin šékast/ میز سنگین شکست
↓ ↓ ↓
table lourde s'est cassée (la table lourde s'est cassée)

Quant à la place de l'attribut et l'épithète en persan, il faut bien noter que dans les deux cas l'adjectif se place toujours après le qualifié ; la présence du verbe copulatif montre qu'il s'agit d'un attribut. Quand il s'agit d'un attribut, l'attribut du mot qualifié doit être suivi d'une pause avant l'adjectif ; quand il s'agit d'un épithète, ni le verbe *être* ni un autre verbe d'état ne suit l'adjectif, et le qualifié doit être suivi d'une voyelle /é/ afin d'indiquer qu'un adjectif y est rattaché. Dans cette langue, l'adjectif est toujours invariable du point de vue du genre.

Ajoutons que la prose littéraire et la langue poétique changent souvent la place ordinaire de l'épithète pour produire des effets de style fort variés.

Exemples :

/ou maghoul bačéi boud bé rouzégârân é xiš. / او معقول بجهای بود به روزگاران خویش /
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ part. rattaché ↓
il intelligent enfant était à époque son...

au lieu de :

/ou baçéi maghoul.../ ... او بچهای معقول
↓ ↓ ↓
il enfant intelligent
(il était un enfant intelligent à son époque)

Pour la langue **anglaise**, *Oxford Reference Dictionary* définit un adjectif comme « un mot ou un groupe de mots appelés attribut, qui est ajouté ou grammaticalement lié à un nom, afin de le modifier ou décrire ». À la différence de beaucoup de langues où ces mots sont déclinés en genre, en nombre, et s'accordent avec les noms qu'ils modifient, l'accord de l'adjectif qualificatif en anglais ne désigne aucun genre ni nombre.

Un adjectif qualificatif peut aussi en anglais être attribut ou épithète. Un attribut vient généralement après les verbes copulatifs sauf pour certaines exceptions (ex : he made him rich) :

Exemples :

He is *young*
She seems *happy*

Il vient avant le nom auquel il est joint quand il est épithète :

Exemple :

He was a young man when I saw him for the first time

Todd & Hancock (1986) soulignent que ces adjectifs ont un ordre fixe à respecter s'il s'agit de plusieurs adjectifs qualificatifs pour un nom:

Si nous considérons le schéma ci-dessus, il faut dire que la position 1 est réservée aux noms qui sont utilisés comme adjectifs afin d'indiquer le but :

a fish bowl

Dans la position 2 on trouve souvent les noms utilisés comme adjectifs qui indiquent les matériaux :

a glass fish bowl

Dans la position 3 normalement il existe une indication d'origine :

a Wexford glass fish bowl

Dans la position 4 il y a souvent une couleur :

a blue Wexford glass fish bowl

Et dans la position 5 il existe une possibilité pour les adjectifs d'intensification, taille, âge, forme, et température :

a huge blue Wexford glass fish bowl

Notons que de tels adjectifs apparaissent aussi dans un ordre fixe :

a great big old square building

a small round ice-cold object

Nous constatons donc que l'ordre des adjectifs qualificatif suit la formule suivant : ...+5+4+3+2+1+nom

Dans la langue **française**, l'adjectif qualificatif exprime aussi une manière d'être, une qualité de l'être ou de l'objet désigné par le nom auquel il est joint :

*Un livre **utile***

*Un ouvrier **actif***

Du point de vue de leur forme, les adjectifs sont simples ou composés en français ainsi que dans les deux autres langues (anglais, persan).

L'adjectif *simple* est formé d'un seul mot : *grand, fort*.

L'adjectif *composé* est formé de plusieurs mots, souvent unis au moyen du trait d'union, et équivalant à un seul adjectif : *tout-puissant, avant-dernier*.

En français, l'adjectif qualificatif (épithète, adjectif détaché, attribut) s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte :

*une **bonne** parole*

*de **beaux** discours*

*Les troupes, **furieuses**, saccagèrent la ville*

*Ils paraissent **contents***

L'adjectif épithète se place *avant* le nom lorsque, sans être entrée dans la syntaxe figée, la combinaison *adjectif + nom* est très fortement sentie comme une unité de pensée : il y a alors un seul accent d'intensité. Mais lorsque la combinaison du nom et de l'adjectif n'est pas sentie comme une seule unité de pensée et que chacun de ces mots est frappé d'un accent d'intensité, l'adjectif épithète se place *après* le nom : toutefois il peut le précéder s'il a beaucoup de force affective.

Remarques particulières

Certaines expressions sont devenues des groupes figés, de véritables noms composés, dans lesquels l'adjectif garde une place fixe. Parfois même l'orthographe soude l'adjectif avec le nom ou les joint par un trait d'union :
Un bonhomme, Un amour-propre, Un pauvre homme, Un cousin germain, Un conseiller municipal, Un directeur spirituel

On place *avant* le nom :

- a) en général, l'adjectif monosyllabique qualifiant un nom polysyllabique :

un bel appartement
un long trajet
un bref aperçu

- b) L'adjectif considéré comme épithète de nature :

La pâle mort

- c) En général, l'adjectif ordinal :

Le vingtième siècle
La cinquième colonne

- d) Certains adjectifs qui s'unissent intimement au nom en se dépouillant de leur valeur propre et objective pour prendre une signification figurée et subjective:

Un simple soldat, un soldat simple

On place **après** le nom :

a) en général, l'adjectif polysyllabique qualifiant un nom monosyllabique :

Un champ stérile
Un cœur sensible
Un vers harmonieux

b) Beaucoup d'adjectifs qui expriment des qualités physiques, occasionnelles, accidentelles :

un front haut
une démarche lente
une prote secrète

c) Les adjectifs exprimant la forme ou la couleur :

un champ carré
une ligne courbe
le tapis vert
un vêtement noir

d) Les adjectifs dérivés d'un nom propre et ceux qui marquent une catégorie religieuse, sociale, administrative, technique, historique, géographique, etc. :

une tragédie cornélienne
le peuple juif
les prérogatives royales
l'électricité statiqu.
le principe monarchique
les climats froids

e) Les participes passés pris adjectivement et beaucoup d'adjectifs verbaux en *-ant* :

un homme estimé
un monarque redouté
une musique éclatante
des sables mouvants

f) Les adjectifs suivis d'un complément :

une blessure large de deux doigts
un jardin grand comme la main

Comparaison entre les trois langues

Comme nous le savons, en persan la distinction grammaticale de genre n'existe pas au niveau de l'adjectif qualificatif, tout comme en anglais. Cette distinction existe par contre en français : il s'agit de l'*accord*.

Concernant la distinction du sexe dans ces langues, nous constatons parfois qu'il y a des adjectifs qui expriment une délicatesse féminine ou une force masculine ; à ce stade il existe donc une différence entre masculin et féminin, différence sémiotique évidemment hors du sujet de nos recherches ; nous nous limiterons alors à quelques exemples :

En **persan** :

/Doxtarake maloos , bâ ân soorat é faribâ ,nazar é hame râ bé xod
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Fille mignon , avec ce-là visage séduisant, attention de tous vers elle-

djalb kardéh boud/ دخترکِ ملوسِ با آن صورتِ فریبا، نظر همه را به خود جلب کرده بود

↓
même a tiré (La fille mignonne avec ce visage séduisant, avait attiré l'attention de tous)

/maloos/ملوس et /faribâ/فریبا sont deux adjectifs qualificatifs qui sont réservés au sexe féminin.

En **anglais** :

His wife is a pretty woman, of course, he is handsome too.

Pretty est une caractéristique féminine et *handsome* est employé d'habitude pour un homme qui a un visage harmonieux ; si on utilise cet adjectif pour une femme, il s'agit d'un caractère masculin accompagnant la force.

En français :

Pour les animés il existe certains adjectifs qui ne sont pas courants pour le sexe masculin.

Exemple :

Regarde ce joli homme !*

On dit plutôt : regarde ce bel homme

mais :

Regarde cette jolie femme !

Notons que pour les inanimés ce genre d'adjectif ne pose pas de problème, parce qu'il s'agit de genre grammatical et non pas de sexe :

Regarde ce joli dessin !

Dans les trois langues de notre étude et leurs adjectifs il existe deux fonctions : épithète (qualificatif) et attribut. C'est leur place qui différencie l'une (persan) des deux autres (anglais et français) par rapport à leur fonction.

S'il s'agit d'un attribut :

| | structure de la phrase | exemple |
|----------|------------------------------------|--|
| persan | sujet + attribut + verbe copulatif | /Miz sangin ast/ میز سنگین است table lourde est |
| anglais | sujet + verbe copulatif + attribut | The table is heavy |
| français | sujet + verbe copulatif + attribut | La table est lourde |

Tableau 3.2. : L'ordre des mots pour une phrase attributive dans les trois langues

S'il s'agit d'une épithète :

| | structure du syntagme nominal | exemple |
|----------|-------------------------------|--|
| persan | nom + adjectif | /doxtar e ziba/ دختر زیبا fille jolie |
| anglais | adjectif +nom | pretty girl |
| français | nom +adjectif | une fille jolie |
| | adjectif +nom | une jolie fille |

Tableau 3.3 : l'ordre des mots pour l'adjectif en tant qu'une épithète dans les trois langues

Comme nous le constatons dans les tableaux ci-dessus, en persan un adjectif attribut ou un épithète est toujours placé après les noms qualifiés alors qu'en anglais et en français, il est toujours placé après le verbe copulatif lorsqu'il s'agit d'un attribut (Tableau 3.2.).

Le Tableau 3.3. montre l'épithète et sa position. En L1 (persan) l'adjectif qualificatif est toujours postposé, alors qu'en anglais (L2) il est antéposé. Au début de l'apprentissage de l'anglais, un apprenant persanophone risque d'être confronté au problème de l'emplacement approprié de l'adjectif. Une fois que cet apprenant tente d'apprendre L3, le problème risque de réapparaître car en français la place de l'adjectif qualificatif varie selon différents critères.

Dans la langue française l'adjectif qualificatif (épithète) n'a pas de genre propre, puisqu'il prend le genre du mot ou du pronom auquel il se rapporte. Par conséquent, tout le bagage langagier dont semble avoir besoin un apprenant est une bonne connaissance des genres des noms français.

Mais le problème ne se résout pas aussi facilement. Une fois qu'il a appris le genre de tous les substantifs, il faut qu'il apprenne les différentes formes de féminin ou masculin des adjectifs. Ces apprenants sont susceptibles de faire une surgénéralisation d'une seule forme (par ajout de *e* à la fin de la forme du masculin) ou d'éliminer le *e* de la fin des adjectifs qui sont invariables au féminin et au masculin.

Exemples :

| | |
|-----------------|----------------------|
| un papier blanc | une feuille blanche* |
| une jeune fille | un jeun garçon* |

3.1.5. Le pronom objet

Définition :

L'objet d'un verbe est une partie de discours désignant la chose, la personne, l'idée sur lesquelles porte l'action marquée par le verbe. Cet objet peut être un nom ou un **pronom** qui le remplace (*Le Petit Robert*).

Comme nous l'avons expliqué les mêmes pronoms personnels en **persan** peuvent avoir différentes fonctions selon leur place dans la phrase. Ceci veut dire qu'en persan il n'existe pas de forme spécifique pour exprimer le pronom objet.

Les pronoms personnels ont la fonction de pronom objet (/zamir é mafouli/ ضمير مفعولى), direct (/bâ vâsetéh/ با واسطه « avec l'agent ») ou la fonction de pronom objet indirect (bi vâsetéh/ بيواسطه « sans agent »). Les pronoms personnels peuvent être indépendants (détachés) ou affixés (attachés) (voir les descriptions de la partie 1.1.2), et selon leur place ils peuvent prendre la fonction de sujet ou d'objet. En ce qui concerne l'objet, ce pronom étant défini, il est toujours affecté de la particule /-râ/ را, marque de fonction (Objet direct) (/mafoul é bâ vâstéh/ مفعول با واسطه); notons que /-râ/ را est un signe général appelé aussi signe d'objectif (/râ nêšâneh mafouli/ را نشانۀ مفعولى). Pour définir la fonction objet direct en persan, cette particule peut accompagner un nom ou un pronom personnel.⁵ Pour *Moïne* (1984) un objet qui est accompagné par /-râ/ est un objet avec agent (/bâ vâsetéh/ با واسطه) qui est l'équivalent de l'objet direct en français.

⁵ Contrairement à ce qui est dans le dictionnaire persan français par Lazard (1992, p. 449).

Exemple :

/Ou-râ košt/ او را کشت
 ↓ ↓ ↓ /ou/ (pronom personnel indépendant, dans la fonction de l'objet direct)
 le Ø a tué (il) (il l'a tué)

/did am aš/ دیدمش
 ↓ ↓ ↓ /aš/ (pronom personnel affixe, dans la fonction de l'objet direct)
 ai vu je le (je l'ai vu)

Et quand ces pronoms ne sont pas affectés de la particule /-râ/, ils prennent une préposition, et donc la fonction d'objet indirect (/mafoul é bi vaseteh/ بیواسطه (مفعول)).

Les prépositions accompagnant les objets indirects (pronoms et noms) en persan sont : /az/ از (de ou à), /bé/ به (à), /bâ/ با (avec), barâyé/ برای (pour)

Exemples :

/az/ : از

/az ou xâstam/ از او خواستم
 ↓ ↓ ↓
 à lui ai demandé (je) (je lui ai demandé)

/bé/ : به

/kétâb râ bé héš dâdam/ کتاب را بهش دادم
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 livre Ø à lui ai donné (je) (je lui ai donné le livre)

/ân râ bé heš dâdam/ آن را بهش دادم
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 le Ø à lui ai donné (je) (je le lui ai donné)

ou / ân râ bé ou dadam/ آن را به او دادم
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 le Ø à lui ai donné (je) (je le lui ai donné)

Un objet indirect peut changer de place, mais doit être accompagné d'une préposition *to /for*

| Sujet | Prédicat | Objet direct | Objet indirect |
|-------|----------|--------------|-----------------|
| John | built | a house | <i>for</i> Mary |
| Mary | gave | the money | <i>to</i> John |

Il n'existe qu'une seule forme des pronoms objets qu'ils soient directs ou indirects, en anglais, contrairement au français:

| | | Singulier | Pluriel |
|------------------------|--|-----------|---------|
| 1 ^{ère} pers. | | me | us |
| 2 ^{ème} pers. | | you | you |
| 3 ^{ème} pers. | { <i>Masculin</i> <i>Féminin</i> <i>Neutre</i> | him | } them |
| | | her | |
| | | it | |

Si nous remplaçons les objets directs et indirects dans les exemples ci-dessus par les pronoms :

| Sujet | Prédicat | Objet indirect | Objet direct |
|-------|----------|----------------|-----------------|
| John | built | her | it ⁶ |
| Mary | gave | him | it |

| Sujet | Prédicat | Objet direct | Objet indirect |
|-------|----------|--------------|----------------|
| John | built | it | <i>for</i> her |
| Mary | gave | it | <i>to</i> him |

Dans la langue **française** également, le complément d'objet d'un verbe désigne la chose, la personne, l'idée sur lesquelles portent l'action marquée par le verbe (*Le Petit Robert*). Un objet direct se rattache directement au verbe sans l'intermédiaire d'une préposition.

⁶⁶ Si l'objet indirect est un pronom il est parfois possible de changer la place du pronom objet indirect avec le pronom objet direct et d'enlever la préposition *to*, mais il est souhaitable de ne pas changer ces deux pronoms objets quand il s'agit de la préposition *for*. (*The Oxford Library Of English Usage, Grammar*, 1991, p. 92)

Exemple :

Je prends un crayon
↓
Objet direct

Un objet indirect se rattache à un verbe par l'intermédiaire d'une préposition.

Exemple :

J'obéis à vos ordres
↓
Objet indirect

Le complément d'objet énonce la personne ou la chose qui subit l'action du sujet ; cette personne ou cette chose est présentée comme supportant l'action, comme étant l'**objet** de l'action, comme marquant l'aboutissement, l'achèvement du procès. Et l'objet direct se rattache ordinairement au verbe directement, sans mot-outil, et exprime, soit l'objet même de l'action, soit le résultat de cette action.

Quant au pronom objet direct ou indirect qui est classé parmi les pronoms personnels, il peut se placer en français avant le verbe ou après le verbe.

Avant le verbe, le pronom personnel objet se présente sous les formes faibles, *me, te, se, le, la, lui, nous, vous, les, leur*.

Exemple :

On **me** voit
Ne **leur** dites rien

Après le verbe, le pronom personnel objet se présente sous les formes fortes *moi, toi, soi, lui, elle, nous, vous, eux, elles*. Il s'emploie :

1° Quand le personnel objet est coordonné à un nom ou à un pronom ayant même fonction que lui.

Exemple :

Je rends ces lettres à lui et à vous

2° Dans les propositions où il y a ellipse du sujet et du verbe, notamment dans les réponses et dans propositions comparatives.

Exemple:

Ceci me convient moins qu'à lui.

3° Après *ne...que* (=seulement)

Exemples :

On n'admire que lui.

Je ne plais qu'à eux.

4° Avec la formule présentative *c'est ...que*

Exemple :

C'est toi que j'aime

5° Les pronoms personnels objets d'un impératif affirmatif.

Exemples :

Crois-moi

Retournez-vous

Obéis-leur

Notons que le pronom personnel objet direct - ou indirect sans préposition - se place ordinairement avant le verbe (avant l'auxiliaire dans les temps composés) ; il est alors faible :

Exemples :

On *le* voit

On *nous* a vus.

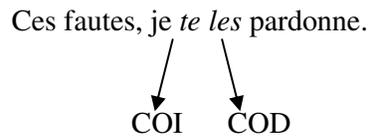
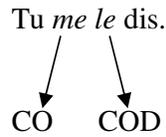
Nous *leur* obéirons.

Qu'on *vous* obéisse !

Moi, *les* aimer !

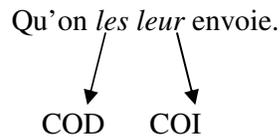
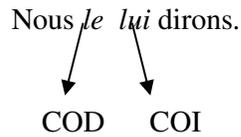
Et quand le verbe est précédé de deux pronoms personnels objets, l'un direct, l'autre indirect, celui-ci se place en premier :

Exemple :



Toutefois **lui** et **leur** font exception, c'est-à-dire que le pronom objet direct se place le premier et le pronom objet indirect le suit.

Exemple :



Comme le montre le tableau ci-dessous, pour les première et deuxième personnes du singulier et pluriel, soit direct soit indirect, la distinction du genre n'existe pas en français. Excepté pour la troisième personne du singulier de l'objet direct il existe une distinction de genre, et pour le reste, comme les première et deuxième personnes, nous n'avons qu'une seule forme pour le masculin et le féminin.

| | | <u>Pronoms personnel objet</u> | | |
|-------------------------|----------------|--------------------------------|------------------|----------------|
| | | | <i>Singulier</i> | <i>Pluriel</i> |
| 1 ^{ère} pers. | Objet direct | | me | nous |
| | Objet indirect | | me | nous |
| 2 ^{ème} pers. | Objet direct | | te | vous |
| | Objet indirect | | te | vous |
| 3 ^{ème} pers.. | Obj. Dir. | <i>Mas.</i> le | | } les |
| | | <i>Fémi.</i> la | | |
| | Obj.Indir. | <i>Mas.</i> | } lui | } leur |
| | | <i>Fémi.</i> | | |

Comparaison entre les trois langues

Lorsque nous vérifions l'objet direct dans ces trois langues, nous constatons qu'il n'a pas de besoin de préposition pour se rattacher à un verbe ; quant à l'objet indirect, il a absolument besoin d'une préposition pour se rattacher au verbe en suivant l'ordre de : objet direct+objet indirect après le verbe.

Cependant dans la langue persane, pour l'objet direct il existe un signe qui s'appelle le signe d'objectif (/râ neshâneh mafouli/را نشانه مفعولی).

Le persan utilise les mêmes pronoms personnels que ceux qui sont employés pour les adjectifs possessifs ainsi que pour les sujets ; le seul trait distinctif est le signe d'objectif (/râ/) pour l'objet direct et la préposition pour l'objet indirect, car la place de l'objet dans la phrase en persan est variable.

Les exemples ci-dessous illustrent l'ensemble de ces caractéristiques :

/ou râ didam/ /didam ou râ/ / didam- éš/ /diadam oun o/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 le Ø ai vu (je) ai vu (je) le Ø ai vu (je) le ai vu (je) le Ø

(je l'ai vu)

/ân râ bé ou goftam/ /bé ou ân râ goftam/ /goftam bé ou ân râ/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 le Ø à lui ai dit (je) à lui le Ø ai dit (je) ai dit (je) à lui le Ø
 (je le lui ai dit)

/goftam ân râ bé ou/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
ai dit (je) le Ø à lui

/béh -éš oun o goftam/ (famil.)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 à lui le Ø ai dit (je)

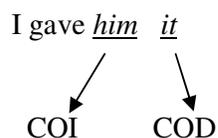
/oun o béh -éš goftam/(famil.)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 le Ø à lui ai dit (je)

/goftam oun o béh -éš/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
ai dit (je) le Ø à lui

/goftam béh -éš oun o/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
ai dit (je) à lui le Ø

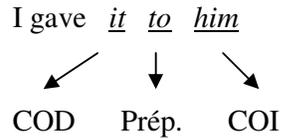
En anglais nous avons une forme identique pour les pronoms objets, direct et indirect. Le trait distinctif entre le pronom objet direct et le pronom objet indirect en anglais n'est pas lié à leurs formes, car il y n'a qu'une seule forme, mais à l'ordre des mots dans la phrase ; en effet le pronom objet indirect vient avant le pronom objet direct:

Exemple:



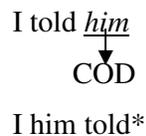
Si le pronom objet indirect vient après le pronom objet direct, il garde toujours sa préposition.

Exemple :



Précisons toutefois qu'en anglais (contrairement au persan et au français), l'objet direct ou indirect, sous la forme de pronom ou de nom, vient toujours après le verbe :

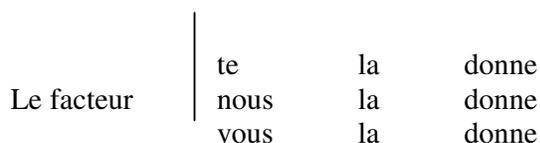
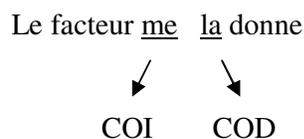
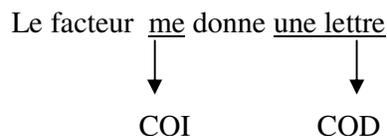
Exemple :



En français ainsi qu'en anglais il existe une forme spécifique pour les pronoms objets, alors que le persan utilise les mêmes pronoms pour l'objet et le sujet. Mais ce qui différencie le français de l'anglais, ce sont les pronoms de troisième personne du singulier et du pluriel. En anglais les pronoms objets direct et indirect sont identiques dans leurs formes, alors qu'en français les pronoms objets directs et indirects se différencient à la troisième personne.

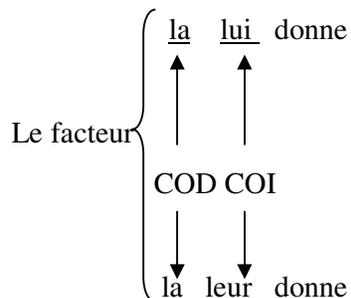
En français nous avons l'ordre suivant lorsque le pronom objet indirect est aux première et deuxième personnes : « pronom objet indirect + pronom objet direct »

Exemples :



En revanche, lorsque le pronom objet indirect est à la troisième personne, l'ordre est le suivant : « pronom objet direct+ pronom objet indirect »

Exemple :



Concernant le genre dans cette partie de discours, quand il s'agit des pronoms objets directs ou indirects, la distinction du genre pour la première et deuxième personne du singulier ainsi que du pluriel n'existe dans aucune des trois langues. (Voir les Tableaux 3.4. et 3.5.)

Quant à la troisième personne du singulier, il est évident qu'en persan, à l'identique de toutes les autres parties du discours, la distinction du genre grammatical n'existe pas, pour l'objet direct ou l'objet indirect.

En anglais cependant, la distinction du genre existe pour la troisième personne du singulier autant pour les pronoms objets directs qu'indirects. La différence entre l'anglais et le français à la troisième personne apparaît au niveau du pronom objet indirect : contrairement à l'anglais, il n'existe en français qu'une seule forme pour le féminin ou le masculin.

Quant à la troisième personne du pluriel, l'anglais ne possède qu'un seul pronom objet direct et indirect quel que soit le genre, à l'identique du français.

| | | pronom objet direct | pronom objet indirect |
|----------|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | 1 ^{ère} pers. du singulier | | |
| persan | masculin ou féminin | / man râ/ را / من | /bé man/ به را |
| anglais | masculin ou féminin | me | to me |
| français | masculin ou féminin | me | me |
| | 2 ^{ème} pers. du singulier | | |
| persan | masculin ou féminin | /to râ/ تو را | /bé to/ به تو |
| anglais | masculin ou féminin | you | to you |
| français | masculin ou féminin | te | te |
| | 3 ^{ème} pers. du singulier | | |
| persan | masculin ou féminin | /ou râ/ او را | /bé ou/ به او |
| anglais | masculin → | him | to him |
| | féminin → | her | to her |
| français | masculin → | le | lui } |
| | féminin → | la | |

Tableau 3.4. : La distinction de genre pour le pronom objet direct/indirect au singulier dans les trois langues

| | | pronom objet direct | pronom indirect | objet |
|----------|-----------------------------------|------------------------|--------------------|-------|
| | 1 ^{ère} pers. du pluriel | | | |
| persan | masculin ou féminin | / mâ râ/ مارا | /bé mâ/ به ما | |
| anglais | masculin ou féminin | us | to us | |
| français | masculin ou féminin | nous | nous | |
| | 2 ^{ème} pers. du pluriel | | | |
| persan | masculin ou féminin | /šomâ râ/ را شما | /bé šomâ/ به شما | |
| anglais | masculin ou féminin | you | to you | |
| français | masculin ou féminin | vous | vous | |
| | 3 ^{ème} pers. du pluriel | | | |
| persan | masculin ou féminin | /ânhâ râ/ را آنها | /bé ânhâ/ به آنها | |
| anglais | masculin ou féminin | them | them | |
| français | masculin ou féminin | les | leur | |

Tableau 3.5. : La distinction de genre pour le pronom objet direct/indirect au pluriel dans les trois langues

3.1.6. Le participe passé

Définition

Le participe passé peut être regardé tantôt comme une **forme verbale**, tantôt comme un pur **adjectif**.⁷

En **persan** le participe passé (/séfaté mafouli/ صفت مفعولی) est défini comme un adjectif qui est dérivé d'un verbe, il garde le sens du verbe sous la forme d'un adjectif. Le terme /séfat é mafouli/ صفت مفعولی contient la notion d'objet, c'est-à-dire que le participe passé implique l'existence d'un agent ayant fait l'action qu'il exprime.

⁷ *Le bon usage*, p. 903

Le participe passé est construit sur le radical du verbe au passé en ajoutant la consonne /éh/ (aspiré) :

Exemple :

verbe → radical au passé + particule → participe passé
/xordan/ خوردن /xord/ خورد + /éh/ ه /xordéh/ خورده
(manger mange mangé)

L'emploi du participe passé en persan

Le participe passé peut prendre la valeur d'un adjectif :

Exemple :

/rouzégâré gozaštéh bar némigardad/ روزگار گذشته بر نمی‌گردد
↓ ↓ ↓
jours passés ne reviennent plus (les jours passés ne reviennent plus)
/fétnéh xabidéh râ nabâyad bidâr kard/ فتنه خوابیده را نباید بیدار کرد
↓ ↓ ↓ ↓ ↓
sédition fini Ø faut pas réveiller (il faut pas reprendre la sédition fini)

Le participe passé est employé dans la structure des temps composés au passé associé aux auxiliaires /boudan/ بودن (être) /dâštan/ داشتن (avoir) ou même sans l'utilisation de ces auxiliaires. Le participe passé crée les verbes au passé en ajoutant les terminaisons adéquates à chaque temps.

Exemple :

| temps | participe passé | terminaison ou auxiliaire. | forme complète |
|--|-----------------|----------------------------|----------------------------------|
| /mazi é naghli/ ماضى نقلی (parfait) | xordéh خورده | am ام | xordéham خوردهام |
| /mazi é baiid/ ماضى بعيد (plus que parfait) | xordéh خورده | boudam بودم | xordéh boudam خورده بودم |
| /mâzi é abad/ ماضى ابعدها (plus que parfait composé) | xordéh خورده | boudéham بودهام | xordéh boudéh am خورده بودهام |
| /mâzi é eltézâmi/ ماضى التزامی (subjonctif composé passé) | xordéh خورده | bâšam باشم | xordéh bâšam خورده باشم |

Les participes passés peuvent être employés comme substantifs :

Exemples :

lféšordéh in mataleb râ benevisid/ فشرده این مطالب را بنویسید
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 résumé ces -ci textes Ø écrivez (écrivez le résumé des textes)

/in djouhšândéh ârambaxš ast/ این جوشانده آرامبخش است
 ↓ ↓ ↓ ↓
 cette -ci infusé tranquillisant est (cette infusion est un tranquillisant)

Parfois un participe passé fonctionne comme un adverbe, surtout sous forme redoublée :

Exemple :

/boridéh boridéh harf mizad/ بریده بریده حرف میزد
 ↓ ↓ ↓
 entrecoupé entrecoupé parlait il (il parlait de façon entrecoupée)

Concernant les accords du genre, notons simplement que pour cette partie de discours en persan, le genre grammatical n'existe pas non plus.

En **anglais** le participe (*participle*) est aussi un mot dérivé d'un verbe, comme : *going* (présent), *gone* (passé), et le participe passé est une partie du verbe utilisée dans les temps parfaits et passifs et parfois comme un adjectif.

Exemples :

Have you *looked* ?
Were you *seen* ?
Lost property

Il existe deux formes de participe passé en anglais selon les verbes réguliers ou irréguliers. Pour les verbes qui sont irréguliers, le participe passé est la troisième forme donnée dans tout dictionnaire anglais.

Exemples :

see saw **seen**
go went **gone**

Pour les verbes réguliers le participe passé est construit avec le même suffixe *-ed* que pour le temps passé. Certains grammairiens modernes l'appellent « la forme *-en* » (basé sur la fin distinctive de certains verbes irréguliers comme *spoken, driven* ; Todd & Hancock, 1986).

Le participe passé signifie la perfectivité ou l'achèvement, mais son emploi n'est pas strictement limité au temps du passé :

Exemple :

You'll have *forgotten* by this time next year.

Voici les temps verbaux qui sont construits à partir d'un participe passé :

| temps | participe passe | auxiliaire. | forme complete |
|--|-----------------|-------------|----------------------|
| <i>present perfect</i> (passé composé) | gone | have | have gone |
| <i>present perfect progressive</i> (passé récent) | been | have | have been going |
| <i>past perfect</i> (plus que parfait) | gone | had | had gone |
| <i>past perfect progressive</i> | been | had | had been going |
| <i>future perfect</i> (future antérieur) | gone | will have | will have gone |
| <i>future perfect progressive</i> (future antérieur) | been | will have | will have been going |

Il peut même avoir un sens passif :

Exemple :

He was *seen* in the theater !

Concernant l'assignement du genre, aucun accord du genre grammatical n'existe en anglais pour le participe, ni dans sa fonction d'une partie du verbe, ni dans sa fonction d'adjectif.

En **français** le participe est la forme adjectivale du verbe : il « participe » de la nature du verbe et de celle de l'adjectif :

Exemples :

Je l'ai trouvé *lisant*
Une besogne *terminée*

Comme verbe, le participe admet les compléments d'objet et les compléments circonstanciels, il peut aussi marquer plusieurs nuances temporelles.

Comme adjectif, il peut servir d'épithète ou d'attribut et subir des variations en **genre** et en **nombre**.

Les participes sont divisés en deux groupes : participe présent et participe passé, comme dans les deux autres langues; mais c'est le participe passé qui subit des variations en genre et en nombre qui nous intéresse ici, car le participe présent en français est invariable, comme dans les deux autres langues (persan et anglais).

Comme forme verbale, le participe passé se trouve dans tous les temps composés, combiné, soit avec l'auxiliaire **avoir**, soit avec l'auxiliaire **être**.

Exemples :

J'ai *compris*.
Ils sont *partis*.

Voici les temps composés qui sont construits avec le participe passé ⁸:

| temps | participe passé | auxiliaire | le verbe |
|--------------------------------|-----------------|------------|-------------|
| passé composé | allé | être | suis allé |
| plus que parfait | allé | être | étais allé |
| passé antérieur | allé | être | fus allé |
| future antérieur | allé | être | serai allé |
| conditionnel passé | allé | être | serais allé |
| passé du subjonctif | allé | être | sois allé |
| plus que parfait du subjonctif | allé | être | fusse allé |

En général, le participe passé employé sans auxiliaire a un sens passif :

Exemple :

un chef **respecté**

⁸ Notons que nous avons pris un verbe au hasard sans prendre en considération l'auxiliaire, et à la première personne du singulier, afin de montrer les temps construits avec le participe passé.

Comme adjectif, le participe passé a la valeur d'un simple qualificatif épithète ou attribut :

Exemples :

un éclat **emprunté**
des manières **distinguées**
ce livre est **emprunté**

Le participe passé s'accorde en genre et en nombre dans les cas suivants :

Le participe passé conjugué avec **être** s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe :

Exemples :

Vos raisons seront admises
↓
(n. masculin, pluriel) ↗

L'affaire a été portée devant le tribunal
↓
(féminin) ↗

Le participe passé conjugué avec **avoir** s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct quand cet objet le précède :

Exemples :

Nous avons fait cette affaire
Voici l'affaire que nous avons faite
↓
(féminin) ↗

Le participe passé employé comme épithète s'accorde en genre et en nombre avec le mot qu'il qualifie :

Exemples :

Une page **arrachée**
Une affaire **manquée**

Le participe passé des verbes essentiellement pronominaux (c'est-à-dire qui n'existent que sous la forme pronominale) s'accorde toujours en genre et en nombre :

Exemple :

Elle s'est **trompée**
Nous avons délibérément ignoré ici les exceptions et les cas particuliers.

Comparaison entre les trois langues

Nous constatons que dans les trois langues le participe passé possède le même sens ainsi que les mêmes fonctions.

En effet, aussi bien en français qu'en persan ou en anglais, un participe passé peut remplacer un adjectif. Il constitue une partie des verbes composés et il participe dans les trois langues à la construction de la forme passive.

Des différences entre ces trois langues apparaissent au niveau de son emploi dans les verbes composés : dans la langue persane il n'est utilisé que pour la construction des verbes aux temps du passé, alors qu'en anglais et en français il est employé dans la structure des verbes composés, du passé au futur en passant par le présent, et il peut témoigner d'actions achevées et accomplies.

Alors que le participe passé en anglais et en persan est invariable, en français il y a des cas où le participe passé s'accorde avec le sujet ou l'objet direct (voir la description ci-dessus).

De même, le concept grammatical de fonction adjectivale du participe est identique dans ces trois langues. Cependant, en persan et en anglais il est invariable en genre, alors qu'en français il s'accorde avec le mot qu'il qualifie.

Dans le tableau ci-dessous nous résumons les cas de l'emploi du participe passé et ses accords éventuels en genre dans les trois langues :

| fonction du participe passé | persan | anglais | français |
|-----------------------------|---------------|----------------|--------------------------|
| partie du temps composé | ∅ | ∅ | avec le sujet ou l'objet |
| passif | ∅ | ∅ | avec le sujet |
| adjectif | ∅ | ∅ | avec le mot concerné |

3.2. Le nombre

En dehors de peuples primitifs comme certains aborigènes australiens, qui considèrent qu'au-delà de *trois* c'est *beaucoup*, toutes les langues disposent d'un système de numération, qui permet théoriquement de compter jusqu'à l'infini.

Les trois grands systèmes que l'on rencontre sont :

- ° la numération par 5, ou quinaire
- ° la numération par 10, ou décimale
- ° la numération par 20 ou vigésimale

De nombreuses langues ne se contentent pas de compter les êtres ou les objets, mais elles associent au chiffre un nom, dit « numératif », qui varie selon le type d'objets comptés. Il existe des traces de ce système en français, par exemple quand un éleveur dit qu'il possède une « centaine de têtes », ce peut être aussi bien des bœufs que des vaches, ou même des chevaux.

Aucune langue n'utilise le système binaire des informaticiens, ni duodécimal (par 12) qui a été employé notamment en Angleterre pour des unités de mesures (12 shillings valaient une livre sterling)

Ces numératifs, qui ne nous sont pas familiers, se rencontrent dans les langues indo-européennes comme le persan (*nafar* pour les personnes, *tâ* pour les objets).

Exemples :

/Sé nafar farânsavi/
↓ ↓ ↓
trois personnes / françaises /

/sé tâ kétâb/
↓ ↓ ↓
trois Ø livre(s)

Dans le **persan** moderne l'emploi de ces numératifs n'est plus obligatoire ; c'est à dire que les deux formes sont acceptables du point de vue grammatical.

Exemples :

/Sé farânsavi/ = /sé nafar farânsavi/ /Sé kétâb/= /sé tâ kétâb/
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
trois français= trois personnes française(s) trois livre(s)= trois Ø livre(s)

Pour en terminer avec les généralités, nous ajoutons que le nombre est la catégorie grammaticale fondée sur la considération du compte, suivant que le mot est employé pour désigner un objet ou concept unique ou une pluralité (Marouzeau, 1964)

Le nombre des noms en persan

Il y a en persan deux nombres : le *singulier* et le *pluriel*.

Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet. Un nom singulier en persan n'a pas de marque particulière ni de déterminant.

Exemple :

/kétâb/ کتاب /miz/ ميز /divâr/ دیوار /doxtar/ دختر
↓ ↓ ↓ ↓
livre table mur fille

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres ou objets (à partir de deux).

Exemples :

| | |
|---------------------------------|------------------------------|
| /kétâbhâ/ کتابها ↓ Livres | /mizhâ/ میزها ↓ tables |
|---------------------------------|------------------------------|

Formation du pluriel

En persan il y a deux marques du pluriel : pour noter la pluralité les suffixes /hâ/ها et /ân/ان sont utilisés. Certains noms prennent /hâ/ها et d'autres /ân/ان et certains peuvent prendre les deux marques :

Exemples :

| singulier | pluriel |
|----------------------------|--|
| /sang/ سنگ pierre | /sanghâ/ سنگها pierres |
| /kouh/ کوه montagne | /kouhhâ/ کوهها montagnes |
| /zan/ زن femme | /zanân/ زنان femmes |
| /déraxt/ درخت arbre | /déraxthâ/ درختها /déraxtân/ درختان arbres |
| /doust / دوست ami(e) | /dousthâ/ دوستها /doustân/ دوستان ami(e)s |

Dans la langue persane il existe une autre catégorie pour les noms qui n'est ni singulier ni pluriel, elle ne porte pas la marque du pluriel mais en a le sens. (les noms collectifs)

Les **noms collectifs** en persan sont compatibles avec un verbe singulier ou pluriel ; cette catégorie peut prendre la marque du pluriel afin de désigner plusieurs groupes de la même catégorie.

Exemple :

| nom collectif | forme pluriel |
|---------------|-------------------------------------|
| /mardom/ مردم | /mardomân/ مردمان |
| gens, peuple | différents groupes des gens, peuple |
| /gorouh/ گروه | /gorouhhâ/ گروهها |
| groupe | groupes |
| /galléh/ گله | /galléhhâ/ گلهها |
| troupe | troupeaux |

Notons qu'en persan le nom qui suit les chiffres comme les adjectifs numéraux ne prend pas la marque du pluriel.

Exemples :

/man *kétâb* xaridam/ من کتاب خریدم /man *sé kétâb* xaridam/ من سه کتاب خریدم

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

je livre ai acheté je trois livre ai acheté
(j'ai acheté un livre) (j'ai acheté trois livres)

/man *kétâbhâ* râ bé kétâbkhânéh bargardandam/ من کتابها را به کتابخانه برگرداندم

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

je livres à bibliothèque ai rendu
(j'ai rendu les livres à la bibliothèque)

Le persan comportant beaucoup d'emprunts à la langue arabe, les marques du pluriel de l'arabe sont fréquentes en persan. Ces marques du pluriel sont :

/ât/ ات /oun/ ون / ïn/ ين

Exemples de mots qui prennent la forme du pluriel avec /ât/ات :

| singulier | pluriel |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| /émtéhan/امتحان examen | /émtéhanât/امتحانات examens |
| /éstéhkâm/استحكام forteresse | /éstéhkâmât/استحكامات forteresses |

Exemples de mots qui prennent la forme du pluriel avec /oun/ون :

| singulier | pluriel |
|---------------------------------------|---|
| /mélli/ملي nationaliste | /méllioun/مليون nationalistes |
| /énghélabi/انقلابي révolutionnaire | /énghélabioun/انقلابيون révolutionnaires |

Exemples de mots qui prennent la forme du pluriel avec /ïn/ين :

| singulier | pluriel |
|----------------------------|---------------------------------|
| /mohassél/محصل étudiant | /mohassélin/محصلين étudiants |
| /maaloul/معول handicapé | /maaloulin/معولين handicapés |

Nous constatons l'emploi de ces marques d'origine arabe même sur les mots d'origine persane notamment chez certains auteurs littéraires du début du siècle dernier :

/âdam vaghti ân *farmâyécčât* (...) *bénazar miâyad*⁹
 آدم وقتی آن فرمایشات (...) بنظر می آید...
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 on quand cet-là ordres (...) considère ...
 (Quant à ces ordres...on dirait que...)

⁹ Dékhodâ, *čarand o parand*, p.149

/bar odabâ va fozalâst ké (...)râ dar *négâréçât* é xod estéemâl namâyand¹⁰
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
à littéraires et savants de (...) ø dans écritures ø leurs emploi

(À charge aux littéraires et aux savants de les employer dans leurs œuvres)
برادبا وفضلاست كه (...) را در نگارشات خود استعمال نمايند

Le nombre des noms en anglais

Pour la langue anglaise le nombre est une classification grammaticale utilisée dans l'analyse des groupes de mots, et qui établit un contraste entre singulier et pluriel.

Les contrastes de nombre en anglais sont constatés pour les noms (*boy, boys*) les pronoms (*she, they*), les déterminants (*this, that*), et les verbes qui ne sont pas au passé (*say, says*).

Exemples :

Tabby/ he likes John
Helen/ she likes Mary
The cats/they like them

Mais cette corrélation n'est pas parfaite. Il existe en anglais, comme en persan, des noms qui sont du singulier quant à leur forme, mais du pluriel quant à leur référence ; il s'agit des noms collectifs.

Exemple :

The *jury* **is** considering **its** verdict. **It has** been out for two hours.

Dans les styles informels, il y a une tendance à utiliser un verbe au pluriel :

Exemple :

The *jury* **are** considering their verdict.

Au pluriel quant à leur forme, mais singulier quant à leur référence, y compris certaines exceptions :

¹⁰ Djamâlzâdéh, *yeki boud yéki naboud*, p.15

Exemples :

Jeux : *checkers, draughts*
Maladies : *measles, mumps*
Sciences : *physics, psycholinguistics*

En outre, certains noms non comptables, comme *sugar*, font référence à la quantité d'une entité spécifique.

Bien qu'il ne soit pas question ici de la morphologie du verbe, il faut pourtant noter qu'en anglais la marque 's/es' appliquée au verbe, signale au temps présent le singulier et non le pluriel.

Exemple :

| présent | passé |
|-----------------|-----------------|
| he likes cheese | he liked cheese |
| we like cheese | we liked cheese |

En anglais comme en persan, le terme **nom collectif** désigne les noms singuliers qui ont un sens pluriel (exemple : *government*). La catégorie des noms collectifs n'est pas fixe et l'on peut argumenter que certains emplois sont à mi-chemin entre les noms collectifs et les noms incomptables.¹¹

Par exemple, *team* est un nom collectif et *butter* est un nom incomptable, mais il n'est pas facile de décider du statut de noms du type : *hair, linen, royalty*

Nous pouvons les classer selon une règle grammaticale, les membres animés dans le groupe collectif et les membres inanimés ou les parties indifférenciables dans le groupe des noms incomptables.

Exemples :

| nom collectif | nom incomptable |
|----------------------|----------------------------|
| committee | water |
| family | timber |

¹¹ mass noun

Un nom collectif est associé à un verbe singulier, et il est remplacé en anglais formel et écrit par les pronoms singuliers ¹².

Le verbe à la troisième personne du singulier ne prend qu'un affixe *s* ou *es* à la forme basique du verbe; aux première et deuxième personnes du singulier ; aux personnes du pluriel nous avons la forme basique du verbe.

Exemples :

I /you/we/they/ like apples.
He/she/it/ likes apples.

Formation du pluriel

L'affixe *s* ou *es*, qui est une marque du singulier pour les verbes au présent est la marque du pluriel pour les noms. Quand un nom se termine par une consonne, il prend *s* et quand il se termine par une voyelle, c'est le *es* qui s'ajoute à ce mot pour la forme pluriel.

Exemples :

| singulier | pluriel |
|-----------|----------|
| book | books |
| eye | eyes |
| potato | potatoes |

En anglais il existe un groupe de noms dont le pluriel est issu de l'anglais ancien et irrégulier.

¹² Notons qu'en anglais, pas plus qu'en persan ou en français, il n'existe pas de corrélation directe entre la grammaire et la vie quotidienne, et ceci concerne le nombre parmi d'autres catégories de la grammaire.

Exemple :

| singulier | pluriel |
|------------------|----------------|
| child | children |
| man | men |
| foot | feet |

Le nombre des noms en français

Dans la langue française, les noms sont aussi organisés en noms individuels et noms collectifs.

Pour les noms individuels, il y a deux nombres : le **singulier** et le **pluriel**.

Un nom est au singulier quand il désigne un seul être ou objet ou un seul ensemble d'êtres ou d'objets.

Exemples :

une plume
une bande (de voleurs)

Il est au pluriel quand il désigne plusieurs êtres ou objets ou plusieurs ensembles d'êtres ou d'objets.

Exemples :

des plumes
des bandes (de voleurs)

Pour les noms collectifs qui désignent un ensemble, une collection d'êtres ou d'objets, il n'y a qu'une seule forme du singulier, tant qu'il ne s'agit pas de différents éléments du même ensemble:

Exemples :

Foule, tas, groupe, valetaille, ramassis, clientèle.

Le verbe qui s'accorde à un nom collectif en français est toujours au singulier.

Exemple :

L'*équipe* de France est venue.

Formation du pluriel

On forme le pluriel des noms en ajoutant un *s* au singulier :

| singulier | pluriel |
|------------------|----------------|
| un homme | des hommes |
| une fille | des filles |

Mais il y a des exceptions :

Les noms terminés par *-s*, *-x* ou *-z* ne changent pas au pluriel :

| singulier | pluriel |
|------------------|----------------|
| un pois | des pois |
| une croix | des croix |
| un nez | des nez |

Les noms en *-al* forment leur pluriel en *-aux* :

| singulier | pluriel |
|------------------|----------------|
| un journal | des journaux |

Cependant les noms comme : *bal*, *cal*, *carnaval*, *chacal*, *festival*, *régal* ont leur pluriel en *-s*.

Les noms en *-au*, *-eau*, *-eu* prennent un *-x* au pluriel :

| singulier | pluriel |
|------------------|----------------|
| un tuyau | des tuyaux |
| un manteau | des manteaux |
| un cheveu | des cheveux |

Les noms en *-ail*, *-ou* prennent un *-s* au pluriel :

| singulier | pluriel |
|------------------|----------------|
| un éventail | des éventails |
| un détail | des détails |
| un clou | des clous |

Cependant les noms comme : *caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou*, ont leur pluriel en *x*.

Certains noms ont au pluriel deux formes, avec des significations ou des emplois différents :

- a) on dit au pluriel ***aïeuls*** quand on veut désigner précisément le grand-père paternel et le grand père maternel ou encore le grand père et la grand-mère.

Exemple :

Ses deux *aïeuls* assistent à son mariage.

- b) le pluriel ***aïeux*** désigne, soit ceux qui ont vécu dans les siècles passés, soit les personnes dont on descend.

Exemple :

C'était la mode chez nos *aïeux*.

En français il existe un groupe de noms irréguliers au pluriel.

Exemple :

| singulier | pluriel |
|-----------|---------|
| œil | yeux |

Il existe en français des noms n'ayant qu'un nombre ; certains noms ne s'emploient qu'au pluriel ; ils expriment pour la plupart des choses ou des idées que, selon Grevisse, l'esprit français ne conçoit guère au singulier. Tels sont : *dépens, bestiaux, agrès, annales*. D'autres expriment pour la plupart une idée générale ou abstraite et ne s'emploient ordinairement qu'au singulier. Tels sont : *l'or, l'eau, la botanique, la bonté, le nord*.

Comparaison entre les trois langues

Dans le domaine du nombre et de la formation du pluriel, le persan, l'anglais et le français témoignent de leur origine commune indo-européenne : en effet les trois langues présentent beaucoup de similarités

Mais chacune de ces trois langues a ses propres traits distinctifs, en premier lieu dans la morphologie du pluriel et ensuite dans la distribution des marques du pluriel dans les différentes parties du discours. Le tableau ci-dessous montre la formation du pluriel des noms pour les trois langues.

| | formation du pluriel |
|-----------------|---|
| Persan | suffixe /hâ/ et /ân/ + forme irrégulière (/djam é mokkasar/) |
| Anglais | suffixe <i>s</i> ou <i>es</i> + forme irrégulière |
| Français | suffixe <i>s</i> avec des exceptions : - noms terminés par <i>-s</i> , <i>-x</i> ou <i>-z</i> ne changent pas au pluriel - noms en <i>-al</i> forment leur pluriel en <i>-aux</i> - noms en <i>-au</i> , <i>-eau</i> , <i>-eu</i> prennent un <i>-x</i> au pluriel - noms en <i>-ail</i> , <i>-ou</i> prennent un <i>-s</i> au pluriel + formes irrégulières |

Mais ce qui nous intéresse ici, c'est aussi la distribution des marques du pluriel dans les différentes parties du discours (l'*accord*), et dans les sections suivantes nous allons analyser en détail le fonctionnement de chacune des trois langues (persan, anglais, français) par rapport au nombre dans les parties du discours qui nous intéressent.

Nous n'allons pas donner ici les définitions de chaque partie de discours car ceci a déjà été fait dans la section de ce chapitre traitant du genre. (3.1.1.)

3.2.1. Le déterminant (article défini/indéfini)

Nous savons que tous les noms doivent être classés en deux groupes, noms communs et noms propres. De plus, les noms communs sont généralement subdivisés en deux sous groupes, qui sont les noms comptables et les noms

collectifs ou non comptables. Seuls les noms comptables peuvent avoir des formes au singulier et au pluriel ; les mots non comptables ou collectifs ne portent qu'une des formes singulier ou pluriel.

Exemples :

| | noms collectifs/ non comptables | noms comptables |
|-----------------|---|--|
| persan | /yek ab/ يك آب* /do ab/ دو آب* (une eau*) (deux eaux*) | /yek sib/ يك سيب/ dosib/ دو سيب/ (une pomme)(deux pommes) |
| anglais | a water* two water* | an apple two apples |
| français | une eau* deux eaux* | une pomme deux pommes |

Comme nous le savons, **en persan** l'absence d'un article ou d'un déterminant indique qu'un nom est défini, qu'il soit *singulier* ou *pluriel* : (voir 3.1.1.)

Exemples :

| | | | |
|-----------------|-------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| /panjaré(sing.) | bâz (sing.) | ast/ (sing.) | پنجره باز است |
| ↓ | ↓ | ↓ | |
| fenêtre | ouvert | est | (la fenêtre est ouverte) |
| | | | |
| /panjaréhâ(pl.) | bâz(sing.) | hastand/(pl.) ou /ast/(sing.) | پنجره‌ها باز هستند (است) |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| fenêtres | ouvert | sont | ou est (les fenêtres sont ouvertes) |

Quant à l'indéfini, en persan, il existe deux marques /yek/ يك (un, une) et /i/ ی, concernant le nombre /yek/ يك est pour le **singulier** et / i/ ی pour le **singulier** ainsi que le **pluriel** :

Exemple :

| | | |
|------------|--|--|
| /yek kétâb | کتابی) يك كتاب خريدم (کتابی) يك كتاب خريدم | /kétâbhâi kharidam / (pl.) کتابهاي خريدم |
| kétabi | | |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| un livre | ai acheté (je) | des livres ai acheté (je) |

Dans le système d'article de la langue **anglaise**, pour les noms définis, qu'ils soient comptables ou collectifs, un seul article défini *the* existe pour toutes les formes du **singulier**, du **pluriel** ou du collectif :

Exemples :

The book on *the* table is mine !
The books you have bought me are very interesting !
The bacon was too salty !

Quant à l'indéfini, l'article n'existe que pour les noms comptables singuliers *a/an*. Quand il s'agit d'un nom comptable pluriel ou d'un nom collectif ou non comptable d'autres déterminants peuvent être utilisés qui indiquent la quantité (*some, any, two...*) :

Exemples :

There is a book on the table, whose is it ?
There were some books on the table, have you seen them ?
There is some bacon in the cupboard, would you like it ?

Ce qui existe dans le système d'article du **français** concernant le nombre est bien différent des deux autres langues. Pour les noms comptables, qu'ils soient définis ou indéfinis, singuliers ou pluriels, un article approprié est toujours exigé sauf dans les cas cités précédemment :

Exemple :

| | <u>singulier</u> | <u>pluriel</u> |
|-----------------|--|---|
| defini | <i>Le</i> livre sur la table est à moi ! | <i>Les</i> livres sur la table sont à moi ! |
| indéfini | J'ai acheté <i>un</i> livre très intéressant ! | <i>Des</i> livres sur la table, ils sont à qui ? |

Les noms collectifs ou non comptables prennent l'article défini au singulier :

Exemples :

La foule des ignorants

L'eau de source

Mais si le nom collectif est partitif ou si l'adverbe de quantité est bien déterminé, il doit prendre l'article pluriel :

Exemple :

Beaucoup **des** fruits que vous m'avez envoyés se sont trouvés gâtés.

Comparaison entre les trois langues

Nous résumons maintenant les différences et les ressemblances entre les trois langues pour l'article du point de vue du nombre.

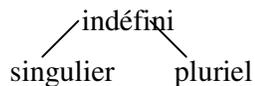
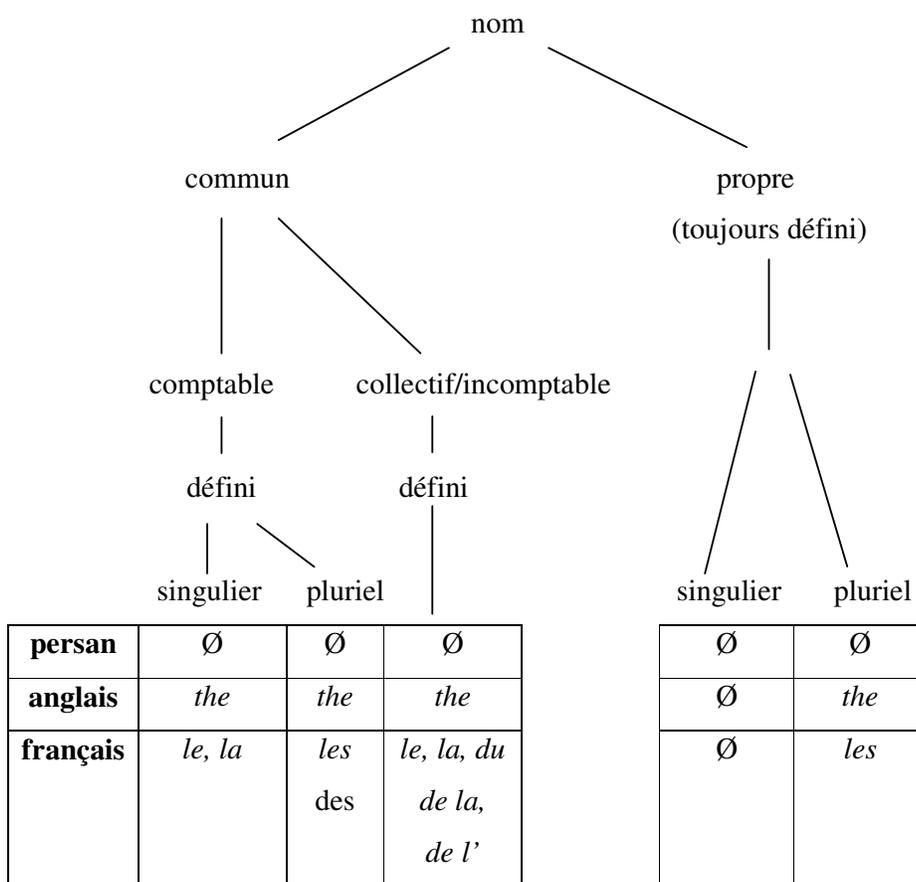
Dans la langue persane, pour le nom défini aucun article n'est présent, que le nom soit commun (singulier, pluriel, collectif) ou propre ; alors qu'en anglais l'article défini *the* est toujours présent, sauf pour les noms propres singuliers. En anglais pour l'article défini, l'**accord** en nombre n'existe pas; car une seule forme d'article est employée sans considération du nombre.

Mais pour le français il y a toujours un accord de nombre entre le nom et l'article. Pour les noms singuliers il existe des articles singuliers différents selon leur genre, et au pluriel il existe un article défini commun aux deux genres : *les*. Les noms collectifs en français sont considérés comme singuliers et partitifs. Quant aux noms propres, ils ne prennent pas d'article au singulier ; mais au pluriel, un article pluriel défini (*les*) s'accorde bien avec ces noms, car on considère que ces noms désignent tous les membres d'une même famille.

Il existe bien toujours un signe d'indéfini dans les trois langues (persan, anglais et français), soit sous la forme d'un chiffre (/yek/ =une) ou d'un morphème suffixe (/i/) en persan, soit sous la forme d'un déterminant comme *a, an, une, un* dans les deux autres langues (anglais, français).

Une différence fondamentale entre ces trois langues apparaît au pluriel et ceci est pour les noms collectifs de la langue anglaise pour lesquels nous avons \emptyset comme article.

Le schéma suivant présente ces ressemblances et différences :



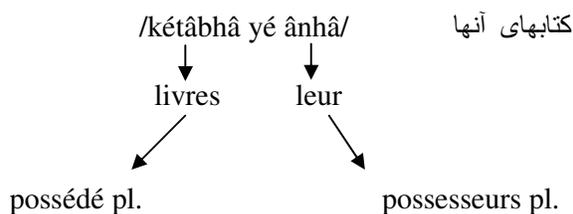
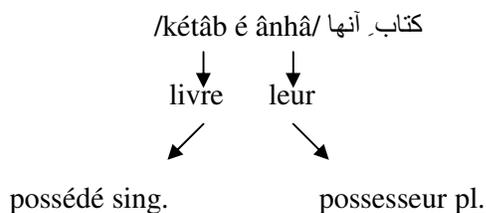
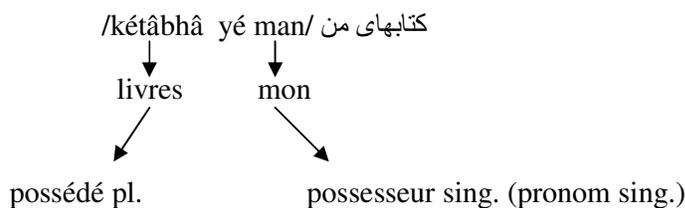
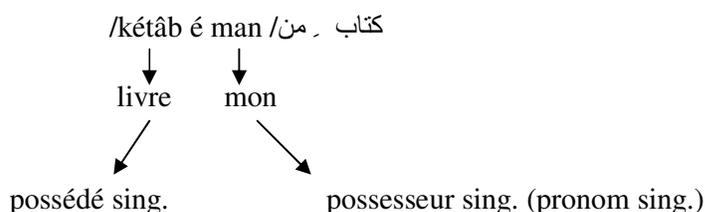
| | | |
|-----------------|-------------------|--------------|
| persan | <i>lyek/, /il</i> | <i>l i /</i> |
| anglais | <i>a, an</i> | \emptyset |
| français | <i>un, une</i> | <i>des</i> |

3.2.2. Le déterminant possessif

Nous allons maintenant faire une description des formes des déterminants possessifs dans chacune des trois langues en ce qui concerne le nombre, en considérant la distribution des marques du nombre (les accords).

Dans la langue **persane**, comme cela a été expliqué dans la section consacrée au genre, les pronoms personnels (détachés et affixes) peuvent être utilisés aussi dans la fonction de déterminant possessif. Ces pronoms s'accordent en nombre avec le **possesseur**. C'est-à-dire que s'il existe plusieurs possédés mais un possesseur, ce pronom reste toujours singulier. En revanche si nous avons un possédé qui appartient à plusieurs possesseurs, ce pronom est toujours pluriel.

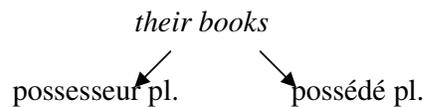
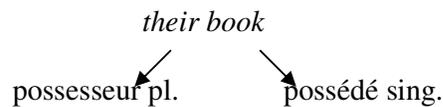
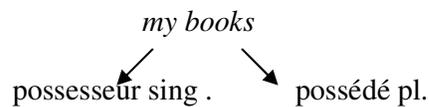
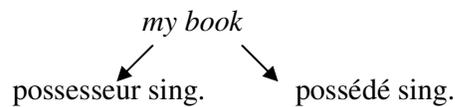
Exemples :



Notons que nous avons utilisé des pronoms personnels détachés dans nos exemples mais en ce qui concerne les accords il n'y pas de différences entre les pronoms détachés et affixes.

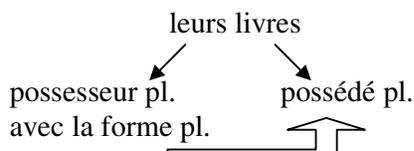
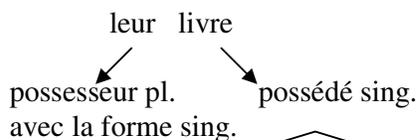
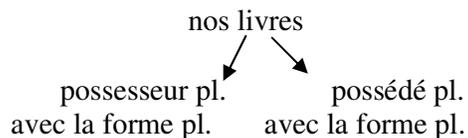
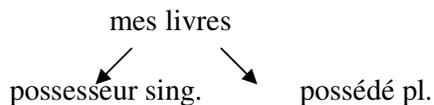
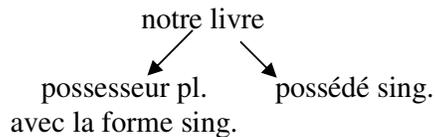
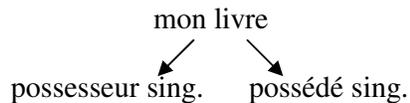
Pour la langue **anglaise**, comme en persan, il n'existe pas d'accord du nombre entre le possédé et le possesseur. C'est le possesseur qui détermine le choix du nombre et pas le nombre du possédé :

Exemples :



En **français**, le déterminant possessif s'accorde toujours avec le nombre du possédé aux trois personnes du singulier et à la troisième personne du pluriel, tout en montrant le nombre du possesseur. Mais pour les première et deuxième personnes du pluriel il existe une forme fixe pour chacun de ces déterminants possessifs selon le(s) possédé(s) :

Exemples :



Comparaison entre les trois langues

Les différences et les ressemblances au niveau du nombre entre ces trois langues concernent le choix d'un déterminant possessif selon l'accord avec le possesseur ou le possédé. Dans le tableau suivant nous résumons les différences et les ressemblances pour chaque langue au niveau du nombre du possesseur et du possédé dans tous les cas possibles, en insistant sur le choix du déterminant possessif dans chacune des situations :

| langue | possesseur sing. /possédé sing. | possesseur pl. /possédé sing. | possesseur sing. /possédé pl. | possesseur pl. /possédé pl. |
|-----------------|---------------------------------|---|--|--|
| persan | adj. poss. sing. | adj. poss. pl. | adj. poss. sing. | adj. poss. pl. |
| anglais | adj. poss. sing. | adj. poss. pl. | adj. poss. sing. | adj. poss. pl. |
| français | adj. poss. sing. | adj. poss. pl. forme particulière à la 3 ^{eme} pers. du pl. (<i>leur</i>) | adj. poss. sing. forme particulière (mes, tes, ses) | adj. poss. pl. forme particulière à la 3 ^{eme} pers. du pl. (<i>leurs</i>) |

3.2.3. Le déterminant démonstratif

Le trait distinctif d'un déterminant démonstratif en **persan** ne porte que sur un seul critère : la distance qui sépare le locuteur de l'animé ou de l'inanimé désigné. Comme nous le savons (voir l'explication du choix de distance dans la section de notre travail traitant du genre) le genre ne joue aucun rôle dans le choix de ce déterminant ; concernant le nombre, le déterminant démonstratif en persan ne s'accorde pas avec le nombre des animés ou des inanimés, il reste toujours invariable. Le seul trait distinctif entre un déterminant démonstratif singulier et un déterminant démonstratif pluriel est la marque du pluriel (/hâ/, /ân/) qui est jointe au nom qui vient après ce déterminant :

| | mot désigné sing. | mot désigné pl. |
|--------------------|--------------------------|----------------------------|
| proximité | déter. démon. sing. /in/ | déter. démon. sing. /in/ |
| éloignement | déter. démon. sing. /an/ | déter. démon. sing. ; /an/ |

Exemples :

| | persan sing. | persan pl. |
|--------------------|--------------------------------------|--|
| proximité | /in/ +/kétâb/ این + کتاب ce livre | /in/ +/kétâbhâ/ این + کتابها ces livres |
| éloignement | /ân/ +/kétâb/ آن + کتاب ce livre | /ân/ +/kétâbhâ/ آن + کتابها ces livres |

Pour la langue **anglaise**, il existe deux critères pour le choix d'un déterminant démonstratif : premièrement la distance, et deuxièmement le nombre. En

anglais le déterminant démonstratif s'accorde avec le nombre de l'animé ou de l'inanimé désigné :

| distance | mot désigné sing. | mot désigné pl. |
|--------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| proximité | déter. démon. sing. <i>this</i> | déter. démon.pl. <i>these</i> |
| éloignement | déter. démon.sing. <i>that</i> | déter. démon.pl. <i>those</i> |

Exemples :

this book these books
sing. sing. pl. pl.

that book those books
sing. sing. pl. pl.

Dans la langue **française**, le choix d'un déterminant démonstratif se fait en fonction du genre et du nombre. Quelle que soit la distance de l'animé ou de l'inanimé désigné par rapport au locuteur, ce choix est basé d'abord sur le genre, ensuite sur le nombre de ce mot désigné. En ce qui concerne la forme du singulier il existe toujours deux déterminants démonstratifs distincts (masculin et féminin), mais au pluriel nous n'avons qu'une seule forme invariable en genre.

| distance | mot désigné sing. | mot désigné pl. |
|--------------------|--|---------------------------------|
| proximité | déter. démon. sing. <i>ce</i> (m.), <i>cette</i> (f.) | déter. démon. pl. <i>ces</i> |
| éloignement | déter. démon. sing. <i>ce</i> (m.), <i>cette</i> (f.) | déter. démon. pl. <i>ces</i> |

Comparaison entre les trois langues

Mettons en évidence les différences et les ressemblances entre ces trois langues au niveau du nombre et de ses accords éventuels pour les déterminants démonstratifs.

À la différence du français et de l'anglais, en persan ces déterminants ne s'accordent pas au nombre du mot désigné. Le déterminant démonstratif en anglais est invariable en genre et pas en nombre, et en français il s'accorde en

genre et en nombre, mais n'indique pas la distance sans la particule placée après le nom.

Dans le tableau suivant nous ignorons la distance et le genre mais nous résumons ce qui correspond au nombre dans ces trois langues (persan, anglais, français) :

| | mot désigné sing. | mot désigné pl. |
|-----------------|--------------------------|------------------------|
| persan | adj. démon. sing. | adj. démon. sing. |
| anglais | adj. démon. sing. | adj. démon. pl. |
| français | adj. démon. sing. | adj. démon. pl. |

3.2.4. L'adjectif qualificatif

Dans la langue **persane** les adjectifs qualificatifs sont invariables en nombre. C'est à dire que quel que ce soit le nombre du mot qualifié, ces adjectifs, qu'ils soient attributs ou épithètes, restent toujours sous la forme singulier.

Exemples :

/miz sangin ast/ ميز سنگين است /mizhâ sangin hastand/ ميزها سنگين هستند
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 table lourd est tables lourd sont
 (sing.) (sing.) (sing.) (pl.) (sing.)
 (la table est lourde) (les tables sont lourdes)

/ou yék kétâb é djâléb bé man dâd/ او يك كتاب جالب به من داد
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 il un livre intéressant à moi a donné (il m'a donné un livre intéressant)
 (sing.) (sing.)

/ou kétâbhâ ye djâléb bé man dâd/ او كتابهای جالب به من داد
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 il livres intéressant à moi a donné (il a donné des livres intéressants à moi)
 (pl.) (sing.)

Notons que les noms associés à des adjectifs numériques restent toujours invariables :

Exemple :

/ou sé kétâb é djâléb bé man dâd/ او سه كتاب جالب به من داد
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 il trois livre intéressant à moi a donné
 ↓
 adj. numéral (sing.) (sing.) (il m'a donné trois livres intéressants)

| | | |
|--------------------------|-------|-------|
| mot qualifié | sing. | pl. |
| adj. qualificatif | sing. | sing. |

Pour la langue **anglaise** comme en persan les adjectifs qualificatifs sont toujours invariables en nombre :

Exemples :

He gave me an interesting book (sing.) (sing.) *He gave me some interesting books* (sing) (pl.)

En revanche le nom qui suit un adjectif numéral est toujours au pluriel :

Exemple :

He gave me three books
 (adj.numéral) (pl.)

| | | |
|--------------------------|-------|-------|
| mot qualifié | sing. | pl. |
| adj. qualificatif | sing. | sing. |

Dans la langue **française**, l'adjectif qualificatif (épithète, adjectif détaché, attribut) s'accorde en nombre avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte:

Exemples :

Une *bonne* parole
 Deux *beaux* discours
 Les troupes, *furieuses*, saccagèrent la ville
 Ils paraissent *contents*

Quand un adjectif qualificatif se rapporte à plusieurs noms ou pronoms, coordonnés ou juxtaposés, il se met au pluriel.

Exemple :

Un livre et un cahier *neufs*

Plusieurs adjectifs qualificatifs, tous au singulier, peuvent se rapporter à un même nom, qui ne se trouve exprimé qu'une fois, mais au pluriel :

Exemple :

Aux *septième, huitième et neuvième* siècles.

Les deux cérémonies *civile et religieuse* s'accomplirent avec la pompe convenable (Mérimée, *La Vénus d'Ille, Pléiade*, p. 427)

Quand l'adjectif suit un complément déterminatif, il s'accorde avec le nom déterminant ou avec le nom déterminé, suivant le sens :

Exemples :

Des pièces de drap *noir*

Un tas de fagots très *haut*

Un groupe de soldats *blessés*

Il existe d'autres particularités en français relatives à l'accord en nombre, mais nous nous limiterons à ce que nous venons de dire, en considérant principalement la règle générale.

Comparaison entre les trois langues

Dans le tableau suivant nous résumons les accords en nombre pour l'adjectif qualificatif pour mettre en évidence les différences et les ressemblances entre ces trois langues :

| | nom déterminé sing. | nom déterminé pl. |
|-----------------|-------------------------|-------------------------|
| persan | adj. qual. <i>sing.</i> | adj. qual. <i>sing.</i> |
| anglais | adj. qual. <i>sing.</i> | adj. qual. <i>sing.</i> |
| français | adj. qual. <i>sing.</i> | adj. qual. <i>pl.</i> |

3.2.5. Le pronom objet

Pour les pronoms objets direct et indirect et leur accord en nombre, nous résumons ici les définitions données pour les trois langues. (Voir 3.1.5)

Pour la langue **persane**, il existe un accord entre le nombre des animés ou des inanimés qui sont considérés comme objets directs ou indirects et leurs pronoms personnels qui les remplacent. Quand il s'agit d'une seule personne ou d'un seul objet, le pronom remplaçant sera au singulier, et lorsqu'il s'agit de plusieurs personnes ou objets le pronom sera au pluriel. Ceci étant, pour les autres parties de discours associées avec ces pronoms, il n'existe aucun accord en nombre.

Exemples :

من آنا را دیدم من او را دیدم
 /man Ana râ didam/ /man ou râ didam/ /ou/ او (pronom objet direct sing.)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 je Ana ai vu je l' ai vu (j'ai vu Ana) (je l'ai vue)

دیدم دیدم
 من آنا و علی را من آنها را دیدم
 /man Ana va Ali râ didam/ /man ânhâ râ didam/ /ânhâ/ آنها (pronom objet direct, pl.)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 je Ana et Ali ai vu je les ai vu
 (j'ai vu Ana et Ali) (je les'ai vus)

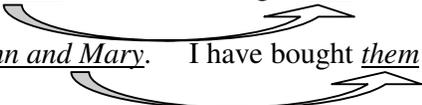
Pour la langue **anglaise**, l'accord en nombre avec les autres parties de discours n'existe pas ; ce qui correspond à l'accord en nombre est l'emploi des pronoms

selon le nombre des animés ou des objets qui ont pris la fonction de l'objet direct ou indirect.

Exemples :

I have bought two books for John. I have bought him two books

I have bought a book for John and Mary. I have bought them it.



Pour le **français** l'accord en nombre pour le pronom objet direct et indirect est aussi lié au nombre d'êtres ou d'objets qui sont remplacés par ces pronoms.

Exemples :

J'ai vu Mary. Je l'ai vue.

J'ai vu Mary et Ana. Je les ai vues



Comparaison entre les trois langues

En comparant l'accord en nombre des pronoms objets direct/indirect dans ces trois langues, notons qu'à il n'y a pas de contraste, car d'après les définitions données, lorsque nous avons un animé ou un inanimé qui occupe la fonction d'objet direct ou indirect, nous le remplaçons par le pronom objet correspondant au singulier, et lorsqu'il s'agit de plusieurs êtres ou objets dans cette fonction nous le remplaçons par le pronom correspondant au pluriel.

Dans les Tableaux 3.6 et 3.7. nous montrons les deux formes possibles selon le nombre.

| | pronom objet direct sing. | pronom objet indirect sing. |
|-----------------|--------------------------------------|--|
| | 1^{ère} pers. | 1^{ère} pers. |
| persan | / man ra/ من را | /be man/ به من |
| anglais | me | to me |
| français | me | me |
| | 2^{ème} pers. | 2^{ème} pers. |
| persan | /to ra/ تو را | /be to/ به تو |
| anglais | you | to you |
| français | te | te |
| | 3^{ème} pers. | 3^{ème} pers. |
| persan | /ou ra/ او را | /be ou/ به او |
| anglais | him → | to him |
| | her → | to her |
| français | le → la → | } lui |

Tableau 3.6. : Les formes du singulier du pronom objet direct/indirect dans les trois langues

| | pronom objet direct pl. | pronom objet indirect pl. |
|-----------------|------------------------------------|--|
| | 1^{ère} pers. | 1^{ère} pers. |
| persan | / mâ râ/ ما را | /bé mâ/ به ما |
| anglais | us | to us |
| français | nous | nous |
| | 2^{ème} pers. | 2^{ème} pers. |
| persan | /šomâ râ/ شما را | /bé šomâ/ به شما |
| anglais | you | to you |
| français | vous | Vous |
| | 3^{ème} pers. | 3^{ème} pers. |
| persan | /ânhâ râ/ آنها را | /bé ânhâ/ به آنها |
| anglais | them | them |
| français | les | leur |

Tableau 3.7. : Les formes du pluriel du pronom objet direct/indirect dans les trois langues

3.2.6. Le participe passé

Dans la langue **persane** le participe passé n'accepte aucune marque de nombre, il est toujours invariable, qu'il soit dans la fonction d'adjectif ou qu'il participe

à la construction des verbes composés au passé. Car dans ces deux fonctions, ce n'est pas le participe passé qui prend la marque du nombre du sujet mais l'auxiliaire ou la terminaison.

Exemples :

(Dans le rôle d'un adj.)

| | | | |
|----------|-----------------------------|------------|----------------------------|
| /šišé yé | <u>šékasté</u> / شیشه شکسته | /šišéhâ yé | šékasté/ شیشه‌های شکسته |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| vitre | cassé (la vitre cassée) | vitres | cassé (les vitres cassées) |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| sing. | sing. | pl. | sing. |

(en construisant un verbe)

| | | | | |
|-------|-------|----|-------|------------------------------------|
| /in | kétâb | râ | xândé | boudam/ این کتاب را خوانده بودم |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| ce-ci | livre | ∅ | lu | avais(je) (j'avais lu ce livre-ci) |
| | sing. | | sing. | |

| | | | | |
|-------|-------|----|-------|--|
| /in | kétâb | râ | xandé | boudand/ این کتاب را خوانده بودند |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| ce-ci | livre | ∅ | lu | avaient (ils) (ils avaient lu ce livre-ci) |
| | sing. | | sing. | |

| | | | | | |
|-----------------------|-------|------------------|--------------------------|-------|--------------------|
| /ghazâ | xordé | am/ غذا خورده‌ام | /ghazâ | xordé | and/ غذا خورده‌اند |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| repas | mangé | ai(je) | repas | mangé | ont(ils) |
| (j'ai mangé le repas) | | | (ils ont mangé le repas) | | |

| | | | |
|-------|----|--------|-----------------------------------|
| /ânhâ | râ | xaridé | boudam/ آنها را خریده بودم |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| les | ∅ | acheté | avais (je) (je les avais achetés) |
| | | sing. | |

Quant au participe passé et à ses accords éventuels en nombre dans la langue **anglaise**, à l'identique du persan il n'existe aucun accord en nombre avec les autres parties de discours, qu'il soit dans la fonction de l'adjectif, ou qu'il fasse partie d'un verbe composé.

Exemples :

(dans le rôle d'un adjectif)

He was exhausted
sing. sing.

They were exhausted
pl. sing.

(en construction d'un verbe)

I have bought him a book
sing.

They have bought her a present
sing.

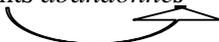
He had bought them some books
sing.

Le participe passé dans la langue **française** s'accorde en nombre avec les autres parties de discours.

Quand il est employé comme épithète il s'accorde en nombre avec le mot qu'il qualifie.

Exemple :

Des enfants abandonnés



Le participe passé conjugué avec *être* s'accorde en nombre avec le sujet du verbe.

Exemple :

Vos raisons seront admises



Le participe passé conjugué avec *avoir* s'accorde en nombre avec son objet direct quand cet objet le précède.

Exemple :

Ils étaient coupables, on les a punis.



Comparaison entre les trois langues

Lorsqu'on compare ces trois langues, malgré des fonctionnalités similaires, on remarque que le participe passé s'accorde en nombre avec les autres parties de discours en français, alors qu'il est toujours invariable dans les deux autres langues (persan et anglais).

Nous présentons le participe passé des trois langues, accompagné de toutes ses fonctions dans le tableau suivant, ce qui nous permet de mettre en évidence ses accords éventuels :

| | fonction adjectivale | fonction verbale |
|-----------------|--|---|
| persan | /šišéhâ yé <u>šékasté/</u> pl. sing. (vitres cassé) | /ânhâ râ <u>xaridé</u> boudam/ les acheté avais (je) sing |
| anglais | they were <u>exhausted</u> pl. sing. | they have <u>bought</u> her a sing. present |
| français | des enfants <u>abandonnés</u> pl. pl. | vos raisons <u>seront</u> pl. <u>admisses</u> pl. on <u>les</u> a <u>punis</u> pl. pl. |

3.3. L'ordre des mots

L'ordre des mots à lui seul ne peut caractériser une langue : d'une part, parce que le nombre des combinaisons possibles est limité et que des langues très différentes peuvent observer le même ordre ; d'autre part, parce que chaque langue conserve, comme nous l'avons vu pour le persan et le français, une certaine souplesse dans l'ordre des mots qui permet, dans le cas du français, d'exprimer des nuances particulières, mais qui n'introduit pas nécessairement une nuance particulière dans le cas du persan.

Il n'est cependant pas inutile de mettre en évidence les difficultés d'apprentissage issues des différences dans l'ordre des mots dans ces trois langues en donnant quelques exemples parmi les plus caractéristiques avant de nous lancer dans l'analyse contrastive détaillée des trois langues.

La place du verbe dans la phrase

Rares sont les langues qui placent le verbe en tête de la phrase, avant le sujet. C'est le cas cependant de l'arabe et du tahitien.

Placer le verbe à la fin paraît également pour certains peu naturel, car il faut attendre la fin de la phrase pour en comprendre le sens. En fait, quel que soit l'ordre des mots, il faut bien attendre que l'interlocuteur ait fini sa phrase pour en saisir tout le sens.

Contrairement à l'idée que nous pouvons nous faire en observant les langues immédiatement voisines d'une même famille linguistique, de très nombreuses langues placent le verbe à la fin de la phrase :

Le persan et l'arménien, et toutes les langues indo-européennes de l'Inde, comme jadis le latin ;

- Les langues turques, le mongol, le japonais et le coréen ;
- Les langues dravidiennes ;
- Le tibétain ;
- Parmi les langues amérindiennes, le quechua ;
- En Afrique, le nubien.

C'est donc dans près du tiers des langues que le verbe est placé à la fin de la phrase. Les autres langues observent l'ordre qui est plus familier aux francophones : sujet, verbe, compléments.

Le nom et l'adjectif épithète

Il n'y a que deux solutions possibles : l'adjectif ne peut se placer qu'avant ou après le nom.

Dans les langues où l'adjectif s'accorde avec le nom, il n'est pas étonnant que l'adjectif soit placé après le nom : il semble plus facile d'énoncer le nom puis d'accorder l'adjectif, plutôt que d'anticiper l'accord de l'adjectif avant d'exprimer le nom. C'est pourtant ce que fait le français (*la belle montagne*).

L'adjectif se place après le nom :

- En Afrique, dans toutes les langues bantou
- En arabe et dans les autres langues sémites
- En tibétain et en thaï
- En breton et dans les langues celtes
- En persan, sauf de rares exceptions en toponymie

Ces deux derniers cas suggèrent une influence du celte sur le français, qui admet parfois l'adjectif après le nom (*un col bleu*) et des langues sémites sur le persan.

Exemple :

/yagheh é âbi/يقه آبی
↓ ↓
col bleu

Le nom et son complément

En français ainsi qu'en persan, le complément du nom ou génitif, se place après le nom et s'introduit par la préposition *de* en français, et par la voyelle *lé/* en persan. On dit que le déterminant est placé après le déterminé.

Les langues germaniques utilisent, parallèlement à ce procédé, ce qu'on appelle le génitif saxon, dans lequel le déterminant est avant le déterminé :

Exemples :

| | | | |
|----------------------|----------|-----------|-------------------------|
| en persan: | / tâimez | ĕ | yékshanbe/ تايمز يكشنبه |
| | ↓ | ↓ | ↓ |
| en français : | le Times | <u>du</u> | dimanche |
| en anglais : | Sunday | Times | |

L'ordre des mots peut varier dans le cas d'une interrogation, comme nous allons le vérifier dans la partie consacrée à l'interrogation, mais également pour tenir compte de l'importance des mots à mettre en valeur dans la phrase.

Ainsi certaines langues mettent en tête de la phrase les mots sur lesquels on veut insister (c'est le cas du breton), certaines autres langues ont la tendance inverse (c'est le cas du coréen).

Toutes les parties de discours, du point de vue de leur fonction ainsi que de leur valeur dans la phrase ne sont pas égales. Dans toutes les langues il existe parmi elles des parties de discours qui sont des éléments de base qui ne peuvent pas être éliminés sans que la phrase perde son sens.

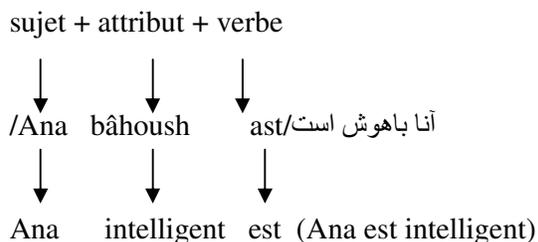
De ce point de vue, les phrases en persan sont classées en trois groupes :

Les phrases qui ont deux éléments de base :

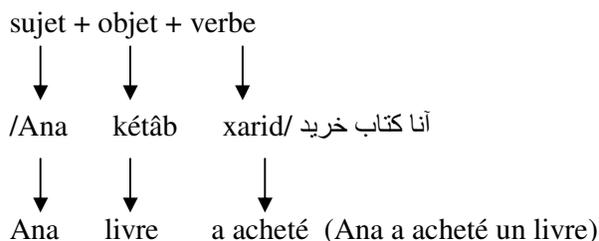
Elles sont construites avec un verbe intransitif et son sujet

| | |
|---------------|------------------------------|
| sujet + verbe | |
| ↓ | ↓ |
| /Ana | âmad/ أنا آمد (Ana est venu) |

Les phrases qui possèdent trois éléments de base construites avec un verbe copulatif



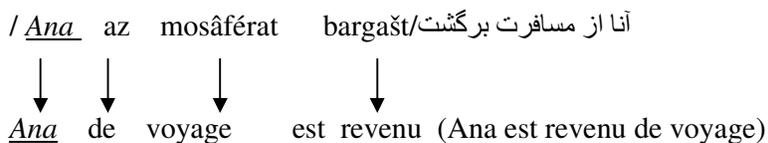
Les phrases qui possèdent trois éléments de base construites avec un verbe transitif, donc exigeant un objet



En respectant les éléments de base et leur nécessité dans la construction d'une phrase ayant un sens, il existe d'autres parties de discours qui prennent une place définitive dans une phrase:

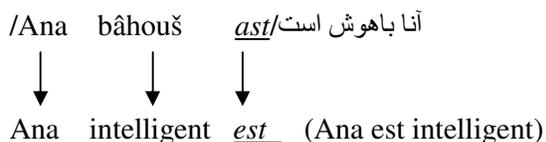
1. Sujet

En général, il se positionne au début de la phrase



2. Verbe

Il se met **toujours** à la fin de la phrase, qu'il soit un verbe transitif, intransitif ou copulatif :



/ou kêtâb mixânad/ او کتاب می‌خواند
 ↓ ↓ ↓
 il livre lit (il lit un livre)

3. Attribut

Il se situe après le sujet et avant le verbe copulatif, et s'il y a des adverbes ou des compléments, l'attribut vient après toutes ces parties et toujours avant le verbe :

/havâ garm ast/ هوا گرم است
 ↓ ↓ ↓
 temps chaud est (il fait chaud)

/havâ bésiyâr garm ast/ هوا بسیار گرم است
 ↓ ↓ ↓ ↓
 temps très chaud est (il fait très chaud)

/havâ émrouz dar tamamé Iran bésiyâr garm ast/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 temps aujourd'hui par tout Iran très chaud est
 (Aujourd'hui, il fait très chaud partout en Iran) هوا امروز در تمام ایران بسیار گرم است

4. Objet

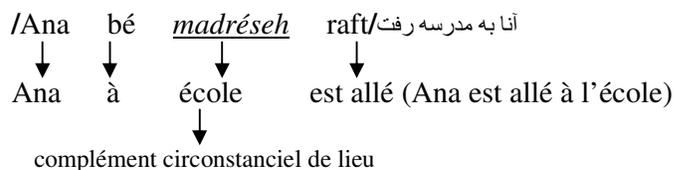
En général, il se positionne après le sujet et avant le verbe

/man ou râ didam/ من او را دیدم
 ↓ ↓ ↓ ↓
 je le(la) ø ai vu(e) (je l'ai vu(e))

/man kêtâb i xaridam/ من کتابی خریدم
 ↓ ↓ ↓ ↓
 je livre un ai acheté (j'ai acheté un livre)

5. Les compléments du verbe /motammam/ متمم

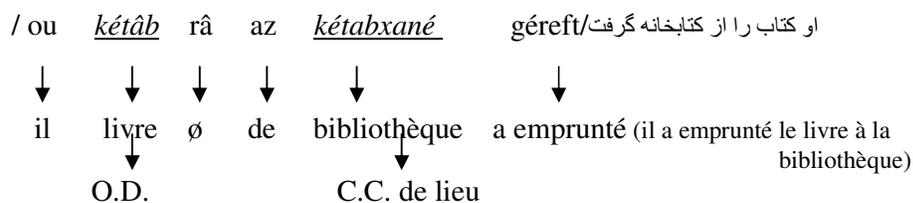
Ils se mettent après le sujet et avant le verbe et l'attribut



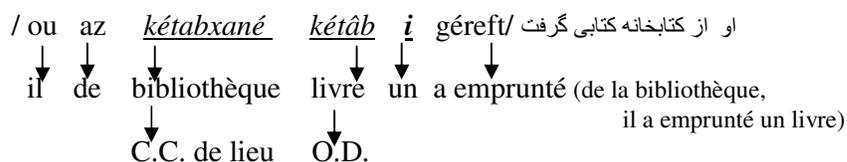
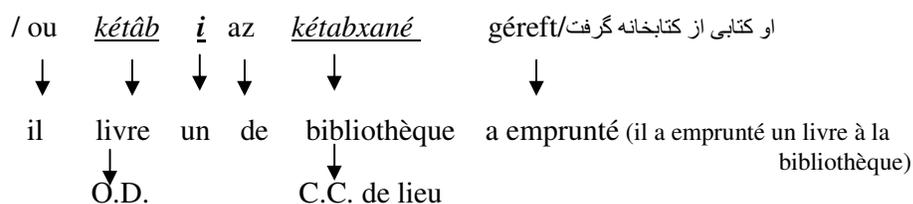
Cas particuliers

Si une phrase possède l'objet et le complément dans la même proposition :

a) l'objet direct (avec agent /râ/) vient en général avant le complément :



b) l'objet direct avec la marque d'indéfini /i/ peut venir avant ou après le complément :



c) l'objet qui n'est accompagné ni de son agent /râ/ ni de la marque d'indéfini /i/, vient toujours après le complément :

/ ou az kétabxané kétâb géreft/
 il de bibliothèque livre a emprunté
 ↓ ↓
 C.C. de lieu O.D.

6. Le mot mis en apostrophe (vocatif)

C'est un nom ou un pronom désignant la personne ou la chose personnifiée à qui on s'adresse directement.

En général il se situe au début de la phrase et avant le sujet :

/xodâyâ xodat marâ yâri kon/ خدایا خودت مرا یاری کن/
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Dieu toi-même moi aide
 (Toi même Dieu, aide moi,)

7. Adjectif

L'adjectif qualificatif vient en général après le mot qualifié. Les adjectifs démonstratifs et interrogatifs viennent avant le nom qualifié.

/kétâb é xoub , behtarin doust ast/ کتاب خوب, بهترین دوست است/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ (/xoub/ est un adjectif qualificatif)
livre bon meilleur ami est (un bon livre est le meilleur ami)
 ↓
 sujet

/ou dirouz in kétâb râ bé man dad/ او دیروز این کتاب را به من داد/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ (/in/ est un adjectif démonstratif)
 il hier ce-ci livre ø à moi a donné
 ↓
 O.D.

8. Adverbe

En général, les adverbes se trouvent parmi les premiers éléments de la phrase :

a) Les adverbes de lieu, de quantité, de qualité, d'interrogation viennent après le sujet :

/ou haméjâ kétab i hamrâh dârad/ او همه جا کتابی همراه دارد
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 il partout livre un amène (il a toujours un livre avec lui)

/ou xéili bâhouš ast/ او خیلی باهوش است
 ↓ ↓ ↓ ↓
 il très intelligent est (il est très intelligent)

b) les adverbes de temps et de doute se trouvent avant ou après le sujet :

/émrouz havâ sard ast/ امروز هوا سرد است
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Aujourd'hui temps froid est (aujourd'hui il fait froid)

/havâ émrouz sard ast/ هوا امروز سرد است
 ↓ ↓ ↓ ↓
 temps aujourd'hui froid est (il fait froid aujourd'hui)

/man šâyad émtéhân nadaham/ من شاید امتحان ندهم
 ↓ ↓ ↓ ↓
 je peut-être examen ne pas donne (peut-être que je ne passe pas l'examen)

/šâyad man émtéhân nadaham/ شاید من امتحان ندهم
 ↓ ↓ ↓ ↓
 peut-être je examen ne pas donne (peut-être que je ne passe pas l'examen)

Nous résumons l'ordre des mots en persan dans la formule suivante :

sujet + objet + complément + verbe

Notons que cette formule de base n'est pas rigide car en persan l'ordre des mots change selon leur importance dans la parole, leur rythme dans les poèmes, leur beauté dans les œuvres littéraires, ou parfois par simple loisir ou inattention ou même par interférences avec des langues étrangères qui sont introduites par les savants revenus de l'étranger ; mais ce qui est important

dans cette langue, c'est sa grande flexibilité dans l'ordre des mots, qui lui permet de produire des formes diverses considérées comme correctes.

/délbaré jânâné man bordé dél o jâné man/ دلبر جانان من برده دل و جان من
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 bien aimée mon a pris cœur et âme mon
 =/bordé dél o jâné man délbaré jânâné man/ برده دل و جان من دلبر جانان من
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 a pris cœur et âme mon, bien aimée mon
 (mon bien aimé a séduit mon âme et mon cœur) forme poétique

On pourra avoir par exemple :

من کتاب را به او دادم = کتاب را به او دادم
 /man kêtâb râ bé ou dâdam/ = /kêtâb râ bé ou dâdam/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 je livre ø à lui ai donné = livre ø à lui ai donné (sans nuance)
 =/bé ou kêtâb râ dâdam/ = /dâdam kêtâb râ bé ou /
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 à lui livre ø ai donné = ai donné livre ø à lui

 =/ kêtâb¹³ râ dâdam bé ou / = /man dâdam kêtâb râ bé ou /
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 livre ø ai donné à lui = je ai donné livre ø à lui
 = /bé ou dâdam kêtâb râ / = /bé ou man kêtâb râ dâdam/
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 à lui ai donné livre ø = à lui je livre ø ai donné
 =/ man dâdam bé ou kêtâb râ / = / dâdam bé ou kêtâb râ /
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 je ai donné à lui livre ø = ai donné à lui livre ø

¹³ Les mots marqués en gras, soulignent l'insistance ou l'importance de cette partie du discours dans le message pour le locuteur

Nous avons cité dans l'exemple ci-dessus dix formes possibles délivrant le même message, la seule distinction étant due à l'importance d'un mot par rapport à l'autre et sans doute *parfois* à des nuances de sens.

La langue anglaise

En anglais moderne, l'ordre des mots semble plus rigide par rapport à la plupart des langues ou même par rapport à l'anglais ancien. L'une des raisons est qu'il a perdu la plupart des flexions du système des langues d'origine germanique. Il s'agissait d'un système de suffixes sur les noms et les adjectifs qui reflétaient le genre, le nombre et toutes les locutions nominales dans une phrase, de même que ces suffixes sur les verbes reflétaient la personne et le nombre du sujet. Sans le recours à ces flexions afin de marquer les sujets et les objets de différents types, l'anglais se base sur un ordre des mots plus rigide pour les distinguer. Cet ordre opère conjointement avec les prépositions, et il aide à indiquer les fonctions sémantiques des différents types d'objet.

La formule de base de l'ordre des mots en anglais est :

sujet + verbe + objet direct

C'est une formule SVO qui est l'ordre des mots de la plupart des langues. Dans une langue comme l'anglais chacune de ces trois parties peut être simple ou composée, mais ces éléments respectent toujours un ordre interne strict.

1-Sujet

En général il vient au début de la phrase ; le sujet peut être un nom propre ou son pronom remplaçant, ou un déterminant +nom,

Exemples :

John works here He works here
The boys work here

2-Verbe

Les verbes transitifs, intransitifs ou copulatifs viennent **toujours** après le sujet et s'il s'agit d'un verbe composé, l'ordre sera auxiliaire + verbe principal

Exemples :

The boys work hard

The boys have worked hard

3-Attribut

Il se positionne après le verbe copulatif en accompagnant toujours un article indéfini si le sujet est singulier:

Exemple :

she is a student

4- Objet

Il se place **toujours** après le verbe, qu'il soit un nom propre, un nom commun ou un pronom objet. L'ordre interne d'un objet quand il y a un objet direct et un objet indirect est :

a) objet indirect + objet direct

Exemple :

I bought her a gift

b) objet direct + préposition + objet indirect

Exemple :

I bought a gift for her

5-Adverbe

Une phrase peut avoir un adverbe qui possède lui aussi un ordre interne ; il existe trois possibilités syntaxiques pour l'ordre interne de l'adverbe en anglais :

Adv. { Proposition adverbiale.
Locution prépositionnelle
Locution adverbiale

Une proposition adverbiale élargit une phrase en ajoutant un subordonneur adverbial¹⁴ suivi d'une proposition subordonnée :

Exemple :

The boy left before their father found them

Une locution prépositionnelle suit la formule :

Préposition + locution nominale

Exemples :

The boy work in the city
↓ ↓ ↓
Prép. + déter. + nom

Jack went \emptyset home
↓ ↓
Prép. nom

Une locution adverbiale respecte la formule : intensificateur + adverbe

L'intensificateur est une partie de discours qui spécifie le degré de l'intensité d'un adverbe (*very, really,...*).

¹⁴ *adverbial subordinator*

Exemple :

The boy worked very quickly.

Intensificateur adv.

The diagram shows the words 'very' and 'quickly' underlined in the sentence 'The boy worked very quickly.'. Two arrows point downwards from 'very' to the word 'Intensificateur' and from 'quickly' to the word 'adv.'.

Plusieurs adverbes peuvent apparaître dans une phrase. Les textes grammaticaux suggèrent souvent un ordre fixe à suivre et cela malgré quelques désaccords parmi les grammairiens au sujet des deux formules pour les adverbes de manière, de lieu et de temps :

a) adv. de manière + adv. de lieu + adv. de temps

Exemple :

She ate quietly in her room last night

b) adv. de lieu + adv. de manière + adv. de temps

Exemple :

She ate in her room quietly last night

Si plusieurs adverbes d'un seul genre existent dans une phrase, comme plusieurs adverbes de temps ou de lieu, il faut respecter l'ordre des mots, de la plus petite à la plus grande unité de grandeur :

Exemple :

I saw him at six o'clock Sunday first September last year !
I live on the first floor, 12, Second Street, Pigeon avenue, London, England.

Cas particulier

Les adverbes de répétition en anglais (*always, never rarely, often, sometimes, ...*) viennent toujours avant un auxiliaire et /ou après un verbe principal.

Exemples :

I always **go** to school with my father.



V.p.

I'm often drowsy !



Auxi.

6-Adjectif

Les adjectifs et leurs déterminants peuvent prendre différentes fonctions dans une phrase (sujet, objet,...) en respectant toujours leur ordre interne. (Voir, 3.1.4. L'adjectif qualificatif.)

La langue française

En français, comme en anglais, l'ordre des mots est très important : on le constate dans des phrases comme : *Pierre bat Paul* ou bien *le chien suit l'enfant*, qui prennent un sens opposé si l'on inverse les noms.

Le français cependant, comme nous l'avons mentionné plus haut, tolère une certaine souplesse dans la place de l'adjectif par rapport au nom : *une femme grande* ou *une grande femme* (encore qu'il ne soit pas indifférent de dire *un homme grand* ou *un grand homme*).

L'ordre naturel des mots en français est :

sujet + verbe + complément direct + complément indirect

De même, le complément de nom (génitif) se place après le nom :

Exemple :

La **porte** de la chambre

Et l'adjectif épithète se place généralement avant ou après le nom :

Exemple :

Le joli portail / une soupe chaude

Considérée dans ses éléments essentiels, une phrase simple comprend deux termes : un sujet et un verbe

1-Sujet

Le sujet se place normalement avant le verbe. Il est le terme qui sert de point de départ à l'énoncé ; il désigne l'animé ou l'inanimé dont on dit quelque chose et qui s'actualise dans un verbe :

Exemples :

L'élève écrit
Dieu existe

Le sujet est exprimé le plus souvent par un nom ou par un pronom (personnel, possessif, démonstratif, relatif, interrogatif, indéfini) :

Exemples :

L'âme est immortelle
Nous le croyons

2-Verbe

Comme en anglais, les verbes transitifs, intransitifs ou copulatifs viennent **toujours** après le sujet et s'il s'agit d'un verbe composé, l'ordre sera auxiliaire + verbe principal

Exemple :

Les oiseaux chantent

3-Les compléments du verbe

Les compléments du verbe sont : le complément *d'objet*, le complément *circonstanciel* et le complément *d'agent* du verbe passif

a) Complément objet

Il se place souvent après le verbe ¹⁵ Cette même facilité demande que le complément *d'objet* direct vienne, en principe, avant le complément *d'objet* indirect.

Mais en fait, l'usage, la syntaxe affective, le goût et l'harmonie dérangeant souvent l'ordre grammatical.

Quant au pronom personnel objet direct ou indirect sans préposition, il se place ordinairement avant le verbe (avant l'auxiliaire dans les temps composés) ; il est alors dans une forme dite « faible » :

Exemples :

On le voit
On nous a vu

Et quand le verbe est précédé de deux pronoms personnels objets, l'un direct, l'autre indirect, celui-ci se place le premier. Toutefois *lui* et *leur* font exception :

Exemples :

Je te les pardonne
↓ ↓
COI COD

Nous le lui dirons
↓ ↓

¹⁵ Certains grammairiens l'appellent « l'ordre logique de la pensée», pour eux les autres langues qui ne suivent pas le même ordre manquent de logique !

COD COI

b) Complément circonstanciel

Dans un grand nombre de phrases, le complément circonstanciel se place après le verbe et le complément d'objet :

Exemple :

Les alouettes font leur nid dans les blés, quand ils sont en herbe ; (La Fontaine. ; *Les Fables* ; IV, 22)

Mais ce sont souvent certaines raisons de style (mise en relief, harmonie et équilibre de la phrase) ou certaines intentions particulières de sens qui assignent au complément circonstanciel la place qui lui convient relativement au verbe ou aux autres compléments :

Exemple :

Dans toutes les conditions, le pauvre est bien proche de l'homme de bien. (La Br., VI, 44)

c) Complément d'agent du verbe passif

Il est introduit par une des prépositions *par* ou *de*. L'usage n'a établi, pour l'emploi de chacune de ces prépositions devant le complément d'agent, aucune règle bien stricte.

Exemples :

Mazarin était fort détesté des Parisiens
La charrue était tirée par les bœufs

4-Attribut

Il se place après le verbe

Exemple :

Je suis étudiante

Quand on veut souligner la valeur de l'attribut, on le place parfois avant le verbe, en tête de la proposition, surtout en poésie :

Exemple :

Étudiant, je le suis.

Que béni soit le ciel qui te rend à mes vœux ! (Racine., *Esther.*, I, 1.)

5- Adverbe

L'adverbe peut être accompagné :

- d'un autre adverbe

Exemple :

très longtemps

- d'un ou de plusieurs compléments déterminatifs : nom, pronom, qui se subordonnent à cet adverbe au moyen d'une préposition ou de *que*, pour préciser la signification. Ce complément se trouve :
 - a) après des adverbes de quantité, et après *pas* ou *point*

Exemples :

beaucoup de gens

peu de fautes

- b) après les adverbes de manière tels que : *antérieurement* (à), *conséquemment* (à),...

- c) après les adverbes marquant la comparaison, et après *ailleurs*, *autrement*

Exemple :

Il est plus riche que toi, moins pauvre que moi

6- Adjectifs

Les adjectifs qualificatifs ou les participes pris adjectivement peuvent être accompagnés :

a) d'un adverbe ou d'un adjectif pris adverbialement :

Exemple :

Très actif
Des roses fraîches cueillies

b) d'un ou plusieurs compléments déterminatifs. Ces compléments sont : un nom, un pronom, un infinitif ..., qui peuvent prendre différentes fonctions dans une phrase, sujet, objet, ..., en respectant toujours leur ordre interne. (voir, 3-1.4. L'adjectif qualificatif, p. 45)

Exemple :

Elle est devenue rouge de honte.
↓
attribut

7- Les mots indépendants

Ils ne déterminent ni ne complètent le sens d'aucun mot, comme :
Le mot mis en apostrophe. Il est normalement séparé de la phrase

Exemple :

Poète, prends ton luth (Musset, *N. de Mai*)

L'interjection. Elle est sous la forme restreinte de l'exclamation.

Exemple :

Hélas ! Que j'en ai vu mourir de jeunes filles ! (Hugo, *Orient*, XXXIII, 1)

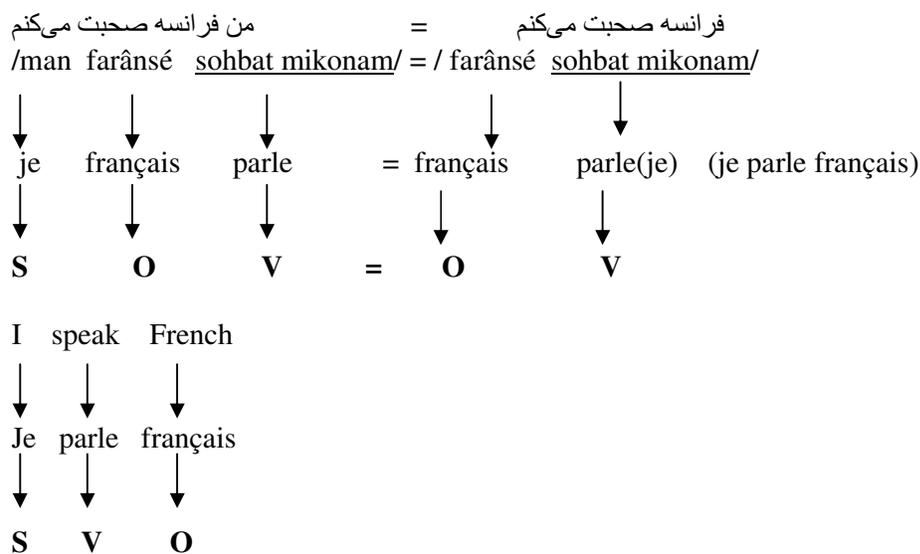
Comparaison entre les trois langues

Prenons la formule d'une phrase simple dans les trois langues, afin d'effectuer une comparaison plus précise :

persan → **sujet + objet + verbe**
 anglais → **sujet + verbe + objet**
 français → **sujet + verbe + objet**

Alors que l'anglais est une langue **SVO** comme le français, le persan est en principe une langue **SOV**. La différence majeure entre ces trois langues est donc la place du verbe. D'autre part, l'anglais et le français exigent un sujet qui apparaît dans toutes les phrases, alors qu'en persan ce n'est pas une exigence pour les phrases avec sujets pronominaux :

Exemples :



En principe en persan usuel, le sujet est omis. Le persan peut éliminer les sujets pronominaux parce qu'il a un système riche de flexions du verbe qui indiquent la personne et le nombre du sujet sans aucune ambiguïté.

Ce système est présent dans le persan et d'autres langues comme l'espagnol le possèdent également. Mais la différence du persan avec ces langues (français, anglais, espagnol) réside dans l'ordre des mots. L'ordre des mots en persan n'est pas du tout rigide, il permet à cette langue, malgré les mots ayant plusieurs fonctions (les pronoms personnels), d'avoir une grande souplesse et d'exprimer des nuances. Par contre, des langues comme l'anglais et le français doivent respecter une plus grande rigueur dans l'ordre des mots, puisque la fonction grammaticale d'un mot n'est souvent identifiée que par sa place

3.4. L'interrogation

La forme interrogative présente des formes différentes dans les langues du monde: l'interrogation directe s'exprime dans certaines langues par l'ordre des mots, c'est-à-dire l'inversion du sujet.

Exemple :

Viens-tu ?

Dans l'interrogation indirecte la question est portée par une proposition subordonnée, par les mots questions ou tout simplement par le changement d'intonation.

Les langues indo-européennes utilisent l'une ou l'autre de ces formes, parfois plusieurs simultanément.

L'inversion est généralement pratiquée en espagnol ou en allemand, le russe la complète avec une particule interrogative ; l'anglais utilise une expression interrogative avec l'auxiliaire *do*, qui joue le rôle du français *est-ce que* et du persan / âyâ/آیا.

Beaucoup de ces langues utilisent à l'oral le changement d'intonation (allemand, persan ...).

Dans de très nombreuses langues en dehors du groupe indo-européen, l'interrogation se marque par une particule interrogative placée à la fin de la phrase, comme l'équivalent de *n'est-ce pas* en français.

C'est le cas du chinois (particule *ma*), du coréen et du japonais (particule *ka*). L'hindi utilise une telle particule (*kya*) mais en début de phrase ; à défaut, l'intonation seule peut suffire.

Nous constatons que dans de très nombreuses langues indo-européennes, les mots interrogatifs ont pour initiale le son /k/ (comme la particule interrogative du japonais).

Exemple :

| | | |
|----------|---|-----------|
| Français | → | quel ? |
| Russe | → | kotoriy ? |
| Persan | → | kodam ? |
| Hindi | → | kaun ? |
| Espagnol | → | cual ? |

Le *w* de l'anglais et de l'allemand (*which ?welche ?*) en est une déformation phonétique selon l'évolution classique $k \rightarrow g \rightarrow w$.

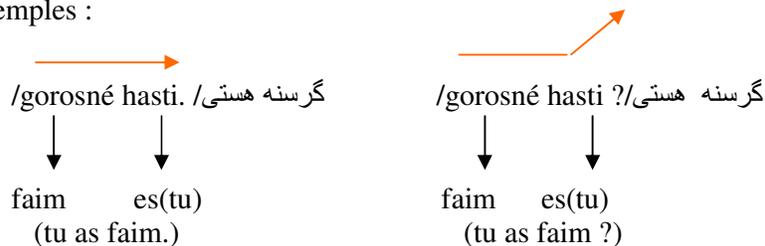
La langue persane

Dans cette langue, les phrases interrogatives ont huit possibilités de formation différentes, selon les mots interrogatifs qu'elles possèdent, l'intonation montante ou descendante (voir les exemples). D'autre part, étant donné qu'il existe trois modes (indicatif, subjonctif, impersonnel)¹⁶ dans le système interrogatif, nous aurons vingt-quatre formes interrogatives. Lorsque le mot d'interrogation n'est pas présent dans une phrase interrogative, la seule marque distinctive entre une phrase assertive et interrogative est l'intonation montante

¹⁶ En persan le subjonctif et le verbe impersonnel sont considérés comme modes du verbe

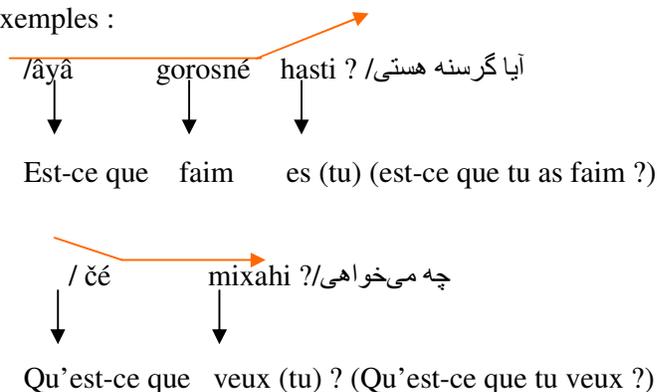
car l'inversion du sujet n'existe pas dans cette langue. Elle est ordinairement signifiée dans l'écriture par le point d'interrogation.

Exemples :



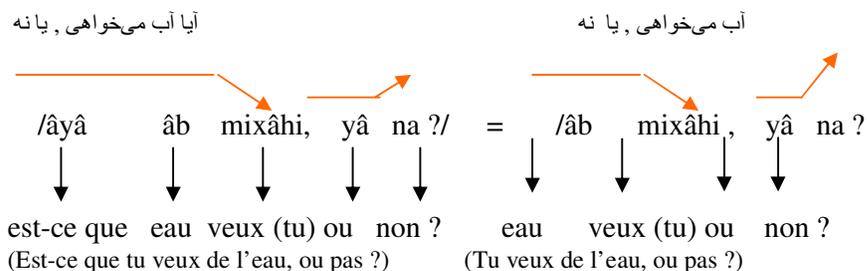
La proposition interrogative peut être annoncée par la particule /âyâ ?/ آیا (est-ce que) ou /čé ?/ چه (qu'est-ce que)

Exemples :



En fin de proposition, la locution /yâ na/ یا نه (ou pas), peut être accompagnée de la particule /âyâ/ آیا ou d'un changement d'intonation.

Exemple :



Puisque l'inversion de l'ordre des termes de la phrase n'est pas courante, les mots interrogatifs comme :/kojâ/كجا (où), /ki/کی(qui), /čérâ/چرا(pourquoi), /kéi/کی(quand), /čé/چه(quel, quoi), /čétor/چطور(comment),/kodâm/کدام(lequel), gardent normalement la place requise par leur fonction grammaticale dans la phrase interrogative, c'est-à-dire que quand l'interrogation porte sur l'objet, le mot interrogatif requiert la place ordinaire de l'objet dans une phrase affirmative .

Exemple :

_____ ↗
 /taqsir é ki hast ?/ تقصیر کی هست
 ↓ ↓ ↓ ↓
 faute de qui est ? (C'est la faute de qui ?)

_____ ↗
 / to kodâm dâman râ tarjih midi ?/ تو کدام دامن را ترجیح می‌دی؟
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 tu laquelle jupe ∅ préfères ? (Quelle jupe tu préfères ?)

_____ ↗
 /fardâ miravi kojâ ?/ فردا میروی کجا
 ↓ ↓ ↓
 demain vas (tu) où ? (où tu vas demain ?)

La langue anglaise

Normalement en anglais, l'ordre des mots est différent selon qu'il s'agit d'une phrase interrogative ou non ; dans une phrase interrogative, l'inversion du sujet et la présence d'un *auxiliaire* ou d'un verbe *modal* sont indispensables.

Exemple :

He can dance well . → Can he dance well ?

Dans le cas d'absence du modal, il faut introduire l'auxiliaire *do*

Exemple :

He danced well → Did he dance well ?

Il existe cinq principaux types d'interrogation en anglais :

1-Les interrogations de type oui/non (*yes/no questions*), qui exigent la réponse oui ou non. Elles se construisent au moyen de l'inversion du sujet et de l'auxiliaire.

Exemple :

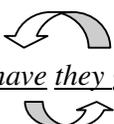
you are tired → Are you tired ?



2- Avec les mots interrogatifs (*wh-questions*) comme *why, where, what, when, which, how*, elles exigent absolument toujours l'inversion du sujet et de l'auxiliaire.

Exemple :

Why have they gone ?



3-Avec la queue de phrase interrogative (*question tag*), elles exigent toujours un auxiliaire en inversion du sujet qui vient à la fin d'une phrase non-interrogative.

Exemples :

He isn't going, is he ?
He is a student, isn't he ?

4-Les *questions rhétoriques* (*rhetorical questions*), qui ont l'ordre d'une question mais pas son sens sont souvent l'équivalent sémantique d'une phrase emphatique :

Exemples :

Am I hungry ?= I'm very hungry
Isn't it a shame ?=It's a shame

5- Le changement d'intonation, que l'inversion du sujet et le prédicat n'exigent pas, indique une demande (*query, ang.*) avec un ton montant :

Exemple :


you won't have any ?

La langue française

En français l'interrogation directe s'exprime habituellement par l'ordre des mots. Quand le sujet de la proposition interrogative est un pronom personnel ou un des pronoms *on, ce*, il se place après le verbe et s'y joint par un trait d'union.

Exemples :

Entendez-vous ?
Que dit-il ?
Peut-on écouter cette conversation ?
Est-ce bien ?

Aux temps composés, ce pronom sujet se place après l'auxiliaire :

Exemple :

Avons-nous dit cela ?

L'interrogation indirecte est une question portée par une proposition subordonnée introduite par *si*

Exemple :

Je me demande *si* ta femme viendra.

Une forme d'interrogation indirecte est devenue tellement usuelle qu'elle se présente désormais comme une nouvelle façon d'exprimer l'interrogation directe. C'est *est-ce que* ?

Exemple :

Est-ce que tu viens ?

Cela signifie littéralement : le fait que tu viens est –il (vrai)? *Est-ce que* est devenu une expression interrogative placée devant la phrase dont l'ordre n'a pas besoin d'être changé.

Une façon de marquer l'interrogation dans un registre familier consiste à changer le ton de la voix sans changer l'ordre des mots. Il suffit de dire, d'un ton interrogatif (un ton montant) :

Exemple :


Tu viens ?

On peut aussi marquer l'interrogation en faisant suivre la phrase de l'expression interrogative *n'est-ce pas* ?

Exemple :


Tu viens, *n'est-ce pas* ?

Le changement de ton est subi par *n'est-ce pas*.

L'usage d'une conjonction interrogative impose l'inversion ou l'usage d'une périphrase :

Exemple :

Pourquoi vient-elle ?


Est-ce que tu sais pourquoi elle vient ?

Les conjonctions interrogatives sont : *pourquoi? qui? quand?, comment ?, quoi?, où?, ...*

Notons que dans la langue familière d'aujourd'hui il existe la forme interrogative formée avec une conjonction interrogative sans inversion du sujet et sans même une périphrase :

Exemple :

Pourquoi tu ne me l'as pas dit ?

Comparaison entre les trois langues

Dans les trois langues, les mots d'interrogation existent. Le contraste remarquable entre ces trois langues est l'ordre des mots dans l'interrogation. En persan l'inversion du sujet et du prédicat n'existe pas, alors que dans les deux autres langues cette inversion est la marque principale de l'interrogation, mais facultative en français. Comme nous l'avons vu, en français une phrase affirmative est transformée en interrogative avec le changement d'intonation (ton montant), ce qui est aussi le cas du persan, alors qu'en anglais cette forme n'est pas courante même si elle existe.

Dans l'interrogation, ce qui peut sembler problématique est le choix du type d'interrogation selon la disponibilité des formes dans chacune de ces trois langues (inversion du sujet, changement d'intonation,...) et l'influence des langues l'une sur l'autre par rapport à une hiérarchie de l'apprentissage. Ce que nous appelons ici hiérarchie de l'apprentissage est le passage du persan comme langue maternelle à l'anglais comme première langue étrangère, qui oblige à l'inversion du sujet et du prédicat pour l'interrogation, avec tous les problèmes qu'elle entraîne ; c'est en arrivant au français que cette inversion n'est plus

obligatoire, et cet ordre reste facultatif si on ne considère pas l'autre possibilité (le changement d'intonation).

3.5. La négation

La forme de négation la plus simple, le *non* en réponse à une question, n'existe pas dans toutes les langues, tout au moins sous la fonction que nous connaissons en français.

Ainsi, en *breton*, il y a bien un mot, *nann*, qui ressemble à *non* mais dont le rôle est de confirmer une question posée négativement.

Si l'on dit : *ne viens-tu pas ?*, *nann* sera l'équivalent de *non*, *je ne viens pas*.

Si la question est posée affirmativement : *viens-tu ?*, il n'y a pas de mot correspondant à *non* l'on doit utiliser le verbe au négatif : *je ne viens pas*.

Le chinois et le finnois, entre autres, répondent négativement de cette façon. Dans certaines langues on répond non à une question négative quand on rejette cette négation : si l'on demande *ne pleut-il pas ?*, la réponse négative signifiera qu'il pleut. C'est le cas du haoussa, du thaï et du malgache en particulier. En revanche dans le cas de rejet d'une négation, en français, on répond avec *si*.

Exemple :

Ne pleut-il pas ? –si, il pleut.

Les procédés pour mettre un verbe à la forme négative sont nombreux.

La langue persane

Le persan ajoute la particule de négation /n/ (ن) au début d'un verbe. Cette particule est accompagnée d'une voyelle /a/ ou /é/ selon l'environnement phonétique ; /né/ et /na/ sont en distribution complémentaire (/né/ vient avant /mi/ et /na/ est appliqué dans les autres environnements).

Exemples :

| | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| /né miravad/ نمیرود | /né migoft/ نمیگفت | /né midâd/ نمی داد |
| ↓ ↓ | ↓ ↓ | ↓ ↓ |
| ne va | ne disait | ne donnait |
| (il ne va pas) , | (il ne disait pas), | (il ne donnait pas) |

| | | |
|----------------------|-------------------|--------------------|
| /na raft/ نرفت | /na goft/ نگفت | na dâd/ ناداد |
| ↓ ↓ | ↓ ↓ | ↓ ↓ |
| ne est allé | ne a dît | ne a donné |
| (il n'est pas allé), | (il n'a pas dit), | (il n'a pas donné) |

La particule d'interrogation est placée devant le verbe, et s'il s'agit d'un verbe composé elle se place toujours devant les auxiliaires ou les semi-auxiliaires.

Exemples :

| |
|---------------------------------|
| / na bayad boxorad/ نباید بخورد |
| ↓ ↓ ↓ |
| ne doit mange |
| (il ne doit pas manger) |

| |
|--|
| /xordé na shod/ خورده نشد |
| ↓ ↓ ↓ |
| mangé ne est devenu (ce n'est pas mangé) |

| |
|-------------------------------|
| /na xord/ نخورد |
| ↓ ↓ |
| ne a mangé(il n'a pas mangé) |

La langue anglaise

En anglais, l'ajout au verbe de la particule *not* constitue la négation syntaxique appliquée dans une phrase entière.

Exemple :

John is *not* at home.

Comme en français, la négation au niveau de la phrase peut-être exprimé par *no*. En anglais *no* est aussi un *quantifier*, utilisé pour modifier un nom ou comme premier élément d'un pronom indéfini.

Exemple :

No sailors are on the ship.

La particule *not* se place après le premier auxiliaire de la phrase. Si au lieu d'un auxiliaire, il existe un verbe copulatif *be* cette particule le suit. Enfin quand l'auxiliaire *have* ou le semi-auxiliaire *can* est avant le verbe copulatif *be* cette particule suit toujours l'auxiliaire ou le semi-auxiliaire.

Exemples :

We have *not* read that book
Mr. Smith is *not* a teacher
I can *not* swim
She can *not* be a teacher
Joe has *not* been studying

La langue française

Le français possède une négation composée (*ne...pas, ne...point, ne... plus, ne...que, etc.*). Quand le verbe est à un temps simple, la négation composée encadre la forme verbale et les pronoms atones (mais pas le pronom sujet précédant le verbe).

Exemples :

Je *ne* chante *pas*
Ne parle *pas*
Tu *ne* me le dis *pas*
Ne chantes-tu *pas*?

Et quand le verbe est à un temps composé, la négation encadre l'auxiliaire et les pronoms atones.

Exemples :

Je *n'*ai *pas* chanté
Tu *ne* me l'*as point* dit
*N'*as-tu *pas* chanté ?

Quand le verbe est à l'infinitif simple, les éléments de la négation se placent le plus souvent tous les deux avant l'infinitif (et les pronoms atones, s'il y en a).

Exemples :

Je voudrais *ne pas* partir
Permettez-moi de *ne pas* être de votre avis

Comparaison entre les trois langues

La différence de positionnement de la marque de négation dans la phrase pour ces trois langues peut être à l'origine de certains problèmes pour les apprenants persanophones. C'est pourquoi nous nous proposons de comparer les structures de négation de ces trois langues.

persan (pré verbal)
anglais (post- auxiliaire)
français (encadrement du verbe)

En persan la négation est pré verbale et il n'existe qu'une seule particule, */n/*. De même en anglais cette marque post auxiliaire est une seule particule, *not*, alors qu'en français cette marque de négation se transforme en deux particules, *ne...pas*, qui encadrent le verbe.

Selon Zobl (1982), il y a deux modèles d'influence de L1 sur l'apprentissage de la deuxième langue. Le premier est le rythme auquel un ordre développemental est traversé, le second est le nombre de structures développementales dans cet ordre. En ce qui concerne la négation et le nombre de structures développementales, nous disons que les deux premières langues (L1, L2) ne sont pas à égalité avec le français (L3). Autrement dit le persan et l'anglais sont dépourvus d'une particule (*pas*) par rapport au français, ce qui

est désigné sous le nom de contraste nul. Ce contraste affectera le développement de L3 de plusieurs manières. L'un des effets pourra en être de retarder le développement. Le deuxième effet possible est d'ajouter un sous-étage aux connaissances langagières des apprenants. Puisqu'il n'y a aucune ressemblance entre ces trois langues, ce sera soit la particule pré verbale *ne* du français, soit la particule post-auxiliaire *pas* (influence de l'anglais) qui restera dans cette structure (influence du persan).

| | |
|----------|-------------------------------|
| français | particule + verbe + particule |
| persan | particule + verbe + Ø |
| anglais | Ø + auxi. + particule |

Conclusion

Comme nous l'avons écrit plus haut, l'utilité de l'analyse contrastive en didactique des langues a été mise en question et continue de l'être. Nous partageons la perspective de Besse et Porquier, (1984, p. 202) : « les critiques de l'analyse contrastive selon Lado et de ses avatars ultérieurs, portent sur ses présupposés psycholinguistiques d'une part, et sur sa pertinence et son utilité pour l'enseignement des langues, d'autre part ».

Or le problème de transfert n'est pas nécessairement lié aux influences de la langue maternelle sur la langue cible. Néanmoins nous ne pouvons pas rejeter cette possibilité, et nous allons constater dans cette étude qu'il existe certaines erreurs systématiques chez ces apprenants soit disant trilingues qui possèdent dans leur bagage langagier des informations semblables sur plusieurs langues. Il était donc souhaitable de mettre en évidence tout d'abord les caractéristiques du système langagier de chacune des langues concernées séparément, et ensuite de les comparer morphosyntaxiquement. Certes les mises en garde et les stratégies pédagogiques suggérées par l'analyse contrastive sont souvent perçues par les enseignants comme peu utiles, surtout quand il s'agit d'enseignants qui ont la même langue maternelle que les apprenants (le cas de nos échantillons), mais quand il s'agit d'apprenants qui connaissent déjà une

autre langue que leur langue maternelle (L2), la présence de cette analyse paraît indispensable. Si une analyse contrastive en tant que description comparée de trois langues et dégagée de son ancrage behaviouriste initial apparaît pédagogiquement utile au moins dans les explications fournies par les manuels et les enseignants, nous estimons que les descriptions contrastives approfondies sont alors destinées moins à servir de base à des méthodes et des programmes de langue qu'à synthétiser et détailler, sous forme contrastive, des différences de fonctionnement déjà connues pour l'essentiel.

Comme nous allons suivre un autre objectif plus important dans cette étude, à savoir la recherche des influences interlinguistiques chez nos apprenants persanophones nous estimons avec Lado (1957) qu'une approche contrastive élargie, *a posteriori*, qui traite des transferts effectivement observés chez les apprenants, paraît moins ambitieuse mais plus opératoire que l'analyse *a priori*. Celle-ci prétendait prévoir et cerner tous les problèmes d'apprentissage. Celle-là entre dans le cadre empirique de l'analyse des erreurs qui nous intéresse le plus.

Introduction

L'objectif de notre travail est d'identifier et d'analyser les erreurs produites en langue française par les apprenants persanophones ayant appris l'anglais comme première langue étrangère, au niveau universitaire. A travers cette analyse, nous espérons pouvoir expliquer les causes principales des erreurs produites par ces apprenants persanophones afin de favoriser une intervention pédagogique efficace.

Les données traitées dans cette recherche ont été recueillies dans les trois niveaux universitaires des apprenants spécialisés en langue française et dans un niveau témoin d'apprenants spécialisés en langue anglaise ayant choisi le français comme deuxième langue étrangère.

En vue d'étudier l'apprentissage du français (L3) en présence de l'anglais (L2) et les effets du triple contact de langues, nous nous sommes donc appuyée sur quatre corpus de tests grammaticaux collectés auprès d'étudiants de licence fréquentant les universités Azad et Allameh Tabatabaïi situées à Téhéran la capitale de l'Iran. Notre objectif est de nous efforcer de déterminer l'origine des erreurs produites chez ces apprenants persanophones et suivre l'évolution et le progrès éventuel de ces apprenants d'un niveau inférieur jusqu'à un niveau supérieur.

Nous avons considéré trois possibilités pour chaque partie de discours concernée :

- l'influence de l'anglais (L2) sur la production en langue française (L3),
- l'influence du persan (L1) sur la production en langue française (L3),
- les problèmes liés à la nature de la langue française elle-même (erreurs dites de 'surgénéralisation')

L'étude porte certes sur des apprenants différents, mais on peut postuler le caractère longitudinal de notre recherche puisque nous avons constitué notre corpus à partir de groupes dans différentes années d'études et qu'au cours de ces dernières années, les programmes d'enseignement en Iran n'ont pas été modifiés de façon substantielle. Ceci nous permet d'affirmer que les apprenants sont passés par les mêmes modalités institutionnelles d'apprentissage. En outre, ils ont passé le concours d'entrée à l'université avec la langue anglaise comme langue étrangère d'examen et ils ont suivi le programme d'apprentissage de langue française de vrais débutants à l'université.

4.1. Le corpus

Procédure de collecte et de constitution

Les tests, collectés en octobre 2003, ont été réalisés en classe en expliquant aux étudiants le but de notre recherche. Nous n'avons donc pas pu éviter de perturber le déroulement ordinaire du cours de français car un examen au commencement de l'année universitaire ne pouvait pas représenter en fait la phase d'évaluation de l'unité didactique consacrée à la grammaire.

Les tests ont été destinés aux trois niveaux différents dont chacun a fourni un corpus séparé (corpus 1, 3 et 4). Quant au corpus 2, un corpus témoin, il a été préparé en réalisant les tests chez les étudiants de la filière de traduction anglais persan qui avaient choisi le français comme leur deuxième langue étrangère. Nous avons donc réalisé pour ce groupe les mêmes tests réalisés au niveau 1 de notre corpus à défaut de tests préparés qui correspondent précisément à leur niveau. Cet examen s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle la compétence linguistique en L2 est à l'origine des phénomènes de transfert.

Les tests ont été administrés sous la surveillance du professeur et de nous-même. Notons ici qu'afin de donner les explications éventuelles aux étudiants et suite aux propositions des professeurs eux-mêmes, nous avons assisté directement à chacune des collectes. Comme nous l'avons expliqué, nous n'avons pas pu conserver le déroulement normal de la séance. Notre présence en classe a certainement perturbé certains apprenants. Nous avons donc rejeté certaines copies et traité uniquement les tests des apprenants qui ont participé volontiers à cette recherche.

Corpus 1 : deuxième année de licence, section « traduction et interprétariat en langue française »

Le Corpus 1 (C1 dans les annexes) émane d'étudiants âgés de 20 à 30 ans, inscrits en deuxième année de licence (dorénavant TF1). Les tests de 45

étudiants ont été retenus sur un total d'environ 100 tests. En effet, nous avons dû éliminer les tests incomplets ou inachevés et les tests n'ayant pas respecté les consignes données.

Cet examen consistait en 9 parties portant sur des éléments de grammaire, les consignes visant à vérifier les problèmes rencontrés dans le domaine du genre et du nombre dans chaque partie de discours traitée dans cette recherche ainsi que dans le domaine de l'ordre des mots dans la phrase (affirmative, interrogative et négative).

Corpus 2 : français, deuxième langue étrangère section « traduction et interprétariat en langue anglaise »

Le Corpus 2 (C2 dans les annexes) émane d'étudiants âgés de 20 à 30 ans, de la section traduction et interprétariat en langue anglaise (dorénavant TA), qui ont à choisir une seconde langue pendant leurs 4 ans d'études à l'université (à partir de la deuxième année). Ces étudiants doivent suivre 2 heures par semaine de cours de langue pendant 5 semestres.

Pour ce groupe d'étudiants, nous avons été confrontée au problème du faible nombre dans l'échantillon, parce que les étudiants en anglais, comme nous venons de le dire, ont le choix entre différentes langues. Ils ne sont donc pas nombreux dans le groupe de français. Nous avons donc retenu les tests de 8 étudiants en cinquième semestre avec toutefois un niveau de français inférieur à ceux qui sont au commencement de la deuxième année de licence de français langue spécialisée (TF1).

Corpus 3 : troisième année de licence, section « traduction et interprétariat en langue française »

Le corpus 3 (C3 dans les annexes) émane des étudiants inscrits en troisième année de licence (dorénavant TF2).

Ce corpus se compose de 56 étudiants sur un total de 115 environ. Les mêmes procédures qui ont guidé notre choix pour les premiers corpus sont valables pour le troisième : seuls les tests les plus complets ont été retenus.

Corpus 4 : quatrième année de licence, section « traduction et interprétariat de la langue française »

Le corpus 4 (C4 dans les annexes) émane d'étudiants inscrits en dernière année de licence (dorénavant TF3). Ce corpus se compose des copies de 42 étudiants sur un total de 60 environ.

Nous avons représenté dans le Figure 4.1. le nombre d'heures de formation suivie en langues anglaise et française pour chacun des 4 corpus préalablement aux tests subis.

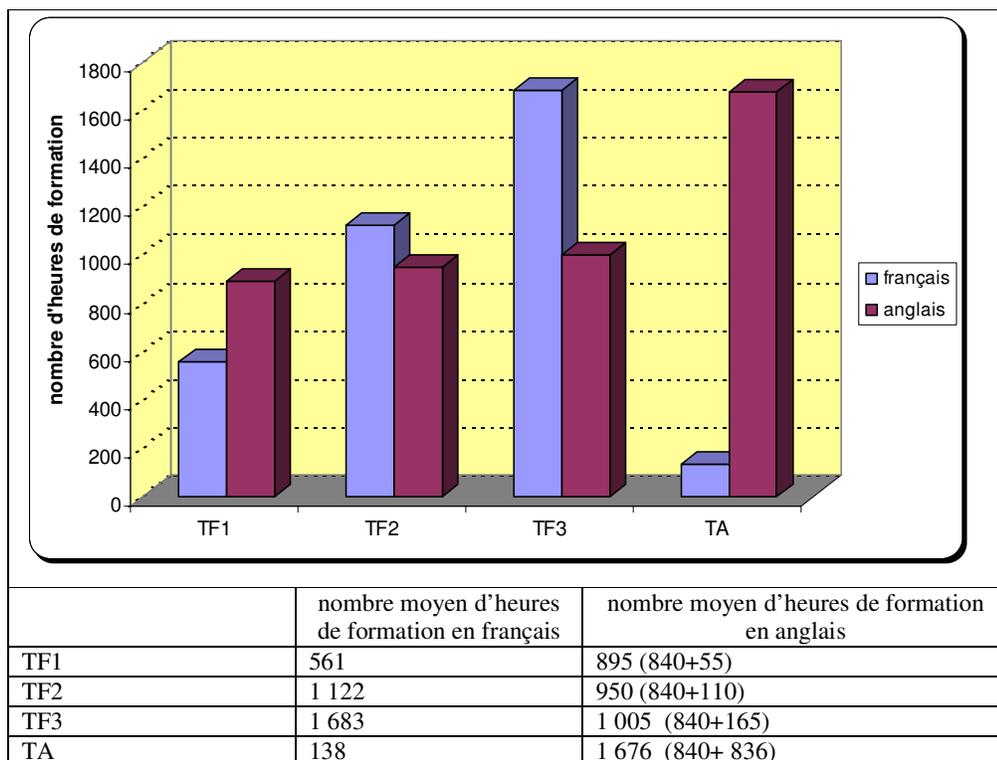


Figure 4.1. : Nombre moyen d'heures de formation en français et en anglais pour les apprenants de quatre groupes

4.2. Caractéristiques communes à la population

Les étudiants qui composent nos échantillons partagent un certain nombre de caractéristiques communes que nous allons présenter successivement.

4.2.1. Établissements fréquentés par les étudiants

Les étudiants formant nos échantillons sont inscrits dans deux établissements différents : Université Azad Islamique de Téhéran, faculté des langues (université privée) ; Université Allameh Tabatabaïi de Téhéran, faculté des langues (université publique). Malgré la différence de statut (public, privé), le point commun entre ces deux établissements est qu'il faut réussir un concours d'entrée pour y accéder. La grande majorité des étudiants qui réussissent ce concours déclarent avoir un niveau élevé en anglais (une compétence avancée en langue étrangère est requise), et c'est le cas pour tous les sujets de notre échantillon. Ils ont tous commencé le français à l'université, et par conséquent, à ce stade ils sont à égalité sur le plan des connaissances de L2 pour l'apprentissage de L3.

4.2.2. Domaines d'études des étudiants

Tous les étudiants de notre échantillon sont de futurs traducteurs/traductrices, c'est-à-dire qu'ils préparent un diplôme en traduction et interprétariat de français (Corpus 1, 3, 4) ou d'anglais (Corpus 2). Cette variable est importante, car le programme de français est différent dans la section littéraire par rapport à la section de traduction au niveau de l'enveloppe horaire et au niveau du contenu. De même, on peut penser que la perception de la langue française n'est pas la même chez les deux publics (littéraire et traduction), les traducteurs dans leur cursus universitaire rencontrent la langue moderne alors que les littéraires dans leur cursus étudient majoritairement la langue française poétique et ancienne. A titre d'exemple, les étudiants de la discipline traduction ne connaissent pas ou ont des difficultés dans la conjugaison des verbes

français au passé simple alors que les littéraires connaissent très bien ce temps verbal.

4.2.3. Programme d'enseignement

Etant donné que les étudiants commencent l'apprentissage de la langue française dans des cours pré-universitaires qui doivent les préparer à une formation en traduction, les programmes pédagogiques suivent le même objectif : leur faire acquérir les quatre compétences linguistiques (produire, lire, comprendre, écrire) ; seuls les manuels choisis peuvent se différencier d'un établissement à l'autre. Les méthodes d'enseignement sont souvent inspirées de la méthode audio-visuelle, et suivent parfois seulement une approche communicative.

4.3. Caractéristiques communes aux quatre corpus

4.3.1. Nature des corpus

Toutes nos données ont été recueillies en début d'année universitaire. Il s'agit donc de tests administrés en dehors des périodes consacrées à l'évaluation dans le parcours des étudiants.

Dans ces tests, les apprenants n'ont pas été impliqués dans une production spontanée, comme la rédaction d'un récit par exemple. Il s'agissait d'évaluer leur compétence grammaticale avec des tests portant sur différentes parties de la structure grammaticale du français. Pour les quatre corpus nous avons suivi les mêmes objectifs afin de vérifier l'évolution des erreurs (dans les domaines essentiels du genre, du nombre, de l'article, de l'ordre des mots, de l'interrogation et de la négation) en passant de chaque niveau vers un niveau supérieur (transversal). Rappelons que le choix des items des tests (portant sur ces structures grammaticales) a été motivé par leur importance dans les erreurs produites par les apprenants de français, tout au long de leurs études.

Les programmes universitaires de licence de français, section traduction et interprétariat, sont axés sur différents types de textes pour la traduction du français en persan ou du persan en français ; le persan est donc toujours présent, ainsi que l'anglais comme deuxième langue étrangère (deux heures d'enseignement par semaine pendant cinq semestres). Le choix de la section traduction et interprétariat comme milieu d'enquête se justifie par le fait que c'est à ce niveau que les influences de la connaissance de deux autres langues (persan, anglais) peuvent se manifester ; nous pouvons donc y explorer ces interférences éventuelles.

4.3.2. Lieu de production

Tous les tests ont été réalisés en cours sur une durée de deux heures, en respectant les consignes données par écrit. Comme nous l'avons expliqué, les étudiants savaient que l'examen n'allait pas être sanctionné par une note.

Le professeur qui nous a accompagnée avait pour rôle de superviser l'opération. Il ne devait en aucun cas intervenir pendant le déroulement de l'examen (correction ou explication).

4.3.3. Le sexe des étudiants

Cette variable est pertinente dans notre recherche dans le cadre de l'appropriation du genre par les apprenants. En effet, nous nous intéressons à l'influence de la langue anglaise sur le choix du genre en français (féminin ou masculin) pour certaines parties de discours (surtout le déterminant possessif), choix qui selon les règles de l'anglais est directement basé sur le sexe de locuteur. Il est donc important de connaître le sexe de nos apprenants dans notre échantillon. Nous ajoutons que notre échantillon est constitué d'un nombre d'étudiants de sexe masculin très limité (le corpus 2 est constitué uniquement d'étudiantes). Cette distribution est une caractéristique actuelle générale des cours de langues en Iran, comme dans un certain nombre de pays.

Malgré le caractère anonyme de nos tests nous avons dû demander aux apprenants de sexe masculin d'inscrire leur prénom sur leur test.

| | masculin | | féminin | | total |
|----------|----------|-----|---------|------|-------|
| | nombre | % | nombre | % | |
| Corpus 1 | 4 | 9% | 41 | 91% | 45 |
| Corpus 2 | 0 | 0% | 8 | 100% | 8 |
| Corpus 3 | 3 | 6% | 53 | 94% | 56 |
| Corpus 4 | 6 | 14% | 36 | 86% | 42 |

Tableau 4.1. Distribution de la variable « sexe » dans les quatre corpus

4.3.4. La deuxième langue étrangère (L2) des apprenants

Un étudiant qui commence à apprendre une langue étrangère à l'université a déjà fait l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère (L2) dans le secondaire, et on peut supposer qu'il a pris l'habitude de se référer à ses connaissances préalables dans sa langue maternelle (L1) pour l'apprentissage de sa première langue étrangère. Cette expérience peut lui fournir un cadre qui lui servira dans l'apprentissage de sa nouvelle langue étrangère (L3). Nous ne pouvons que partager l'avis de Trévisé (1992, p. 90) lorsqu'elle écrit que « les rapports du sujet au monde, et donc aussi à l'input de langue 2 et à la production en interlangue, passent en effet pendant fort longtemps par la langue dite maternelle ou première : la perception du nouveau n'est jamais qu'une mise en relation à du déjà-là, donc un processus d'assimilation du nouveau à l'ancien. Le système humain élabore un deuxième système linguistique à partir du premier », ou celui de Bouton (1974, p. 318) qui pose qu'« il est nécessaire de tenir étroitement compte des contraintes qui procèdent de la langue maternelle si l'on veut aider au maximum les sujets dans les efforts qu'ils doivent consentir au cours de l'acquisition de la langue seconde et concevoir une pédagogie réellement efficace ». De nombreux chercheurs¹ ont montré l'importance de L1 dans le processus d'apprentissage de L2. Cependant

¹ Une synthèse de ces recherches est donnée dans le Chapitre 2 du présent travail.

dans la présente recherche, nous nous appuyons sur le rôle de L2 (qui est pour nos apprenants la langue anglaise) dans l'apprentissage de L3, pour les raisons historiques que nous avons présentées dans le Chapitre 1, et les raisons linguistiques que nous rappelons ci-dessous :

- La ressemblance des alphabets de L2 et L3 (l'alphabet latin)
- La structure identique d'une phrase simple : S + V + O en L2 et L3
- L'existence de la notion de genre dans ces deux langues, malgré la grande différence de son usage (qui introduit l'interférence)
- L'existence de la notion d'article dans ces deux langues, malgré les différences morphosyntaxiques

4.4. Les paramètres écartés

Dans la mesure où notre objectif est d'analyser les erreurs grammaticales dans les productions écrites en français d'apprenants persanophones ayant appris l'anglais comme L2, nous avons délibérément mis de côté un certain nombre de paramètres qui, nous en sommes consciente, auraient pu jouer un rôle dans cette recherche. Bien que nous n'ignorions pas le rôle parfois important que ces paramètres peuvent avoir en matière d'apprentissage, nous savons que l'on ne peut pas maîtriser tous les paramètres agissant sur la production langagière.

4.4.1. La langue maternelle des apprenants

Comme nous l'avons dit dans le Chapitre 1, la langue persane est à la fois la langue maternelle de près de 55% des Iraniens et la langue officielle du pays c'est-à-dire la langue de toutes les matières scolaires. Nous avons donc considéré le persan comme langue maternelle des apprenants sans tenir compte du fait que les 45%, qui ont d'autres langues maternelles, sont bilingues

maternels², puisque dans leurs études la langue cible de leurs traductions de français est la langue persane.

4.4.2. L'âge

Dans les études universitaires, la variable de l'âge est ignorée. De même nous avons aussi négligé cette variable dans le cadre de notre recherche. Le seul indice à considérer dans cette recherche est que nos apprenants sont des adultes et qu'ils ont commencé l'apprentissage du français (L3) en tant que vrais débutants à l'âge adulte (en moyenne à partir de 20 ans).

4.4.3. Le milieu social des apprenants

Nul ne peut ignorer l'importance du facteur social dans les pratiques langagières. L'avènement de la sociolinguistique a d'ailleurs été lié à ce phénomène. Les travaux de Labov (1976) et Bernstein (1978) restent à ce propos très éclairants quant au rapport intrinsèque existant entre les pratiques langagières et l'appartenance sociale. La dimension sociale est devenue indissociable de la langue. Elle est même considérée par certains linguistes comme faisant partie de la langue.

Or, nos apprenants dans un milieu persanophone n'ont aucune chance de pratiquer la langue apprise (français, L3). En outre, vu que dans cette société la langue anglaise (L2) est la première langue étrangère étudiée et qu'elle est présente partout (sauf dans la communication quotidienne), de l'Internet aux étiquettes de tous les produits de consommation (toujours en deux langues : persan, anglais), c'est l'anglais qui a un rôle prépondérant dans l'apprentissage des autres langues.

² Comme nous l'avons expliqué dans le Chapitre 1, il existe en Iran d'autres langues régionales, mais tous les Iraniens apprennent le persan simultanément avec la langue de leur mère ; il n'est donc pas imprudent de les appeler 'bilingues maternels'.

4.5. La justification des choix

Nos choix théoriques et la nature de notre problématique minimisent les conséquences de ces mises à l'écart. Tout d'abord, notre travail est de nature linguistique ; c'est-à-dire que les données seront analysées et comparées sur un plan contrastif (analyse d'erreurs). Autrement dit, les productions grammaticales recueillies pour cette étude y sont décrites du point de vue d'une interaction entre trois langues. Ensuite, une recherche ne pouvant en aucun cas prétendre cerner tous les paramètres agissant sur la production langagière, nos choix répondent à un souci de circonscription de l'objet d'étude et du domaine d'intervention.

Synthèse

La première partie de ce chapitre, consacrée à la méthodologie de constitution de notre corpus, a présenté notre corpus (collecte, nature, conditions de recueil, etc.) et notre échantillon (étudiants, variables inhérentes à la recherche et variables négligées). Il a permis de préciser nos choix théoriques (analyse contrastive puis analyse d'erreurs des données). Les variables que nous avons délibérément négligées dans le cadre de cette recherche pourraient, si cela s'avère nécessaire, être explorées dans d'autres travaux.

Notons également que, pour faciliter la consultation de nos corpus, nous avons préféré saisir nos données sur des tableaux répondant à nos besoins d'analyse, en particulier dans la mesure où l'écriture et la photocopie de certaines copies d'étudiants étaient de qualité médiocre, et où il était impossible de reproduire chaque test. Néanmoins nous avons fait apparaître en annexe 2 un exemplaire de test de chaque niveau.

4.6. La description des tests

Introduction

Dans cette partie nous présentons la méthodologie adoptée pour extraire les résultats proposés aux étudiants sous forme de tests variés de grammaire (article, déterminant démonstratif, déterminant possessif, pronom objet, adjectif qualificatif, participe passé, mise en ordre des mots des phrases, mise en interrogation de phrases affirmatives, mise en négation de phrases affirmatives). Nous présenterons d'abord en détail le contenu des tests utilisés, nous expliquerons ensuite notre traitement des données, et nous terminerons le chapitre en présentant les résultats obtenus.

Les tests

Nos outils de recueil de données se présentent sous la forme d'examens de grammaire (les 'tests'), destinés aux trois niveaux pour quatre groupes dont deux groupes ont répondu aux tests de niveau 1 (TF1 et TA), et comprenant plusieurs parties.

Dans la construction de ces outils nous avons pris pour point de départ l'étude empirique des erreurs produites par les étudiants persanophones lorsqu'ils s'expriment en français à l'écrit.

4.6.1. Les tests de niveau 1

Le contenu de l'examen de niveau 1, comportant neuf parties distinctes, est le suivant :

- première partie : exercice lacunaire (18 phrases indépendantes comportant chacune un trou à remplir par un article masculin ou féminin / défini ou indéfini/ singulier ou pluriel). Cette partie vise trois cibles : d'abord le choix du genre par rapport au mot correspondant, ensuite le choix entre l'article défini et

indéfini par rapport aux autres éléments dans chaque phrase, enfin le choix du nombre selon la présence ou l'absence de la marque du pluriel.

- deuxième partie : exercice lacunaire (cinq phrases indépendantes comportant chacune un trou à remplir avec un déterminant démonstratif). Cette partie poursuit trois objectifs : il s'agit d'abord de vérifier la distinction entre le genre masculin et féminin, ensuite de vérifier la distinction entre l'expression de la distance et celle du genre (suivant en cela l'hypothèse émise au Chapitre 3), enfin de vérifier le choix du nombre.

- troisième partie : exercice lacunaire (huit phrases indépendantes comportant chacune un trou à remplir avec un déterminant possessif.) Cette partie a le même objectif global que les autres, et elle cherche aussi à vérifier l'influence de l'anglais sur le choix du déterminant possessif ; comme nous l'avons constaté dans le chapitre d'analyse contrastive, le choix du déterminant possessif en anglais est lié au genre du possesseur alors qu'en français il est lié au genre du possédé.

- quatrième partie : exercice à choix binaire (cinq phrases ; dans chacune, le sujet doit choisir la forme correcte par rapport au genre parmi deux formes d'un déterminant qualificatif).

- cinquième partie : exercice lacunaire (huit phrases indépendantes comportant chacune un trou à remplir avec un pronom objet direct ou indirect). Cette partie vise spécifiquement à étudier l'interférence de L1 et L2 sur L3. Comme nous l'avons expliqué dans le Chapitre 3 (analyse contrastive), en persan (L1) il existe une seule forme de pronom qui peut prendre différentes fonctions, alors qu'en anglais (L2) le pronom sujet possède une forme différente de celle du pronom objet. L'anglais possède donc à ce stade plus de ressemblance avec le français (L3).

- sixième partie : exercice à choix binaire (comprend six phrases indépendantes°; dans chacune d'elles il y a au moins un verbe au participe passé parmi deux formes proposées). Cette partie va vérifier la connaissance de la conjugaison de la langue française (accord de genre ainsi que de nombre), car dans les deux autres langues (L1, L2) le participe passé est toujours invariable.

- la septième partie est un exercice (comprend dix phrases indépendantes en désordres) visant à vérifier l'ordre des mots dans une phrase française ; en effet, l'ordre des mots en persan étant SOV, en anglais SVO (comme en français), on cherche à savoir quelle est l'influence dominante chez les sujets sollicités. Les choix erronés dans la remise en ordre permettent ici aussi de mettre en évidence des problèmes concernant l'accord en genre ou en nombre.

- la huitième partie comprend huit questions accompagnées de la consigne de répondre par la négative. Rappelons que dans le Chapitre 3, nous avons parlé des différences dans la forme négative pour chacune des trois langues concernées ; nous avons donc décidé d'introduire cette partie afin de déterminer quelle est la structure négative la plus utilisée chez nos apprenants.

- la neuvième partie comprend six phrases simples affirmatives accompagnées de la consigne pour les transformer en interrogatives. Nous avons laissé nos sujets libres de choisir la forme de la phrase interrogative (à l'aide d'un mot-question, de l'inversion sujet-verbe, d'un changement d'intonation, éventuellement en introduisant les verbes auxiliaires (sous l'influence de l'anglais), et enfin avec « *est-ce que* »). L'objectif de cette partie est de mettre en évidence quelle langue influence le plus leur choix.

4.6.2. Les tests de niveau 2

Le contenu des tests de niveau 2 est le suivant :

- la première partie : exercice lacunaire (comprenant deux textes courts), les articles faisant défaut dans chaque texte (masculin/féminin, défini/indéfini, singulier/pluriel). Comme il s'agit d'un niveau plus avancé, nous intégrons des textes au lieu de phrases indépendantes. Cette partie possède un total de 25 trous à remplir.

Il s'agit ici d'abord de vérifier le choix du genre par rapport au mot correspondant, ensuite celui de l'article défini et indéfini par rapport au contenu sémantique de chaque phrase ainsi que le texte, et enfin le choix du nombre selon la présence ou l'absence de la marque du pluriel.

- la deuxième partie : exercice lacunaire, constitué de deux textes, comportant en tout 18 trous à remplir. L'objectif de cette partie est de mesurer la compétence toujours sur le choix du genre concerné ainsi que du nombre.

- la troisième partie : exercice à choix multiples, constitué de huit noms accompagnés chacun de trois adjectifs possessifs, dont deux seulement sont corrects (accord en genre et en nombre avec le nom correspondant). Cette partie essaie de vérifier également l'influence de l'anglais sur le choix des apprenants. A ce niveau nous attendions moins d'erreurs dans ce domaine : étant au début de leur troisième année d'études, les apprenants ont appris les règles grammaticales du français. Notre hypothèse était donc qu'il reste seulement l'automatisme de l'anglais, encore dominant, pour expliquer ce genre d'erreurs.

- la quatrième partie : exercice à compléter, comprenant neuf phrases ; pour chaque phrase trois adjectifs qualificatifs à la forme du masculin et au singulier sont proposés entre parenthèses et le nom concerné est laissé au milieu. Pour cette partie c'est aux apprenants de trouver la place convenable selon la nature de l'adjectif donné (avant ou après le nom) puis d'effectuer l'accord nécessaire (genre et nombre). Notons que dans cet exercice nous avons introduit aussi l'adjectif numéral afin de vérifier les influences de leur connaissance sur le

nombre par rapport à L1 et L2 et les différences dont nous avons déjà parlé dans le Chapitre 3. Cette partie poursuit donc deux objectifs : vérifier l'accord du genre et du nombre ainsi que l'ordre des mots.

- la cinquième partie : exercice lacunaire, constitué d'un texte avec dix trous à remplir à l'aide des pronoms objets directs ou indirects convenables. Cette partie est consacrée à l'étude de l'influence de leur L1 et L2. Comme expliqué dans le Chapitre 3 (analyse contrastive), en persan (L1) il n'existe qu'une seule forme de pronom qui peut prendre différentes fonctions, alors qu'en anglais (L2) le pronom sujet possède une forme différente de celle du pronom objet.

- la sixième partie : exercice à choix binaire, comprenant huit phrases ; pour chaque phrase il faut choisir entre deux formes d'un verbe au participe passé, en considérant le genre et le nombre. Cette partie vise à vérifier la connaissance de la langue française car dans les deux autres langues (L1, L2) le participe passé est toujours invariable.

- la septième partie : exercice portant sur toutes les parties de discours, en vérifiant les interférences éventuelles dues à chaque langue (L1, L2). Dans cette partie nous avons choisi quinze phrases en mettant les mots en désordre afin de vérifier la structure la plus familière pour chaque apprenant lors de la remise en ordre des mots.

- la huitième partie : elle comprend sept questions auxquelles les apprenants doivent répondre par la négation. Rappelons que dans le Chapitre 3, nous avons parlé des différences de la forme négative dans chacune des trois langues concernées ; nous avons donc décidé d'introduire cette neuvième partie afin de vérifier la structure la plus utilisée par nos apprenants.

- la neuvième partie : elle comprend six phrases affirmatives simples avec la consigne de les transformer en interrogatives. Nous avons laissé nos individus libres de choisir la construction interrogative (à l'aide de mot-question,

changement de sujet et de verbe, changement d'intonation, d'introduction éventuelle de verbes auxiliaires, et enfin avec « *est-ce que* »). L'objectif de cette partie est de montrer de quelle langue leur choix s'inspire le plus.

4.6.3. Les tests de niveau 3

Le contenu de l'examen de niveau 3 est le suivant :

- la première partie : exercice à choix binaire constitué de trois phrases proposant un choix entre l'article défini ou indéfini. À ce niveau avancé nous avons décidé de vérifier la connaissance de l'emploi de l'article défini et indéfini. Nous avons donc réservé la vérification de leur maîtrise sur le genre et le nombre à d'autres parties de l'examen.

- la deuxième partie : elle comprend cinq phrases accompagnées de la consigne de remplir les places vides avec le déterminant démonstratif renforcé par les particules adverbiales *-ci* et *-là*. Cette partie poursuit les mêmes objectifs que les autres (le choix du genre approprié ainsi que du nombre); mais en introduisant les particules adverbiales nous décidons de vérifier plus précisément l'expression de la notion de distance.

- la troisième partie : elle comprend huit phrases ; dans chaque phrase il y a un verbe à l'infinitif entre parenthèses qu'il faut écrire au participe passé en considérant l'accord de genre ainsi que de nombre. Cette partie tente de vérifier la connaissance de la langue française car dans les deux autres langues (L1, L2) le participe passé est toujours invariable.

- la quatrième partie : exercice qui porte sur toutes les parties de discours avec les interférences éventuelles entre L1, L2 et le français (L3). Dans cette partie nous avons choisi neuf phrases en mettant les mots en désordre afin de vérifier la structure la plus familière pour chaque individu. Cette partie nous permet

d'accéder à un résultat général sur toutes les parties de discours ainsi que sur ses accords éventuels.

- la cinquième partie : elle comprend un texte avec des trous à remplir en mettant les éléments de négation convenables (*ne, pas, rien, sans, ...*). L'objectif de cette partie, comme la partie d'exercice de négation des deux autres niveaux, est toujours de vérifier la source des interférences chez l'apprenant. La raison pour laquelle nous avons inséré ce type d'exercice à ce niveau, est que nous avons considéré qu'à ce stade les étudiants sont assez avancés pour répondre correctement aux phrases isolées (et surtout écrites) et que la fréquence d'erreurs peut diminuer.

4.7. Le traitement des données

Les informations à recueillir à partir des tests administrés, dans les trois niveaux différents et sur les quatre groupes d'apprenants qui nous ont permis d'effectuer une étude transversale, étaient d'une grande densité, mais les données rassemblées devaient pourtant être traitées de manière efficace, rapide et aussi complète que possible. L'objectif dans cette phase de notre recherche était de faire un simple recensement des erreurs afin de préparer les résultats nécessaires à la vérification de nos hypothèses, et l'utilisation d'un système de traitement automatisé et informatisé n'a pas semblé judicieuse. Nous avons donc commencé à traiter les données manuellement. Le processus de traitement des données se décompose en 3 phases.

Phase 1 : l'évaluation des réponses

Nous avons commencé par corriger les questionnaires un par un, de manière traditionnelle. Une fois la correction réalisée, il nous fallait préparer les données afin qu'elles puissent être analysées de manière commode. Pour ce faire, nous avons commencé à préparer différentes formes de tableaux.

Phase2 : la préparation des tableaux initiaux pour l'enregistrement des données

Dans cette phase nous avons commencé par enregistrer nos données dans des fichiers informatiques. Nous avons préparé les tableaux selon l'objectif de chaque exercice comme expliqué dans le sous-chapitre 4.7. Nous avons vu que chaque exercice poursuit plusieurs objectifs, c'est-à-dire peut donner lieu à plusieurs erreurs morphologiques ou syntaxiques. Nous avons donc, pour chaque exercice, consacré à chaque objectif une colonne ; les types d'erreurs de chaque individu y ont été reportés en détail (voir annexe ?).

Pour chaque objectif nous avons considéré trois possibilités : une bonne réponse était marquée (+) dans le tableau, une mauvaise réponse (-) et quand l'apprenant n'a pas donné de réponse, nous l'avons marqué (p).

Ces tableaux ont été préparés pour permettre le comptage des erreurs et en extraire les résultats, ainsi que pour la préparation des figures (annexe ;;;°).

Phase 3 : la préparation des tableaux finaux et des figures

L'étape suivante du traitement des données consistait à transformer les tableaux initiaux en un format lisible pour des analyses. Afin que les résultats soient facilement interprétables pour les types d'erreurs suivant nos objectifs dans les trois niveaux et quatre groupes, les tableaux et les figures ont été réalisés avec le logiciel Excel dans un format identique.

L'étude statistique :

Pour une évaluation et une analyse objective et précise des erreurs produites par les apprenants constituant nos échantillons nous nous appuyons sur les concepts statistiques nécessitant quelques considérations et hypothèses mathématiques.

Nous considérons tout d'abord que la variable aléatoire, réponse des étudiants, suit une loi de distribution de type normale (Laplace-Gauss). Cette considération est justifiée quand le nombre dans l'échantillon de mesure (ou d'enquête) devient assez grand, et quand les événements sont simplement liés au hasard (par exemple: pas de communication entre les étudiants durant les tests). Dans ce cas la variable aléatoire suit une loi normale si sa densité de probabilité est donné par la fonction $f(x)$ telle que:

$$f(x) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} \exp\left[-\frac{1}{2}\left(\frac{x-\mu}{\sigma}\right)^2\right],$$

avec : $\mu = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$, la moyenne ; n étant la taille de l'échantillon

et $\sigma = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (X_i - \mu)^2}$, l'écart type ou le standard déviation

Dans le cadre d'une distribution normale, la fonction de répartition correspondant à l'aire sous la gaussienne est donnée par la fonction $F(t)$ de telle sorte que :

$$F(t) = p\{X \leq t\} = \int_{-\infty}^t f(t)dt$$

$F(t)$ n'a pas de solution analytique dans le cas d'une distribution gauss normale. Sa résolution nécessite donc un calcul numérique de l'intégrale (méthodes de Newton³)

La fonction $F(t)$ est d'une grande importance puisque le calcul des intervalles de confiance (ou marge d'erreurs) sur la moyenne en découle directement. Notons simplement que dans le logiciel Excel, le calcul de l'intervalle de confiance est basée sur une distribution de type Gauss normale alors que la faible quantité d'échantillon (n petit) nécessiterait de baser les calculs de

³ Appelé également méthode des trapèzes, cette méthode consiste en la linéarisation de la fonction à intégrer et au calcul de l'aire de la somme des trapèzes sous cette courbe linéaire.

l'intervalle de confiance et des erreurs sur une loi de type « Student » adaptée à ces cas de figures. Nous utiliserons alors la table de « Student » fournie en annexe (x) pour les faibles valeurs de n (TA).

Le calcul d'erreur ou d'intervalle de confiance sur la valeur moyenne est alors

$$\text{donné par : } \text{erreur} = k \left(\frac{\sigma}{\sqrt{n}} \right),$$

avec σ = l'écart type, n = la taille de l'échantillon et k un coefficient dépendant de la distribution choisie, du niveau de confiance désiré et de la taille de l'échantillon dans le cadre d'une distribution de type « Student »⁴.

À titre d'exemple, supposons que l'on désire calculer avec une marge de confiance de 90% l'intervalle de confiance (ou erreur produite) sur une valeur moyenne $\mu=5$ avec une taille d'échantillon de 5 et un écart type de $\sigma=3$.

Dans le cas d'une distribution normale :

- $k=1,645$ ($n=\text{infini}$ d'une distribution Student),
- l'intervalle de confiance étant de 2,206 (l'erreur statistique étant de +/- 2,206)

Dans le cas d'une distribution Student avec $n=5$,

- $k=2,015$,
- l'intervalle de confiance étant de 2,703 (l'erreur statistique étant de +/- 2,703)

Dans toutes nos études nous choisissons un niveau de confiance de 90% et les paramètres de la distribution *normale* pour $n>20$ et les paramètres de la distribution Student pour $n \leq 20$.

⁴ Pour le calcul des erreurs, les valeurs de k sont identiques entre une distribution normale et une distribution Student quand le nombre d'échantillon tend vers l'infini.

4.8. Les résultats

La présentation de nos résultats a pour objectif de mettre en évidence l'origine des erreurs possibles chez les apprenants persanophones et de pouvoir suivre leur évolution lors de l'apprentissage de la langue française. Pour cela nous comparerons les résultats des tests du groupe TF1 et TA, ce qui nous permettra de valider les différentes sources d'erreurs pour les différentes parties du discours. De plus la comparaison de la production des erreurs dans les groupes TF1, TF2, TF3 nous montre l'évolution de l'apprentissage du français dans les universités d'Iran.

Notre stratégie est la suivante : pour chaque partie de discours et pour chaque groupe (TA, TF1, TF2 et TF3) nous présentons des tableaux récapitulatifs de la production des erreurs. Nous présentons également les figures montrant le pourcentage des individus produisant des erreurs et l'intervalle de confiance associé pour chaque item, chaque partie de discours et pour chaque groupe d'apprenant. En définissant les seuils de singularité nous divisons notre étude en deux parties : l'étude des singularités et l'étude statistique des structures homogènes hors singularité. Le seuil de singularité est défini dans notre étude par la valeur moyenne d'une catégorie + 2 x (l'écart type) appelé aussi seuil à 95%. Ce seuil a pour objectif d'identifier des mots ou des expressions *singuliers* qui méritent une attention particulière de la masse homogène des erreurs qui seront traitées de façon statistique.

4.8.1 : Article

4.8.1.1 Groupe TF1 :

Dans l'analyse de la première partie des résultats de l'examen de TF1 (apprenants de licence de traduction de français Niveau 1) nous constatons que pour certains mots comme *clés, entrée, année, femme, informations*, nos apprenants ne produisent pas d'erreurs de genre. Une explication peut consister

dans le fait que les apprenants connaissent certaines règles pour le genre en français, c'est-à-dire les règles générales de la présence de *e* ou *-tion* à la fin du mot, qui montre le genre féminin. De même, certains mots comme *femme* dénoncent naturellement leur genre. Mais pour certains autres, ces règles ne fonctionnent pas ; c'est le cas de la règle de l'existence de *e* à la fin. C'est pour cela que nous constatons le phénomène de surgénéralisation pour les mots comme *problème* et *modèle* au dessus du seuil de singularité. Nous constatons que 48,9% (+/- 12,25%) des étudiants de ce groupe font une erreur de genre sur le mot *problème* ce qui représente 91,6% des erreurs produites sur ce mot. De même 71,1% (+/- 11,1%) font une erreur de genre sur le mot *modèle*, ce qui correspond à 94,1% des erreurs produites sur ce mot (voir le Tableau 4.2. et la Figure 4.2.). Comme la notion de genre pour l'article est absente aussi bien en persan qu'en anglais, nous sommes tentée de conclure qu'à ce stade les apprenants sont en face d'un élément nouveau et que leurs erreurs sont inhérentes à la langue française elle-même. L'influence de l'anglais ainsi que du persan seraient donc à rejeter sur le choix de genre (nous reviendrons sur cette affirmation lors de l'analyse des tests du groupe TA); en revanche l'hypothèse de l'influence de l'anglais ou du persan sur le choix de l'article défini/indéfini et le nombre reste à vérifier :

La Figure 4.3. et la troisième colonne du Tableau 4.2. sont consacrées aux erreurs concernant ce choix. Nous constatons une dispersion quasi homogène des erreurs quels que soit les mots choisis excepté le mot *informations* qui présente une singularité. Ceci montre que le choix entre article défini/indéfini est un problème constant au sein de ce groupe d'individus. Comme nous l'avons mentionné dans le Chapitre 3, en persan cette partie de discours n'existe pas, par conséquent nous sommes tentée de croire qu'en apprenant l'anglais, les persanophones ajoutent à leur connaissance langagière la notion de l'article *the* pour les noms définis. En apprenant la langue française, bien qu'un autre usage en soit fait, nous nous attendons à une diminution des erreurs sur les articles définis. Pourtant d'après nos résultats, il paraît indéniable que ce problème de distinction entre un nom défini et indéfini persiste malgré

l'hypothèse d'une influence positive de l'anglais. Notons toutefois qu'en ce qui concerne le mot *informations*, 68,9 % (+/- 18%) des individus de ce groupe considèrent son article comme étant défini ce qui représente 86,1% de la totalité des erreurs sur ce mot. Nous aurions pu associer ce résultat au niveau de compétence langagière des étudiants en L3 puisque la notion d'article indéfini pour un nom, qu'il soit comptable ou non comptable, n'existe ni en anglais ni en persan (voir Chapitre 3). Cependant le grand pourcentage d'erreur pour ce mot suggère une autre source d'erreur qui se révèle être liée au mot anglais équivalent *information* qui est toujours défini et singulier. Les apprenants font ainsi un transfert négatif de leur L2 vers L3.

En ce qui concerne le nombre associé à l'article nous constatons que 13,3% (+/-8,3%) des étudiants de ce groupe font une erreur sur le choix de l'article singulier ou pluriel du mot *informations*, ce qui représente 40% de la totalité des erreurs produites sur ce mot. Bien que la marge d'erreur soit assez importante, cela peut nous suggérer qu'en ignorant la marque du pluriel s, ils ont pris ce mot au singulier quel qu'eût été leur choix de l'article défini ou indéfini comme l'envisage la langue anglaise (*information*=toujours singulier) (Figure 4.4.)

Nous constatons qu'il y a toujours un pourcentage de *pas de réponse* dans tous les tableaux présents dans ce Chapitre, malgré tous nos efforts pour convaincre les apprenants sur le fait qu'il n'y aurait aucune évaluation ni pénalisation pour une réponse fautive pour tenter de les encourager à donner une réponse. Nous concluons qu'ils doutaient à un niveau tel qu'ils ont préféré ne pas répondre (dans cette étude nous n'allons pas traiter les pourcentages de *pas de réponse* car ceci exige une étude psycholinguistique qui n'est pas dans le cadre de notre recherche). Rappelons que les pourcentages donnés dans tous les tableaux pour les erreurs de genre, défini/indéfini, et nombre sont basés sur un calcul de la totalité des erreurs produites et non pas sur les individus produisant des erreurs.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur défini/ indéfini | | erreur de nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|------------------|----------------------------------|------|---------------------|------|-------------------------|------|------------------|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| les clés | 6 | 13,3 | 0 | 0 | 5 | 83,3 | 1 | 16,6 | 1 | 2,2 | f.s.déf |
| la voiture | 1 | 2,2 | 0 | 0 | 1 | 100 | 0 | 0 | 3 | 6,6 | f.s.déf |
| la table | 4 | 8,8 | 3 | 75 | 1 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.déf |
| L'entrée | 7 | 15,5 | 0 | 0 | 5 | 71,4 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | f.s.déf |
| L'année | 3 | 6,6 | 0 | 0 | 3 | 100 | 2 | 66,6 | 1 | 2,2 | f.s.déf |
| une maison | 5 | 11,1 | 1 | 20 | 4 | 80 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.indé |
| un problème | 24 | 53,3 | 22 | 91,6 | 7 | 29,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | m.s.indé |
| un avocat | 17 | 37,7 | 5 | 29,4 | 9 | 52,9 | 0 | 0 | 6 | 13,3 | m.s.indé |
| la femme | 6 | 13,3 | 0 | 0 | 5 | 83,3 | 1 | 16,6 | 1 | 2,2 | f.s.déf |
| un bureau | 4 | 8,8 | 3 | 75 | 1 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | m.s.indé |
| le modèle | 34 | 75,5 | 32 | 94,1 | 7 | 20,5 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | m.s.déf |
| le bureau | 8 | 17,7 | 2 | 25 | 6 | 75 | 0 | 0 | 4 | 8,8 | m.s.déf |
| la maison | 8 | 17,7 | 0 | 0 | 8 | 100 | 0 | 0 | 1 | 2,2 | f.s.déf. |
| le château | 12 | 26,6 | 6 | 50 | 9 | 75 | 0 | 0 | 4 | 8,8 | m.s.déf |
| Des informations | 15 | 33,3 | 0 | 0 | 14 | 93,3 | 6 | 40 | 0 | 0 | f.pl.indé |
| La bibliothèque | 10 | 22,2 | 4 | 40 | 8 | 80 | 1 | 10 | 1 | 2,2 | f.s.déf |
| le sac | 12 | 26,6 | 6 | 50 | 6 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | m.s.déf |

Tableau 4.2. : TF1, n=45 ; l'article défini/indéfini.

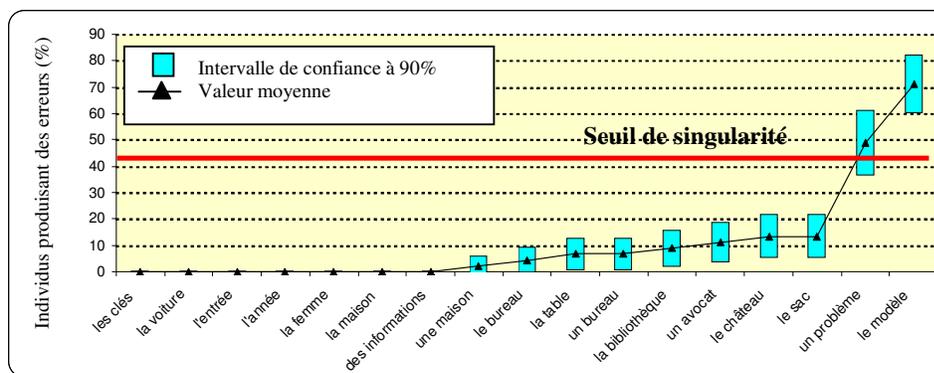


Figure 4.2. : Les erreurs sur le genre pour l'article, TF1, n=45

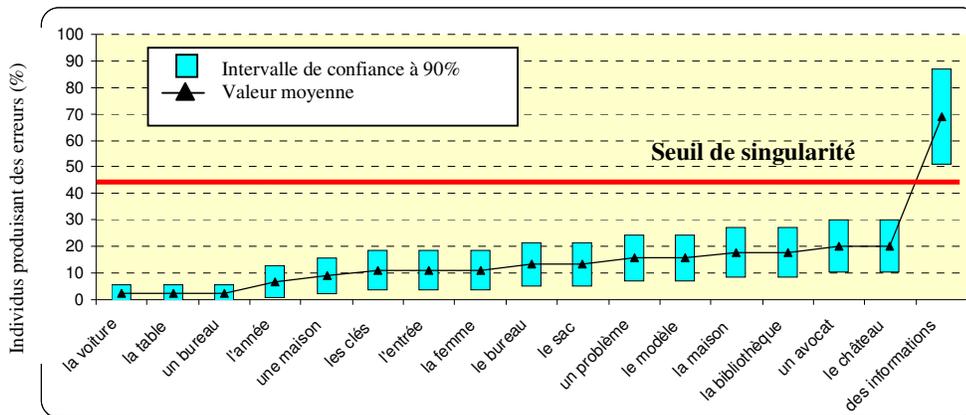


Figure 4.3. : Les erreurs sur l'article défini/indéfini, TF1, n=45

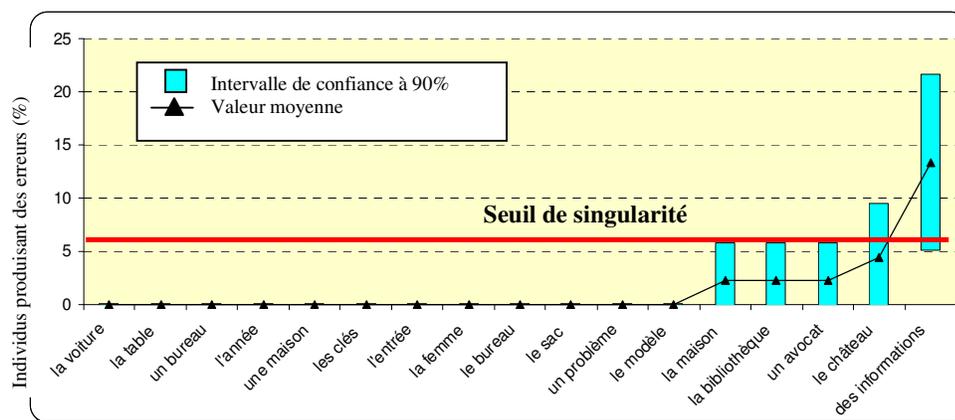


Figure 4.4. : Les erreurs sur le nombre pour l'article, TF1, n=45

4.8.1.2 : Groupe TA

Le groupe TA (apprenants de licence de traduction anglaise), comme nous l'avons expliqué plus haut, a la particularité d'avoir un niveau de français inférieur et un niveau d'anglais supérieur aux autres groupes. L'autre particularité est que ce groupe est un groupe restreint (8 individus) et entièrement composé d'individus de sexe féminin. Cela nous permet, par une analyse comparative, de valider les résultats obtenus dans les autres groupes (notamment TF1 qui a subi les mêmes tests) bien que le faible nombre d'individus dans cette catégorie nous suggère une certaine prudence.

Dans l'analyse de la première partie du groupe TA nous constatons que le choix du genre est plus problématique chez ces apprenants (voir le tableau 4.1. la distribution de la variable *sexe*) que parmi des autres groupes. Il est intéressant de noter que respectivement 75% (+/-28,5%) et 87,5% (+/-21,7%) des apprenants de ce groupe font une erreur de genre sur les mots *modèle* et *problème* correspondant à 100% de la totalité des erreurs produites sur ces mots (Figure 4.5). Ces mots sont donc également des singularités dans ce groupe. Nous sommes donc amenée à être confortée dans notre hypothèse de surgénéralisation de la langue cible (*e, -tion*, voir plus haut).

Pourtant nous ne pouvons pas ignorer cette possibilité que les mots *modèle* et *problème* ont la particularité d'exister en anglais avec une orthographe très proche du français. L'apprenant persanophone confronté au choix de genre pour ces mots se réfère inconsciemment à leur équivalent de l'anglais *model*, *problem* aux quels il attribue en français le genre féminin suite à l'apprentissage de la règle du *e* à la fin des mots féminins. En revanche l'absence des mots comme *entrée* et *bibliothèque* en anglais avec une orthographe aussi proche que les mots comme *modèle* et *problème*, n'est alors que relative au faible niveau de compétence en L3 chez ces apprenants. Cette affirmation est également confirmée par l'analyse de la structure homogène hors singularité qui montre un plus grand nombre d'erreurs de genre pour le groupe TA (Figure 4.6.)

Les résultats et les conclusions énoncés pour le groupe TF1, en ce qui concerne les articles définis et indéfinis, doivent être validés, avec ceux du groupe TA dont les individus ont un niveau de compétence plus faible en français et un niveau plus élevé en anglais. La Figure 4.7. présente les mots pour lesquels les apprenants produisent des erreurs pour le choix de l'article défini et indéfini. Ainsi respectivement 62,5%+/-31,8% et 75%+/-28,4% des étudiants font ce type d'erreur pour les mots *bureau* et *informations*. La Figure 4.8. basée sur une analyse statistique des structures homogène hors singularité des erreurs (en excluant le mot *informations*) valide les conclusions énoncées pour le groupe

TF1 s'agissant de l'influence du niveau de compétence en L3 et les transferts de L2 vers L3. On observe ainsi un plus grand nombre d'erreurs de l'article définie et indéfini pour le groupe TA que pour le groupe TF1, ce qui tente à prouver que la quantité de ces erreurs est parfaitement corrélée au niveau de compétence des apprenants. Par ailleurs la grande dissymétrie observée dans le nombre des erreurs, pour le groupe TA, en faveur des articles indéfinis suggère un transfert négatif de L2 vers L3 plus important pour ce groupe comparé au groupe TF1, validant ainsi les conclusions énoncées plus haut.

En ce qui concerne le nombre, nous constatons dans la Figure 4.9. que 75% (+/- 28,4%) des étudiant du groupe TA, ont choisi un article singulier pour le mot *informations* malgré la présence de la marque du pluriel *s*. Ce chiffre est à rapprocher des 13,3% (+/-8,3%) du groupe TF1. Cette comparaison valide la conclusion selon laquelle la langue pont (L2) est responsable de l'interférence avec la langue cible (L3) puisque le mot *information* est un mot non comptable et toujours singulier en anglais (L2) et qui peut être au pluriel en persan (L1) tout comme en français (L3). Toutefois cette validation peut être mis en défaut compte tenu des intervalles de confiance trop larges.

Le mot *clés*, quant à lui, présente une autre singularité pour ce groupe d'individus. En effet 50% (+/-32,8%) des apprenantes de ce groupe font une erreur de nombre pour son article malgré la présence de *s*, marque commune de pluriel en français et en anglais. La seule explication possible pour cette erreur est qu'elles ont pris le *s* comme une partie intégrante de ce mot et non comme la marque de pluriel. Hormis ces singularités, on constate dans le groupe TA moins d'erreurs de nombre sur l'article pouvant être expliquées par l'influence positive de la langue pont (L2) en ce qui concerne la marque du pluriel *s* commune aux deux langues (pont et cible). (Figure 4.10.)

L'ensemble des résultats pour le groupe TA est présenté dans le Tableau 4.3.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur défini/ indéfini | | erreur de nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|------------------|----------------------------------|------|---------------------|------|-------------------------|------|------------------|----|----------------|------|------------------|
| | Nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| les clés | 5 | 65 | 4 | 80 | 4 | 80 | 4 | 80 | 1 | 12,5 | f.pl.déf |
| la voiture | 1 | 12,5 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.déf |
| la table | 1 | 12,5 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.déf |
| l'entrée | 6 | 75 | 3 | 50 | 2 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.déf |
| l'année | 4 | 50 | 0 | 0 | 1 | 25 | 0 | 0 | 1 | 12,5 | f.s.déf |
| une maison | 6 | 75 | 1 | 16,7 | 5 | 83,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.indé |
| un problème | 7 | 87,5 | 7 | 100 | 1 | 14,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | m.s.indé |
| un avocat | 6 | 75 | 1 | 16,7 | 5 | 83,3 | 0 | 0 | 1 | 12,5 | m.s.indé |
| la femme | 8 | 100 | 0 | 100 | 4 | 50 | 0 | 0 | 0 | 12,5 | f.s.déf |
| un bureau | 5 | 62,5 | 1 | 20 | 5 | 100 | 0 | 0 | 1 | 12,5 | m.s.indé |
| le modèle | 6 | 75 | 6 | 100 | 1 | 16,7 | 0 | 0 | 1 | 12,5 | m.s.déf |
| le bureau | 2 | 25 | 1 | 50 | 1 | 50 | 0 | 0 | 1 | 12,5 | m.s.déf |
| la maison | 2 | 25 | 1 | 50 | 2 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.déf. |
| le château | 3 | 37,5 | 1 | 33,3 | 3 | 100 | 0 | 0 | 2 | 25 | m.s.déf |
| des informations | 8 | 75 | 0 | 0 | 6 | 75 | 6 | 75 | 2 | 25 | f.pl.indé |
| La bibliothèque | 4 | 50 | 4 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 12,5 | f.s.déf |
| le sac | 3 | 37,5 | 1 | 33,3 | 2 | 66,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | m.s.déf |

Tableau 4.3 : TA, n = 8 ; l'article défini/indéfini

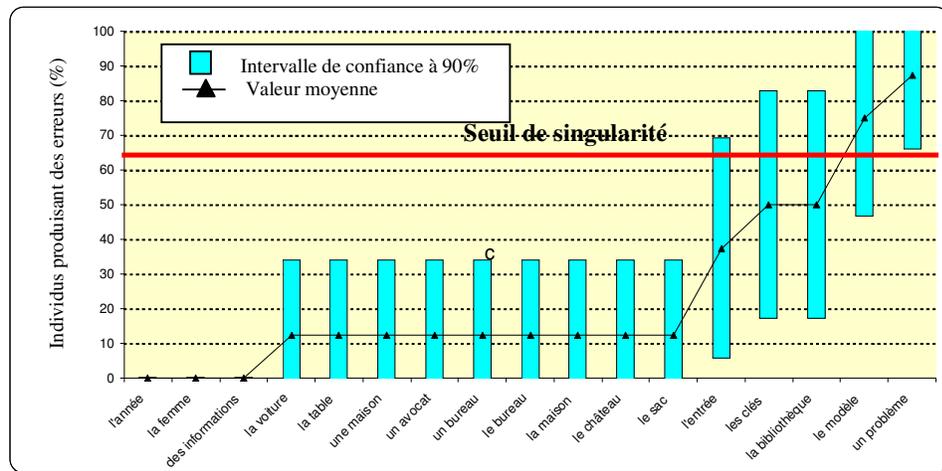


Figure 4.5 : Les erreurs sur le genre pour l'article, TA, n=8

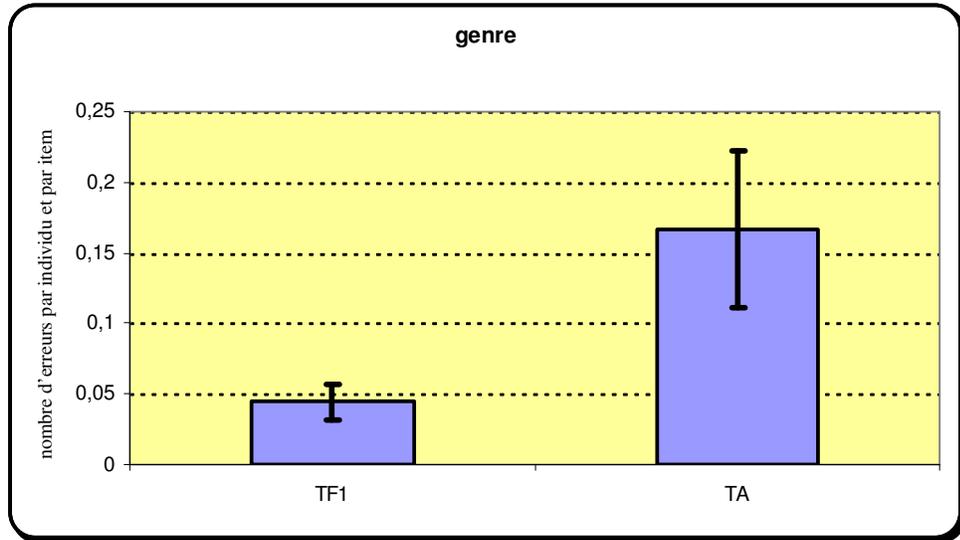


Figure 4.6. : Le taux d'erreur comparé, article, genre (TF1, TA)

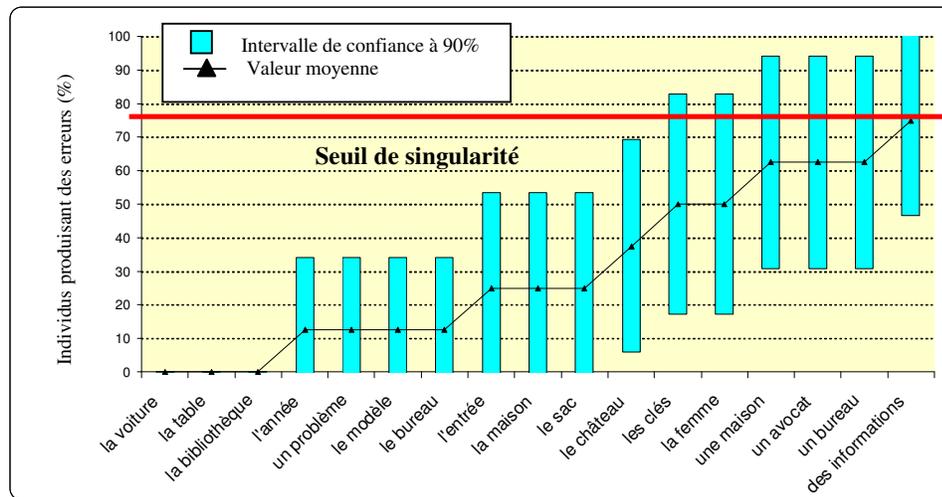


Figure 4.7. : Les erreurs sur l'article défini/indéfini, TA, n=8

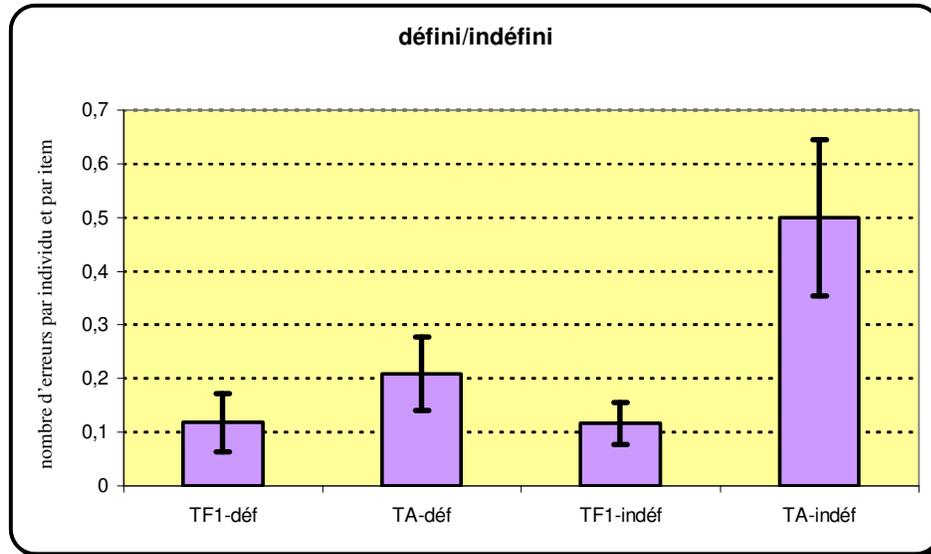


Figure 4.8. : Le taux d'erreur comparé, article, défini/indéfini (TF1, TA)

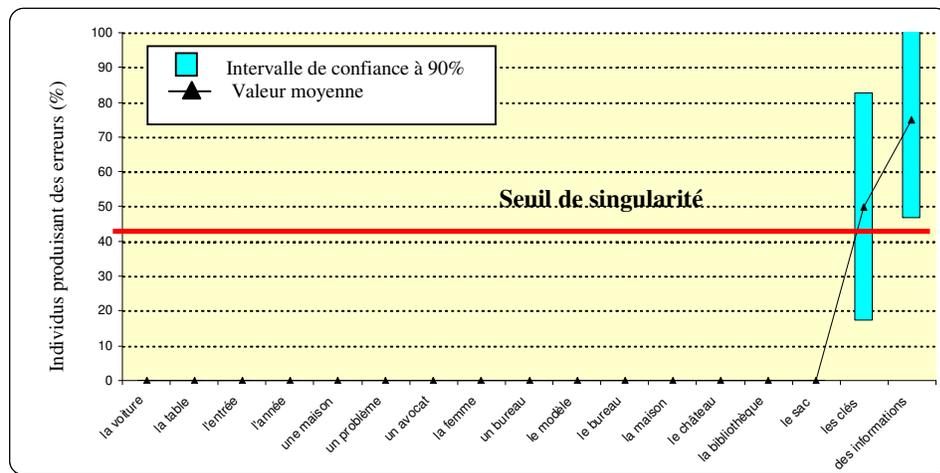


Figure 4.9. : Les erreurs sur le nombre pour l'article, TA, n=8

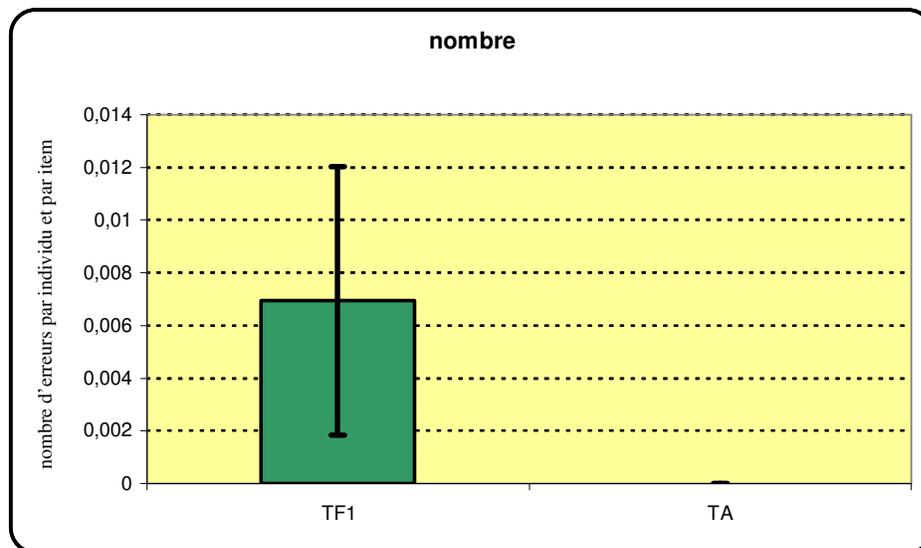


Figure 4.10. : Le taux d'erreur comparé, article, nombre (TF1, TA)

4.8.1.3 : Groupe TF2

La Figure 4.11. présente les mots pour lesquels les apprenants produisent des erreurs pour le choix du genre. Ainsi respectivement $28,5\% \pm 9,9\%$ et $37,5\% \pm 16,6\%$ des apprenants font ce type d'erreur pour les mots *réfrigérateurs* et *balles*. Nous constatons qu'au niveau TF2 le taux moyen des erreurs sur l'article, par apprenant et par item, hors singularité (*réfrigérateurs* et *balles*), a doublé par rapport au niveau TF1 (la Figure 4.12.). Ce taux est de 0,082 pour le groupe TF2 alors qu'il était de 0,044 pour le groupe TF1. Ce constat va à l'encontre de l'amélioration globale du niveau de compétence en français pour le groupe TF2. Cependant une analyse plus approfondie montre que les apprenants du groupe TF2 ne semblent pas faire appel aux règles de surgénéralisation dans leurs choix de genre pour l'article (Figure 4.10). Cela suggère qu'ils passent outre les considérations de règles linguistiques en se fiant davantage à leur compétences et mémoires et d'autant que le test administré était d'un niveau plus que raisonnable par rapport à leur acquis langagier. De plus nous ne pouvons pas expliquer les raisons de singularité de ces erreurs (*réfrigérateur* et *balles*).

La Figure 4.13. présente le pourcentage des étudiants produisant des erreurs sur l'article défini ou indéfini. Comme mentionné dans le paragraphe ci-dessus, il ne semble pas que les apprenants fassent appel à des règles particulières de surgénéralisation ou de transfert linguistique pour leur choix. Toutes les erreurs sont en dessous du seuil de singularité de 42,97%. Nous pouvons donc trouver l'origine de ces erreurs uniquement dans leur niveau de compréhension et la mise en accord de la définition d'un article défini ou indéfini puisque leur compétence en anglais (L2) n'est pas substantiellement différente des groupes TF1 et TF3, excluant de ce fait toute influence de la langue pont. La figure 4.16. présente la moyenne des erreurs par individu et par item sur le choix de l'article défini et indéfini pour les trois groupes TF1, TF2 et TF3.

Nous constatons qu'à ce niveau l'erreur sur le nombre augmente (Figure 4.15) même quand il s'agit des mots avec la marque du pluriel *s*. Il s'agit encore une fois de l'abandon des règles simples de la langue qui sont communes aux langues anglaise (L2) et française (L3). Le mot **jeux vidéo** avec une marque de pluriel spécifiquement française (*x* dans **jeux vidéo**), est cependant au dessus du seuil de singularité (27,26%). Ainsi 66% (+/- 10,4%) des apprenants de ce groupe font une erreur de nombre pour l'article du mot **jeux vidéo**. Il semble que la compétence en français soit également la cause de ce fort niveau d'erreur.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur défini/ indéfini | | erreur de nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|--------------------|----------------------------------|------|---------------------|------|-------------------------|------|------------------|------|----------------|------|------------------|
| | Nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| un walkman | 14 | 25 | 2 | 14,3 | 13 | 92,9 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | m.s.indéfini |
| une cassette | 18 | 32 | 3 | 16,7 | 18 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | f.s.indéfini |
| une mini chaîne | 22 | 39 | 11 | 50 | 14 | 63,6 | 0 | 0 | 8 | 14,3 | f.s.indéfini |
| des disques | 16 | 42 | 2 | 12,5 | 14 | 87,5 | 4 | 25 | 0 | 0 | m.pl.indéfini |
| une grosse voiture | 24 | 76 | 1 | 4,2 | 22 | 91,7 | 2 | 8,3 | 0 | 0 | f.s.indéfini |
| un bel appareil | 18 | 32 | 4 | 22,2 | 16 | 88,9 | 0 | 0 | 1 | 1,8 | m.s.indéfini |
| un album | 35 | 62 | 14 | 40 | 24 | 68,6 | 0 | 0 | 5 | 8,9 | m.s.indéfini |
| des jeux vidéo | 43 | 76 | 4 | 9,3 | 18 | 41,9 | 37 | 86 | 4 | 7,1 | m.pl.indéfini |
| une raquette | 21 | 37 | 3 | 14,3 | 18 | 85,7 | 3 | 14,3 | 1 | 1,8 | f.s.indéfini |
| des balles | 25 | 44 | 21 | 84 | 0 | 0 | 5 | 20 | 2 | 3,6 | f.pl.indéfini |
| les vêtements | 13 | 23 | 0 | 0 | 11 | 84,6 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | m.pl.défini |
| l'armoire | 13 | 23 | 5 | 38,5 | 10 | 76,9 | 0 | 0 | 1 | 1,8 | f.s.défini |
| l'ordinateur | 14 | 25 | 3 | 21,4 | 7 | 50 | | 0 | 3 | 5,4 | m.s.défini |
| le bureau | 8 | 14 | 1 | 12,5 | 7 | 87,5 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | m.s.défini |
| les couverts | 21 | 37,5 | 2 | 9,5 | 15 | 71,4 | 5 | 23,8 | 5 | 8,9 | m.pl.défini |
| le tiroir | 21 | 37 | 11 | 52,4 | 14 | 66,7 | 0 | 0 | 5 | 8,9 | m.s.défini |
| les assiettes | 22 | 39 | 0 | 0 | 17 | 77,3 | 9 | 40,9 | 5 | 8,9 | f.pl.défini |
| le placard | 24 | 42 | 11 | 45,8 | 15 | 62,5 | 0 | 0 | 4 | 7,1 | m.s.défini |
| La nourriture | 17 | 30 | 6 | 35,3 | 9 | 52,9 | 3 | 17,6 | 7 | 12,5 | f.s.défini |
| le réfrigérateur | 22 | 39 | 16 | 72,7 | 11 | 50 | 0 | 0 | 5 | 8,9 | m.s.défini |
| les livres | 16 | 28 | 0 | 0 | 15 | 93,8 | 1 | 6,3 | 6 | 10,7 | m.pl.défini |
| la bibliothèque | 19 | 33 | 12 | 63,2 | 10 | 52,6 | 0 | 0 | 5 | 8,9 | f.s.défini |
| les disques | 21 | 37 | 4 | 19 | 15 | 71,4 | 6 | 28,6 | 5 | 8,9 | m.pl.défini |
| l'étagère | 22 | 39 | 7 | 31,8 | 11 | 50 | 0 | 0 | 4 | 7,1 | f.s.défini |
| l'entrée | 11 | 19 | 0 | 0 | 11 | 100 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | f.s.défini |

Tableau 4.4: TF2, n=56 ; l'article défini/indéfini

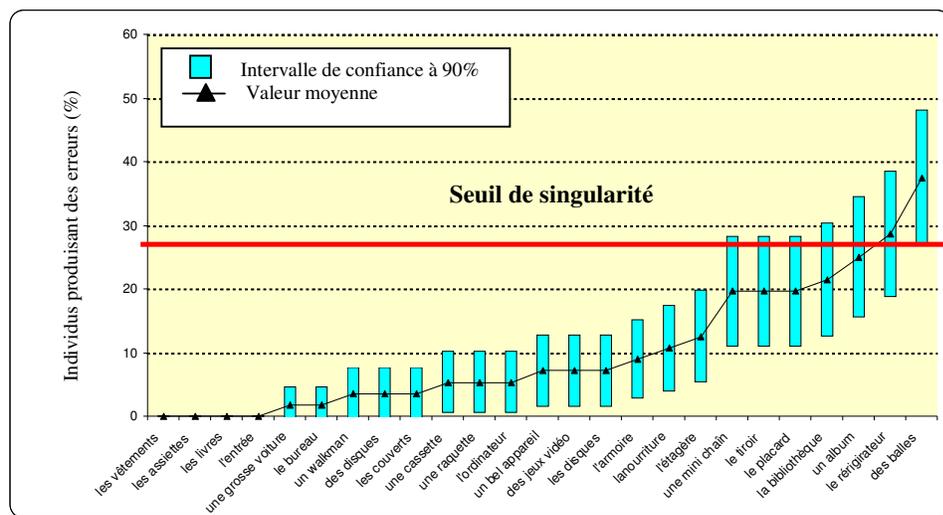


Figure 4.11. : Les erreurs sur le genre pour l'article, TF2, n=56

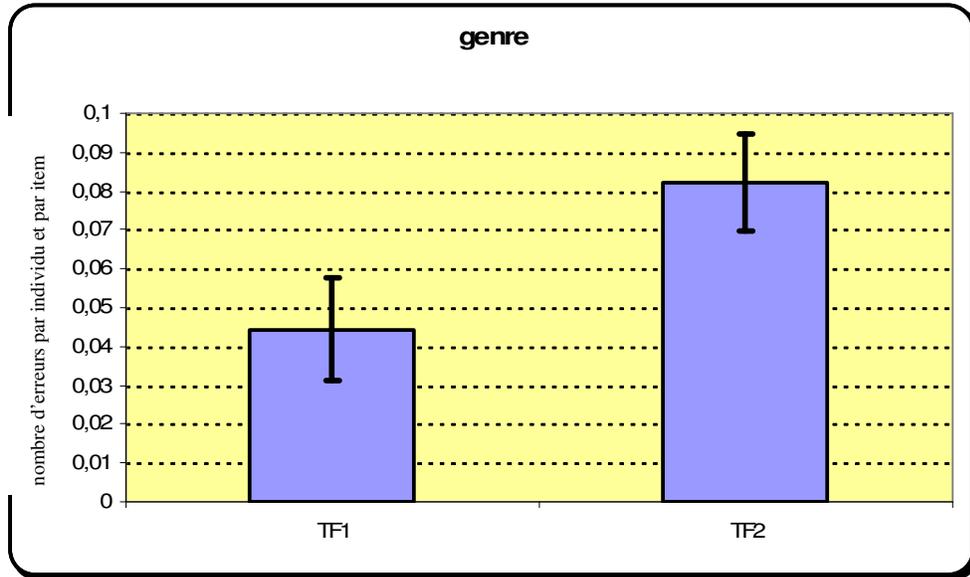


Figure 4.12. : Le taux d'erreur comparé, article, genre (TF1, TF2)

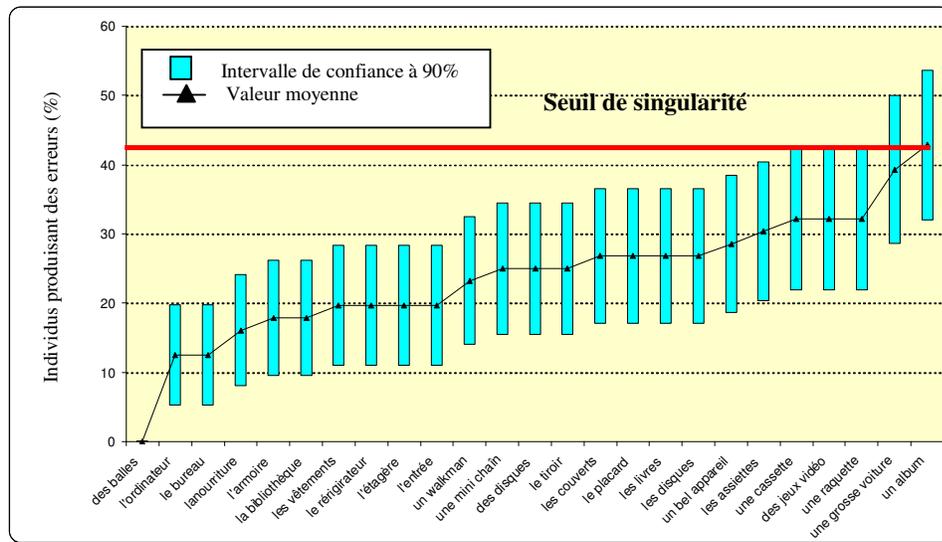


Figure 4.13. : Les erreurs sur l'article défini/indéfini, TF2, n=56

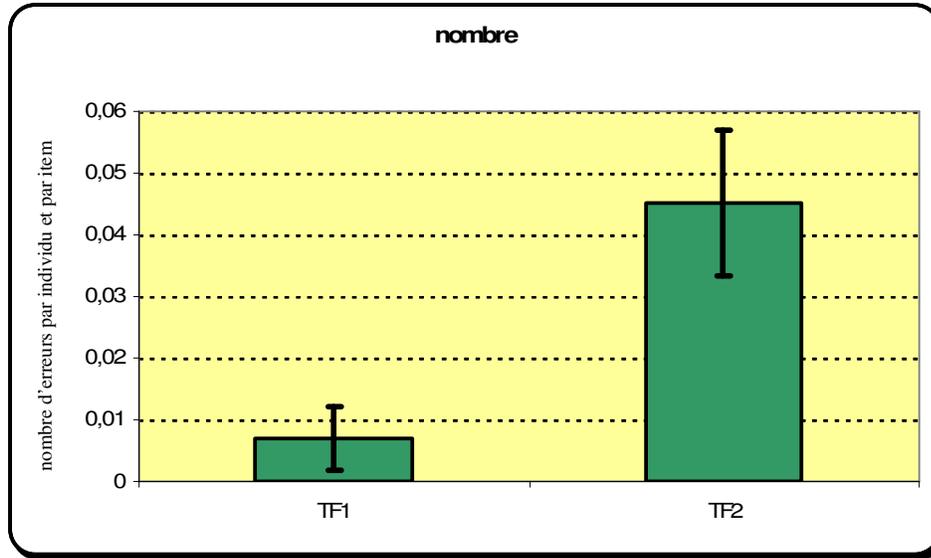


Figure 4.14. : Le taux d'erreur comparé, article, nombre (TF1, TA)

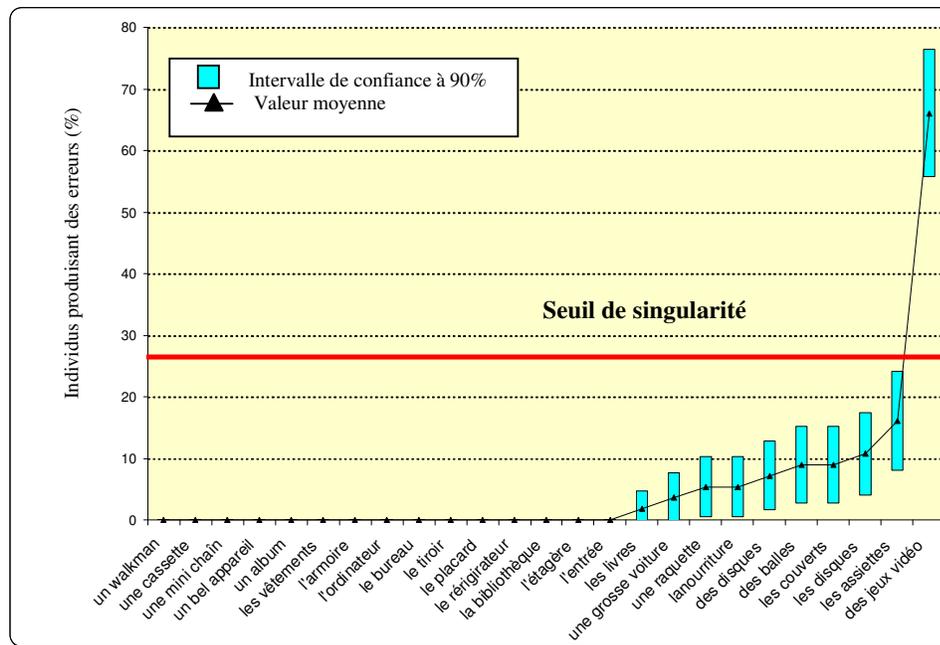


Figure 4.15. : Les erreurs sur le nombre pour l'article, TF2, n=56

4.8.1.4 : Groupe TF3

Nous constatons dans l'analyse des tests des apprenants de licence de traduction au niveau 3 (TF3) que les erreurs persistent dans le choix de l'article défini et indéfini même à ce niveau avancé après plus de 1 600 heures de

formation. La Figure 4.16 fournit une analyse comparée des structures homogènes des groupes TF1, TF2 et TF3. Nous pouvons simplement constater que les erreurs sur le choix de l'article défini et indéfini ne diminuent pas avec le niveau de compétence supposée des apprenants. Ceci suggère de porter une attention particulière et de proposer des solutions pédagogiques afin d'améliorer l'enseignement de la langue française dans les universités d'Iran.

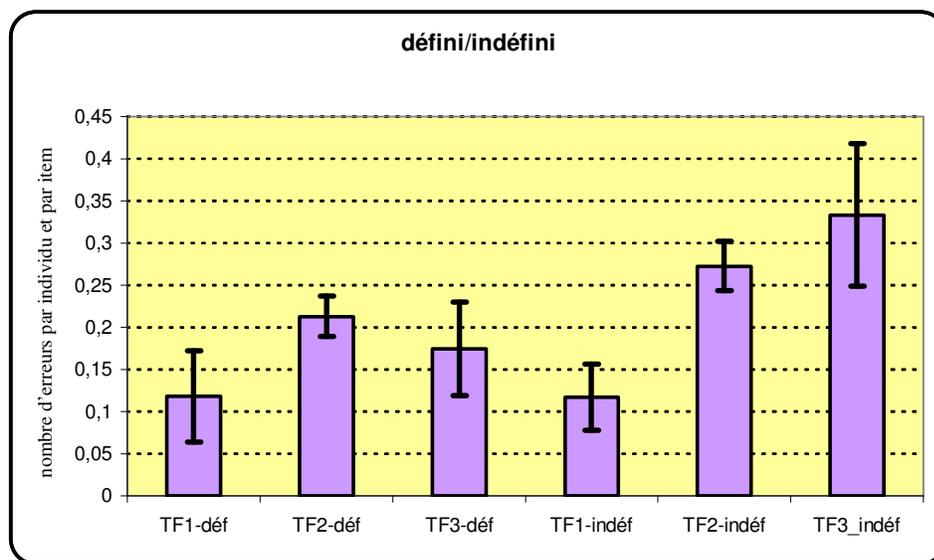


Figure 4.16. : Le taux d'erreur comparé, article, défini/indéfini (TF1, TA, TF2, TF3)

Pour cette catégorie d'individus, nous avons décidé de ne pas mesurer la possibilité de production d'erreur ni sur le genre ni sur le nombre de l'article puisque nous avons estimé que le niveau de connaissance en langue française des apprenants ne permettrait pas une production d'erreur conséquente pouvant être analysée. Nous vérifierons cependant le problème de genre ainsi que de nombre dans d'autres parties de discours. Nous pouvons lire les résultats concernant le choix d'article défini/indéfini dans le Tableau 4.5 et la Figure 4.17.

| item | Individus produisant des erreurs | | pas de réponse | | réponse correcte |
|---------------------|----------------------------------|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | |
| le célèbre | 13 | 30,9 | 1 | 2,3 | m.s.défini |
| le jardin | 4 | 9,5 | 0 | 0 | m.s.défini |
| aux Folies Bergères | 5 | 11,9 | 0 | 0 | f.pl.défini |
| un défilé | 19 | 45,2 | 0 | 0 | m.s.indéfini |
| une boutique | 9 | 21,4 | 11 | 26,1 | f.s.indéfini |

Tableau 4.5. : TF3, n=45 ; l'article défini/indéfini

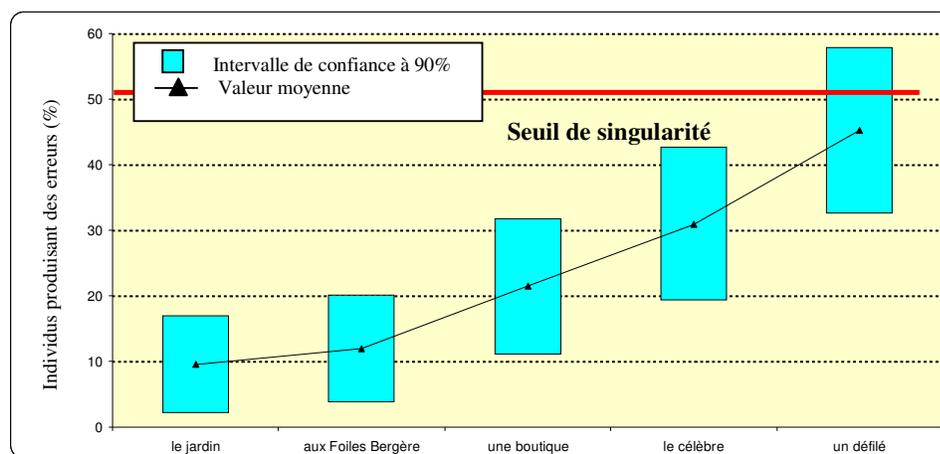


Figure 4.17. : Les erreurs sur l'article défini/indéfini, TF3, n=42

4.8.2 : Le déterminant démonstratif

4.8.2.1 Groupe TF1 :

Nous constatons que le taux d'erreur sur le déterminant démonstratif au niveau TF1 n'est pas élevé, compte tenu de la facilité du test pour l'adjectif démonstratif. La majorité des erreurs sont cependant par rapport au genre. Mais comment peut-on expliquer qu'il y ait des erreurs produites sur le genre des mots qui sont naturellement féminins ou masculins (*homme, dame, fille*) ? Il se peut que la notion de déterminant démonstratif soit erronée et influencée par la notion de ce déterminant en anglais qui fait référence à la distance (*this/.that*). Ce faible pourcentage des erreurs sur le genre semble être sous l'influence forte de l'anglais. Le Tableau 4.6 et la Figure 4.18. nous présentent ces résultats.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur de l'adj. devant une voyelle | | pas de réponse | | réponse correcte |
|-------------------|----------------------------------|------|---------------------|-----|----------------------|---|-------------------------------------|----|----------------|-----|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| cette personne | 4 | 8,9 | 3 | 75 | 0 | 0 | 1 | 25 | 1 | 2,2 | adj.dém.f.s. |
| cet architecte | 5 | 11,1 | 4 | 80 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2,2 | adj.dém.m.s.dev. |
| ce jeune homme | 4 | 8,9 | 1 | 25 | 0 | 0 | 3 | 75 | 1 | 2,2 | adj.dém.m.s.dev. |
| cette dame | 4 | 8,9 | 4 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | adj.dém.f.s. |
| cette jeune fille | 1 | 2,2 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,2 | adj.dém.f.s. |

Tableau 4.6 : TF1, n=45 ; le déterminant démonstratif.

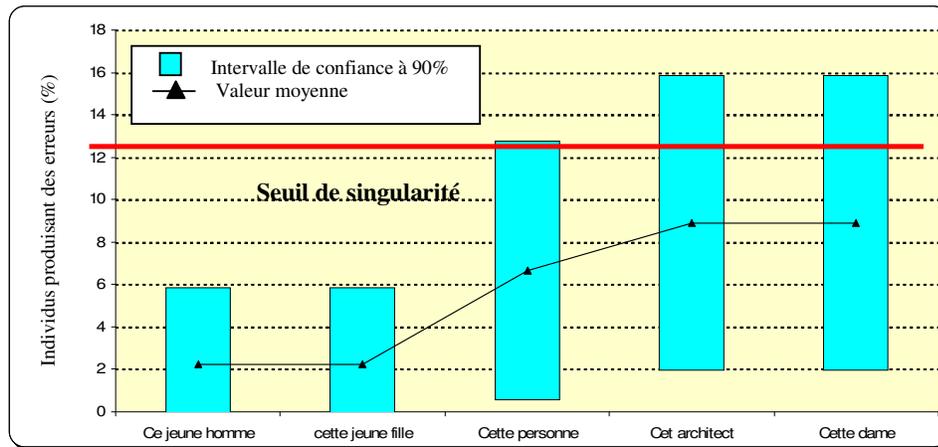


Figure 4.18. : Les erreurs sur le genre pour le déterminant démonstratif, TF1, n=45

4.8.2.2 Groupe TA :

Quant au groupe TA, nous avons reproduit dans le Tableau 4.7 et la Figure 4.19. l'ensemble des résultats. Nous constatons que le choix de l'adjectif démonstratif, qui est gouverné par le genre du nom en français, semble se faire aussi à partir de la perception de la distance ; cette fois-ci nous constatons un taux plus élevé d'erreur de genre comme le montre la Figure 4.20., qui suppose aussi bien un transfert négatif de la langue pont (L2) vers la langue cible (L3) qu'une compétence langagière plus faible du groupe TA comparé au groupe TF1.

Nous constatons également un pourcentage considérablement plus élevé des apprenants qui font des erreurs de genre pour le mot *personne* (37,5% ; +/-

31,8%) comme le montre la Figure 4.21. Ceci est à rapprocher davantage d'un problème de nombre que d'un problème de genre puisqu'il est souvent pris pour pluriel. Une explication possible est qu'il a été considéré comme le mot *people* en anglais, qui est pluriel : *these people*. Nous pouvons lire ces résultats dans le Tableau 4.7.

Les erreurs de nombre sur le déterminant démonstratif sont également plus importantes chez les individus du groupe TA, comme nous pouvons le constater dans les Figures 4.21., 4.22., ce qui semble également lié à la compétence linguistique des apprenants ainsi qu'à l'influence de la langue anglaise avec le mot *personne*.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur de l'adj. devant un voyelle | | pas de réponse | | reponse correcte |
|-------------------|----------------------------------|------|---------------------|----|----------------------|------|------------------------------------|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| cette personne | 6 | 75 | 3 | 50 | 2 | 33,3 | 1 | 16,7 | 1 | 12,5 | adj.dém.f.s. |
| cet architecte | 5 | 62,5 | 2 | 40 | 1 | 20 | 2 | 40 | 0 | 0 | adj.dém.m.s.dev. |
| ce jeune homme | 4 | 50 | 2 | 50 | 0 | 0 | 2 | 50 | 0 | 0 | adj.dém.m.s.dev. |
| cette dame | 5 | 62,5 | 1 | 20 | 1 | 20 | 3 | 60 | 2 | 25 | adj.dém.f.s. |
| cette jeune fille | 5 | 62,5 | 2 | 40 | 1 | 20 | 2 | 40 | 0 | 0 | adj.dém.f.s. |

Tableau 4.7 : TA, n=8 ; le déterminant démonstratif

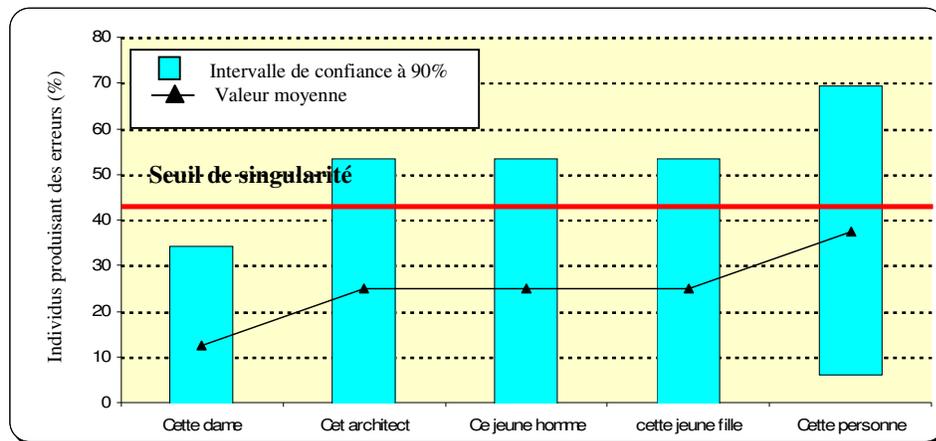


Figure 4.19. : Les erreurs sur le genre pour le déterminant démonstratif, TA, n=8

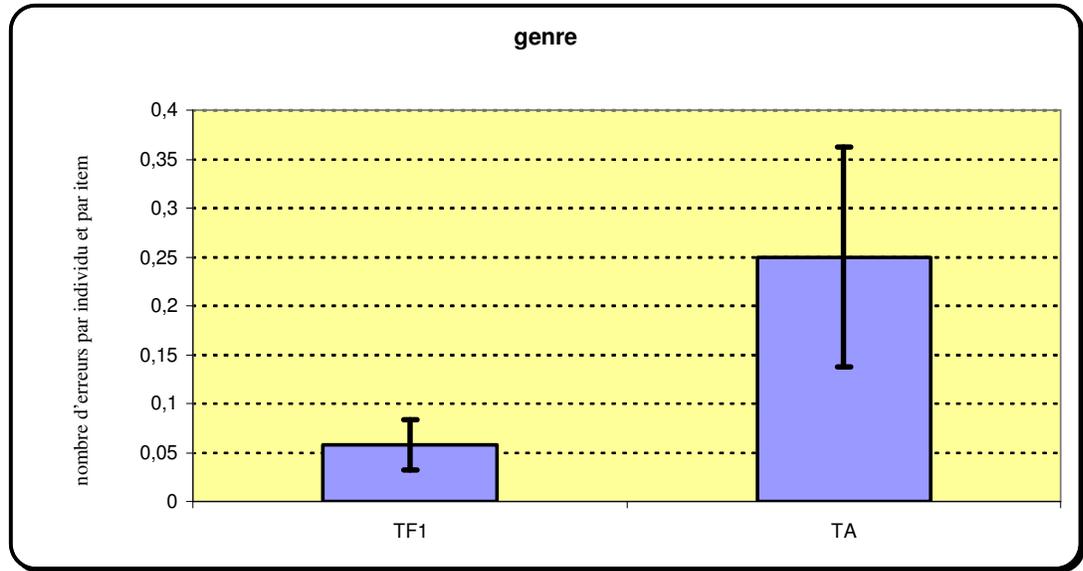


Figure 4.19. : Le taux d'erreur comparé, genre, le déterminant démonstratif (TF1, TA)

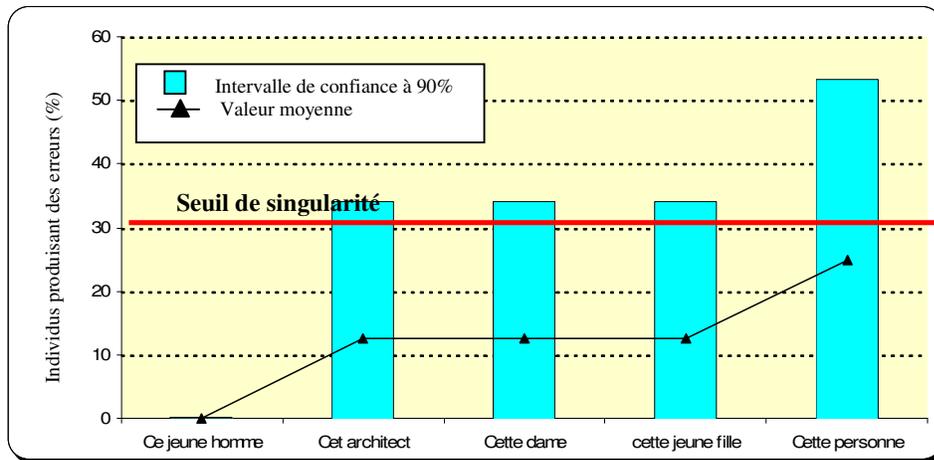


Figure 4.21. : Les erreurs sur le nombre pour le déterminant démonstratif, TA, n=8

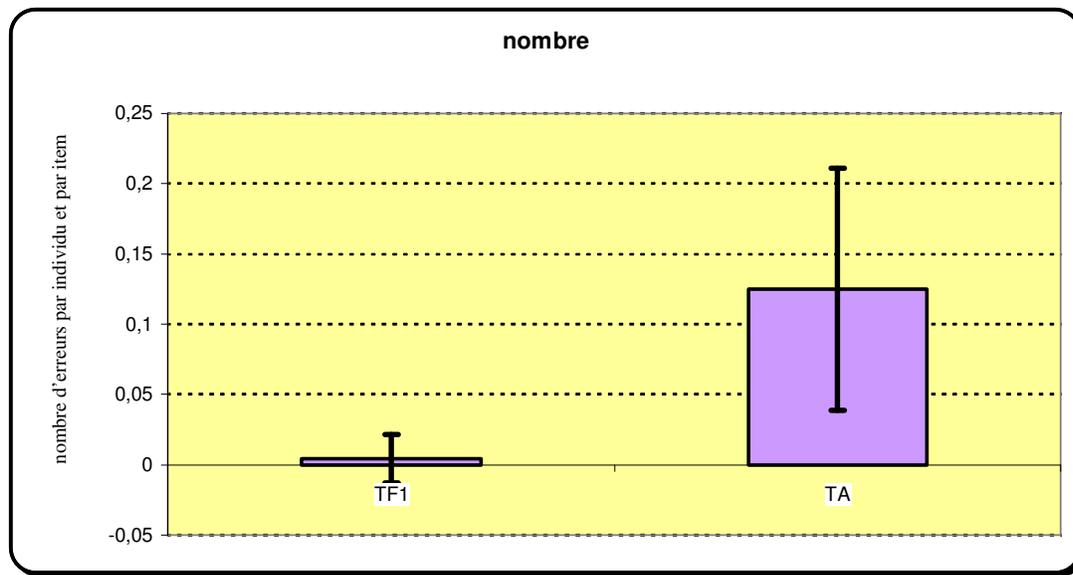


Figure 4.22. : Le taux d'erreur comparé, nombre, le déterminant démonstratif (TF1, TA)

4.8.2.3 Groupe TF2 :

Les tests administrés au groupe TF2, pour le choix du déterminant démonstratif, nécessitent un niveau de compétence langagière bien plus élevé que les tests TF1 ou TA. Alors que nous avons choisi des mots dont le genre est facilement identifiable pour le groupe TA et TF1, nous avons inséré des mots pièges pour le groupe TF2 (voir Tableau 4.8). C'est pourquoi notre analyse doit également refléter ces pièges. Alors que certains mots comme *bracelet*, *collier* ou *bague* dénoncent inconsciemment un genre féminin, d'autres mots paraissent neutres dans l'inconscient des apprenants de ce niveau. Ainsi comme le démontre la Figure 4.23, 21,4% (+/-9%) des apprenants de ce groupe font une erreur de genre sur le mot *bracelet*. Afin de pouvoir suivre l'évolution des erreurs de genre pour les trois groupes TF1, TF2 et TF3, nous avons séparé les mots avec un attribut supposé sexué des mots supposés asexués. La Figure 4.24 présente la comparaison du nombre d'erreurs chez les individus des groupes TF1, TF2 et TF3. Ainsi nous constatons que le nombre d'erreurs sur le genre du déterminant démonstratif reste quasiment constant, ce qui n'exclut cependant pas une possible interférence avec la langue

anglaise puisque pour le mot *collier* (avec 36,8% d'erreur de genre sur la totalité des erreurs pour ce mot) 12,5% (+/- 7,26%) des étudiants produisent une erreur sur le genre alors que nous avons donné le genre du mot⁵. Nous nous demandons alors pourquoi ils produiraient encore une erreur sur le genre si le déterminant démonstratif n'a pas pour eux la signification de distance. Le détail des résultats est présenté dans le Tableau 4.8.

En ce qui concerne les erreurs sur le nombre, certains ont encore des problèmes pour la marque de pluriel *s*. Comme le montre la Figure 4.25., 16% (+/-8%) des apprenants du groupe TF2 produisent une erreur de nombre sur le mot *pierres*. De plus les mots tels que *cet ensemble* et *ces chaussettes*, (10,7% ; +/- 6,8%) présentent également un taux d'erreur assez significatif bien qu'ils soient en dessous du seuil de singularité (16,15%). Pour les erreurs dans le premier mot nous estimons qu'il peut y avoir une influence de L2 et pour le second (*ces chaussettes*) nous n'ignorons pas la possibilité d'un transfert négatif de L1 sur L3. car dans leur L1 le déterminant démonstratif est toujours invariable par rapport au nombre. Le tableau 4.8 nous présente l'ensemble de ces résultats. La Figure 4.26. présente la comparaison du nombre d'erreurs chez les individus des groupes TF1, TF2 et TF3. Ainsi nous constatons que le taux d'erreur sur le nombre du déterminant démonstratif reste quasiment constant dans les groupe TF2 et TF3 alors que le groupe TF1, avec un taux d'erreur très inférieur aux deux autres groupes, a plus particulièrement bénéficié d'un test d'un niveau largement en dessous de leur capacité.

⁵ La phrase était : ..., je vous propose ... collier avec des diamants et des émeraudes et peut-être, avec *le collier*, ... bracelet.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | autre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|-----------------|----------------------------------|------|---------------------|------|----------------------|------|-------|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| ce collier | 11 | 19,6 | 7 | 63,6 | 0 | 0 | 4 | 36,4 | 10 | 17,9 | adj.dém.m.s. |
| ce bracelet | 14 | 25 | 12 | 85,7 | 1 | 7,1 | 1 | 7,1 | 12 | 21,4 | adj.dém.m.s. |
| ces pierres | 12 | 21,4 | 2 | 16,7 | 9 | 75 | 3 | 25 | 12 | 21,4 | adj.dém.f.pl. |
| cet ensemble | 13 | 23,2 | 4 | 30,8 | 6 | 46,2 | 4 | 30,8 | 23 | 41,1 | adj.dém.m.s. |
| ce collier | 6 | 10,7 | 5 | 83,3 | 0 | 0 | 1 | 16,7 | 17 | 30,4 | adj.dém.m.s. |
| cette bague | 10 | 17,9 | 6 | 60 | 2 | 20 | 4 | 40 | 17 | 30,4 | adj.dém.f.s. |
| ces chaussettes | 15 | 26,8 | 2 | 13,3 | 6 | 40 | 8 | 53,3 | 4 | 7,1 | adj.dém.f.pl. |
| cette serviette | 11 | 19,6 | 4 | 36,4 | 0 | 0 | 7 | 63,6 | 10 | 17,9 | adj.dém.f.s. |
| ce T-shirt | 7 | 12,5 | 5 | 71,4 | 0 | 0 | 2 | 28,6 | 17 | 30,4 | adj.dém.m.s. |
| ces vêtements | 9 | 16,1 | 0 | 0 | 1 | 11,1 | 9 | 100 | 18 | 32,1 | adj.dém.m.pl. |

Tableau 4.8 : Erreur sur le déterminant démonstratif (TF2, n=56)

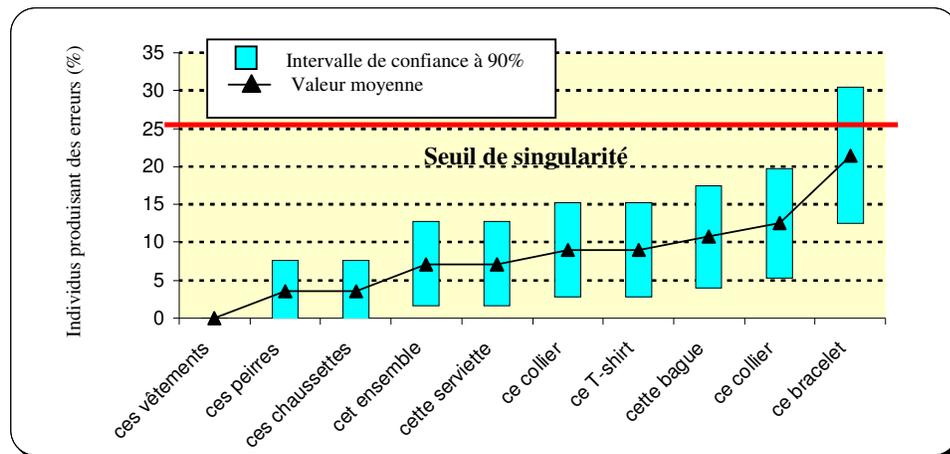


Figure 4.23. : Les résultats des erreurs sur le genre pour le déterminant démonstratif, TF2, n=56

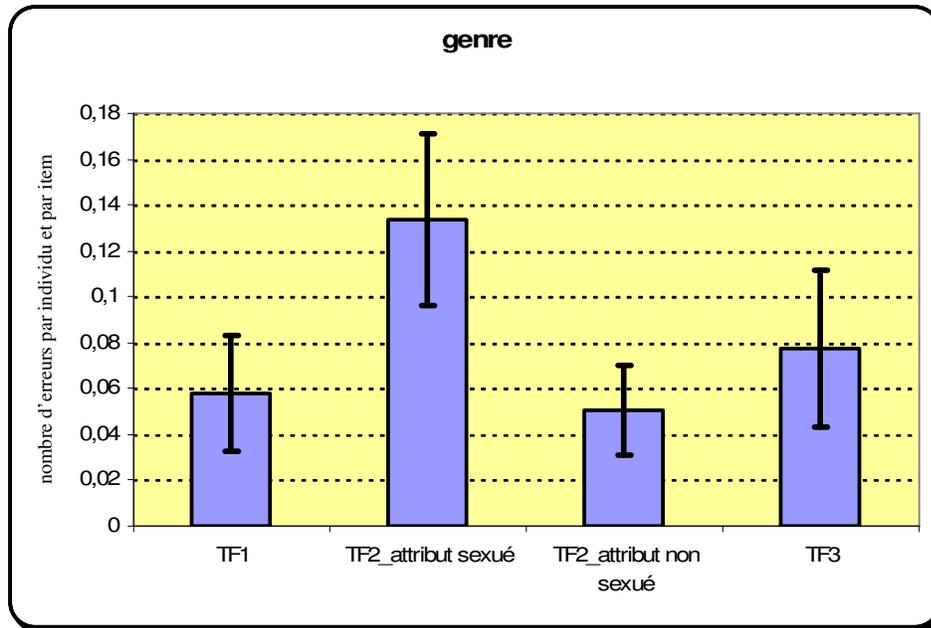


Figure 4.24. : Le taux d'erreur comparé, genre, le déterminant démonstratif (TF1, TF2, TF3)

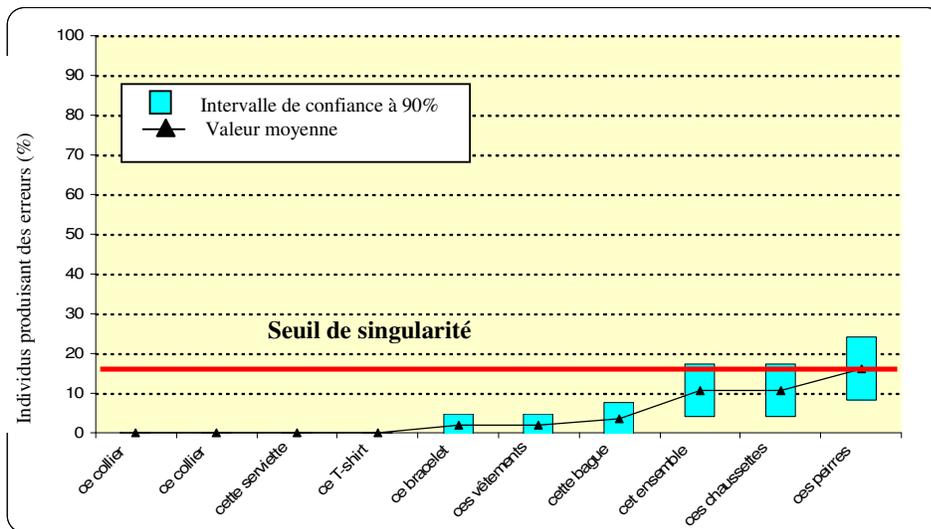


Figure 4.25. : Les erreurs sur le nombre pour le déterminant démonstratif, TF2, n=56

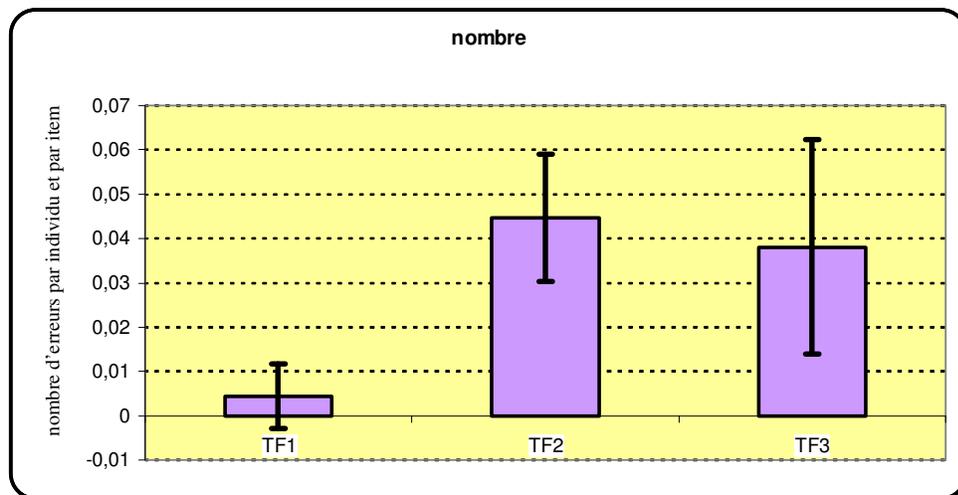


Figure 4.26. : Le taux d'erreur comparé, nombre, le déterminant démonstratif (TF1, TF2, TF3)

4.8.2.4 Groupe TF3 :

Nous constatons que le taux d'erreur pour le groupe TF3 reste très élevé, avec 52,8% (+/-12,6%) des apprenants produisant une erreur de genre sur le mot *couleur*, ce qui représente 88% des erreurs totales sur ce mot (Figure 4.27. et Tableau 4.9). Nous rencontrons de nouveau le phénomène de surgénéralisation avec la marque *-eur* qui est le plus souvent attribuée aux noms masculins (un aspirateur, un moteur, ...). L'absence de la marque de genre féminin *-e* dans ce mot peut également conforter les apprenants de ce groupe dans le choix erroné du genre masculin.

En ce qui concerne le pourcentage d'erreur sur le nombre nous constatons qu'il n'est pas significatif ; c'est pourquoi nous n'avons pas jugé utile de l'analyser plus en détail. La Figure 4.28 nous montre l'absence de ce problème.

Mais en ce qui concerne l'utilisation des démonstratifs français par nos sujets, nous avons essayé, en choisissant des énoncés qui contiennent la précision de l'éloignement (*-ci* et *-là*), de montrer que des erreurs de genre sont produites non pas à partir de leur (mé)connaissance du genre du mot auquel le démonstratif est associé, mais sur la base de leur perception de l'éloignement par rapport au locuteur. Peut-être à ce niveau cette ambiguïté est-elle déjà

éclaircie, pourtant nous avons constaté que deux d’entre eux ont produit l’erreur attendue⁶. Le tableau 4.9 nous présente l’ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur entre l'adj. Et pro. | | erreur de distance | | pas de réponse | | réponse correcte |
|----------------------|----------------------------------|------|---------------------|------|----------------------|----|-----------------------------|------|--------------------|-----|----------------|------|------------------|
| | Nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| cette ligne-ci/là | 13 | 31,0 | 5 | 38,5 | 1 | 8 | 6 | 46,2 | 1 | 7,7 | 6 | 46,2 | adj.dém.f.s. |
| cette couleur-ci /là | 25 | 59,5 | 22 | 88,0 | 0 | 0 | 2 | 8,0 | 1 | 4,0 | 7 | 28,0 | adj.dém.f.s. |
| ces gens-ci/là | 9 | 21,4 | 1 | 11,1 | 2 | 22 | 7 | 77,8 | 0 | 0,0 | 6 | 66,7 | adj.dém.m.pl. |
| cet-automne-ci | 10 | 23,8 | 6 | 60,0 | 0 | 0 | 5 | 50,0 | 0 | 0,0 | 8 | 80,0 | adj.dém.m.s. |
| ces jours-là | 9 | 21,4 | 1 | 11,1 | 5 | 56 | 4 | 44,4 | 0 | 0,0 | 5 | 55,6 | adj.dém.m.pl. |

Tableau 4.9 : TF3, n= 42 ; le déterminant démonstratif

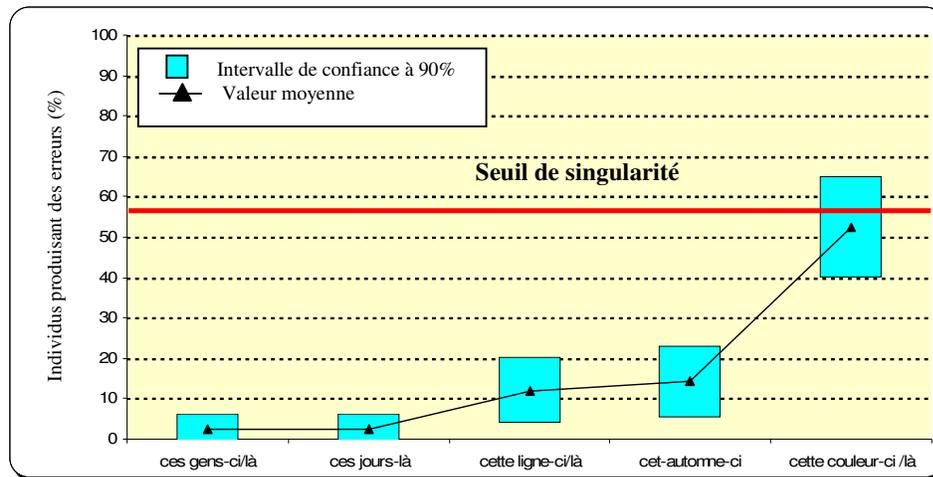


Figure 4.27. : Les erreurs sur le genre pour le déterminant démonstratif, TF3, n=42

⁶ Ils avaient rempli les trous ainsi :
cette ligne –ci ou *ce* ligne-là
cette couleur-ci ou *ce* couleur-là

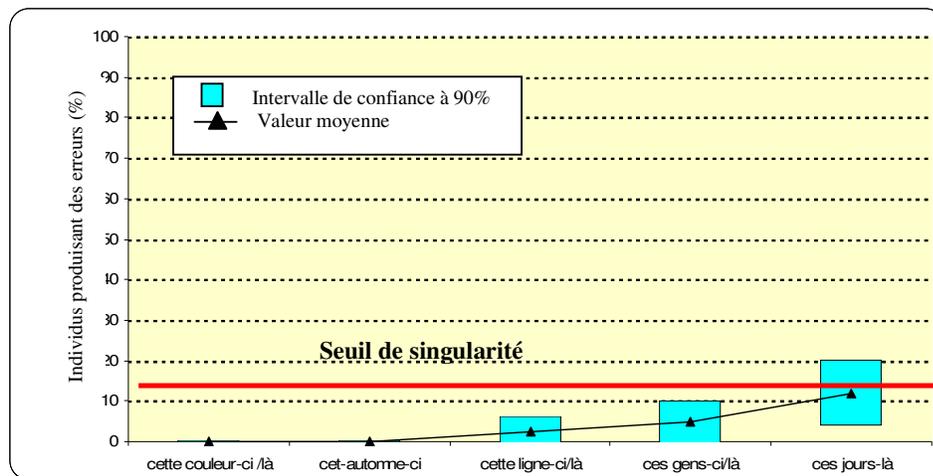


Figure 4.28. : Les erreurs sur le nombre pour le déterminant démonstratif, TF3, n=42

4.8.3 : Le déterminant possessif

4.8.3.1 Groupe TF1 :

Pour le choix d'un déterminant possessif nous constatons que sur les mots au singulier l'erreur de genre est plus visible que sur les mots au pluriel (groupe TF1), le genre n'ayant plus de distinction au pluriel. Mais les apprenants rencontrent d'autres différences qu'ils ne rencontrent jamais dans les deux autres langues apprises, le persan et l'anglais (voir Chapitre 3 où nous avons déjà parlé explicitement des différentes parties de discours). En ce qui concerne les interférences de genre de l'anglais sur le français, c'est le pourcentage des erreurs produites du genre sur la totalité des erreurs : *son mari* 75%, *mon copain* 75%, *sa femme* 50%, *son frère* 50%, qui nous montre visiblement que le genre choisi l'était par rapport au sexe du possesseur et non par rapport au genre du mot concerné (voir Tableau 4.10). Même si le pourcentage des apprenants produisant ces erreurs de genre restent faibles: *son mari* (6,66% +/-6,1%), *mon copain* (6,66% +/-6,1%), *sa femme* (singularité ; 17,7% +/-9,3%), *son frère* (6,66% +/-6,1%). Le problème de genre sur la totalité des individus n'est pas remarquable. Pourtant ce pourcentage faible peut être révélateur d'une influence de l'anglais sur le français car les erreurs sont produites sur les mots qui montrent naturellement leur genre. Cela semble impliquer que si ces

apprenants n'étaient pas sous l'influence de l'anglais pour leur choix pour le mot « *frère* » ou « *mari* », **ils** auraient dû choisir un déterminant masculin plutôt que féminin. La Figure 4.29. présente le pourcentage d'individus produisant des erreurs de genre et l'intervalle de confiance associé.

En ce qui concerne le nombre, puisqu'il existe différentes formes de pluriel, nous rencontrons comme prévu des problèmes d'accord : *leurs amis* (singularité) 100%, *votre frère* 72,7%, *vos parents* 25%,... .Le Tableau 4.10 présente ces résultats. Le problème de nombre pour le déterminant possessif entre les différentes formes de pluriel est remarquable dans le cas du choix de pluriel en français nous savons que ce choix est mutualisé entre le possesseur et le possédé, contrairement au choix de genre au singulier. Nous constatons chez nos apprenants à ce niveau débutant un pourcentage élevé d'erreurs pour le déterminant possessif pluriel dans le cas où le possesseur et le possédé sont tous les deux au pluriel. Nous pouvons donc considérer que l'origine de ce problème est à trouver dans l'influence de l'anglais chez ces apprenants. La Figure 4.30. représente ces résultats avec les marges d'erreur associées.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur de compréhension | | pas de réponse | | réponse correcte |
|------------------------|----------------------------------|------|---------------------|-----|----------------------|------|-------------------------|------|----------------|------|------------------|
| | Nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| mon mari | 4 | 8,9 | 3 | 75 | 0 | 0 | 1 | 25 | 1 | 2,2 | m. sing. |
| nos parents (mes) | 7 | 15,6 | 0 | 0 | 2 | 28,6 | 5 | 71,4 | 0 | 0 | m. pl. |
| son frère | 6 | 13,3 | 3 | 50 | 2 | 33,3 | 1 | 16,7 | 0 | 0 | m. sing. |
| votre frère (mon, son) | 11 | 24,4 | 1 | 9,1 | 8 | 72,7 | 3 | 27,3 | 1 | 2,2 | m. sing. |
| leurs amis | 24 | 53,3 | 0 | 0 | 24 | 100 | 4 | 16,7 | 1 | 2,2 | m. pl. |
| sa femme | 16 | 35,6 | 8 | 50 | 7 | 43,8 | 1 | 6,3 | 2 | 4,4 | f. sing. |
| vos parents (votre) | 8 | 17,8 | 0 | 0 | 2 | 25 | 7 | 87,5 | 1 | 2,2 | m. pl. |
| mon copain | 4 | 8,9 | 3 | 75 | 0 | 0 | 1 | 25 | 7 | 15,6 | m.sing. |

Tableau 4.10 : TF1, n=45 ; le déterminant possessif

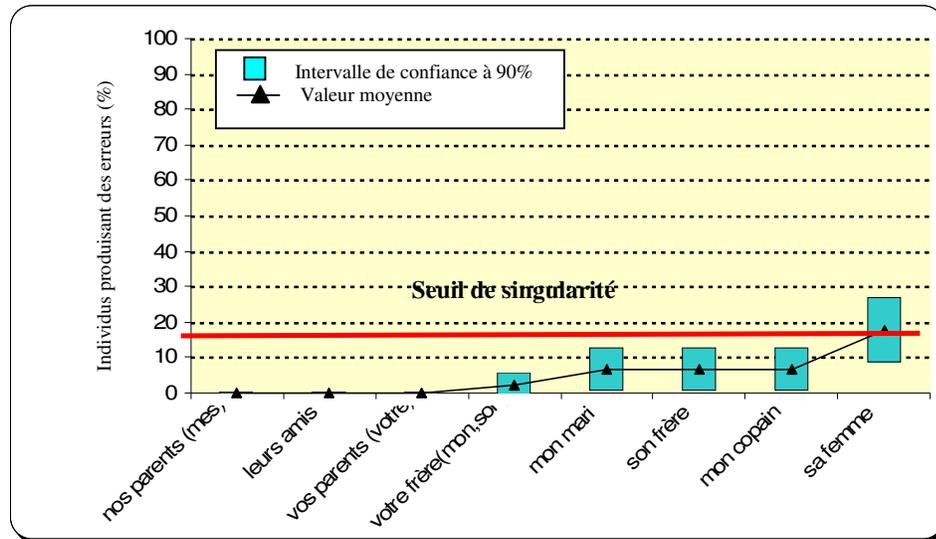


Figure 4.29. : Les erreurs sur le genre pour le déterminant possessif, TF1, n=45

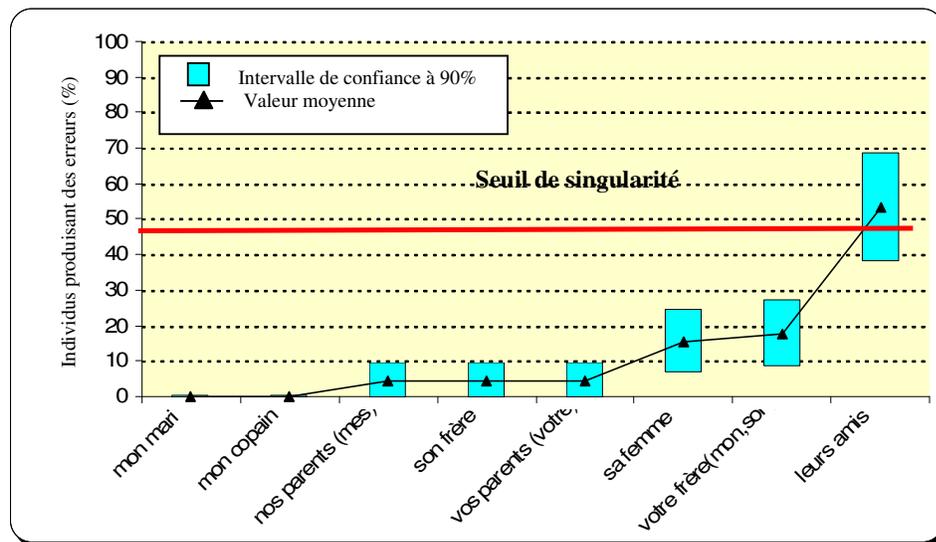


Figure 4.30. : Les erreurs sur le nombre pour le déterminant possessif, TF1, n=45

4.8.3.2 Groupe TA :

Nous constatons chez le groupe TA que, parmi les erreurs produites sur le déterminant possessif, le problème de genre cause toujours le plus haut pourcentage de taux d'erreur. Nous constatons que sur les 12,5% d'erreurs

produites sur le mot *copain* , 100% des erreurs portent sur le genre, ainsi que pour les autres mots comme *sa femme* 100%, *mon mari* 50%, *son frère* 50% et 33,3%. Concernant la valeur moyenne des erreurs de genre produites sur la totalité des individus nous constatons que 62% des individus ont produit une erreur sur le déterminant possessif du mot *femme* (singularité) qui est un pourcentage remarquable à ce niveau ; pour les autres mots comme *frère, mari, copain* il existe toujours un pourcentage d'erreur qui ne dépasse pas 30%. Malgré un intervalle de confiance large ce test met en évidence l'influence de l'anglais. La Figure 4.31. nous présente ces résultats. La Figure 4.32 compare la production des erreurs de genre sur le déterminant possessif pour les groupes TF1 et TA en séparant les mots susceptibles de subir les influences de l'anglais (type A) des mots non influençables par cette langue pont (type B).

En ce qui concerne le nombre et ses erreurs, nous constatons le même résultat que le groupe TF1 (voir le Tableau 4.10) : *leurs amis* 50%, *nos parents* 33,3% (seulement sur le nombre). Nous pouvons lire ces résultats dans le Tableau 4.11. Concernant le problème de nombre pour ce groupe nous constatons, malgré le faible pourcentage des erreurs produites sur le nombre, qu'il existe le même type d'erreur que chez le groupe TF1. Nous constatons que le problème pour le mot *amis* avec le déterminant pluriel *leurs*, qui est en contraste avec l'anglais, est remarquablement plus élevé par rapport aux autres déterminants. Nous pouvons donc dire que malgré un intervalle de confiance assez grand, l'influence de l'anglais est sans doute présente. La Figure 4.33. nous présente ces résultats. La Figure 4.34. compare la production des erreurs de nombre sur le déterminant possessif pour les groupes TF1 et TA en séparant les mots pluriels susceptibles de subir les influences de l'anglais (type A) des mots singuliers non influençables par cette langue pont.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur de compréhension | | pas de réponse | | réponse correcte |
|------------------------|----------------------------------|------|---------------------|------|----------------------|------|-------------------------|------|----------------|------|------------------|
| | Nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| mon mari | 4 | 50 | 2 | 50 | 0 | 0 | 2 | 50 | 0 | 0 | m. sing. |
| nos parents (mes) | 3 | 37,5 | 0 | 0 | 1 | 33,3 | 2 | 66,7 | 1 | 12,5 | m. pl. |
| son frère | 4 | 50 | 2 | 50 | 0 | 0 | 1 | 25 | 2 | 25 | m. sing. |
| votre frère (mon, son) | 3 | 37,5 | 1 | 33,3 | 0 | 0 | 2 | 66,7 | 3 | 37,5 | m. sing. |
| leurs amis | 4 | 50 | 0 | 0 | 4 | 100 | 0 | 0 | 2 | 25 | m. pl. |
| sa femme | 5 | 62,5 | 5 | 100 | 0 | 0 | 2 | 40 | 3 | 37,5 | f. sing. |
| vos parents (votre) | 3 | 37,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 100 | 3 | 37,5 | m. pl. |
| mon copain | 1 | 12,5 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 50 | m.sing. |

Tableau 4.11 : TA, n=8 ; le déterminant possessif

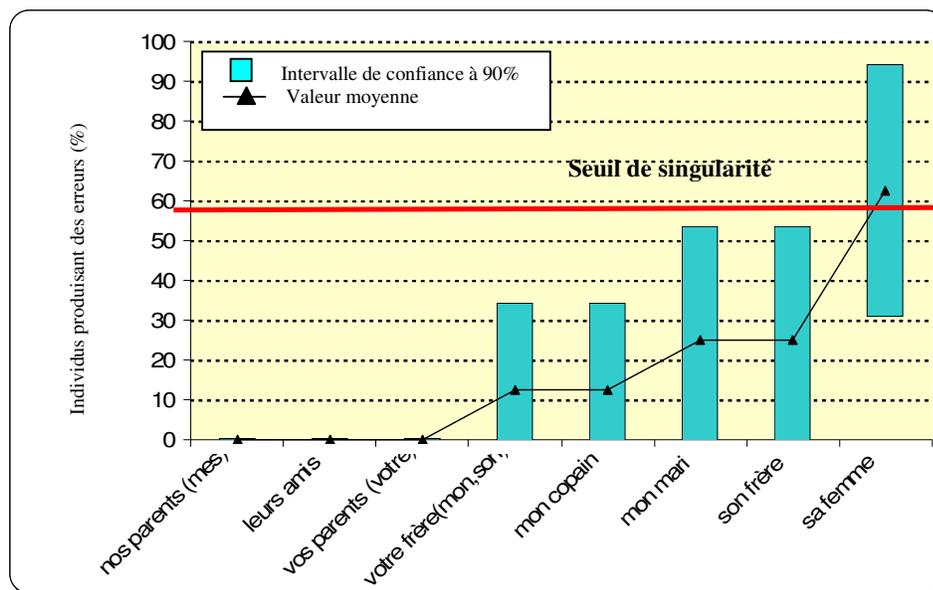


Figure 4.31. : Les erreurs sur le genre pour le déterminant possessif, TA, n=8

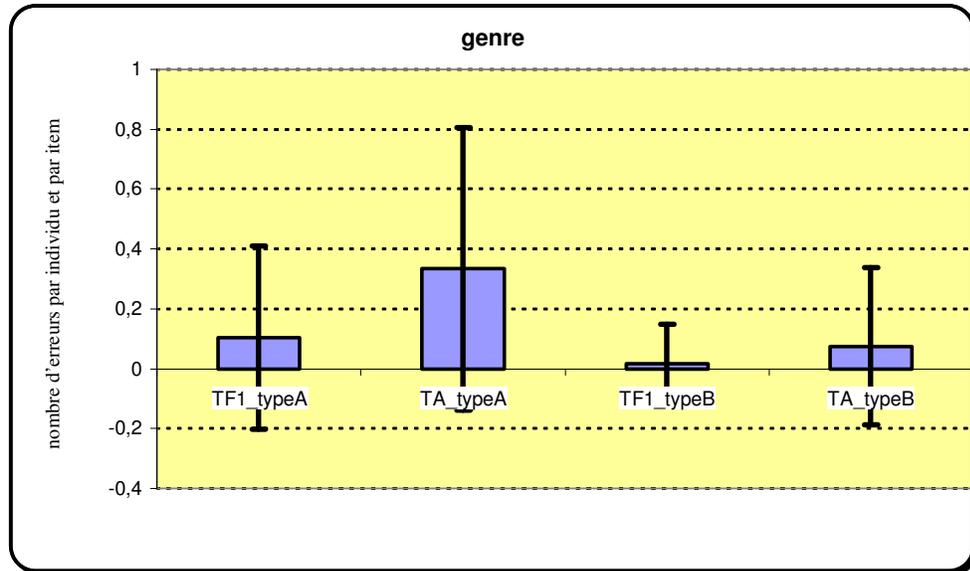


Figure 4.32. : Le taux d'erreur comparé, genre, déterminant possessif (TF1, TA)

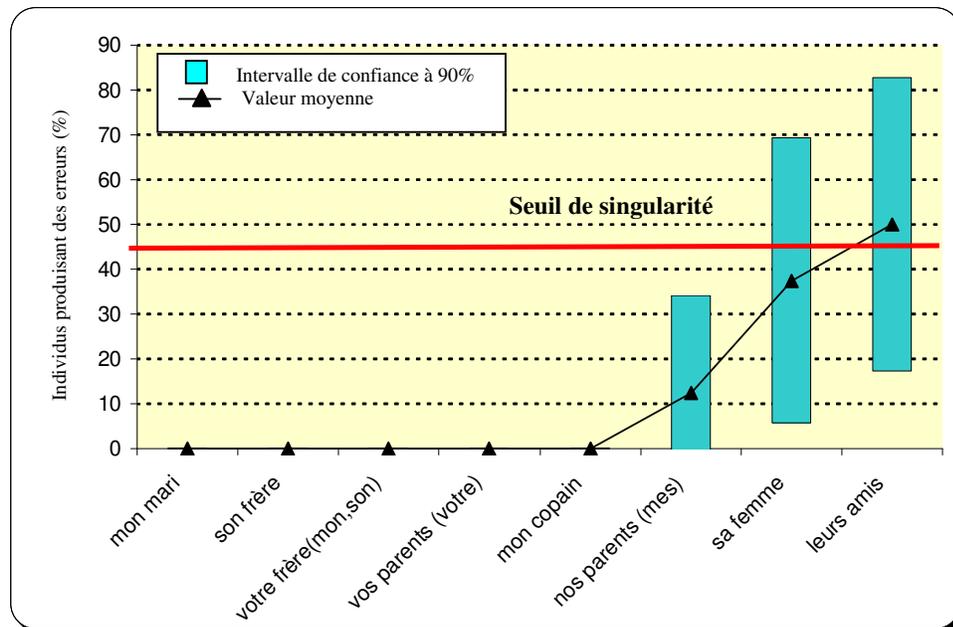


Figure 4.33. : Les erreurs sur le nombre pour le déterminant possessif, TA, n=8

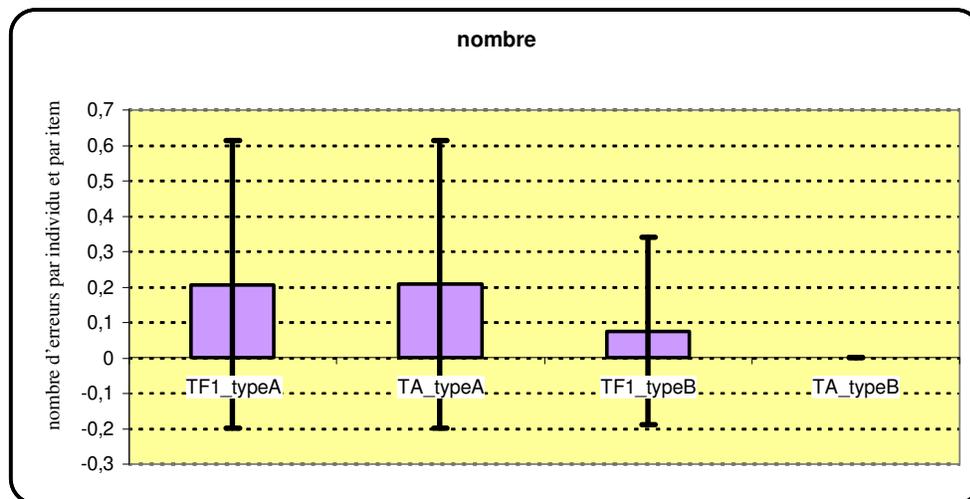


Figure 4.34. : Le taux d'erreur comparé, nombre, déterminant possessif (TF1, TA)

4.8.3.3 Groupe TF2 :

Nous constatons que même au niveau intermédiaire (TF2), le problème de genre et de nombre chez ces apprenants reste toujours identique. Dans cet exercice nous leur avons demandé de choisir parmi trois adjectifs donnés deux adjectifs possessifs qui conviennent en genre et en nombre avec le nom correspondant. Quand il s'agit de choix de genre l'erreur produite est toujours de même nature que celles des deux groupes précédents (le choix basé sur le genre du possesseur) : *neveu* 100%, *nièce* 100%, *frère* 83,3%, même si le pourcentage des étudiants produisant ces erreurs de genre reste faible et les intervalles de confiances élevés : *neveu* (7,1% +/-5,6%), *nièce* (21,4% +/-9%), *frère* (8,9% +/-6,2%). Voir figure 4.35

Ce qui est à noter dans cet exercice est le choix entre les options des déterminants possessifs possibles pour les deux mots *nièce* et *neveu*. L'un des choix donnés pour chacun de ces mots était un déterminant possessif masculin singulier et un féminin singulier ; ces deux solutions sont correctes dans la langue anglaise, mais impossible en français. :

her niece /his niece
 ↙ ↘
 sa nièce

her nephew/ his nephew
 ↙ ↘
 son neveu

Le type des erreurs montre bien que les apprenants de ce groupe ont eu recours aux règles syntaxiques d'accord en genre de l'anglais.

Nous devons ajouter, malgré la persistance de ce problème de genre sous l'influence de l'anglais, qu'il faut tout de même noter que le taux d'erreur à ce niveau a déjà commencé à baisser. Ceci indique que ce problème sous cette forme semble donc se résoudre au cours des années d'études (voir Figure 4.36.). C'est d'ailleurs pourquoi nous avons décidé de ne pas préparer les exercices de la même façon au niveau avancé que pour les trois autres groupes. Le Tableau 4.12 présente l'ensemble de ces résultats.

En ce qui concerne le nombre, nous constatons toujours le même type d'erreur, qui tend à montrer que ces erreurs sont encore sous l'influence intense de L2 : *parents* 100%, *cousin* 100%, *sœurs* 80%, même si le pourcentage des apprenants produisant ces erreurs de nombre reste faible et les intervalles de confiances élevés : *grands parents* (8,9% +/-6,2%), *cousin* (12,5% +/-7,2%). (Voir Figure 4.37). Comme nous constatons le taux d'erreur pour le choix de *notre/ma tante* est plus faible que ce de *mes/ ses cousins* car le français et l'anglais sont en contraste pour un possesseur singulier qui possède plusieurs objets : en anglais comme nous le savons la formule : possesseur singulier + déterminant possessif singulier + possédé pluriel, est possible alors qu'en français cette forme est impossible.

| <u>Anglais</u> | <u>Français</u> |
|----------------|-----------------|
| My books | mon livres* |

Le problème de nombre est toujours présent malgré son taux bien faible à ce niveau mais pourtant le type d'erreur peut être significatif surtout quand il

s'agit d'un choix qui est en contraste avec les connaissances préalables concernant le nombre du déterminant par rapport au possesseur. La Figure 4.38 .montre l'évolution du taux d'erreur entre les groupes TF1 et TF2. L'intervalle de confiance étant très grand, nous nous interdisons de fournir plus d'explication de cette évolution durant l'apprentissage du français (L3).

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|--------------------------|----------------------------------|------|---------------------|------|----------------------|------|----------------|------|------------------|
| | Nombre | % | N | % | N | % | N | % | |
| votre/mes sœurs | 5 | 8,9 | 1 | 20 | 4 | 80 | 3 | 5,4 | adj.poss.f.pl. |
| leur/mon frère | 6 | 10,7 | 5 | 83,3 | 4 | 66,7 | 4 | 7,1 | adj.poss.m.s. |
| leurs/ses grands parents | 5 | 8,9 | 0 | 0 | 5 | 100 | 3 | 5,4 | adj.poss.m.pl. |
| notre/ma tante | 3 | 5,4 | 0 | 0 | 3 | 100 | 3 | 5,4 | adj.poss.f.s. |
| mes/ses cousins | 7 | 12,5 | 0 | 0 | 7 | 100 | 6 | 10,7 | adj.poss.m.pl. |
| vos/leurs cousins | 3 | 5,4 | 0 | 0 | 3 | 100 | 6 | 10,7 | adj.poss.f.pl. |
| ton/votre neveu | 4 | 7,1 | 4 | 100 | 3 | 75 | 6 | 10,7 | adj.poss.m.s. |
| ta/leur nièce | 12 | 21,4 | 12 | 100 | 3 | 25 | 7 | 12,5 | adj.poss.f.s. |

Tableau 4.12 : Erreur sur le déterminant possessif (TF2, n=56)

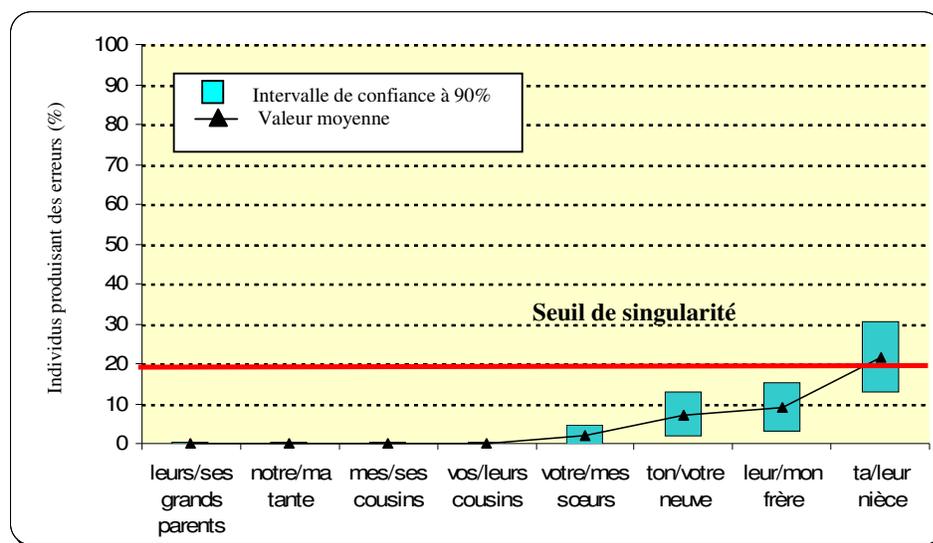


Figure 4.35. : Les erreurs sur le genre pour le déterminant possessif, TF2, n=56

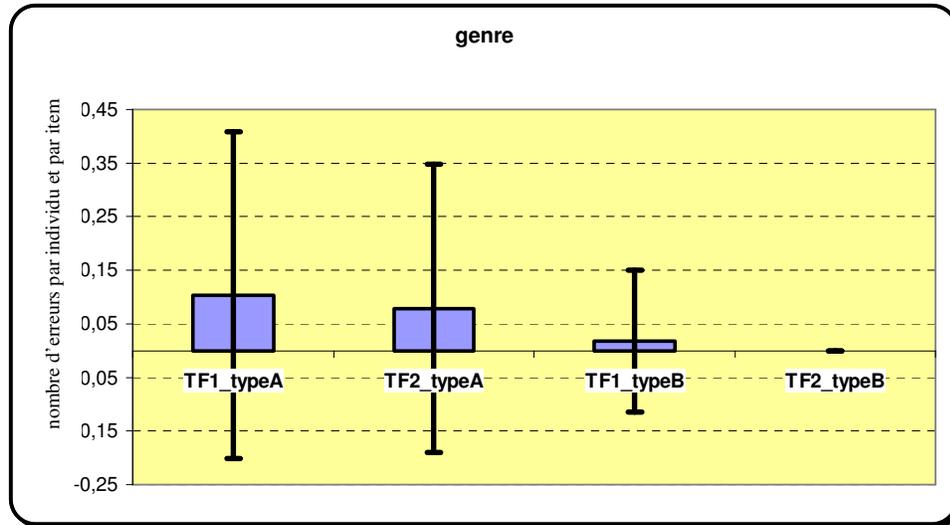


Figure 4.36. : Le taux d'erreur comparé, genre, le déterminant possessif (TF1, TF2)

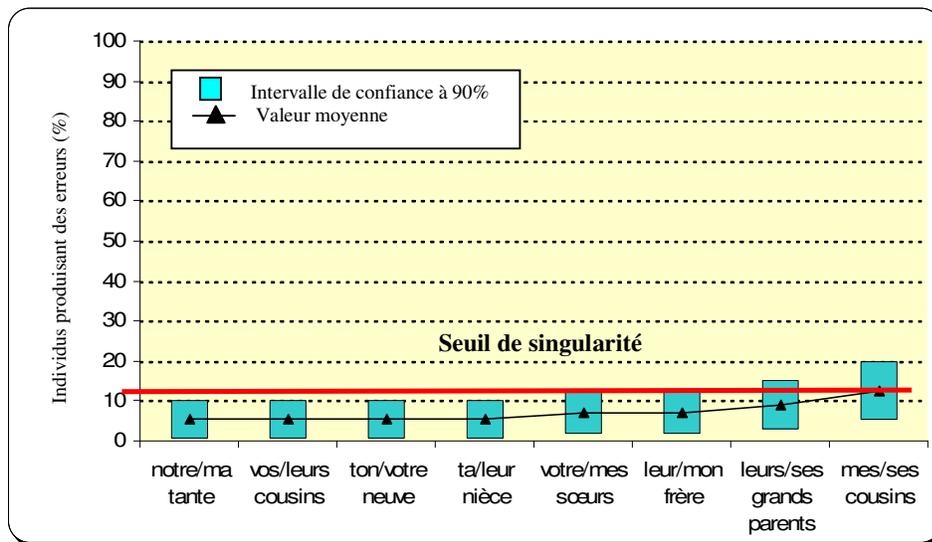


Figure 4.37. : Les erreurs sur le nombre pour le déterminant possessif, TF2, n=56

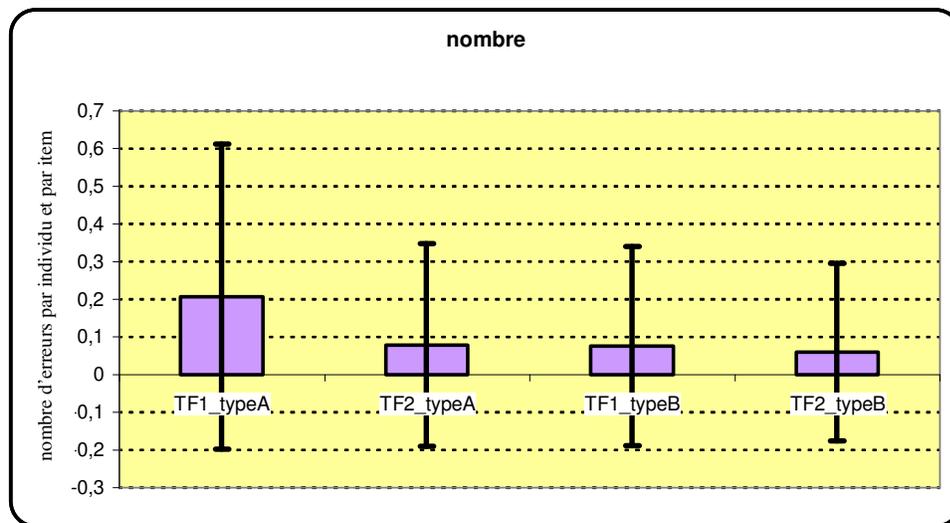


Figure 4.38. : Le taux d'erreur comparé, nombre, déterminant possessif (TF1, TF2)

4.8.4 : L'adjectif qualificatif

4.8.4.1. Groupe TF1

Nous constatons chez le groupe TF1 que, quand il s'agit d'un choix entre deux réponses données, la probabilité des productions erronées diminue. Ainsi les apprenants du groupe TF1 produisent peu d'erreur de genre pour l'adjectif qualificatif. Notons donc que le type de test choisi joue un rôle décisif sur le taux d'erreur, ce qui est aussi bien valable dans les autres exercices de ce test. Ainsi seulement 6,7% (+/-6,1%) produisent une erreur sur le choix de genre de l'adjectif qualificatif *mignon* en accord avec le mot *bébé*⁷. Nous pouvons lire l'ensemble de ces résultats dans le Tableau 4.13. ainsi que dans la Figure 4.39., avec les intervalles de confiance associés à ces résultats.

⁷ La phrase était : *regarde ce bébé comme il est mignon/mignonne*

| item | individus produisant l'erreur sur le genre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|--------|--|-----|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | |
| jolie | 1 | 2,2 | 0 | 0 | f. |
| grande | 0 | 0 | 10 | 22,2 | f. |
| âgé | 0 | 0 | 0 | 0 | m. |
| musclé | 0 | 0 | 6 | 13,3 | m. |
| mignon | 3 | 6,7 | 0 | 0 | m. |
| faux | 0 | 0 | 1 | 2,2 | m. |
| sec | 1 | 2,2 | 1 | 2,2 | m. |

Tableau 4.13. : TF1, n=45 ; l'adjectif qualificatif.

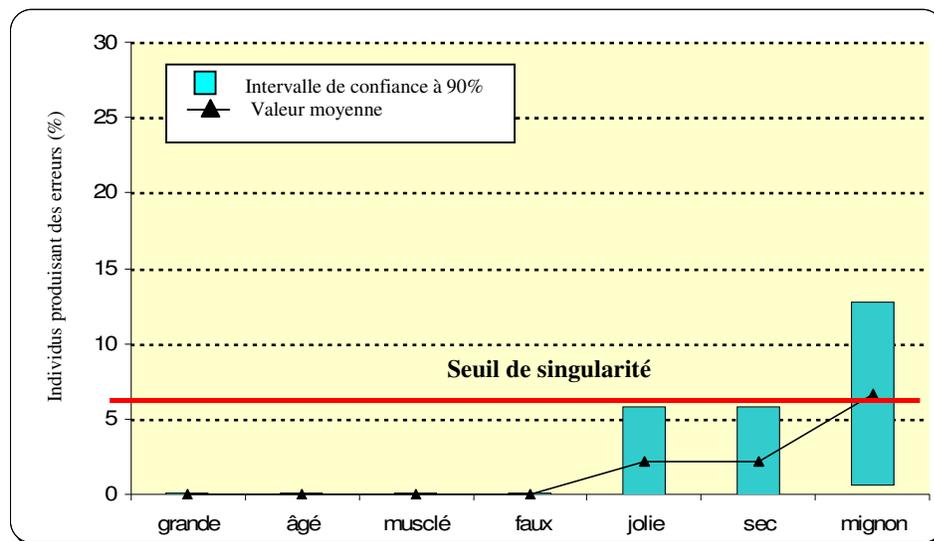


Figure 4.39. : Les erreurs sur le genre pour l'adjectif qualificatif, TF1, n=45

4.8.4.2. Groupe TA

Nous constatons que les apprenants du groupe TA sont moins compétents sur ce choix, mais aussi que le taux d'erreurs n'est pas élevé par rapport aux autres parties de discours que nous venons de vérifier jusqu'ici. Bien qu'il soit difficile de conclure avec un intervalle de confiance aussi large, nous pouvons supposer que les erreurs produites pour ce groupe sont issues d'une part de l'influence de l'anglais qui n'accepte aucun accord de genre pour l'adjectif qualificatif et d'autre part du manque de connaissance des formes féminine et masculine pour ces adjectifs. Le Tableau 4.14. ainsi que la Figure 4.40. nous

présentent ces résultats et les intervalles de confiance associés. Quant dans la figure 4.41., elle nous montre une comparaison du taux d'erreurs entre le groupe TF1 et TA.

| item | individus produisant l'erreur sur le genre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|--------|--|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | |
| jolie | 2 | 25 | 0 | 0 | f. |
| grande | 1 | 12,5 | 5 | 62,5 | f. |
| âgé | 0 | 0 | 0 | 0 | m. |
| musclé | 1 | 12,5 | 4 | 50 | m. |
| mignon | 2 | 25 | 0 | 0 | m. |
| faux | 1 | 12,5 | 0 | 0 | m. |
| sec | 1 | 12,5 | 3 | 37,5 | m. |

Tableau 4.14. : TA, n=8 ; l'adjectif qualificatif.

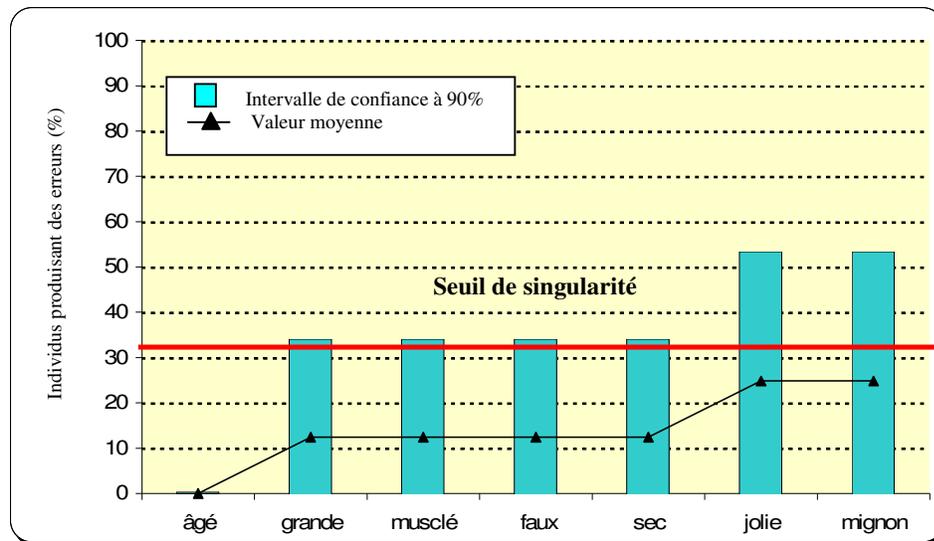


Figure 4.40. : Les erreurs sur le genre pour l'adjectif qualificatif, TA, n=8

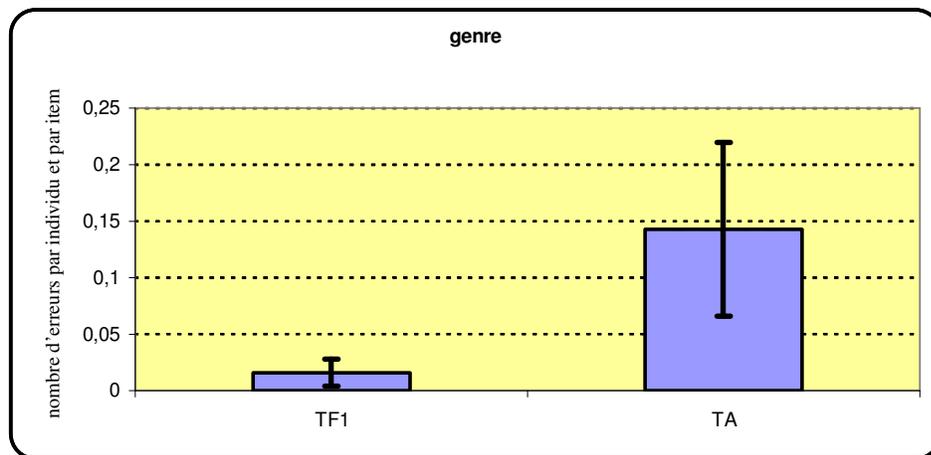


Figure 4.41. : Le taux d'erreur comparé, genre, l'adjectif qualificatif (TF1, TA)

4.8.4.3. Groupe TF2

Compte tenu de la disparité du niveau de test proposé aux apprenants des groupe TF1 et TF2, nous avons jugé utile d'étudier non pas une comparaison niveau par niveau mais une comparaison des erreurs produites à l'intérieur du groupe TF2, très riche en enseignement. L'ensemble des résultats pour le groupe TF2 est présenté dans le Tableau 4.15.

En ce qui concerne le genre nous constatons encore un taux global élevé à ce niveau (TF2) pour l'accord de genre de l'adjectif avec son nom, car les apprenants semblent ne pas être encore habitués à accorder le genre de l'adjectif qualificatif avec le nom, toujours invariable en L1 ainsi qu'en L2. Le taux d'erreur sur le genre des adjectifs qualificatifs est variable suivant trois catégories :

1- Les erreurs sur le genre des adjectifs qualificatifs invariables en genre.

Ces erreurs concernent les adjectifs numéraux (*deux, trois, ...*) ainsi que les mots *autoritaire, multicolores, féérique, sympathiques, jeunes* pour lesquels respectivement 0%, 0%, 0%, 1,7% (+/-2,9%), 3,5% (+/-4%) (Voir Figure 4.42.) des apprenants ont produit des erreurs de genre. Ce faible taux d'erreur dénonce le fait qu'il ne peut y avoir d'interférence entre L1,

L2 et L3 car pour cette catégorie, l'adjectif qualificatif est invariable en genre dans les trois langues L1, L2, et L3. Nous constatons cependant certaines erreurs sur le genre d'un adjectif comme *jeunes* qui montrent un phénomène de surgénéralisation (suppression de *e* à la fin pour produire une forme au masculin ; 10% de la totalité des erreurs sur ce mot).

2- Les erreurs sur le genre des adjectifs qualificatifs dont la forme au féminin prend *e* à la fin par rapport au masculin.

Cette catégorie concerne les mots tels que *blondes, grands jolis, petits, mignons*, pour lesquels respectivement 32%(+/-10,2%), 8,9%(+/-6,2%), 5,3%(+/-4,9%), 5,3%(+/-4,9%), et 1,78%(+/-2,9%) (voir Figure 4.42) des apprenants ont produit des erreurs de genre. Cette catégorie se situe au niveau intermédiaire des taux d'erreurs puisque ces adjectifs s'accordent avec le genre du substantif mais de façon simple avec l'ajout de *e* à la fin pour le féminin. L'origine des erreurs est alors à attribuer aux langues L1 et L2, où ces adjectifs ne s'accordent pas avec le genre du mot.

3- Les erreurs sur le genre des adjectifs qualificatifs dont la forme au féminin est de type complexe par rapport au masculin.

Cette catégorie concerne les mots tels que *blancs, heureuse, belles, folle, vieille, gentille et jalouse* pour lesquels respectivement 16%(+/-8%), 17,8%(+/-8,4%), 32,1%(+/-10,2%), 32,1%(+/-10,2%), 33,9%(+/-10,4%), 39,2%(+/-10,7%) et 53,5%(+/-10,9%) (voir Figure 4.42.) des apprenants ont produit des erreurs de genre. Ce taux élevé d'erreur dénonce le fait qu'il peut y avoir non seulement des interférences entre les trois langues (L1, L2 et L3) puisque cet adjectif est invariable en L1 et L2 et variable en L3, mais de plus que nous pouvons être en présence d'un phénomène de surgénéralisation, ce qui paraît clairement dans l'ajout de *e* à la fin du mot pour obtenir la forme au féminin (*blancs* 29%) quand il s'agit d'un manque de connaissance de la forme appropriée de ces adjectifs.

La comparaison des taux d'erreurs dans les trois catégories est proposée dans la Figure 4.43. validant les résultats ci-dessus.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur sur la place | | pas de réponse | | réponse correcte |
|---------------|----------------------------------|------|---------------------|------|----------------------|------|---------------------|------|----------------|------|--|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| trois | 2 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 100 | 18 | 32,1 | adj.numér.invar. (place=devant le nom) |
| belles | 25 | 44,6 | 18 | 72 | 13 | 52 | 11 | 44 | 13 | 23,2 | adj.quali.f.pl. (place=devant le nom) |
| blondes | 23 | 41,1 | 18 | 78,3 | 16 | 69,6 | 0 | 0 | 14 | 25 | adj.de couleur.f.pl. (place=après le nom) |
| trois | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 | 37,5 | adj.numér.invar. (place=devant le nom) |
| jeunes | 20 | 35,7 | 2 | 10 | 18 | 90 | 5 | 25 | 11 | 19,6 | adj.quali.invar.pl. (place=devant le nom) |
| sympathiques | 25 | 44,6 | 1 | 4 | 25 | 100 | 1 | 4 | 5 | 8,9 | adj.quali.invar.pl. (place=après le nom) |
| deux | 2 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 100 | 5 | 8,9 | adj.numér.invar. (place=devant le nom) |
| très jalouses | 37 | 66,1 | 30 | 81,1 | 6 | 16,2 | 2 | 5,4 | 5 | 8,9 | adj.quali.f.pl. (place=après le nom) |
| folle | 38 | 67,9 | 18 | 47,4 | 1 | 2,6 | 35 | 92,1 | 9 | 16,1 | adj.qualif.f.s. (place=après le nom) |
| autoritaire | 6 | 10,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 100 | 15 | 26,8 | adj.quali.invar.s. (place=après le nom) |
| vielle | 25 | 44,6 | 19 | 76 | 0 | 0 | 7 | 28 | 5 | 8,9 | adj.quali.f.s. (place=devant le nom) |
| très gentille | 28 | 50 | 22 | 78,6 | 1 | 3,6 | 7 | 25 | 6 | 10,7 | adj.quali.f.s. (place=après le nom) |
| dix | 2 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 100 | 8 | 14,3 | adj.numér.invar. (place=devant le nom) |
| jolis | 22 | 39,3 | 3 | 13,6 | 18 | 81,8 | 9 | 40,9 | 14 | 25 | adj.quali.m.s. (place=devant le nom) |
| multicolores | 27 | 48,2 | 0 | 0 | 28 | 100 | 2 | 7,4 | 10 | 17,9 | adj.de couleur; anvar.pl. (place=après le nom) |
| quatre | 2 | 3,6 | 0 | 0 | 1 | 50 | 1 | 50 | 9 | 16,1 | adj.numér.invar. (place=devant le nom) |
| petits | 12 | 21,4 | 3 | 25 | 9 | 75 | 1 | 8,3 | 23 | 41,1 | adj.quali.m.pl. (place=devant le nom) |
| très mignons | 29 | 51,8 | 1 | 3,4 | 28 | 96,6 | 0 | 0 | 8 | 14,3 | adj.quali.m.pl. (place=après le nom) |
| deux | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 25 | adj.numér.invar. (place=devant le nom) |
| grands | 20 | 35,7 | 5 | 25 | 8 | 40 | 5 | 25 | 12 | 21,4 | adj.quali.m.pl. (place=devant le nom) |
| blancs | 31 | 55,4 | 9 | 29 | 22 | 71 | 2 | 6,5 | 5 | 8,9 | adj.de couleur;m.pl. (place=après le nom) |
| féerique | 13 | 23,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 100 | 24 | 42,9 | adj.quali.invar.s. (place=après le nom) |
| heureuse | 18 | 32,1 | 10 | 55,6 | 0 | 0 | 13 | 72,2 | 23 | 41,1 | adj.quali.f.s.(place=après le nom) |

Tableau 4.15 : TF2, n= 56 ; l'adjectif qualificatif.

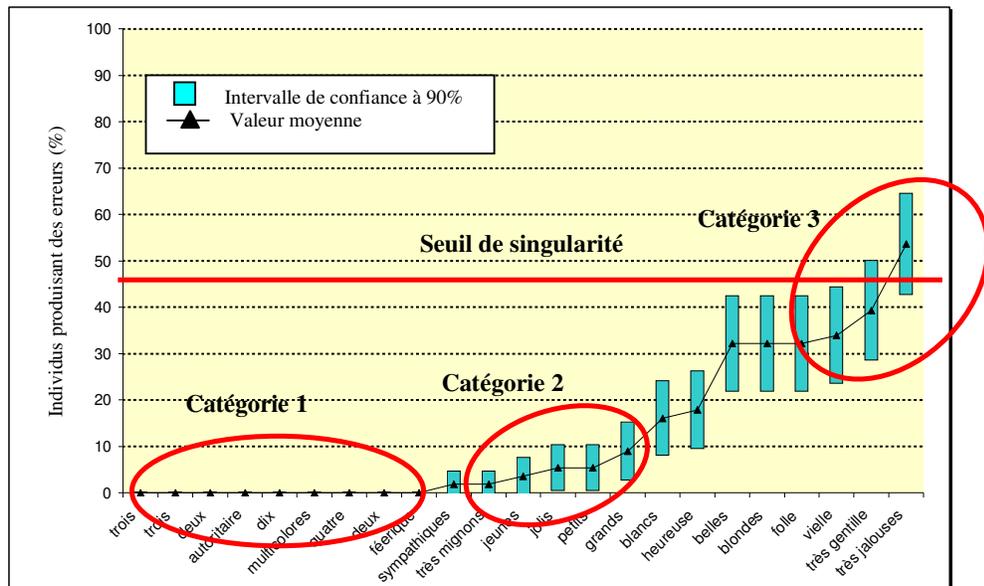


Figure 4.42. : Les erreurs sur le genre pour l'adjectif qualificatif, TF2, n=56

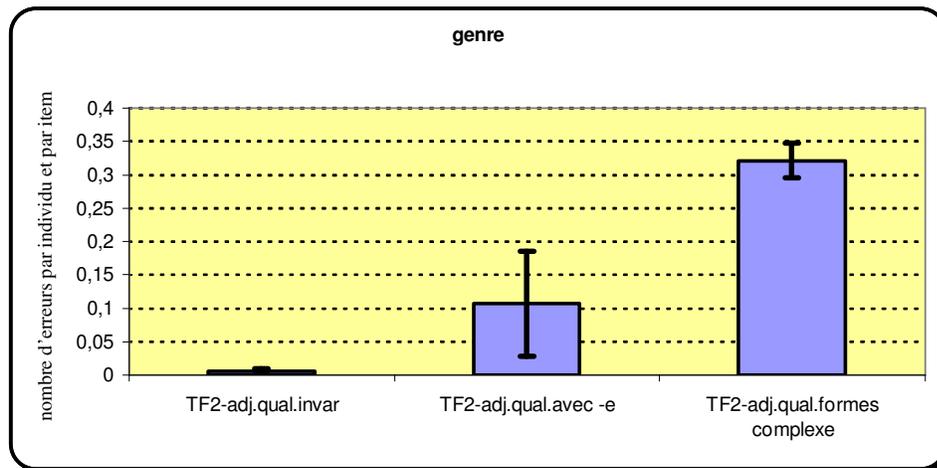


Figure 4.43. : Le taux d'erreur comparé, genre, l'adjectif qualificatif (TF2)

En ce qui concerne le nombre, comme nous l'avons déjà dit dans le Chapitre 3 à propos des différences entre les trois langues en présence, les adjectifs qualificatifs sont toujours invariables en nombre en L1 ainsi qu'en L2 ; ce que nous constatons, à savoir un taux élevé des erreurs sur le nombre des adjectifs au pluriel, n'est donc pas surprenant car les apprenants ont gardé (même à ce niveau intermédiaire) l'habitude de ne pas appliquer la marque de pluriel à un

adjectif : *belles* 59%, *blondes* 62,6%, *jeunes* 90%, *sympathiques* 100%, *jalouses* 16,2%, *jolis* 81,8%, *multicolores* 100%, *petits* 75%, *mignons* 96%, *grands* 40%, *blancs* 71%, pour lesquels les pourcentages des individus produisant des erreurs et les intervalles de confiance associés, peuvent être observés dans la figure 4.44. Ainsi pour les mots *mignons* et *multicolores*, les apprenants ont produit 50%(+/-11%) des erreurs sur le nombre. La comparaison des taux d'erreurs entre les adjectifs qualificatifs pluriels et les singuliers du groupe TF2 dans les trois catégories est proposée dans la figure 4.45., validant ainsi les résultats ci-dessus.

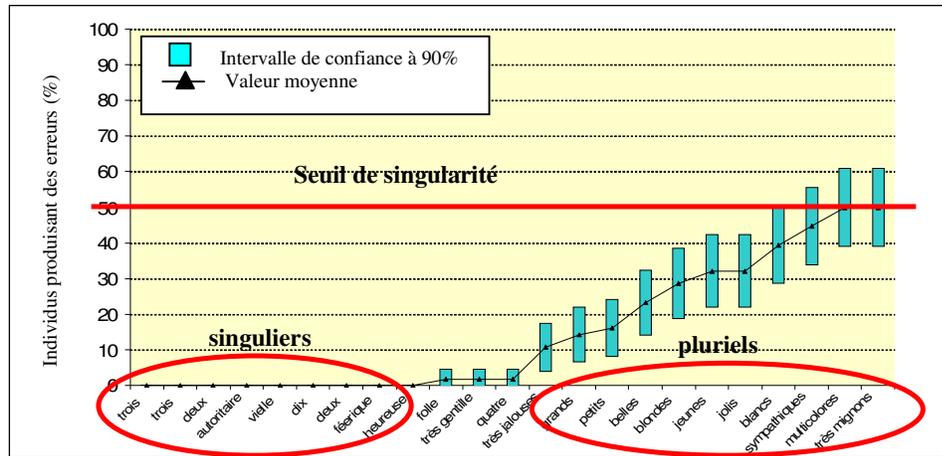


Figure 4.44. : Les erreurs sur le nombre pour l'adjectif qualificatif, TF2, n=56

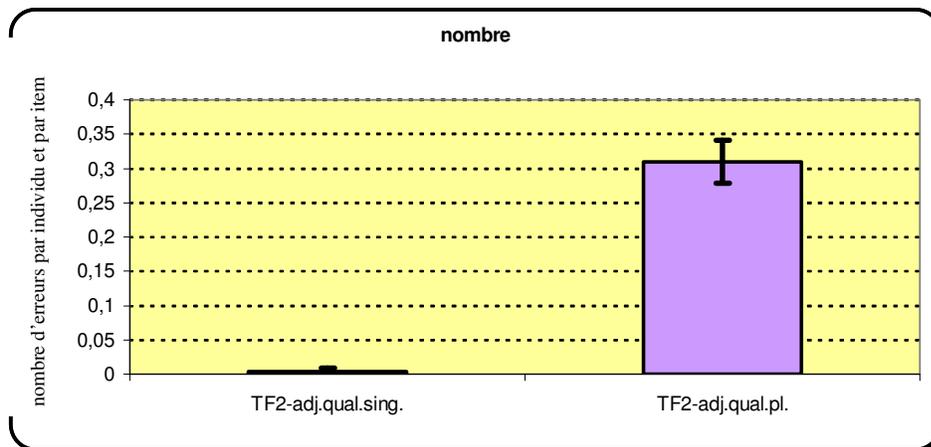


Figure 4.45. : Le taux d'erreur comparé, nombre, l'adjectif qualificatif (TF2)

En ce qui concerne l'interférence possible de L1 ou L2 sur la place de l'adjectif qualificatif en français, comme nous l'avons expliqué (Chapitre 3), nous savons que l'adjectif qualificatif en persan se place après le nom, en anglais avant le nom et en français selon l'adjectif et son emploi, il se place parfois avant et parfois après le nom. Nous constatons que les résultats semblent indiquer que les interférences à partir des deux langues (L1 et L2) sont toutes les deux présentes. Les apprenants ont produit des erreurs de nombre sous l'influence de L1 pour les adjectifs *belles* 44%, *jeunes* 25%, *vielle* 28%, *jolis* 40,9% (respectivement 19,6%(+/-8,7%), 8,9%(+/-6,2%), 12,5%(+/-7,2%), et 16%(+/-8%)). Les apprenants ont produit des erreurs de nombre sous l'influence de L2 pour les adjectifs, *folle* 92,1%, *autoritaires* 100%, *très gentille* 25%, *féerique* 100%, *heureuse* 72,2% (respectivement 62,5%(+/-10,6%), 10,7%(+/-6,8%), 12,5%(+/-7,2%), 23,2%(+/-9,2%), et 23,2%(+/-9,2%)) (voir Figure 4.46.), parce qu'en anglais comme nous le savons les adjectifs qualificatifs se placent toujours devant le nom, alors qu'en français ce n'est pas toujours le cas. Nous pouvons également constater, comme le suggère la Figure 4.47., que le taux d'erreurs dont l'origine est dans l'interférence avec la langue pont (L2) est plus important que celui dont l'origine est dans l'interférence avec L1. Nous pouvons lire l'ensemble des ces résultats dans le Tableau 4.15.

Nous devons ajouter que pour le niveau avancé nous n'avons pas élaboré d'exercice visant l'adjectif qualificatif (place, accords), comme nous l'avons fait ici pour les trois autres niveaux, pour la même raison déjà invoquée pour le déterminant possessif.

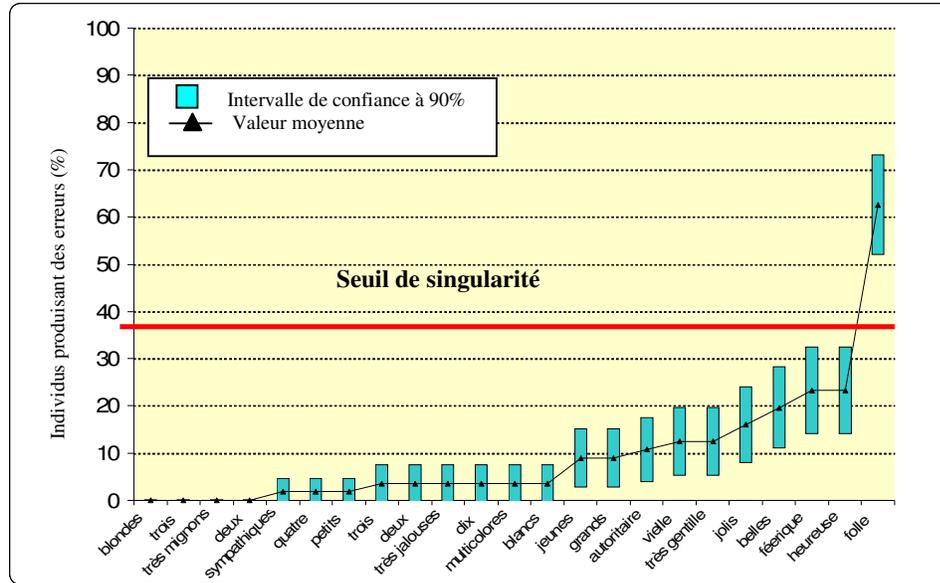


Figure 4.46. : Les erreurs sur le choix de la place de l'adjectif qualificatif, TF2, n=56

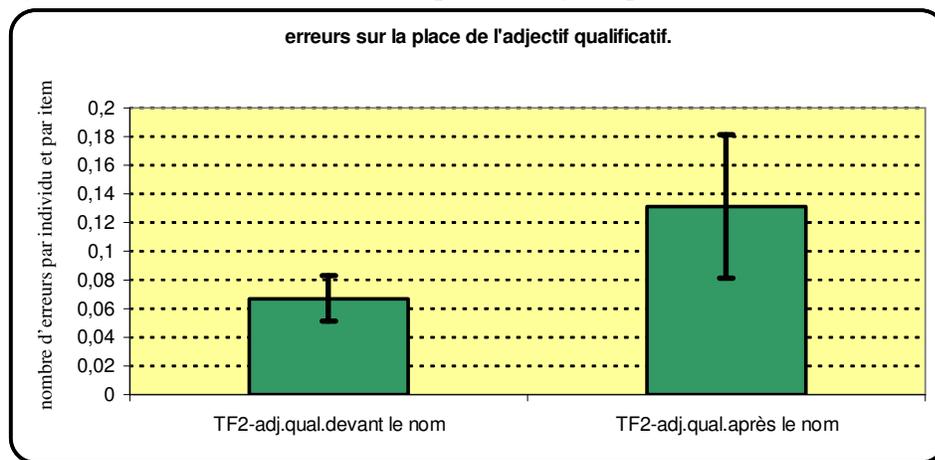


Figure 4.47. : Le taux d'erreur comparé, place de l'adjectif qualificatif (TF2)

4.8.5. Le pronom objet :

4.8.5.1. Groupe TF1

Nous constatons qu'au niveau TF1 pour le pronom objet les erreurs sur le genre commencent à baisser par rapport aux autres parties du discours comme le montre la Figure 4.48. avec des pourcentages d'erreurs relativement faibles et des intervalles de confiance relativement importants. Ainsi pour les noms propres *Florence* et *Marie* respectivement 4,4%(+/-5%) et 17,7%(+/-9,3%) des apprenants de ce groupe produisent une erreur de genre sur les pronoms objets

associés, ce qui ne semble pas lié à la méconnaissance du genre des prénoms utilisés mais plutôt au fait que ces apprenants ne sont pas habitués à remplacer un nom en effectuant l'accord de genre.

En ce qui concerne le nombre et les erreurs produites par ces apprenants, ils sont sous l'influence d'autres parties de discours. Ainsi comme le montre la Figure 4.49, 13,3%(+/-8,3%) des apprenants produisent une erreur de nombre sur le pronom objet *leur* dans *leur chien* qui est remplacé par le pronom objet direct ou indirect mais au pluriel. Pour nos apprenants, comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie concernant le déterminant possessif, il est difficile de différencier *leurs* et *leur*, ce qui, à notre avis, les a guidés vers le choix d'un pronom objet pluriel pour *leur chien*. Le Tableau 4.16. présente tous les résultats concernant le pronom objet direct/indirect.

Dans la Figure 4.50. nous constatons un taux d'erreurs qui nous suggère qu'à ce niveau les apprenants ont des problèmes sur le choix entre un pronom objet direct et indirect. Car ils sont habitués à avoir une seule forme de pronom objet pour les deux fonctions directe ou indirecte par rapport à L2, alors qu'ils ont déjà franchi cet obstacle d'avoir une autre forme que le pronom sujet pour le pronom objet en apprenant L2 par rapport à leur connaissance langagière en L1.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | erreur sur objet dire/indir | | article devant une voyel.le | | pas de réponse | | réponse correcte |
|----------------|----------------------------------|------|---------------------|------|----------------------|------|-----------------------------|------|-----------------------------|----|----------------|------|----------------------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Bertrand=le | 8 | 17,8 | 2 | 25 | 0 | 0 | 5 | 62,5 | 0 | 0 | 1 | 2,2 | pron.obj.dir. m.s. |
| Julie=l' | 20 | 44,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 25 | 3 | 15 | 2 | 4,4 | pron.obj.dir.f.s.devant voy. |
| voisins=les | 9 | 20 | 0 | 0 | 2 | 22,2 | 5 | 55,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | pron.obj.dir.m.pl. |
| leur chien=le | 11 | 24,4 | 0 | 0 | 6 | 54,5 | 3 | 27,3 | 0 | 0 | 4 | 8,9 | pron.obj.dir.m.s. |
| enfants=les | 9 | 20 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 55,6 | 0 | 0 | 3 | 6,7 | pron.obj.dir.m.pl. |
| Marie=la | 12 | 26,7 | 2 | 16,7 | 1 | 8,3 | 8 | 66,7 | 3 | 25 | 1 | 2,2 | pron.obj.dir.f.s.devant voy. |
| vous=m' ; nous | 13 | 28,9 | 1 | 7,7 | 5 | 38,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 22,2 | pron.obj.dir.sans genre; s./ pl. |
| Florence=la | 16 | 35,6 | 8 | 50 | 2 | 12,5 | 2 | 12,5 | 0 | 0 | 6 | 13,3 | pron.obj.dir.f.s. |

Tableau 4.16 : TF1, n=45 ; le pronom objet

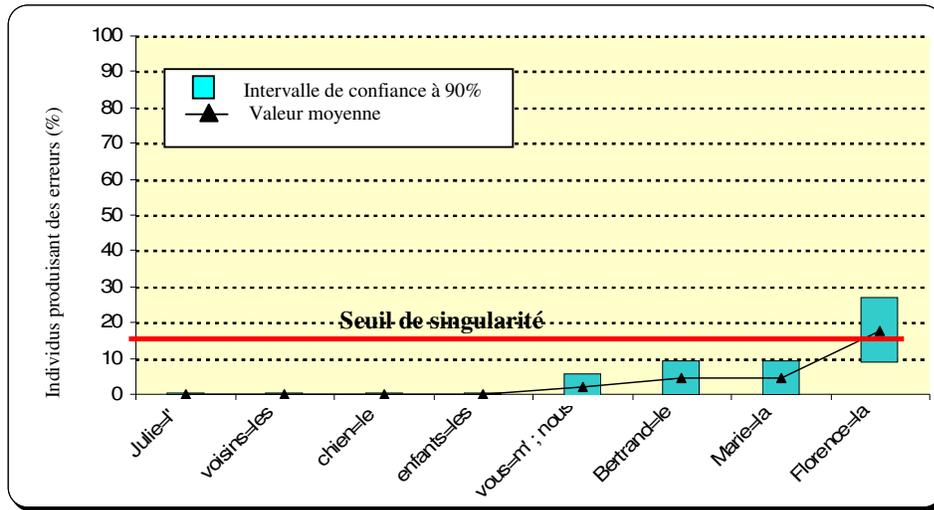


Figure 4.48. : Les erreurs sur le genre pour le pronom objet direct/indirect, TF1, n=45

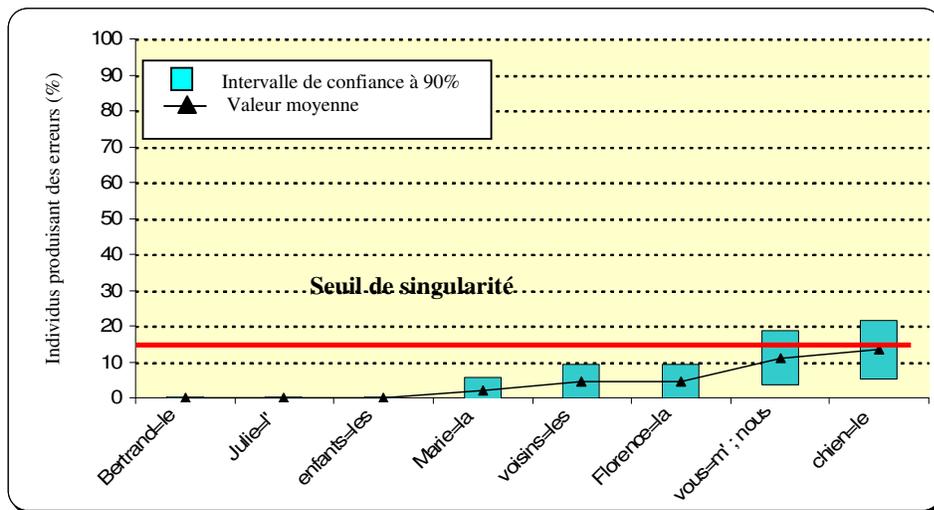


Figure 4.49. : Les erreurs sur le nombre pour le pronom objet direct/indirect, TF1, n=45

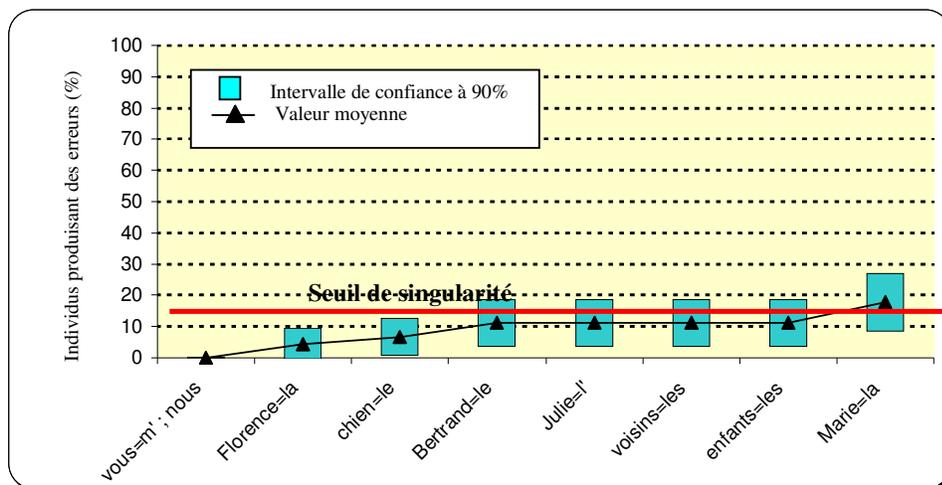


Figure 4.50. : Les erreurs sur de choix entre un pronom objet direct/indirect, TF1, n=45

4.8.5.2. Groupe TA :

Nous constatons que pour les apprenantes de l'anglais langue spécialisée cette partie de discours n'est pas familière au point qu'elles puissent répondre aux questions posées ; plus de 62,5% d'entre elles ont donc préféré ne pas répondre. Comme nous le constatons, une apprenante parmi elles a donné de bonnes réponses aux cinq questions ; d'après elle, c'est grâce aux cours particuliers qu'elle suivait.

Les autres ont essayé de donner une réponse quelconque suite à notre demande de bien vouloir essayer de ne pas laisser vide le questionnaire ; leurs réponses erronées concernaient d'autres parties de discours. C'est pourquoi nous ne pouvons pas donner une explication sur la nature de leurs erreurs (genre /nombre). Nous pouvons lire l'ensemble de leurs réponses dans le Tableau 4.17.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur sur le genre | | erreur sur le nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|----------------|----------------------------------|------|---------------------|---|----------------------|---|----------------|------|-------------------------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | |
| Bertrand=le | 2 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 62,5 | pron.obj.dir. m.s. |
| Julie=l' | 2 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 75 | pron.obj.dir.f.s. devant voy. |
| voisins=les | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 87,5 | pron.obj.dir.m.pl. |
| chien=le | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 75 | pron.obj.dir.m.s. |
| enfants=les | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 87,5 | pron.obj.dir.m.pl. |
| Marie=la | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 87,5 | pron.obj.dir.f.s. devant voy. |
| vous=m' ; nous | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 87,5 | pron.obj.dir.sans genre; s./ pl. |
| Florence=la | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 87,5 | pron.obj.dir.f.s. |

Tableau 4.17: TA, n=8 ; le pronom objet

4.8.5.3. Groupe TF2

Nous avons essayé, à ce niveau, d'évaluer seulement les compétences de nos apprenants sur le choix entre le pronom objet direct et indirect. Nous leur avons donc fourni, dans cet exercice, une liste de pronoms objets directs et indirects à insérer et comme il s'agissait des pronoms objets singuliers, le risque d'erreur en nombre était nul. De même en ce qui concerne le genre, le pronom objet direct *le* n'était pas dans la liste fournie; ramenant le risque d'erreur en genre également à zéro. Nous pouvons lire ces résultats dans le Tableau 4.18.

La Figure 4.51. nous présente les erreurs produites et les intervalles de confiance associés qui étaient détectables, sur le choix entre un pronom objet direct et indirect. Car malgré le taux élevé des erreurs (Tableau 4.18.) les apprenants ont produit des erreurs de telle manière qu'on ne pouvait pas distinguer entre l'erreur sur le pronom objet direct et celle sur le pronom objet indirect.

Par exemple, dans l'item 1, au lieu de dire : *Je ne lui fais rien*, parmi 37 individus qui ont produit des erreurs sur cette phrase, seulement 5 personnes

avaient choisi l'option fautive mais probable de : *Je ne **le** fais rien* *. Les 32 autres mauvaises réponses étaient : *Je ne **me** fais rien* *

Nous ne les avons pas comptabilisées dans les erreurs entre pronoms objets directs ou indirects. Compte tenu de cette précaution, 23% +/- 9,2% des apprenants de ce groupe ont produit une erreur dans leur choix de pronom objet direct ou indirect dans l'expression : *D'habitude il dérange avec sa musique* (singularité). L'origine de ces erreurs peut être considérée comme un transfert négatif de la langue pont (L2) ou de la langue maternelle (L1), puisqu'il n'y a pas de distinction morphologique pour les pronoms objets directs et indirects dans les langues persane et anglaise.

| item | individus produisant des erreurs | | erreur entre obj. dir/indir. | | pas de réponse | | réponse correcte |
|------|----------------------------------|------|------------------------------|------|----------------|------|------------------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | |
| lui | 37 | 66,1 | 5 | 13,5 | 1 | 1,8 | pron.obj.indir.m.s. |
| l' | 22 | 39,3 | 2 | 9,1 | 4 | 7,1 | pron.obj.dir.m.s.devant.voy. |
| me | 19 | 33,9 | 13 | 68,4 | 7 | 12,5 | pron.obj.dir.m.s. |
| lui | 13 | 23,2 | 3 | 23,1 | 7 | 12,5 | pron.obj.indir.m.s. |
| l' | 3 | 5,4 | 0 | 0 | 7 | 12,5 | pron.obj.dir.f.s.devant.voy. |
| la | 13 | 23,2 | 7 | 53,8 | 11 | 19,6 | pron.obj.dir.f.s.devant.voy. |
| l' | 21 | 37,5 | 3 | 14,3 | 12 | 21,4 | pron.obj.dir.m.s.devant.voy. |
| te | 15 | 26,8 | 2 | 13,3 | 11 | 19,6 | pron.obj.indir.m.s. |
| m' | 19 | 33,9 | 2 | 10,5 | 12 | 21,4 | pron.obj.dir.f.s.devant.voy. |
| me | 16 | 28,6 | 0 | 0 | 8 | 14,3 | pron.obj.indir.f.s. |

Tableau 4.18: TF2, n=56 ; le pronom objet

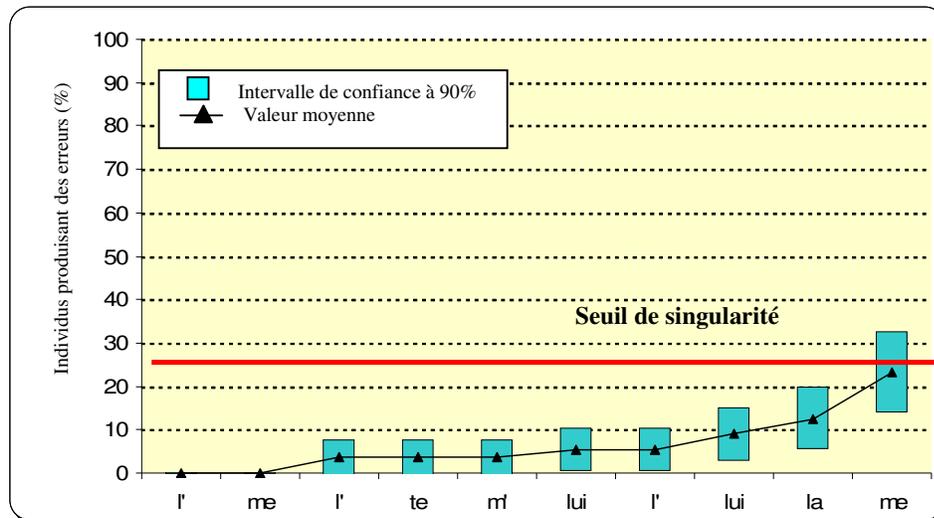


Figure 4.51. : Les erreurs sur de choix entre un pronom objet direct/indirect, TF2, n=56

4.8.6. : Le participe passé

4.8.6.1. Groupe TF1 :

Nous ne nous intéressons pas ici à la morphologie des participes passés, mais uniquement à leurs accords en genre et en nombre. Nous constatons que les erreurs sont produites davantage sur le genre que sur le nombre, ce qui veut dire que les erreurs produites sur le participe passé (d'*allés* avec 20% d'erreurs produites jusqu'à *sorties* avec 4,4% d'erreurs produites) sont dues au problème du genre et pour une phrase (*née*⁸) nous constatons que 100% des 8,9% des erreurs produites sont des problèmes de genre ainsi que de nombre. Ainsi 8,8% (+/-6,9%) des apprenants produisent une erreur de genre et de nombre sur le participe passé *née*. Ces résultats ainsi que les intervalles de confiance associés sont présentés dans les Figures 4.52. et 4.53.

Ces résultats montrent que chez certains individus le caractère invariable en genre du participe passé en anglais ainsi qu'en persan peut être déterminant dans leurs productions erronées du participe passé français. Il en est de même

⁸ La phrase était :
Et vous Christine, vous êtes *née/nées/nés* en quelle année ?

pour son accord en nombre qui est inexistant dans L1 et L2, contrairement à L3.

Pour ces exercices nous avons moins de rubriques vides, au maximum 6,7%, grâce au choix de la forme de l'exercice (un choix entre trois possibilités). Il est évident que lorsqu'il s'agit d'un QCM (question à choix multiple) les apprenants sont psychologiquement plus rassurés pour produire moins d'erreurs et le taux d'erreurs baisse (Voir le Tableau 4.19.).

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | erreurs sur le genre | | erreurs sur le nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|---------|--|------|----------------------------------|------|----------------------|-----|-----------------------|-----|----------------|-----|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| partie | 40 | 88,9 | 3 | 6,7 | 3 | 100 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | p.p.,f. s. |
| arrivée | 40 | 88,9 | 2 | 4,4 | 2 | 100 | 0 | 0 | 3 | 6,7 | p.p.,f. s. |
| allés | 34 | 75,6 | 9 | 20,0 | 9 | 100 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | p.p.,m. pl. |
| sorties | 41 | 91,1 | 2 | 4,4 | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | p.p.,f. pl. |
| tombée | 35 | 77,8 | 8 | 17,8 | 8 | 100 | 0 | 0 | 2 | 4,4 | p.p.,f. s. |
| née | 41 | 91,1 | 4 | 8,9 | 4 | 100 | 4 | 100 | 3 | 6,7 | p.p.,f. s. |

Tableau 4.19 : TF1, n=45 ; participe passé

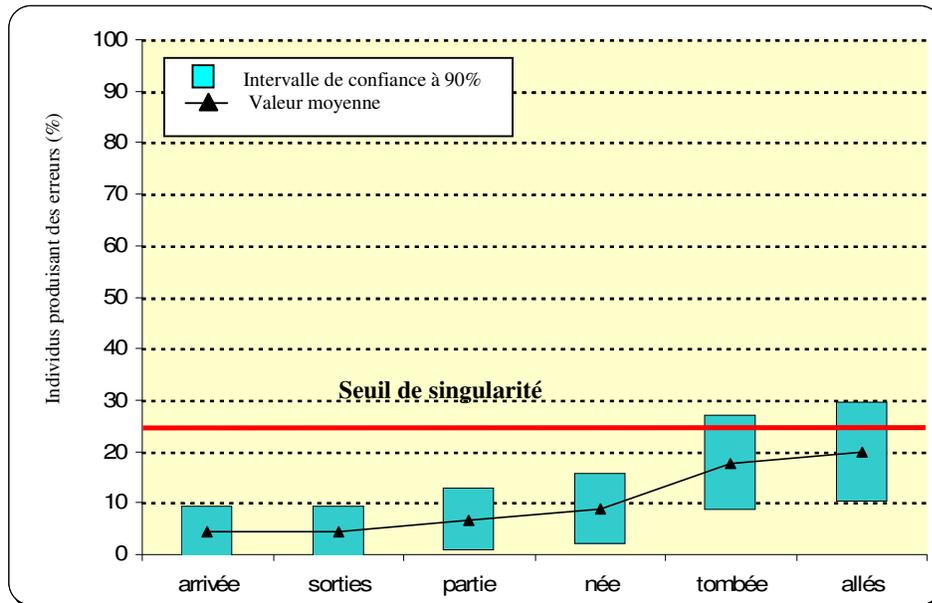


Figure 4.52. : Les erreurs sur le genre pour le participe passé, TF1, n=45

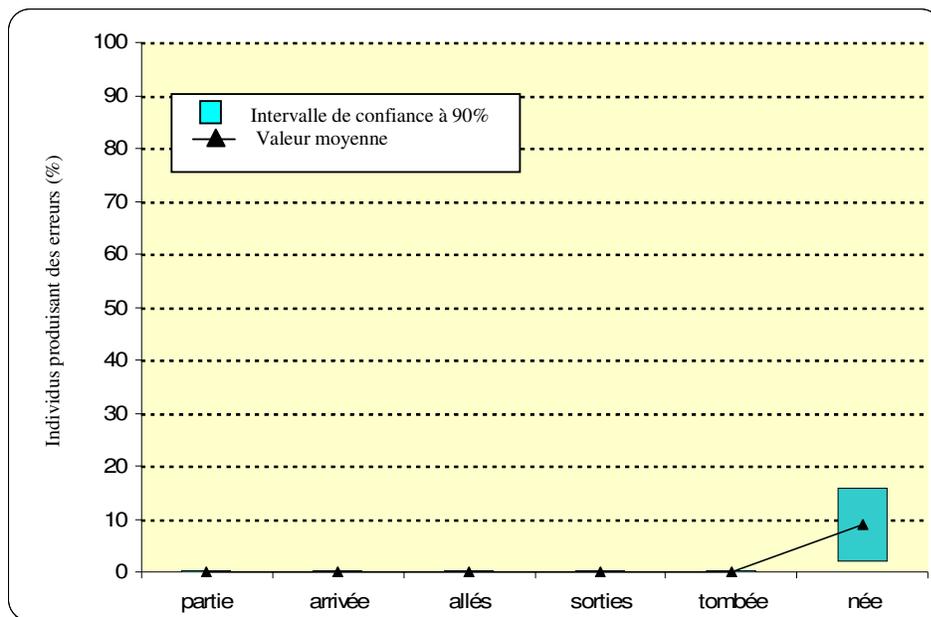


Figure 4.53. : Les erreurs sur le nombre pour le participe passé, TF1, n=45

4.8.6.2. Groupe TA :

Nous constatons que pour ce groupe d'anglais (TA) le résultat ressemble à peu de chose près à celui du groupe de français (TF1) sur les taux d'erreurs de genre avec une amplification de ce taux (de *partie*, *arrivée*, *tombée* avec 100% d'erreurs sur le genre jusqu'au *allés* et *née* avec 33,3%, *sorties* 50%). Le pourcentage des apprenants produisant des erreurs de genre et leurs intervalles de confiance associés sont présentés dans la Figure 4.54. Ainsi 37,5%(+/- 31,8%) des apprenants produisent une erreur de genre sur le mot *tombée*. Une comparaison des taux d'erreurs de genre sur cette partie de discours est présentée dans la figure 4.55. L'écart de ce taux en faveur du groupe TA peut s'expliquer par la supériorité de la compétence langagière en L3 du groupe TF1, et la prépondérance des transferts négatifs de L2 dans le groupe TA plus compétent en L2.

Les erreurs sur le nombre sont principalement produites sur les participes passés au pluriel car en anglais le participe passé n'apparaît jamais sous cette forme. 66,7% et 50% de la totalité des erreurs des mots *allés* et *sorties* étaient sur leur nombre, ce qui représente respectivement 25%(+/-28,8%) et 12,5%(+/-21,7%) des étudiants produisant des erreurs de nombre sur ces mots. Malgré la ressemblance des résultats de groupe TA avec ceux du groupe TF1, à cause des intervalles de confiance trop importants liés au petit nombre de l'échantillon du groupe TA, ces résultats ne sont pas significatifs à ce niveau. Les pourcentages et leurs intervalles de confiance associés sont présentés dans la Figure 4.56. Une comparaison des taux d'erreurs de genre sur cette partie de discours est également présentée dans la Figure 4.57. L'écart de ce taux en faveur du groupe TA peut également s'expliquer par la supériorité de la compétence langagière en L3 du groupe TF1, et la prépondérance des transferts négatifs de L2 dans le groupe TA plus compétent en L2. Le Tableau 4.20. présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | erreurs sur le genre | | erreurs sur le nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|---------|--|------|----------------------------------|------|----------------------|------|-----------------------|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| partie | 5 | 62,5 | 1 | 12,5 | 1 | 100 | 0 | 0 | 2 | 25 | p.p.,f.s. |
| arrivée | 2 | 25 | 3 | 37,5 | 3 | 100 | 0 | 0 | 3 | 37,5 | p.p.,f.s. |
| allés | 2 | 25 | 3 | 37,5 | 1 | 33,3 | 2 | 66,7 | 3 | 37,5 | p.p.,m.pl. |
| sorties | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 1 | 50 | 1 | 50 | 1 | 12,5 | p.p.,f.pl. |
| tombée | 3 | 37,5 | 3 | 37,5 | 3 | 100 | 0 | 0 | 2 | 25 | p.p.,f.s. |
| née | 2 | 25 | 3 | 37,5 | 1 | 33,3 | 3 | 100 | 3 | 37,5 | p.p.,f.s. |

Tableau 4.20 : TA, n=8 ; participe passé

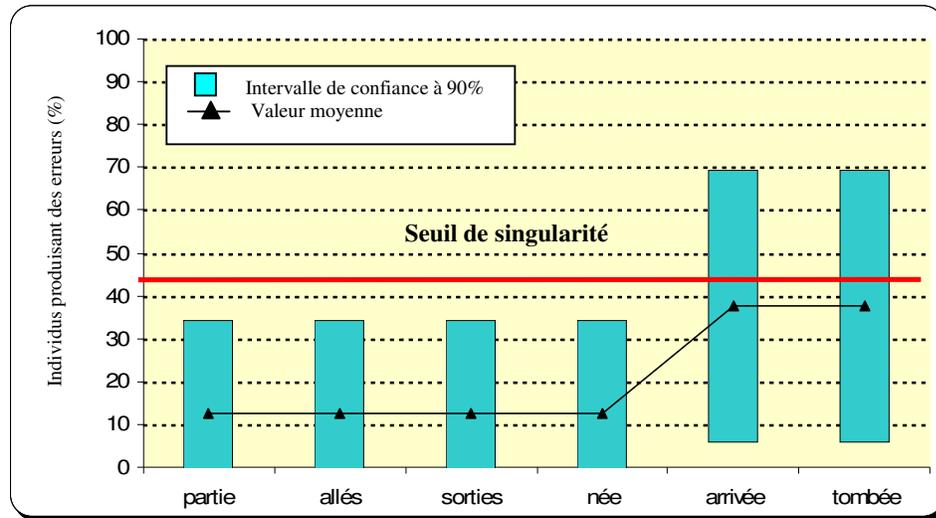


Figure 4.54. : Les erreurs sur le genre pour le participe passé, TA, n=8

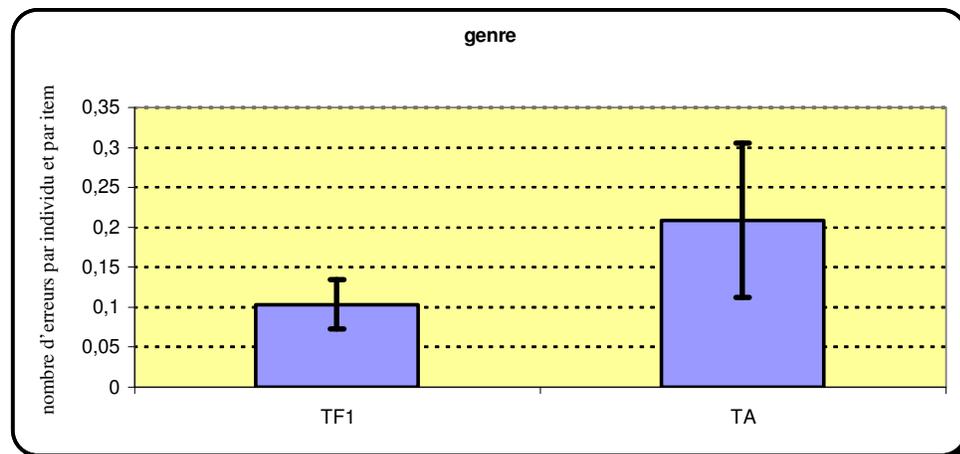


Figure 4.55. : Le taux d'erreur comparé, genre, le participe passé (TF1, TA)

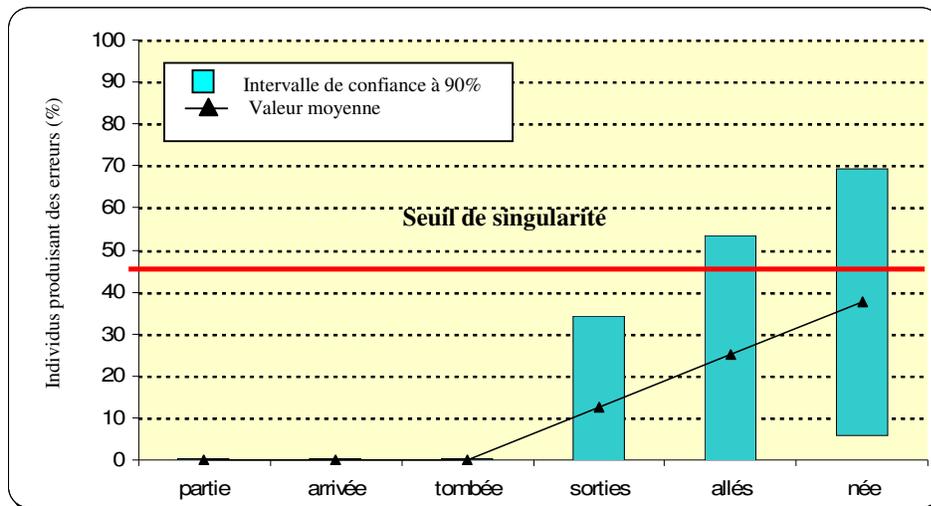


Figure 4.56. : Les erreurs sur le nombre pour le participe passé, TA, n=8

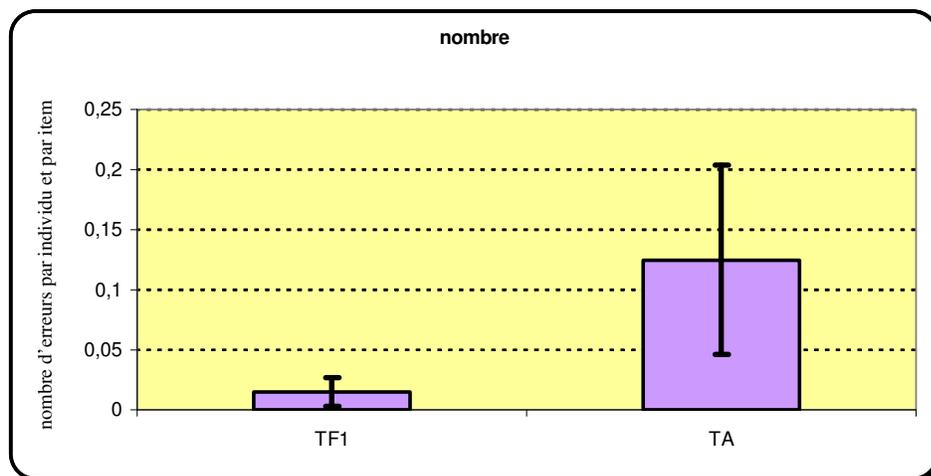


Figure 4.57. : Le taux d'erreur comparé, nombre, le participe passé (TF1, TA)

4.8.6.3. Groupe TF2 :

Nous constatons que le problème de l'accord du genre et du nombre chez certains, même au niveau intermédiaire, persiste. Ceci montre chez ces apprenants qu'ils gardent toujours leurs « habitudes » de(s) autre(s) langue(s). En ce qui concerne l'influence de L2 sur L3, nous ne pouvons pas la confirmer avec certitude avec cette partie de nos résultats, car chez ces apprenants la L1 est identique au niveau des caractéristiques du participe passé. Ainsi 28,5%

(+/-9,9%) des apprenants produisent une erreur de genre sur le mot *notée*. La Figure 4.58. présente ces erreurs et les intervalles de confiance associés.

Les tests de cette partie d'examen (voir annexe 2) nous montrent que le choix de genre est facilité pour deux raisons : d'une part, les mots proposés portent des marques évidentes de genre, et d'autre part, il s'agit de choix binaire. Dans les parties suivantes (4.8.6.4. Groupe TF3) nous reviendrons sur l'évolution de la production des erreurs de genre sur le participe passé.

L'erreur sur le nombre des participes passés au pluriel nous semble toujours en adéquation avec le fait que dans les deux autres langues (L1 et L2) le participe passé est invariable. Ainsi ce pourcentage faible d'erreur nous montre pourtant l'influence de ces langues sur la production des erreurs en L3, comme le montre la Figure 4.59. Cependant pour l'erreur de nombre sur le mot *prise*, où 21,4%(+/-9%) des apprenants portent leur choix sur sa forme du pluriel, nous ne pouvons pas trouver de justification liée à des influences interlinguistiques. La Figure 4.59. présente les pourcentages d'erreur de nombre et leurs intervalles de confiance. Le Tableau 4.21. présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | erreurs sur le genre | | erreurs sur le nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|----------|--|------|----------------------------------|------|----------------------|-----|-----------------------|-----|----------------|-----|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| préparée | 44 | 78,6 | 11 | 19,6 | 11 | 100 | 0 | 0 | 1 | 1,8 | p.p.,f.s. |
| rentrées | 47 | 83,9 | 8 | 14,3 | 8 | 100 | 8 | 100 | 1 | 1,8 | p.p., f.pl. |
| laissées | 46 | 82,1 | 8 | 14,3 | 8 | 100 | 8 | 100 | 2 | 3,6 | p.p.,f.pl. |
| prévenue | 50 | 89,3 | 4 | 7,1 | 4 | 100 | 0 | 0 | 2 | 3,6 | p.p.f.s. |
| oublié | 46 | 82,1 | 9 | 16,1 | 9 | 100 | 0 | 0 | 1 | 1,8 | p.p.m.s. |
| notée | 37 | 66,1 | 16 | 28,6 | 16 | 100 | 0 | 0 | 3 | 5,4 | p.p.f.s. |
| prise | 42 | 75 | 12 | 21,4 | 0 | 0 | 12 | 100 | 2 | 3,6 | p.p.f.s. |
| faits | 39 | 69,6 | 14 | 25 | 14 | 100 | 0 | 0 | 3 | 5,4 | p.p.m.pl. |

Tableau 4.21. : TF2, n=56 ; participe passé

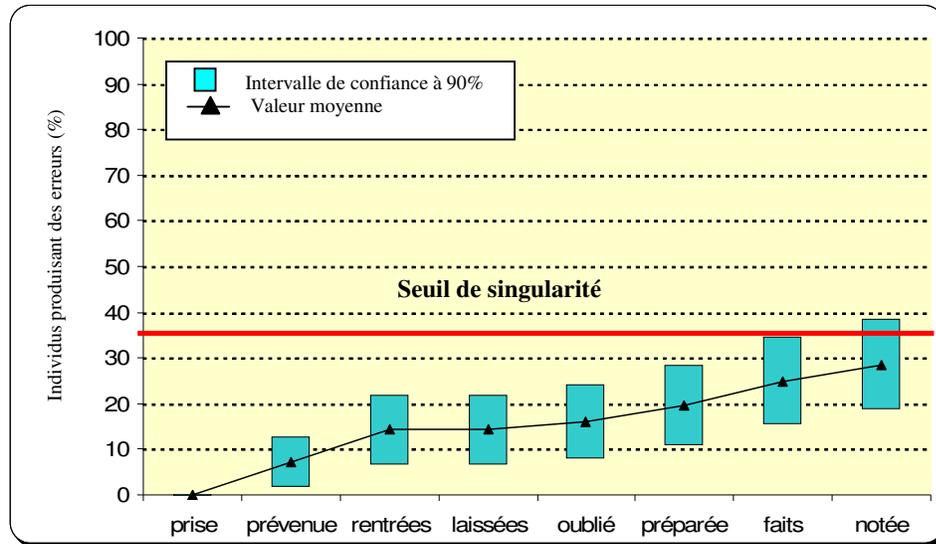


Figure 4.58. : Les erreurs sur le genre pour le participe passé, TF2, n=56

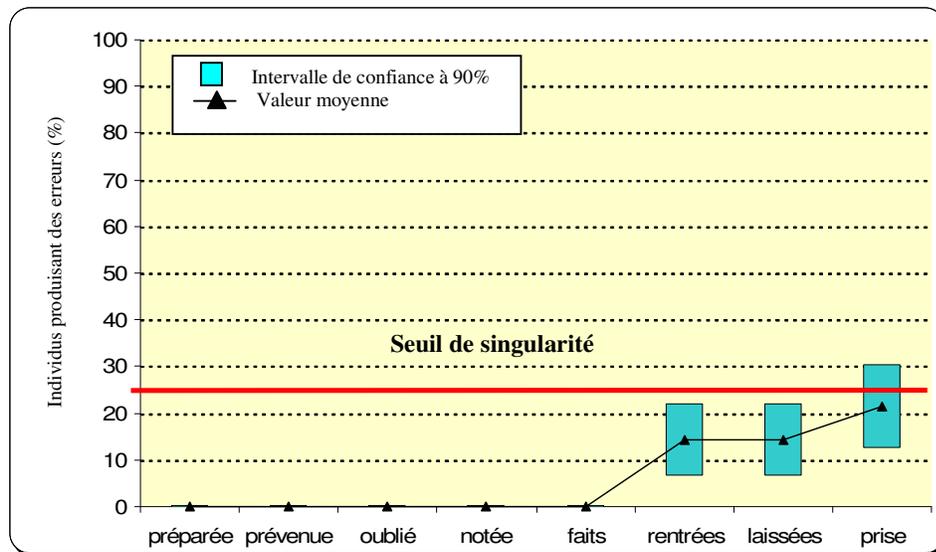


Figure 4.59. : Les erreurs sur le nombre pour le participe passé, TF2, n=56

4.8.6.4. Groupe TF3 :

Nous constatons qu'au niveau avancé (TF3), le taux d'erreur sur l'accord en genre du participe passé reste sensiblement identique aux groupes TF1 et TF2. Le nombre d'erreurs de genre sur les participes passés qui prennent la forme du

féminin est cependant plus élevé que pour ceux qui prennent la forme du masculin.

Ainsi que montre la Figure 4.60., 52,3%(+/-12,6%) des apprenants produisent une erreur de genre pour le mot *dite*. Il paraît donc indéniable que le problème de l'accord en genre persiste également dans ce groupe avancé influencé négativement par les deux langues (maternelle et pont). N'oublions cependant pas que contrairement au groupe TF2 (le test était de type QCM ; binaire) le test administré aux apprenants du groupe TF3 était de nature à ce qu'ils puissent user de leur compétence (pas de stimulus sous forme de QCM). L'augmentation du taux d'erreur dans ce groupe (voir Figure 4.61) semble être principalement guidé, aussi bien en ce qui concerne l'accord du genre que celui du nombre, par le type du test.

De même que le taux d'erreur en genre était plus élevé pour les mots féminins, le taux d'erreur en nombre est significativement plus important pour les mots pluriels.

Ainsi que montre la Figure 4.62., 30,9%(+/-11,7%) des apprenants font une erreur de nombre pour le mot *réjouis*. Nous en concluons que le problème de l'accord en nombre n'est pas encore résolu dans ce groupe avancé et est influencé négativement par les deux langues, maternelle et pont. La Figure 4.64. montre la comparaison de l'évolution du taux des erreurs de nombre. Finalement l'écart du taux d'erreur entre le groupe TF3 et les autres groupes est plus régi par le type du test subi, qui montre plus visiblement les influences interlinguistiques. Le tableau 4.22 présente l'ensemble des résultats pour le groupe TF3.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | erreurs sur le genre | | erreurs sur le nombre | | pas de réponse | | réponse correcte |
|---------|--|------|----------------------------------|------|----------------------|------|-----------------------|------|----------------|------|------------------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| restés | 35 | 83,3 | 7 | 16,7 | 1 | 14,3 | 6 | 85,7 | 0 | 0 | p.p.,m.s. |
| jointe | 8 | 19 | 26 | 61,9 | 19 | 73,1 | 4 | 15,4 | 8 | 19 | p.p.,f.s. |
| donné | 29 | 69 | 8 | 19 | 2 | 25 | 7 | 87,5 | 5 | 11,9 | p.p.,m.s. |
| confiés | 26 | 61,9 | 14 | 33,3 | 1 | 7,1 | 11 | 78,6 | 2 | 4,8 | p.p.,m.pl. |
| acquise | 30 | 71,4 | 8 | 19 | 4 | 50 | 0 | 0 | 4 | 9,5 | p.p.,f.s. |
| dite | 14 | 33,3 | 26 | 61,9 | 22 | 84,6 | 1 | 3,8 | 2 | 4,8 | p.p.,f.s. |
| réjouis | 24 | 57,1 | 13 | 31,0 | 1 | 7,7 | 13 | 100 | 5 | 11,9 | p.p.,m.pl. |
| fallu | 36 | 85,7 | 2 | 4,8 | 0 | 0 | 1 | 50 | 4 | 9,5 | p.p.,m.s. |

Tableau 4.22. : TF3, n=42 ; participe passé

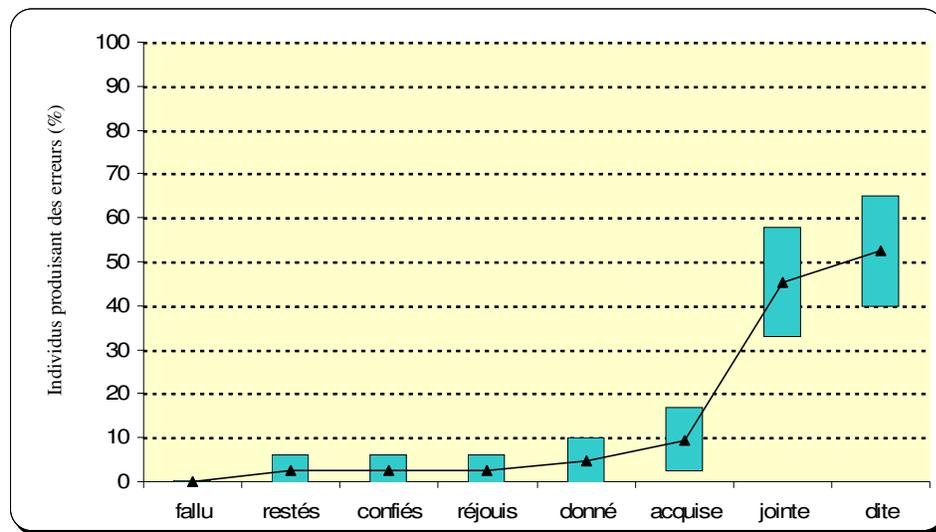


Figure 4.60. : Les erreurs sur le genre pour le participe passé, TF3, n=42

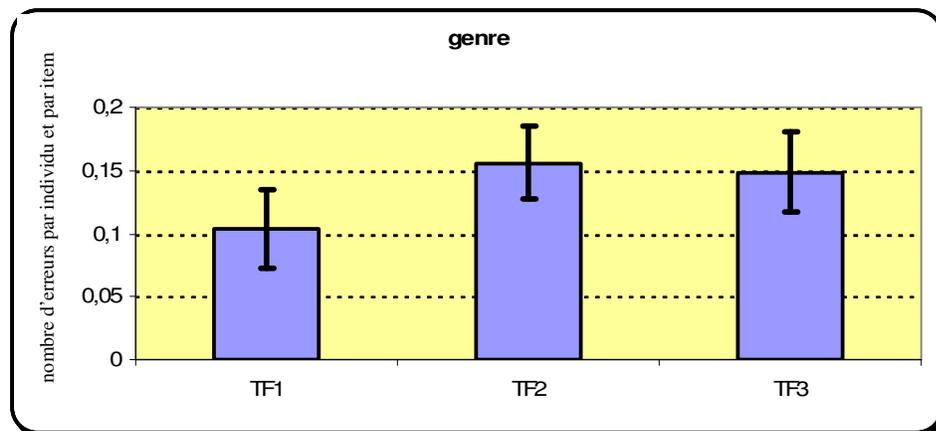


Figure 4.61. : Le taux d'erreur comparé, genre, le participe passé (TF1, TF2, TF3)

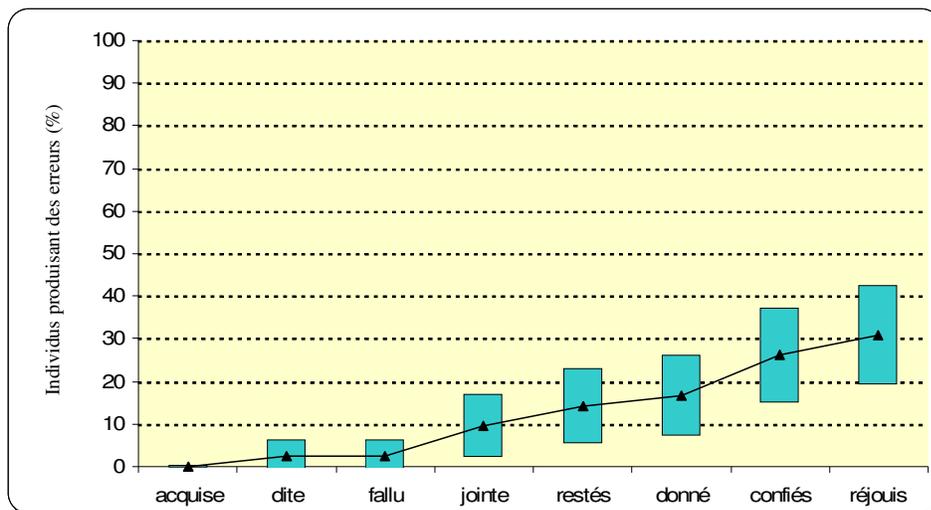


Figure 4.63. : Les erreurs sur le nombre pour le participe passé, TF2, n=56

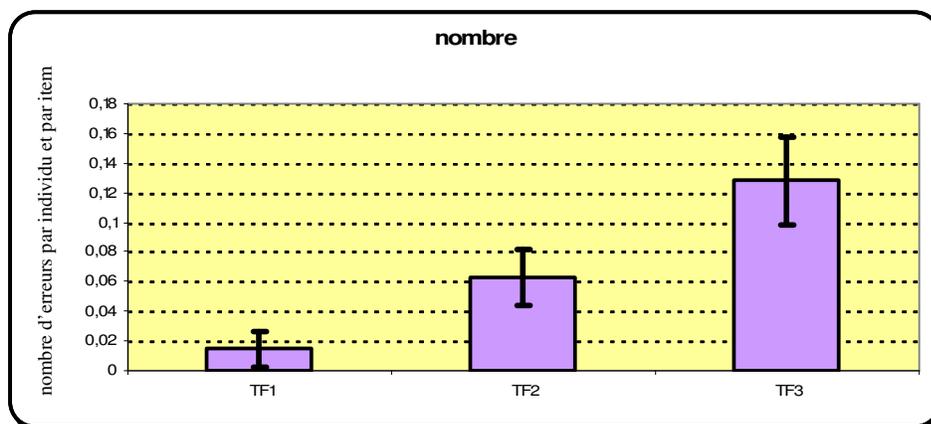


Figure 4.64. : Le taux d'erreur comparé, nombre, le participe passé (TF1, TF2, TF3)

4.8.7. Ordre des mots :

4.8.7.1. Groupe TF1 :

Nous constatons que pour mettre en ordre une phrase simple le pourcentage d'erreurs est visiblement plus faible que dans les phrases plus complexes. L'origine de chaque erreur pour chaque item étant différente, un travail de classement des erreurs serait fastidieux et sans grand intérêt. C'est pourquoi nous nous proposons d'étudier chaque cas d'erreur de façon individuelle ; une

reproduction en est présentée dans l'annexe 2. Nous constatons que dans l'item 1 (TF1), il y a 97,8% de bonnes réponses. Dans une telle phrase qui est constituée de trois éléments (sujet + verbe + infinitif) nous avons 0% des apprenants qui n'ont pas donné de réponse. Quant aux phrases qui ont plus d'éléments, comme les adverbes et les prépositions, nous constatons que le pourcentage des réponses correctes commence à baisser. Ainsi dans l'item 2 nous avons 68,9% de bonnes réponses car nous avons inséré un adverbe de lieu *ici* et un article élide *du*. Dans l'item 3 nous avons inséré la marque de négation ainsi qu'un verbe pronominal, et nous constatons 44,4% d'erreurs produites sur la place de cette marque de négation par rapport à un verbe pronominal. Dans l'item 4 nous constatons encore une fois le faible pourcentage d'erreurs produites (4,4%) car la phrase choisie est constituée d'éléments moins nombreux : nous avons la marque de négation mais un verbe simple ainsi qu'un objet direct. Dans l'item 5 nous avons 73,3% de réponses correctes, ce qui nous montre que la majorité de nos apprenants n'ont plus de problème avec une phrase de ce genre ; mais concernant les erreurs des 17,8% restants, elles sont toujours sur la place des compléments de la phrase (*les informations à la radio*). Dans l'item 6 nous avons presque seulement des bonnes réponses (97,8%), 0% d'erreurs produites et 2,2% de non-réponse. Dans l'item 7 nous avons 82,2% de réponse correcte et les 13,3% d'erreurs sont dues à l'introduction d'un pronom objet indirect dans cette phrase ; dans toutes les erreurs, nous constatons le problème de l'emplacement de ce pronom objet indirect. Dans l'item 8 nous avons ajouté deux éléments : un pronom objet accompagnant un adverbe qui sont à l'origine des erreurs produites (15,6%). Dans l'item 9, nous avons inséré plusieurs éléments comme le participe passé d'une valeur d'adjectif (*préféré*), le temps du futur proche (*va inviter*) et un pronom objet (*m'*), qui sont à l'origine des erreurs produites (62,2%). De toutes ces erreurs produites, 35% portent sur l'adjectif *préféré* que les apprenants ont pris en tant que verbe principal et ont placé après le verbe *va*. Dans l'item 10 nous n'avons que 10,4% d'erreurs. Ces apprenants ont pris l'article *les* comme un pronom objet (voir les différentes productions erronées dans l'annexe 2).

Le Tableau 4.23. nous présente l'ensemble de ces résultats. La Figure 4.65. présente les pourcentages d'erreurs dans les différents items ainsi que leurs intervalles de confiance sans donner plus de détail sur la variété des origines des erreurs.

| item | bonne réponse % | erreurs % | pas de réponse % |
|---|-----------------|-----------|------------------|
| 1-Tu sais danser ? | 97,8 | 2,2 | 0,0 |
| 2-On peut écouter du jazz ici. | 68,9 | 28,9 | 2,2 |
| 3-Vous ne vous êtes pas promenés dans le parc ? | 46,7 | 44,4 | 8,9 |
| 4-Tu ne connais pas mon ami. | 93,3 | 4,4 | 2,2 |
| 5-Nous n'écoutons pas les informations à la radio. | 73,3 | 17,8 | 8,9 |
| 6-Ce n'est pas très facile. | 97,8 | 0,0 | 2,2 |
| 7-Vous lui laissez un message ? | 82,2 | 13,3 | 4,4 |
| 8-Ils t'obéissent immédiatement ? | 80,0 | 15,6 | 4,4 |
| 9-Patrick va m'inviter dans mon salon de thé préféré. | 15,6 | 62,2 | 22,2 |
| 10-Je ne vais pas apprendre les leçons. | 86,7 | 11,1 | 2,2 |

Tableau 4.23 : TF1, n=45 ; l'ordre des mots

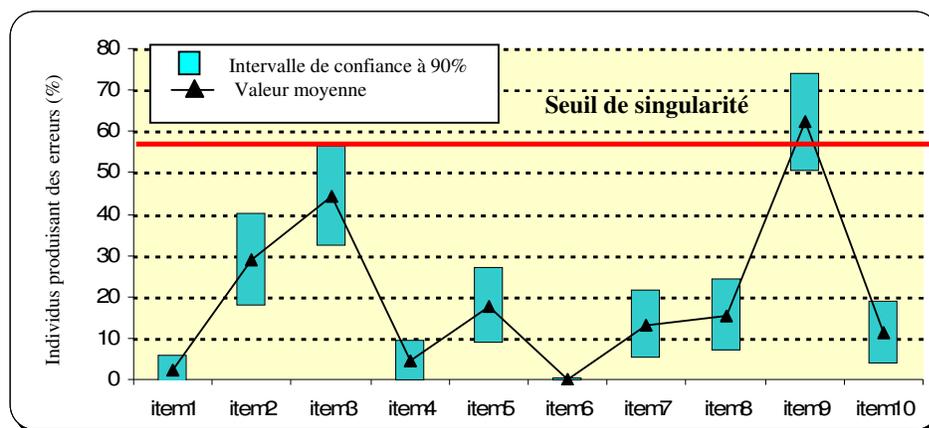


Figure 4.65. : Les erreurs produites sur l'ordre des mots, TF1, n=45

4.8.7.2. Groupe TA :

Nous avons reproduit dans la Figure 4.66. le pourcentage des erreurs et les intervalles de confiance associés pour le groupe TA. Comme nous pouvons le constater, l'importance des intervalles de confiance nous impose une grande prudence quant à notre analyse pour ce groupe. Nous constatons que pour mettre en ordre une phrase simple (l'item 1), chez les apprenantes de TA, plus de la moitié ont donné une bonne réponse sauf deux d'entre elles qui ont choisi

un mauvais emplacement pour le verbe à l'infinitif. Nous avons également 0% des apprenants qui n'ont pas donné de réponse à cet item. Quant aux phrases qui ont plus d'éléments, comme des adverbes et des prépositions, nous constatons que le pourcentage des réponses correctes commence à baisser comme dans le groupe TF1. Dans l'item 2 nous avons sept mauvaises réponses (87,5%) qui viennent du manque de connaissance de la langue et une apprenante (12,5%) qui n'a donné aucune réponse. Dans l'item 3, où nous avons inséré la marque de négation ainsi qu'un verbe pronominal, nous constatons que quatre apprenants ont produit des phrases erronées (50%) et que quatre autres n'ont donné aucune réponse (50%). Dans l'item 4 nous constatons encore une fois la baisse des erreurs produites (25%) car la phrase choisie est constituée d'éléments simples ; nous avons la marque de négation mais un verbe simple ainsi qu'un objet direct. Dans l'item 5 nous avons trois réponses correctes (37,5%) qui nous montrent que presque un tiers de nos apprenants n'ont plus de problème avec une phrase de ce genre ; mais en ce qui concerne les erreurs de ces trois autres apprenants, les erreurs produites sont toujours sur la place de la préposition *à* et du mot *la radio*; les deux autres n'ont donné aucune réponse (25%). Dans l'item 6, où nous avons quatre bonnes réponses (50%) et quatre mauvaises réponses (50%), nous constatons que les erreurs produites sont encore dues à un manque de connaissance générale de la langue. Dans l'item 7 nous n'avons que deux réponses correctes (25%) et quatre mauvaises réponses (50%) qui nous montrent le choix d'une structure de l'anglais (sujet+ v. +COD+ COI) Dans l'item 8 nous avons ajouté deux éléments (un pronom objet accompagnant un adverbe) qui sont à l'origine des erreurs produites (62,5%). Dans l'item 9, nous avons inséré plusieurs éléments comme un participe passé à valeur d'adjectif (*préféré*), le futur proche (*va inviter*) et un pronom objet (*m'*) qui sont à l'origine des erreurs produites (50%) ; les quatre autres n'ont donné aucune réponse (50%). Dans cet item nous n'avons aucune réponse juste : de toutes ces erreurs produites trois sur quatre portent sur l'adjectif *préféré* que les apprenants ont pris en tant que verbe principal. Dans l'item 10 nous n'avons que deux bonnes réponses (25%). Trois apprenantes qui ont donné une mauvaise réponse (37,5%), ont

bien choisi le sujet et la marque de négation ainsi que le verbe concerné mais elles ont produit l'erreur sur le reste de la phrase. Nous avons reproduit en annexe X, l'ensemble des productions des apprenantes de ce groupe. Le Tableau 4.24 nous présente le résumé de ces résultats.

La comparaison avec le groupe TF1, qui est rendue difficile par le faible nombre d'individus dans le groupe TA (intervalles de confiance très grands), nous montre qu'en moyenne les individus du groupe TA produisent plus de réponses erronées que ceux du groupe TF1 (voir Figure 4.67 et 4.68). Il est de plus intéressant de noter que pour l'item 7, 50% des apprenants du groupe TA ont choisi une structure anglaise alors que seulement 13,3% de ceux du groupe TF1 ont produit une erreur dans cet item. Cela suggère une influence de la langue anglaise (L2) plus importante et un niveau de compétence plus faible du groupe TA comparé au groupe TF1.

| item | bonne réponse % | erreurs % | pas de réponse% |
|---|-----------------|-----------|-----------------|
| 1-Tu sais danser ? | 75 | 25 | 0 |
| 2-On peut écouter du jazz ici. | 0 | 87,50 | 12,50 |
| 3-Vous ne vous êtes pas promenés dans le parc ? | 0 | 50 | 50 |
| 4-Tu ne connais pas mon ami. | 62,50 | 25 | 12,50 |
| 5-Nous n'écoutons pas les informations à la radio. | 37,50 | 37,50 | 25 |
| 6-Ce n'est pas très facile. | 50 | 50 | 0 |
| 7-Vous lui laissez un message ? | 12,50 | 50 | 12,50 |
| 8-Ils t'obéissent immédiatement ? | 25 | 37,50 | 37,50 |
| 9-Patrick va m'inviter dans mon salon de thé préféré. | 0 | 50 | 50 |
| 10-Je ne vais pas apprendre les leçons. | 25 | 37,50 | 37,50 |

Tableau 4.24 : TA, n=8 ; l'ordre des mots

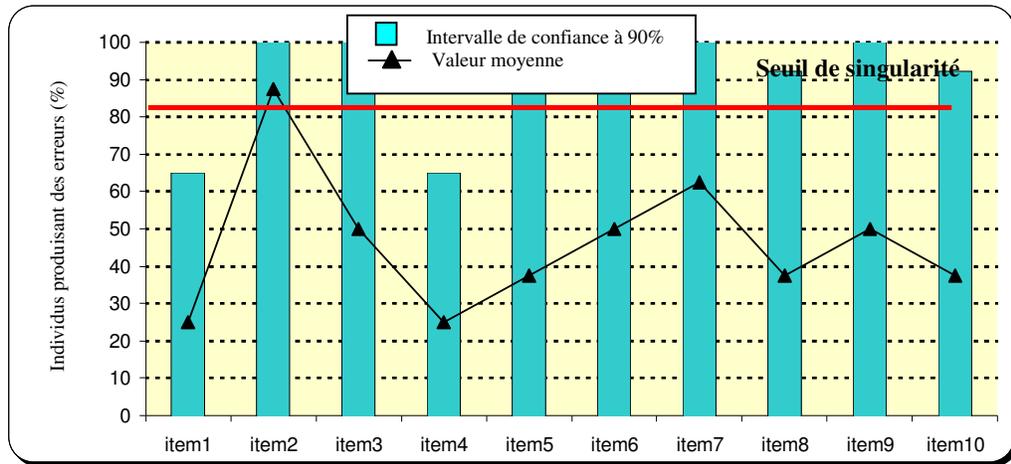


Figure 4.66. : Les erreurs produites sur l'ordre des mots, TA, n=8

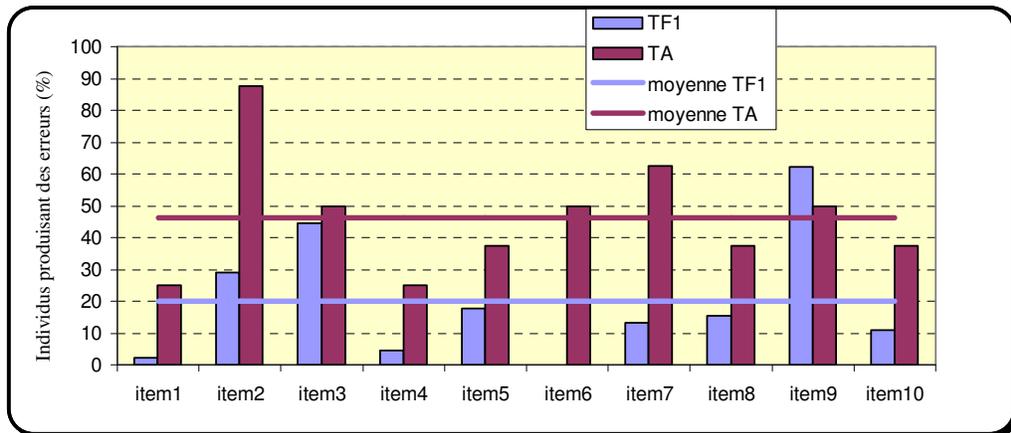


Figure 4.67. : Le taux d'erreur comparé, l'ordre des mots (TF1, TA)

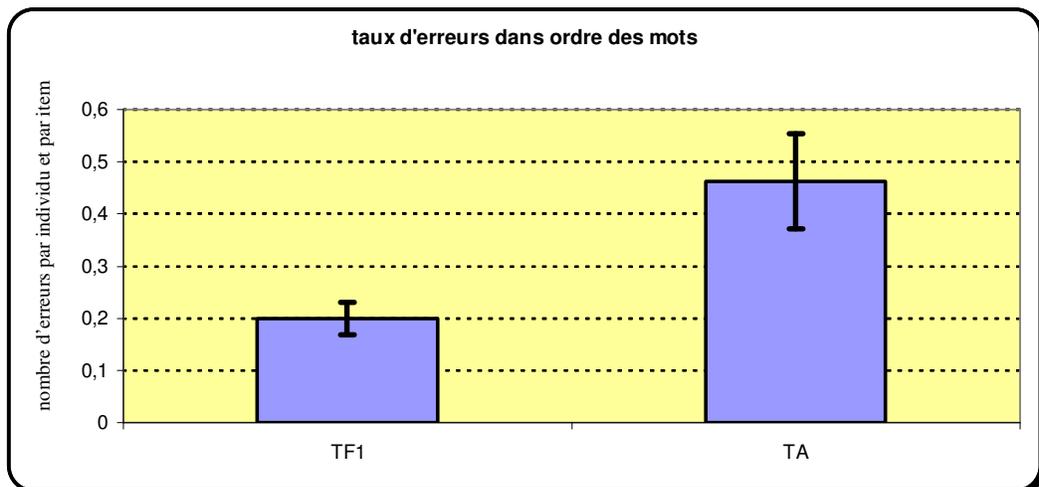


Figure 4.68. : Le taux d'erreur comparé, l'ordre des mots (l'ensemble des items) (TF1, TA)

4.8.7.3. Groupe TF2 :

Nous avons reproduit dans la Figure 4.69 le pourcentage des erreurs et les intervalles de confiance associés pour le groupe TF2. Nous constatons que pour mettre en ordre des phrases, chez les apprenants de TF2, il existe des problèmes qui sont différents d'une phrase à l'autre. Dans l'item 1, quand un mot comme *aucun* prend la valeur d'un adjectif, cela peut être problématique; c'est-à-dire que pour les individus qui attendent de le voir toujours dans la position d'un adverbe de négation la distinction paraît difficile. Dans cet item, parmi les 42,9% d'erreurs, 80% sont liées au problème que nous venons de décrire. Dans l'item 2, les apprenants produisent plus d'erreurs par rapport à la place des marques de négation comme *jamais*. Selon cet exemple parmi 96,5% des réponses données 17,27% (17,9% sur la totalité des réponses) des réponses sont fausses. Dans l'item 3, où il s'agit d'un pronom objet dans une phrase avec le temps composé, le risque d'erreur augmente (25%). Tant qu'ils ne maîtrisent pas les temps composés des verbes pronominaux, les apprenants peuvent prendre le pronom objet comme une particule d'un verbe pronominal. Dans cet exemple, parmi les réponses données, 16% des individus ont pris le pronom objet indirect *m'* comme la particule d'un verbe pronominal. Selon l'habitude de dire *je m'appelle*, ils ont placé *m'* avant le participe de *appelé*. Dans l'item 4, nous constatons 69,6% d'erreurs sur différentes parties de la phrase. Certaines de ces erreurs sont issues du manque de connaissance d'une expression comme *avoir envie de* et certaines autres portent sur le choix d'un mauvais placement pour l'adverbe de lieu *y*. Dans l'item 5, 60,7% des réponses sont fausses, 7% des ces erreurs portent sur le choix du sujet ; les apprenants ont alors pris *des copains* comme sujet pour le verbe singulier à la deuxième personne *veux*. Le reste de ces erreurs porte sur le mauvais placement de *des copains et moi* ; ils ont été placés à l'envers. Dans l'item 6, 8,9% des réponses sont fausses. Ces erreurs concernent l'oubli de l'article élide *l'* devant le mot *université* et le mauvais placement des prépositions *à* et *de*. Dans l'item 7 nous constatons 25% d'erreurs qui portent quasiment toutes sur la place de la marque de négation *pas* par rapport au verbe principal *voulu*. Dans l'item 8,

nous constatons 21,4% d'erreurs produites et il s'agit toujours de la marque de négation *jamais* et de sa place. Dans l'item 9, nous constatons 32,1% d'erreurs produites, dont la majorité (52%) porte sur la place de l'adjectif et de l'épithète. Cette fois, contrairement à nos attentes, les apprenants se sont référés à L1 plutôt que L2. Dans l'item 10 nous constatons que 53,6% des apprenants n'ont donné aucune réponse, 22% des erreurs produites sont sur le problème de l'accord en nombre du sujet avec le verbe (au lieu d'écrire *les gens de la région vous inviteront* ils ont écrit *vous inviteront les gens de la région*) et une autre erreur plus fréquente est sur l'accord en nombre de l'article correspondant au nom pluriel *fêtes*. Dans l'item 11, nous constatons que les 21,4% des erreurs produites sont toujours sur la place de la marque de négation *rien*. Dans l'item 12, nous constatons que seulement 26,8% des apprenants ont répondu correctement (50% de la totalité des réponses données). Pour cet item nous avons vérifié la nature des erreurs produites. Elles concernent majoritairement la place de l'adjectif superlatif. Rappelons que l'ordre des mots de l'adjectif superlatif en persan ainsi qu'en anglais est le contraire de celui du français (voir le Chapitre 3). Dans l'item 13, nous constatons que les 14,3% d'erreurs sont produites par le mauvais placement du pronom objet direct *le*. Nous avons reproduit en annexe 2, l'ensemble des réponses des apprenants de ce groupe. Le Tableau 4.25 nous présente le résumé de ces résultats.

| item | erreurs | % | pas de réponse | % | bonne réponse | % |
|---|---------|------|----------------|------|---------------|------|
| 1-Aucun voisin ne lui parle. | 24 | 42,9 | 9 | 16,1 | 23 | 41,1 |
| 2-Il ne veut jamais rencontrer mes amis. | 10 | 17,9 | 2 | 3,6 | 44 | 78,6 |
| 3-Ils m'ont appelé un taxi. | 14 | 25,0 | 3 | 5,4 | 39 | 69,6 |
| 4-Je n'ai pas envie d'y aller seul. | 39 | 69,6 | 7 | 12,5 | 10 | 17,9 |
| 5-Tu veux venir avec tes copains et moi ? | 34 | 60,7 | 8 | 14,3 | 14 | 25,0 |
| 6-Mon fils vient d'entrer à l'université. | 5 | 8,9 | 12 | 21,4 | 39 | 69,6 |
| 7-Sa sœur n'a pas voulu donner d'explication. | 14 | 25,0 | 13 | 23,2 | 29 | 51,8 |
| 8-Il ne s'est jamais confié à ses amis. | 12 | 21,4 | 20 | 35,7 | 24 | 42,9 |
| 9-Chaque jour vous ferez de belles découvertes. | 18 | 32,1 | 25 | 44,6 | 13 | 23,2 |
| 10-Les gens de la région vous inviteront aux fêtes. | 11 | 19,6 | 30 | 53,6 | 15 | 26,8 |
| 11-Je ne vais rien faire. | 12 | 21,4 | 13 | 23,2 | 31 | 55,4 |
| 12-Il a voyagé sur les mers les moins calmes. | 15 | 26,8 | 26 | 46,4 | 15 | 26,8 |
| 13-N'oublie pas de le promener le soir. | 8 | 14,3 | 25 | 44,6 | 23 | 41,1 |

Tableau 4-25 : TF2, n= 56 ; l'ordre des mots

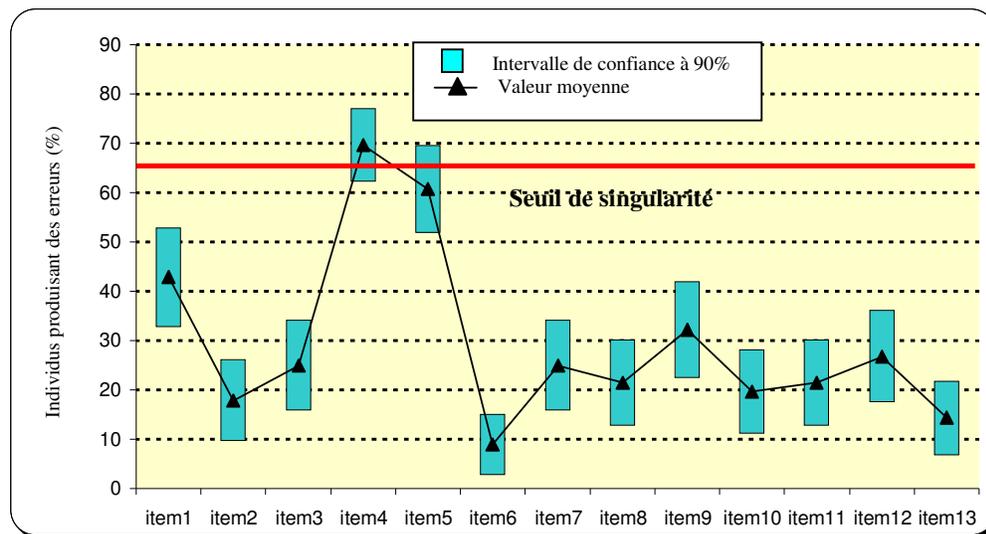
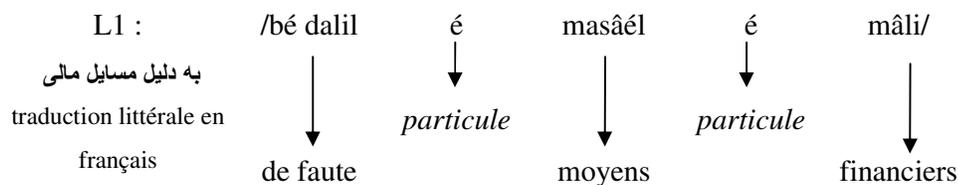


Figure 4.69 : les erreurs produites sur l'ordre des mots, TF2, n=56

4.8.7.4. Groupe TF3 :

Nous avons reproduit dans la Figure 4.70, le pourcentage des erreurs et les intervalles de confiance associés pour le groupe TF3. Nous constatons que pour mettre en ordre les mots d'une phrase, certains problèmes subsistent chez les apprenants du groupe TF3. Dans l'item 1, nous constatons que 35,7% des apprenants ont produit une phrase erronée. Ces erreurs sont majoritairement sur la place du pronom objet direct et indirect, qui est sous l'influence de L2 ainsi que de L1. Ces deux langues (L1 et L2) suivent la même structure pour l'objet direct et indirect (voir Chapitre 3). Dans l'item 2, nous constatons que les 61,9% (ce qui est un taux élevé pour ce niveau avancé) d'erreurs sont produites sur la place des pronoms objets de cette phrase. Dans l'item 3, nous constatons que les 45,2% d'erreurs portent toujours sur l'ordre de deux pronoms objets direct et indirect. Dans l'item 4, avec les 64,3% d'erreurs produites nous constatons toujours le même problème (l'ordre des deux pronoms objets direct et indirect). Dans l'item 5, nous constatons que les 31% d'erreurs sont majoritairement produites sur l'ordre des pronoms objets direct et indirect. Dans l'item 6, avec les 61,9% d'erreurs produites, nous constatons que le problème d'ordre des pronoms objets reste toujours intact, ainsi qu'un autre

problème sur une phrase impérative. Dans cet item, comme nous le voyons, il s'agit d'une phrase impérative mais contre toute attente, les apprenants ont choisi un sujet qui a donné un sens complètement erroné à la phrase. Dans l'item 7, avec 59,5% d'erreurs produites, nous constatons un taux très élevé d'erreurs pour une telle phrase simple à ce niveau. Le problème est majoritairement sur la place de *te*, la particule du verbe pronominal *se préparer*, qui est apparemment pris comme le pronom objet. Dans l'item 8, nous constatons 45,2% d'erreurs qui sont produites à cause d'un problème de compréhension du sens de la phrase. Comme les apprenants ont choisi *vu* comme verbe principal, le sens de la phrase a changé : par conséquent l'ordre du reste de la phrase n'est plus correct non plus. Dans l'item 9, nous avons choisi une expression (*faute de moyens financiers*) à mettre en ordre dans cette phrase, en espérant que dans le cas de manque de connaissance de cette expression, les apprenants se réfèrent à leurs connaissances langagières préalables (L2 /L1). Nous constatons qu'avec 57,1% d'erreurs, ces productions fausses sont basées sur l'ordre des mots de L1.



L2 : because of financial problems

L3: faute de moyens financiers

Appr. : *de faute* moyens financiers*

Le Tableau 4-26 présente l'ensemble de ces résultats.

La comparaison avec les groupes TF1 et TF2 nous montre que le taux d'erreur dans les phrases augmente à mesure que la compétence langagière des apprenants s'améliore. Evidemment cela est contraire à toutes nos suppositions. Les raisons d'une telle observation résident dans le fait que les

tests administrés ne reflètent pas parfaitement le niveau de compétence des apprenants. De plus il est difficile de tirer une conclusion sur les influences interlinguistiques à partir d'une comparaison globale des trois niveaux, (Figure 4.71). Seule une étude détaillée comme présentée dans le paragraphe précédent avec un échantillon plus conséquent peut nous aider à la compréhension de ces phénomènes.

| | erreurs | % | pas de réponse | % | bonne réponse | % |
|-------|---------|------|----------------|------|---------------|------|
| item1 | 15 | 35,7 | 0 | 0,0 | 27 | 64,3 |
| item2 | 26 | 61,9 | 4 | 9,5 | 12 | 28,6 |
| item3 | 19 | 45,2 | 0 | 0,0 | 23 | 54,8 |
| item4 | 27 | 64,3 | 2 | 4,8 | 13 | 31,0 |
| item5 | 13 | 31,0 | 2 | 4,8 | 27 | 64,3 |
| item6 | 26 | 61,9 | 9 | 21,4 | 7 | 16,7 |
| item7 | 25 | 59,5 | 2 | 4,8 | 15 | 35,7 |
| item8 | 19 | 45,2 | 9 | 21,4 | 14 | 33,3 |
| item9 | 24 | 57,1 | 3 | 7,1 | 15 | 35,7 |

Tableau 4 -26 : TF3, n=42 ; l'ordre des mots

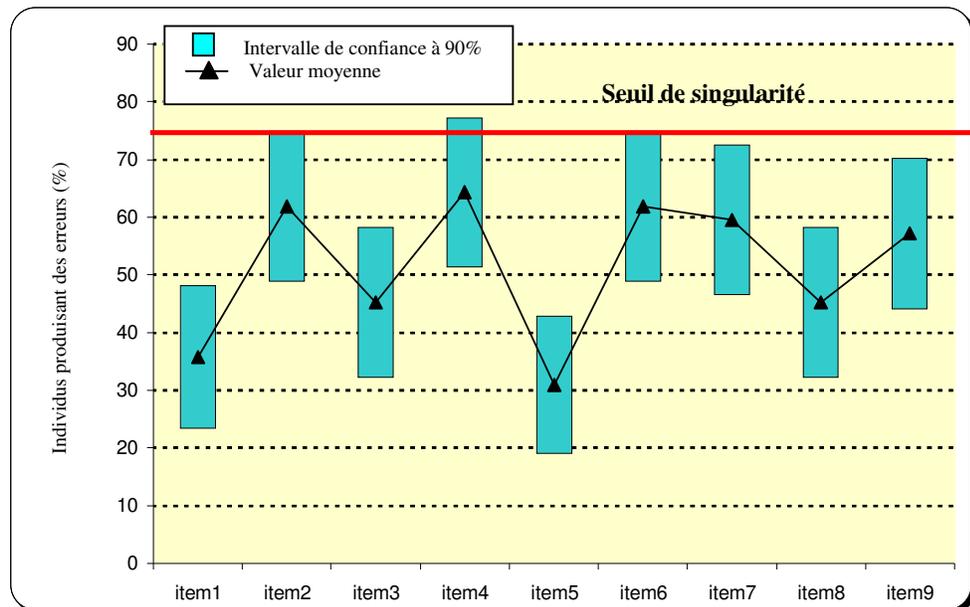


Figure 4.70 : les erreurs produites sur l'ordre des mots, TF3, n=42

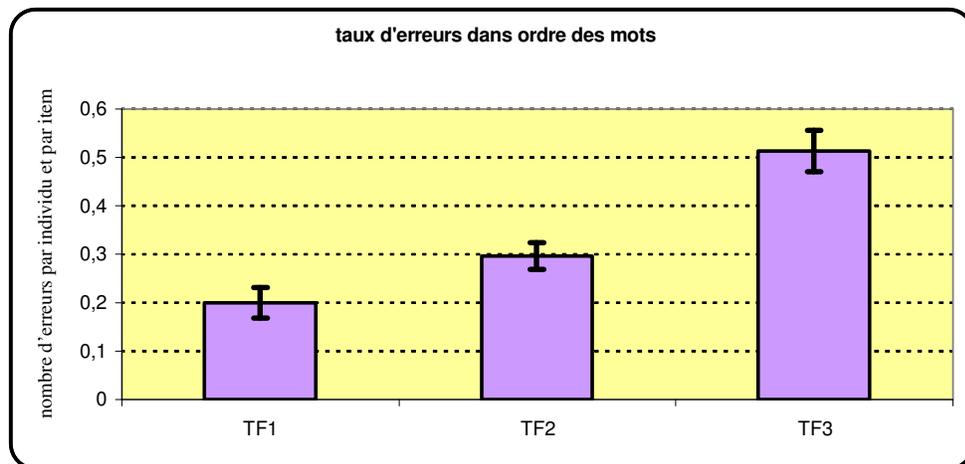


Figure 4.71. : Le taux d'erreur comparé, l'ordre des mots (l'ensemble des items) (TF1, TF2, TF3)

4.8.8. : L'interrogation :

4.8.8.1. Groupe TF1 :

Nous avons traité cette partie des tests différemment des autres. Nous avons compté les erreurs produites et les réponses correctes, mais l'objectif de cette partie de notre travail est principalement d'étudier la forme d'interrogation choisie par les apprenants. Pour la mise en interrogation d'une phrase nous avons considéré les choix possibles dans L3 (l'inversion du sujet, le changement de la courbe d'intonation, l'ajout d'un mot question, et l'ajout de l'expression d'interrogation *est-ce que*). Si le choix de l'apprenant va vers l'inversion du sujet, alors on peut considérer qu'il est influencé par la langue pont L2. Si son choix se porte sur le changement d'intonation, alors c'est la langue maternelle qui est sollicitée. Et si le mot question est choisi alors les deux langues L1 et L2 peuvent être à l'origine de ce choix. Notons que quand leur choix se porte vers le mot *est-ce que*, cela reflète davantage leur connaissance langagière en langue cible (L3) :

inversion du sujet : L2
intonation : L1
mots questions : L1 et L2
est-ce que : L3

Comme nous pouvons le lire dans le Tableau 4-27, nous avons considéré quatre critères pour montrer le nombre et le pourcentage de tous ces choix chez les apprenants de TF1. Dans l’item 1, avec 77,7% de bonne réponse, nous constatons que 51% de ces réponses concernent le choix de l’inversion de sujet, 45,7% le choix de *est-ce que*, 17,1% le mot question et seulement 2,4% la courbe d’intonation. Dans l’item 2, avec 73,3% de bonne réponse, nous constatons que 51,5% de ces réponses portent sur le choix de *est-ce que*, 39,3% sur le choix de l’inversion du sujet, 18,1% sur le choix du mot question et 12% sur la courbe d’intonation. Dans l’item 3, avec 64,4% de bonne réponse, nous constatons 58,6% sur le choix de *est-ce que*, 24,1% sur le choix de la courbe d’intonation, 20% sur le mot question et seulement 20% sur l’inversion qui est visiblement plus faible par rapport aux deux précédents items car cette fois-ci, il s’agit d’un verbe pronominal qui n’est pas très facile pour l’inversion. Dans l’item 4, avec 82,2% de bonne réponse, nous constatons 59,4% sur le choix de l’inversion, 24% sur le choix de *est-ce que*, 18,9% sur le choix de mot question et seulement 2,7% sur l’intonation. Dans l’item 5, avec 64,4% de bonne réponse, nous constatons 65,5% sur le choix de l’inversion, 37,9% sur le *est-ce que*, 24% sur le mot question et seulement 6,8% sur le choix de l’intonation. Dans l’item 6, avec 73,3% de bonne réponse, nous constatons 51,5% des réponses sur le choix de *est-ce que* car le choix de l’inversion avec le mot *l’avion* leur paraît plus difficile ; 33,3% de bonne réponse est sur le choix de l’inversion, 21% sur le choix du mot question et seulement 6% sur le choix de l’intonation.

Nous avons déjà expliqué dans le Chapitre 3 que selon les structures des trois langues, nous avons différentes possibilités pour l’interrogation ; si les persanophones sont sous l’influence de leur langue maternelle nous aurons un

pourcentage plus élevé pour le choix du changement de l'intonation, alors que ces résultats nous montrent que dans la plupart des cas les apprenants de ce groupe ont utilisé la forme typique de L2 qui est l'inversion du sujet et du verbe. La Figure 4.72. présente le taux des différents choix de structure d'interrogation pour le groupe TF1. et le Tableau 4.27. présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | inversion du sujet | | changement de l'intonation | | mot question | | <i>est-ce que</i> | | pas de réponse | |
|------|--|------|----------------------------------|------|--------------------|------|----------------------------|------|--------------|------|-------------------|------|----------------|------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 | 35 | 77,7 | 6 | 10,7 | 18 | 51 | 1 | 2,4 | 6 | 17,1 | 16 | 45,7 | 4 | 7,1 |
| 2 | 33 | 73,3 | 7 | 12,5 | 13 | 39,3 | 4 | 12 | 6 | 18,1 | 17 | 51,5 | 5 | 8,9 |
| 3 | 29 | 64,4 | 7 | 12,5 | 6 | 20,6 | 7 | 24,1 | 6 | 20,1 | 17 | 58,6 | 9 | 16,1 |
| 4 | 37 | 82,2 | 2 | 3,6 | 22 | 59,4 | 1 | 2,7 | 7 | 18,9 | 9 | 24 | 6 | 10,7 |
| 5 | 29 | 64,4 | 10 | 17,9 | 19 | 65,5 | 2 | 6,8 | 7 | 24 | 11 | 37,9 | 6 | 10,7 |
| 6 | 33 | 73,3 | 5 | 8,9 | 11 | 33,3 | 2 | 6 | 7 | 21 | 17 | 51,5 | 7 | 12,5 |

Tableau 4.27: TF1, n=45 ; l'interrogation

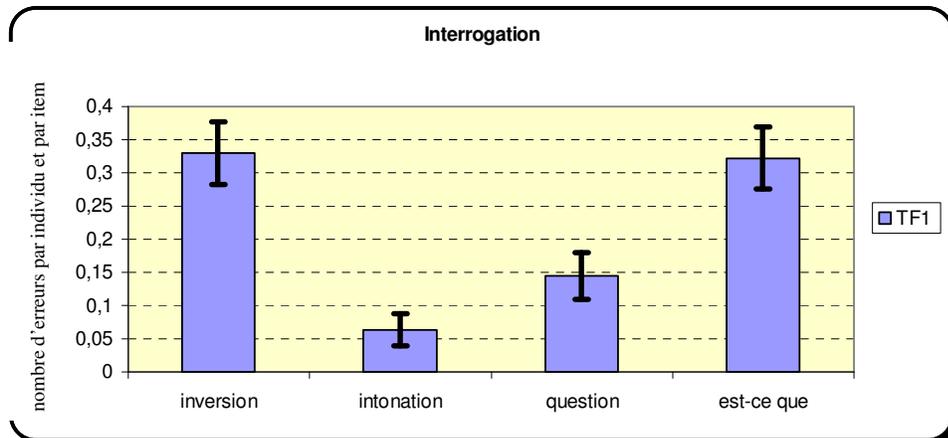


Figure 4.72. : Le taux comparé des choix des formes d'interrogation (ensemble des items), TF1, n=45

4.8.8.2. Groupe TA :

Pour l'interrogation et ses résultats chez le groupe TA nous constatons différents résultats pour chaque item. Dans l'item 1, avec 50% de bonnes réponses, nous constatons que 75% de ces réponses portent sur le choix de

l'intonation, 25% sur le choix de *est-ce que* et 25% également sur le mot question et 0% sur le choix de l'inversion. Dans l'item 2, avec 50% de bonnes réponses, nous constatons que 50% de ces réponses sont sur le choix de la courbe de l'intonation et 25% sur l'inversion ainsi que le mot question et 0% sur *est-ce que*. Dans l'item 3, avec seulement 25% de bonnes réponses, nous constatons 100% sur le choix de la courbe d'intonation. Dans l'item 4, avec 25% de bonnes réponses, nous constatons 50% sur le choix de mot question, 25% sur le choix de mot question ainsi que sur l'intonation. Dans l'item 5, avec 12,5% de bonnes réponses, nous constatons 100% sur le choix de intonation. Notons que nous avons constaté la réponse fautive d'une structure qui avait utilisé la forme de l'inversion du sujet. Dans l'item 6, avec 12,5% de bonnes réponses, nous constatons 100% des réponses sur le choix de l'intonation, avec une réponse fautive en utilisant le mot question. Nous ajoutons que pour ce groupe, pour lequel nous avons le moins grand nombre de réponses, nous avons constaté que la majorité des choix concernait la courbe d'intonation ; ceci est probablement lié à la connaissance préalable de l'existence de cette possibilité en français, d'autant plus que pour ce groupe qui a une connaissance limitée des règles et des conjugaisons des verbes du français, c'était le choix le plus facile parce que c'est l'un des procédés de la langue persane. Leur choix est donc davantage influencé par leur connaissance langagière en L1. La Figure 4.73. présente le taux des différents choix de structure d'interrogation pour le groupe TA et le Tableau 4.28. présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | inversion du sujet | | changement de l'intonation | | mot question | | <i>est-ce que</i> | | pas de réponse | |
|------|--|------|----------------------------------|------|--------------------|----|----------------------------|-----|--------------|----|-------------------|----|----------------|------|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 | 4 | 50 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 75 | 1 | 25 | 1 | 25 | 4 | 50 |
| 2 | 4 | 50 | 0 | 0 | 1 | 25 | 2 | 50 | 1 | 25 | 0 | 0 | 4 | 50 |
| 3 | 1 | 25 | 2 | 25 | 0 | 0 | 2 | 100 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 62,5 |
| 4 | 2 | 25 | 2 | 25 | 1 | 25 | 1 | 25 | 2 | 50 | 0 | 0 | 4 | 50 |
| 5 | 1 | 12,5 | 1 | 12,5 | 1 | 50 | 1 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 75 |
| 6 | 1 | 12,5 | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 75 |

Tableau 4-28. : TA, n=8 ; l'interrogation

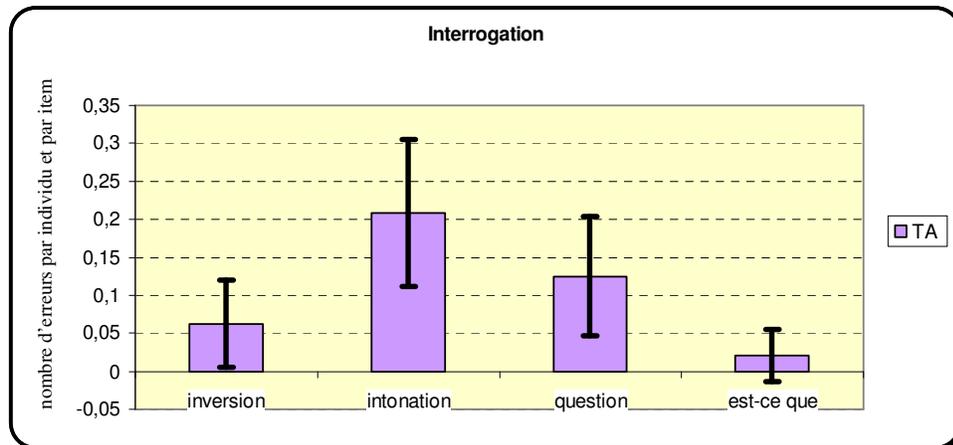


Figure 4.73. : Le taux comparé des choix des formes d'interrogation (l'ensemble des items), TA, n=8

4.8.8.3. Groupe TF2 :

Pour l'interrogation et ses résultats chez le groupe TF2 nous constatons également différents résultats pour chaque item. Dans l'item 1, avec 42,8% de bonnes réponses, nous constatons que 54% de ces réponses portent sur le choix de l'inversion du sujet, 37% sur le choix du mot question, 25% sur le *est-ce que*, et seulement 4% sur la courbe d'intonation. Dans l'item 2, avec 33% de bonnes réponses, nous constatons que 42% portent sur le choix de l'inversion du sujet, 32% sur le choix du mot question, 15 % de ces réponses sont sur le choix de *est-ce que*, et 5% sur la courbe d'intonation. Dans l'item 3, avec 28,5% de bonnes réponses, nous constatons 75% sur le choix du mot question, 31% sur le choix de *est-ce que*, 12,5% sur l'inversion et seulement 6% sur le choix de la courbe d'intonation. Dans l'item 4, avec 44,6% de bonnes réponses, nous constatons 84% sur le choix du mot question associé parfois⁹ à l'inversion (16,6%), 12% sur le choix de *est-ce que* et seulement 4% sur l'intonation. Dans l'item 5, avec 42,8 % de bonnes réponses, nous constatons 70% sur le mot question associé parfois au choix de l'inversion (20%), 20% sur le *est-ce que*, et seulement 4% sur le choix de l'intonation. Dans l'item 6, avec 42,8% de

⁹ Si les apprenants ont employé l'inversion du sujet en choisissant le mot question comme le mode d'interrogation, nous l'avons compté aussi comme un cas indépendant pour l'inversion ; c'est pour cette raison que l'on constate parfois dans le Tableau 4-29 des variations sur le nombre total des individus. Nous avons marqué ces cas avec « * ».

bonnes réponses, nous constatons 54% des réponses sur le choix du mot question associé à l'inversion (29%) parfois, 20% sur le choix de *est-ce que* et seulement 8% sur le choix de l'intonation. Nous constatons à ce niveau intermédiaire que les apprenants ont davantage tendance à utiliser un mot question, parfois en l'accompagnant de l'inversion du sujet ; nous rencontrons de moins en moins le choix du changement de la courbe de l'intonation. La Figure 4.74. présente le taux des différents choix de structure d'interrogation pour le groupe TF2. et le Tableau 4.29. présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | inversion du sujet | | changement de l'intonation | | le mot question | | <i>est-ce que</i> | | pas de réponse | |
|------|--|------|----------------------------------|----|--------------------|-------|----------------------------|---|-----------------|----|-------------------|----|----------------|----|
| | nombre | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 | 24 | 42,8 | 9 | 16 | 13* | 54* | 1 | 4 | 9 | 37 | 6 | 25 | 23 | 41 |
| 2 | 19 | 33 | 13 | 23 | 8 | 42 | 1 | 5 | 7 | 36 | 3 | 15 | 24 | 42 |
| 3 | 16 | 28,5 | 5 | 8 | 2* | 12,5* | 1 | 6 | 11 | 75 | 4 | 31 | 35 | 62 |
| 4 | 25 | 44,6 | 7 | 12 | 4* | 16,6* | 1 | 4 | 21 | 84 | 3 | 12 | 24 | 42 |
| 5 | 24 | 42,8 | 5 | 8 | 5* | 20* | 1 | 4 | 17 | 70 | 5 | 20 | 27 | 48 |
| 6 | 24 | 42,8 | 4 | 7 | 7* | 29* | 2 | 8 | 13 | 54 | 5 | 20 | 28 | 50 |

Tableau 4-29 : TF2, n=56 ; l'interrogation

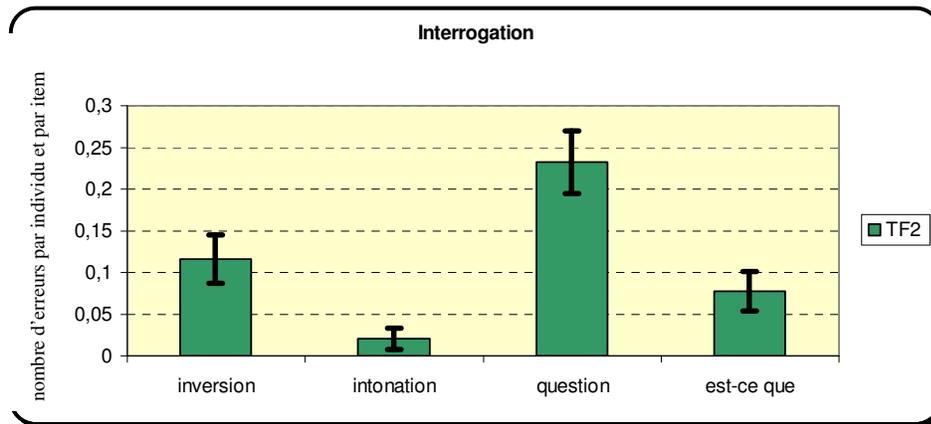


Figure 4.74. : Le taux comparé des choix des formes d'interrogation (ensemble des items), TF2, n=56

4.8.9. : La Négation :

4.8.9.1. Groupe TF1 :

Nous constatons que dans les exercices destinés au niveau TF1 pour la mise en négation, nous n'avons pas de problèmes à remarquer ; c'est-à-dire qu'il n'y a presque pas d'erreur. De l'item 1 jusqu'à l'item 5 nous constatons 0% d'erreurs, pour l'item 5 et sept seulement 2% d'erreurs et le maximum est pour l'item 6 avec 4% d'erreurs. Ces faibles pourcentages ne sont pas suffisants pour notre analyse. D'autre part, nous ne pouvons pas conclure que ces résultats nous montrent que les apprenants persanophones n'ont pas de problèmes avec la négation car les résultats du niveau TF2 nous montrent le contraire ; nous pouvons donc dire que les exercices choisis étaient suffisamment faciles pour ne pas produire des erreurs à l'écrit, car à l'oral même avec ce genre de phrase nous avons constaté des taux d'erreurs importants¹⁰. La Figure 4.75. présente une comparaison des taux d'erreur pour les quatre groupes TF1, TA, TF2 et TF3. Le Tableau 4.30. présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | Individus produisant des erreurs | | pas de réponse | |
|------|--|----|----------------------------------|---|----------------|---|
| | nombre | % | N | % | N | % |
| 1 | 44 | 97 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 2 | 44 | 97 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 3 | 44 | 97 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 4 | 43 | 95 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| 5 | 42 | 93 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| 6 | 39 | 86 | 4 | 8 | 2 | 2 |
| 7 | 42 | 93 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| 8 | 43 | 95 | 0 | 0 | 2 | 5 |

Tableau 4-30 : Erreur sur la négation (TF1, n=45)

4.8.9.2. Groupe TA :

Nous constatons que pour le groupe TA, le nombre de bonnes réponses est aussi plus élevé que le nombre d'erreurs. Dans l'item 1 nous avons cinq bonnes

¹⁰ Nous avons prévu pour les productions à l'oral une analyse des erreurs que nous n'avons pas réalisée dans cette thèse.

réponses et trois erreurs : une apprenante a fourni une réponse qui n'était pas pertinente, et les deux autres erreurs ont concerné la place de *ne... pas* qui était placé devant le verbe (une habitude de L2). Dans les items deux et trois, avec quatre bonnes réponses, et deux erreurs produites nous constatons toujours le même type d'erreur. Dans l'item 4 le taux de bonnes réponses baisse visiblement car il s'agit d'un verbe principal (l'absence des verbes *avoir* et *être* a perturbés les étudiants par rapport à leurs habitudes langagières en L2). Les deux erreurs produites pour cet item sont identiques à celles des autres items. Dans l'item 5 nous constatons encore une fois que le nombre de bonnes réponses augmente car nous avons le verbe *avoir* dans la phrase. Dans les items six et sept nous constatons le même résultat que celui des items trois et quatre. Dans l'item 8, nous avons seulement trois bonnes réponses et le reste des apprenants a préféré ne pas répondre car il s'agissait d'une phrase avec deux verbes. Nous pouvons lire l'ensemble de ces résultats dans le Tableau 4.31.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | pas de réponse | |
|------|--|------|----------------------------------|------|----------------|------|
| | nombre | % | N | % | N | % |
| 1 | 5 | 62,5 | 3 | 37,5 | 0 | 0 |
| 2 | 4 | 50 | 2 | 25 | 2 | 25 |
| 3 | 4 | 50 | 2 | 25 | 2 | 25 |
| 4 | 3 | 37,5 | 2 | 25 | 3 | 37,5 |
| 5 | 5 | 62,5 | 2 | 25 | 1 | 12,5 |
| 6 | 3 | 37,5 | 2 | 25 | 3 | 37,5 |
| 7 | 4 | 50 | 2 | 25 | 2 | 25 |
| 8 | 3 | 37,5 | 0 | 0 | 5 | 62,5 |

Tableau 4-31 : Erreur sur la négation (TA, n=8)

4.8.9.3. TF2 :

Nous constatons qu'à ce niveau intermédiaire, le taux d'erreurs pour l'exercice de négation n'a pas baissé ; pourtant ces erreurs ne sont pas dues à la forme différente de la négation par rapport aux autres langues (L1 et L2), à l'exception de huit cas de problème pour les mots de négation *ne... pas* (six cas d'oubli de *pas* et deux cas d'oubli de *ne*). Dans la majorité des cas l'erreur

vient des différentes formes des verbes en L3 (les verbes pronominaux et les verbes qui se conjuguent avec *être*). Notre hypothèse est que ces erreurs peuvent être le résultat de la connaissance limitée de L3 chez nos sujets. Le Tableau 4-32 présente l'ensemble de ces résultats.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | pas de réponse | |
|------|--|------|----------------------------------|------|----------------|------|
| | nombre | % | N | % | N | % |
| 1 | 20 | 35,7 | 15 | 26,8 | 21 | 37,5 |
| 2 | 18 | 32,1 | 23 | 41,1 | 15 | 26,8 |
| 3 | 34 | 60,7 | 7 | 12,5 | 15 | 26,8 |
| 4 | 33 | 58,9 | 9 | 16,1 | 14 | 25,0 |
| 5 | 24 | 42,9 | 15 | 26,8 | 17 | 30,4 |
| 6 | 32 | 57,1 | 4 | 7,1 | 17 | 30,4 |
| 7 | 9 | 16,1 | 27 | 48,2 | 20 | 35,7 |

Tableau 4.32 : Erreur sur la négation (TF2, n=56)

4.8.9.4. TF3 :

En ce qui concerne l'exercice sur la négation destiné au TF3, nous avons choisi d'utiliser un texte (voir annexe 2) contenant des trous à remplir par les marques de négation. Le fait que nous constatons davantage de bonnes réponses que d'erreurs montre qu'à ce niveau avancé le problème de la marque de négation de L3, qui est bien différente des L1 et L2, est résolu. Mais l'autre problème que nous avons constaté est la différence de contextualisation de certaines marques de négation de L3 par rapport aux L1 et L2, comme *rien* qui n'accompagne pas *pas*, ou la différence dans l'emploi de *pas* et *rien*, alors qu'en L1 et L2 la marque de négation accompagne les mots de négation qui sont l'équivalent de *rien*:

L1 : /ou hitch kari na kard/ او هيچ کاری نکرد

↓ ↓ ↓ ↓ ↘

Il rien fait (ne pas) a (traduction littérale)

L2 : he didn't do anything

L3: il n'a rien fait

En L1 la marque de négation est une particule antéposée et en L2 il s'agit d'un mot *not* qui est postposé à un auxiliaire. Pourtant pour un mot équivalent à *rien* (L1= /*hitch*/ et L2= *anything*) ces marques principales sont toujours présentes ; au contraire de L3 (français) où il faut éliminer *pas* en présence de *rien* (voir Chapitre 3).

Dans cet exercice nous constatons que pour les items concernant le mot *rien* le taux d'erreur augmente : item 8 31% ; item 2 28,6% ; item 12 23,8%.

Nous pouvons lire l'ensemble de ces résultats dans le Tableau4-33.

| item | individus produisant des bonnes réponses | | individus produisant des erreurs | | pas de réponse | |
|------|--|------|----------------------------------|------|----------------|------|
| | nombre | % | N | % | N | % |
| 1 | 33 | 78,6 | 2 | 4,8 | 7 | 16,7 |
| 2 | 20 | 47,6 | 12 | 28,6 | 10 | 23,8 |
| 3 | 39 | 92,9 | 0 | 0 | 2 | 4,8 |
| 4 | 40 | 95,2 | 0 | 0 | 2 | 4,8 |
| 5 | 39 | 92,9 | 0 | 0 | 3 | 7,1 |
| 6 | 35 | 83,3 | 3 | 7,1 | 3 | 7,1 |
| 7 | 38 | 90,5 | 0 | 0 | 4 | 9,5 |
| 8 | 25 | 59,5 | 13 | 31 | 4 | 9,5 |
| 9 | 38 | 90,5 | 0 | 0 | 3 | 7,1 |
| 10 | 38 | 90,5 | 0 | 0 | 4 | 9,5 |
| 11 | 38 | 90,5 | 0 | 0 | 4 | 9,5 |
| 12 | 28 | 66,7 | 10 | 23,8 | 4 | 9,5 |
| 13 | 39 | 92,9 | 0 | 0 | 3 | 7,1 |
| 14 | 38 | 90,5 | 0 | 0 | 3 | 7,1 |
| 15 | 38 | 90,5 | 0 | 0 | 4 | 9,5 |
| 16 | 37 | 88,1 | 0 | 0 | 4 | 9,5 |
| 17 | 39 | 92,9 | 0 | 0 | 3 | 7,1 |
| 18 | 36 | 85,7 | 3 | 7,1 | 3 | 7,1 |

Tableau 4.33 : L'erreur sur la négation (TF3, n=42)

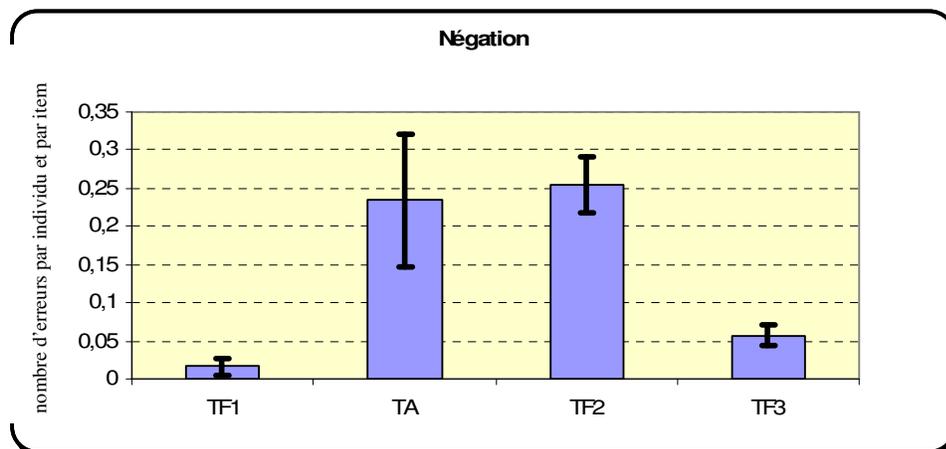


Figure 4.75. : Le taux comparé des choix des formes de négation (TF1, TA, TF2, TF3)

Conclusion :

Nous avons étudié dans ce chapitre les effets des influences interlinguistiques et l'évolution de l'apprentissage langagier des apprenants persanophones dans le milieu formel de deux universités d'Iran. Pour cela nous avons analysé les productions langagières écrites des apprenants dans six parties du discours de la langue cible (L3, français): article, déterminant démonstratif, déterminant possessif, adjectif qualificatif, pronom objet, participe passé, et nous avons analysé la structure des phrases affirmatives, interrogatives et négatives dans le domaine de l'ordre des mots, afin de mettre en évidence les influences des deux langues L1 et L2 sur L3. Nous avons ainsi mis en évidence les transferts linguistiques de la langue maternelle (L1, persan), de la langue pont (L2, anglais) ainsi que les phénomènes de surgénéralisation (L3, français). Nous avons également mis en lumière certaines évolutions de cet apprentissage en comparant les productions langagières des apprenants dans trois niveaux : débutant (TF1, TA), intermédiaire (TF2) et avancé (TF3).

Nous avons retranscrit dans le Tableau 4.34 la liste des 'domaines sensibles' chez les étudiants persanophones apprenant le français dans un milieu formel. Ce tableau est établi à partir de notre analyse contrastive et de l'analyse de nos résultats pour les six parties du discours étudiées dans notre recherche :

| partie du discours | notion grammaticale | domaines sensibles |
|---------------------------------------|---------------------|---|
| article | genre | <ul style="list-style-type: none"> • présence de <i>e</i> à la fin en français, • présence des mêmes mots en anglais sans <i>e</i> |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • existence des mots pluriels sans la marque habituelle <i>s</i>, • absence de différences entre singulier et pluriel en anglais |
| | défini/indéfini | <ul style="list-style-type: none"> • absence de l'article pour les mots indéfinis en anglais |
| déterminant démonstratif | genre | <ul style="list-style-type: none"> • marque de distance perçue en L1 et L2 et pas de genre, • l'absence de genre |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • différence des mots comptables et non comptables |
| déterminant possessif | genre | <ul style="list-style-type: none"> • choix basé sur le genre du possesseur en anglais pas du possédé |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • (in)variabilité d'un déterminant entre les possédés pluriels et singuliers |
| adjectif qualificatif | genre | <ul style="list-style-type: none"> • (in)variable en genre |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • (in)variable en nombre |
| | place | <ul style="list-style-type: none"> • différence entre la place dans deux langues par rapport au français |
| pronom objet (direct/indirect) | direct /indirect- | <ul style="list-style-type: none"> • absence de forme différente pour direct et indirect en anglais |
| participe passé | genre | <ul style="list-style-type: none"> • (in)variable en genre |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • (in)variable en nombre |

Tableau 4.34 : Les domaines sensibles pour les différentes parties du discours chez les étudiants persanophones apprenant le français dans un milieu formel.

Dans le cas de nos sujets persanophones, le contraste entre le français (L3) et le persan (L1) sous la forme de l'absence de certaines notions grammaticales

ainsi que dans les parties de discours, à quoi s'ajoute la différence de l'écriture, semble pousser les apprenants à choisir l'anglais en tant que langue de départ, d'autant plus que l'alphabet est commun à l'anglais et au français. Ces deux langues sont aussi proches par rapport à l'ordre des mots (SVO). Elles ont aussi en commun la présence de la notion de genre ainsi que l'article en tant que partie de discours.

Mais nous allons voir que les interférences peuvent varier avec le niveau de compétence de leur L2 ainsi qu'avec l'amélioration du niveau en français. Tous ces aspects qui jouent un rôle dans l'influence des connaissances préalables de nos apprenants seront considérés comme des éléments très importants dans le diagnostic des sources des erreurs. Ceci est conduira à rechercher des pistes de remédiation qui permettront d'éviter qu'un apprenant développe une interlangue fossilisée sur les erreurs dues à la connaissance préalable de la langue anglaise.

Introduction

Ce chapitre est divisé en deux parties ; dans la première partie, sous le titre de discussion, nous mettrons en relation les hypothèses et les résultats de notre recherche focalisée sur les influences interlinguistiques dans l'apprentissage de L3 (français) chez les apprenants persanophones (L1) ayant appris l'anglais (L2). Dans la deuxième partie nous ferons ensuite des propositions didactiques s'appuyant à la fois sur nos résultats et sur notre expérience d'enseignement en Iran.

L'étude des influences interlinguistiques sur l'apprentissage de L3 est potentiellement plus complexe que l'étude des influences interlinguistiques sur l'acquisition de L2. Lorsque nous étudions les influences interlinguistiques sur l'apprentissage de L3 nous considérons d'une part les processus associés à l'acquisition de L1 ainsi que les processus de l'apprentissage de L2, d'autre part les processus propres à l'appropriation de L3, et par conséquent des relations plus complexes qui peuvent prendre place parmi les connaissances

langagières préalables ou les nouvelles connaissances à apprendre, approprier et finalement à acquérir par l'apprenant.

5.1. Discussion

Le titre de cette recherche, qui souligne les influences de l'**apprentissage** de la première langue étrangère (L2) sur l'**apprentissage** de la deuxième langue étrangère (L3) chez les apprenants persanophones; doit attirer l'attention des lecteurs au premier abord sur le fait que nous nous sommes intéressée à un mode d'apprentissage particulier puisque les sujets de notre étude sont des adultes dans un milieu formel, qui sont éloignés du mode d'acquisition directe de cette L3 avant de l'apprendre. Nous voulons donc insister sur la démarche consciente, volontaire et, dans une certaine mesure, observable, dans laquelle nos sujets se sont engagés et qui a pour but l'appropriation de L3.

Cet apprentissage est pour nous défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère, et dans le cas de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère, dans le but d'appropriation des savoirs préalables (L2) qui correspondent aux savoirs et savoir-faire en cette dernière. Malgré la démarche consciente d'apprentissage de L3, cette appropriation est parfois inconsciente. Que cette démarche soit consciente ou inconsciente, nous sommes face à une interlangue qui est un système caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle et/ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément). Pour les sujets de notre recherche il s'agit d'une interlangue qui est caractérisée par des traits de L2 (anglais) plus que de L1 (persan), malgré certaines ressemblances ponctuelles de L1 avec L3.

Les processus mis en oeuvre pour l'apprentissage de L3 peuvent avoir des similitudes avec ceux qui sont utilisés par les apprenants de L2 mais comme le rappelle Clyne (1997, p. 113) « la langue ajoutée complique les opérations des processus ». L'étude des influences interlinguistiques dans l'apprentissage de

L3 peut prendre part à l'analyse de ces opérations si on examine les conditions dans lesquelles les apprenants transfèrent les structures ainsi que les notions et leurs emplois dans les autres langues qu'ils connaissent.

Les conditions dans lesquelles les influences interlinguistiques prennent place sont déterminées par plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent permettre de prédire à la fois le poids relatif des influences interlinguistiques dans les productions des apprenants et la langue de départ des éléments transférés. Parmi ces facteurs, nous avons vu qu'il est admis que la typologie linguistique influence le choix de la langue de départ : « Les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible » (Cenoz, 2001) ou selon Kellerman (1983), qui a utilisé le concept de « psychotypologie », à la langue qui est perçue comme plus proche typologiquement. L'effet de psychotypologie a été confirmé dans plusieurs travaux (voir le Chapitre 2). Dans notre recherche les apprenants de français L3 qui sont des locuteurs natifs du persan, une langue indo-iranienne, ont tendance à transférer le vocabulaire et les structures de l'anglais (L2), une langue germanique, plus spontanément que de leur L1. Ceci se rencontre même dans les cas où L1 possède certaines ressemblances avec L3 (pour l'interrogation par exemple), car de façon générale cette langue (L2) est typologiquement plus proche de L3 ; l'effet de psychotypologie est donc dominant.

Compte tenu du fait que la compétence multilingue n'est pas la somme de compétences monolingues, il est important de considérer la compétence des apprenants non seulement dans la langue cible mais aussi dans les deux autres langues (L1 et L2). Par ailleurs, les influences interlinguistiques dans l'apprentissage de L3 sont en relation, directe ou inverse, avec la compétence linguistique en L2. Dans certains domaines, les apprenants moins compétents en L2 font davantage de transferts des éléments de leur L1 que ceux qui sont plus compétents, alors que dans d'autres (par exemple, l'interrogation) la compétence en L2 semble empêcher ces apprenants de transférer certaines connaissances et règles de L2.

L'autre facteur auquel on peut attribuer la présence des influences interlinguistiques est en relation avec le contexte dans lequel la communication ou l'apprentissage a lieu. L'apprenant peut être dans un « mode bilingue » ou un « mode monolingue » (Grosjean, 1998) : nos sujets sont dans un mode plutôt monolingue, car la langue officielle du pays est le persan. Autrement dit, ils sont dans l'environnement de leur langue maternelle.

Un troisième facteur qui peut permettre de prédire la nature des influences interlinguistiques est ce qui est appelé « l'effet de la langue étrangère » (Meisel, 1983) ou « le statut de L2 » (Hammarberg, 2001). Plusieurs études montrent que les apprenants ont tendance à utiliser L2 ou les langues autres que L1 comme langue de départ dans les influences interlinguistiques même si la langue cible et la langue de départ diffèrent typologiquement¹. Concernant nos sujets et leurs choix, ce facteur joue un rôle décisif dans les influences interlinguistiques de L2 sur L3, car non seulement L2 est une langue étrangère (effet de la langue étrangère) pour les persanophones mais de plus les ressemblances superficielles (effet 'psychotypologie') lui donnent davantage de priorité pour obtenir la place de langue de départ.

Les influences interlinguistiques sont aussi en relation avec l'âge. Nous rencontrons de nombreuses études portant sur la variable de l'âge dans l'acquisition de L2; mais les recherches sur les relations entre l'âge et les influences interlinguistiques dans l'apprentissage de L3 sont très limitées. Selon Cenoz (2001), dans le cas des apprenants plus jeunes, le facteur âge est associé à la cognition et au développement métalinguistique, et les apprenants plus âgés avancent plus rapidement dans les premières étapes de l'acquisition de L2. Les développements cognitif et métalinguistique peuvent être en relation avec les influences interlinguistiques, et particulièrement en ce qui concerne la psychotypologie ; car les apprenants plus âgés peuvent avoir une

¹ Nous avons été témoin du phénomène de « la langue étrangère » au cours de notre enseignement de la langue persane à l'université de Bordeaux 3 où les apprenants francophones faisaient appel à la langue anglaise comme langue de départ.

perception plus claire de la distance linguistique qui peut influencer le choix de la langue de départ qu'ils utilisent dans les transferts d'une langue qu'ils connaissent. Dans notre recherche, nos sujets, qui comme nous le savons sont des adultes, interprètent cette distance linguistique avec une perception qui leur est propre et dont nous discuterons.

Un autre facteur qui peut avoir des effets sur les influences interlinguistiques est le degré d'antériorité de l'apprentissage (« *recency* » ; Hammarberg, 2001). Ce facteur montre que les apprenants essaient d'emprunter à une langue utilisée activement plutôt qu'aux autres langues déjà apprises mais qu'ils n'utilisent plus. En ce qui concerne nos sujets persanophones la langue L2 peut être considérée comme étant utilisée activement (même si cela peut dépendre de la situation personnelle de chaque apprenant).

Finalement, la complexité de l'étude des influences interlinguistiques dans l'acquisition de L3 est due au nombre des facteurs potentiels en présence (Cenoz, 2000). L'acquisition de L3 peut avoir lieu dans des contextes naturels ou formels et le nombre des situations dérivées de la typologie, de la compétence, du mode, de l'âge et du degré d'antériorité de l'apprentissage est extrêmement élevé. L'étude des influences interlinguistiques est affectée non seulement par les connaissances des autres langues mais aussi par le processus de l'acquisition de ces langues, et par les stratégies par lesquelles les apprenants ont appris ces langues.

Selon la situation de l'apprentissage et les différents niveaux de nos sujets, parmi les facteurs qui ont des effets directs ou indirects sur l'apprentissage de L3, nous venons de citer les plus pertinents. Mais dans cette recherche nous nous sommes intéressée à ceux qui jouent, à notre avis, un rôle plus décisif que les autres. La caractéristique particulière de la langue persane en tant que L1 de nos sujets nous a guidée vers l'hypothèse des notions vides, qui nous a amenée à vérifier la proximité typologique de la langue anglaise (L2) par rapport au

français (L3), puis nous a dirigée vers l'hypothèse de la langue pont afin d'expliquer la source des erreurs produites chez ces apprenants.

5.1.1. Les notions vides

Nos résultats indiquent que les formes produites par les apprenants dans l'acquisition de L3 sont influencées non seulement par les connaissances préalables de L2 mais aussi par leur L1, et parfois même nous constatons que les productions erronées sont dues à la surgénéralisation des règles de L3.

Considérons d'abord la première question de cette recherche : Quelles sont les erreurs produites par les apprenants persanophones lors de leur apprentissage du français comme deuxième langue étrangère ?

Rappelons notre hypothèse que les erreurs en français chez les persanophones peuvent être catégorisées et se produisent de manière systématique aussi bien dans les domaines du genre et du nombre que dans celui de l'ordre des mots.

Nos résultats indiquent que le genre et l'article sont majoritairement problématiques pour un apprenant persanophone qui possède un système langagier qui ne comporte pas ces notions et fonctions. Désormais nous appelons celles-ci « les notions vides », car dans aucun dictionnaire ou manuel de grammaire de la langue persane nous ne pouvons trouver d'explication grammaticale pour les mots 'genre' et 'article' (voir le Chapitre 3).

La deuxième question de cette recherche était la suivante : Quelle est l'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur le comportement langagier des apprenants de français persanophones ? Considérant l'hypothèse correspondante (les notions vides), les résultats indiquent deux possibilités différentes pour les erreurs produites sur le genre et ses accords et l'article : certaines de ces erreurs proviennent de L2 (les influences interlinguistiques), certaines autres proviennent de L3 (surgénéralisation). Pour la raison donnée

plus haut (à propos des notions vides), L1 ne semble pas pouvoir avoir d'influences interférentielles sur les erreurs produites sur le genre ni sur l'article. En revanche les influences de L2 sont indéniables par rapport au genre, sur certaines parties de discours de L3, comme par exemple le déterminant possessif (voir le Chapitre 3 pour les explications, et le Chapitre 4 pour les résultats).

Finally, l'hypothèse des notions vides éloigne le persan du français aux yeux des apprenants ; en revanche l'anglais et le français leur semblent plus proches. En effet en apprenant l'anglais les persanophones ajoutent pour la première fois à leur bagage langagier la notion de genre pour la troisième personne du singulier ; puis ils ajoutent la signification de l'article défini, qui se place avant un nom défini. Comme nous le savons, dans leur L1 un nom défini ne possède aucun signe alors qu'un nom indéfini est constitué d'une particule postposée et du nom (voir le Chapitre 3). Comme cette particule ne présente pas de notion précise qui corresponde à l'article et à ses formes qui existent dans d'autres langues comme l'anglais ou le français, nous considérons cette partie de discours ainsi que le genre comme des notions vides dans L1. Faire référence à l'anglais (L2) qui possède, d'une certaine manière, ces notions et les transférer dans L3, peut être considéré comme un phénomène naturel. Ces notions et leur fonctionnement syntaxique et morphologique (les accords) cependant, ne sont pas identiques à ce qui existe en langue cible. Nous constatons alors que des erreurs se produisent car les paramètres existants doivent être refixés avant d'être 'fossilisés' dans leur interlangue (de manière erronée) par rapport au français.

En raison de ces caractéristiques communes des langues anglaise (L2) et française nous avons aussi posé les questions suivantes :

Quels degrés et domaines d'influence de l'apprentissage préalable de l'anglais sur l'apprentissage du français peut-on distinguer ? Est-ce que les degrés et les domaines d'influence sont liés aux degrés de compétence de ces apprenants en langue anglaise ? Quels sont les domaines les plus sensibles à cette influence ?

Pouvons-nous expliquer pourquoi certains domaines sont plus influencés que les autres ?

Nos résultats présentés dans le Chapitre 4, et établis à partir de corpus de productions recueillies dans trois niveaux d'étude, fournissent des réponses à ces questions. Ils montrent que les apprenants qui sont plus compétents en L2 présentent davantage d'influences interlinguistiques sur L3 (transfert positif ou interférence) ; mais les apprenants qui sont moins compétents en L2, à mesure que leur niveau en L3 progresse, montrent de moins en moins les interférences de L2 sur L3, et leurs erreurs, si elles persistent, sont en relation avec le phénomène de surgénéralisation de L3, avec parfois un recours à leur L1 qui est en position dominante puisqu'elle est la langue de l'environnement (sauf si leur interlangue basé sur L2 a déjà été fossilisée).

Quand les apprenants n'ont aucune connaissance préalable d'une notion ou d'une partie de discours, ils arrivent plus facilement à s'adapter à cette nouveauté ou à la fixer dans leurs productions langagières en langue cible, alors que quand une notion existe mais que son fonctionnement s'oppose à celui des notions nouvelles déjà acquises, nous rencontrons davantage de transferts négatifs, et ces transferts négatifs persistent en relation avec le degré de compétence des apprenants : ces transferts persistent d'autant plus longtemps que les apprenants sont plus compétents en L2, et les connaissances préalables laissent d'autant plus facilement place à ces nouveautés et à leurs fonctionnements corrects (si l'apprentissage de L3 dure longtemps) que les apprenants sont moins compétents en L2. Pour affirmer ce constat relatif aux notions vides, nous adoptons donc la posture de Kupferberg & Olshtain (1996), selon laquelle les contrastes de LE facilitent l'apprentissage des structures difficiles de LE.

Dans nos résultats, nous pouvons aussi constater qu'il y a des différences dans le recours au transfert pour chaque individu, tout comme Oline (1989) l'a indiqué dans ses recherches. En effet dans certains des résultats nous

constatons que malgré nos attentes il y a des apprenants qui ont choisi une autre stratégie que celle qui est attendue dans l'hypothèse des notions vides (voir le Chapitre 4, les résultats de la négation). Ceci met en évidence l'importance des différences individuelles dans les résultats présentés dans les travaux réalisés sur les influences interlinguistiques, surtout si les résultats d'une recherche interlinguistique prennent en compte les hypothèses des différents processus dans la production de L3 (Cenoz, 2001).

Nos résultats sont en accord avec les études précédentes concernant la distance linguistique et les influences interlinguistiques dans l'acquisition multilingue (Möhle, 1989 ; Ahukanna *et al.*, 1981 ; Bartelt, 1989 ; Ringbom, 1987 ; Singh & Carroll, 1979). Nos résultats sont aussi compatibles avec le constat que la perception de la distance linguistique et la transférabilité peuvent être plus importants que la distance linguistique objective (Kellerman, 1978, 1986 ; Odlan, 1989 ; Ringbom, 1986).

Nous résumons dans le Tableau 5.1. les domaines les plus sensibles aux interférences de L1 ainsi que de L2 et les domaines les plus sensibles par rapport au problème de surgénéralisation. L'apprentissage d'une notion est souvent sous les effets multiples de deux ou trois phénomènes qui dépendent des caractéristiques d'une partie de discours. Par exemple le problème du genre pour l'article est marqué par le double effet de surgénéralisation et d'interférence de L2. La présence de certains substantifs dans L2 avec une forme qui peut guider l'apprenant à choisir une règle du français en la surgénéralisant, donne un double effet pour ces substantifs (voir par exemple dans le Chapitre 4, les résultats pour les erreurs sur l'article pour les mots *modèle* et *problème*).

À la lecture de ce tableau nous constatons que l'absence des notions et des parties de discours est parfois à l'origine des interférences. Par exemple le déterminant démonstratif est vide en français par rapport à l'indication de la distance telle qu'elle existe dans L1 et L2 ; par contre il met en évidence le

genre des substantifs. Les apprenants qui ont appris la notion de démonstratif pour désigner la distance lors de l'apprentissage des deux autres langues produisent des erreurs d'interférence, et parfois même les erreurs produites dues à cette absence sont basculées dans le phénomène de surgénéralisation de L3, ce qui veut dire que les apprenants ne tiennent pas compte de la notion de distance pour ce déterminant en français, et ils produisent les mêmes erreurs de genre que pour les autres parties de discours. Nous concluons donc que l'effet des notions vides peut devenir très complexe lorsque nous sommes en présence de plus de deux langues apprises.

| partie du discours | notion grammaticale | domaines sensibles | sources des erreurs |
|--------------------------------|---------------------|--|-----------------------|
| article | genre | <ul style="list-style-type: none"> • présence de <i>e</i> à la fin du substantif en français, • présence des mêmes mots en anglais sans <i>e</i> | surgénéralisation, L2 |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • existence des mots pluriels sans la marque habituelle <i>s</i> en français, • absence des différences entre singulier et pluriel en anglais | surgénéralisation, L2 |
| | défini/indéfini | <ul style="list-style-type: none"> • absence de l'article pour les mots indéfinis en anglais | L2 |
| déterminant démonstratif | genre | <ul style="list-style-type: none"> • marque de distance perçue en L1 et L2 et pas le genre, • absence de genre en persan et en anglais | L1, L2 |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • différence comptables/ non comptables en français et en anglais | L2 |
| déterminant possessif | genre | <ul style="list-style-type: none"> • choix basé sur le genre du possesseur en anglais pas du possède | L2 |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • invariabilité d'un déterminant entre les possédés pluriels et singuliers en français | L2 |
| adjectif qualificatif | genre | <ul style="list-style-type: none"> • invariabilité en genre en persan et en anglais | L1, L2 |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • invariabilité en nombre en persan et en anglais | L1, L2 |
| | place | <ul style="list-style-type: none"> • différence en persan et anglais par rapport au français | L1, L2 |
| pronom objet (direct/indirect) | direct /indirect- | <ul style="list-style-type: none"> • absence de forme différente pour direct et indirect en anglais | L2 |
| participe passé | genre | <ul style="list-style-type: none"> • invariabilité en genre en persan et en anglais | L1, L2 |
| | nombre | <ul style="list-style-type: none"> • invariabilité en nombre en persan et en anglais | L1, L2 |

Tableau 5.1. Les domaines sensibles et les sources de la production d'erreurs pour les différentes parties du discours.

Chez nos sujets, le déterminant possessif, comme certaines autres parties de discours, subit des interférences liées à L2. Les résultats de notre analyse nous ont indiqué que la présence du genre dans le choix de ce déterminant en L2 (malgré sa présence unique à la troisième personne du singulier) a dirigé les apprenants vers le choix de cette langue (L2) comme langue de départ, à la place de leur L1 qui est vide pour cette notion. Les résultats montrent également qu'à ce stade de transfert, il n'existe que des transferts négatifs, car

les critères de choix de ce déterminant en L2 et L3 sont différents (voir le Chapitre 3). D'autre part nos résultats indiquent que l'interlangue de nos apprenants commence à refixer certains paramètres par rapport à la langue nouvelle en fonction de leur niveau. Nous constatons ainsi qu'au niveau TF2 le pourcentage des erreurs sur le genre du déterminant possessif a été remarquablement réduit, ce qui confirme que l'influence du système de l'anglais par rapport à l'accord en genre dans cette partie de discours a un rapport négatif avec l'amélioration de compétence de L3:

Le problème de genre dans d'autres parties de discours a été également étudié. Nos résultats semblent révéler que le problème du genre pour nos apprenants persanophones de français est un problème issu de la nature de la langue française elle-même, quelle que soit la ou les langue(s) de départ. Ceci est en accord avec les résultats de l'étude réalisée par SurrIDGE (1984) sur les étudiants en quatrième année universitaire au Canada en 1984, selon lesquels 83.5% des erreurs étaient marquées sur l'assignement du genre. En un mot le problème du genre semble être le plus persistant qu'un apprenant rencontre en apprentissage du français.

Nos résultats indiquent aussi que les influences interlinguistiques entre L2 et L3 sont plus fréquentes sur le nombre qu'entre L1 et L3, car dans les deux premières (L2 et L3) la marque du pluriel (*s*) est commune (sauf les marques qui appartiennent en propre au français : *x*, *aux*,...). Ceci ne nous dit pas que les transferts de L2 vers L3 sont, à cet égard, tous positifs ; car nous constatons que pour certains mots cette marque est problématique : en L2 il existe certains mots qui sont présents uniquement au singulier alors qu'en français les mots équivalents sont toujours au pluriel, et malgré la présence de la marque du pluriel, le choix de l'article par les apprenants est au singulier (voir le Chapitre 4, par exemple *informations*).

Ces résultats pour le nombre en fonction du niveau dans le choix de l'article témoignent d'un processus de refixation de nouveaux paramètres ; et par

rapport au processus de refixation des nouveaux paramètres de certaines autres parties de discours, la refixation de l'accord de nombre du déterminant possessif semble être plus tardive. Nous constatons que le pourcentage d'erreurs de nombre du déterminant possessif au niveau 2 est encore élevé.

Concernant la place de l'adjectif qualificatif et l'interlangue de nos sujets, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit d'une interlangue simple constituée des paramètres préalables de L2 et des paramètres de L3, puisque les paramètres de L1 aussi prennent cette fois-ci un rôle dans l'élaboration de cette interlangue. Comme nous l'avons expliqué, la place de l'adjectif qualificatif en français n'est pas fixe, alors qu'en L1 et L2 cette place est déterminée (L1 = après le nom ; L2 = avant le nom). Cette règle de L3 ouvre la porte à une possibilité pour nos sujets bilingues de faire référence à ces deux langues. Nos résultats nous montrent que malgré tout (la dominance de L1 en tant que langue du milieu, etc.), ils font davantage référence à leur L2 qu'à leur L1.

Quant au déterminant démonstratif nous ne pouvons pas le classer parmi les notions vides. Car ce déterminant existe en L1 ainsi qu'en L2 mais en contraste absolu par rapport à son fonctionnement en L3. Ce contraste absolu nous amène vers le constat du phénomène de fossilisation de l'interlangue. Ceci signifie qu'il y a fixation du fonctionnement d'une partie de discours d'une autre langue (L1 ou L2 ou les deux ensemble) et son transfert sur la partie de discours de L3 (interférence) avec un fonctionnement différent des deux autres. Les résultats du choix du déterminant démonstratif indiquent que ce déterminant est sous les influences interlinguistiques de L2 qui sont renforcées par L1 (en L1 et L2 cet adjectif sert à montrer l'éloignement ou la proximité de l'objet par rapport au locuteur, voir le Chapitre 3). Le choix du déterminant démonstratif, où n'est pas pris en compte le genre à cause de l'influence du choix de l'éloignement, amène les apprenants vers la production d'une sorte d'erreur propre aux apprenants persanophones. Ces erreurs sont constatées dans tous les niveaux. Afin d'éclaircir les causes de cette erreur qui est produite en considérant la distance perçue et non par manque de connaissance du genre

du mot correspondant, nous avons choisi une sorte d'item qui comportait les particules *-ci* et *-là*. Conformément à nos attentes, les réponses données ont un rapport avec la distance :

cette ligne *-ci* ou *ce* ligne-*là**
cette couleur-*ci* ou *ce* couleur-*là**

Cet exercice a été donné au niveau avancé (TF3), ce qui confirme qu'aux yeux de nos sujets le déterminant démonstratif ne sert plus à montrer le genre du mot concerné mais uniquement la distance.

Dans le cadre de l'hypothèse des notions vides nous sommes confrontés aussi aux différences morphologiques entre les langues en présence ; à ce stade nous disons qu'il ne s'agit pas de l'absence absolue d'une notion ou d'une partie de discours mais qu'il s'agit de l'économie d'éléments de la langue chez certaines langues par rapport à d'autres. Ceci veut dire par exemple qu'en persan (L1), morphologiquement, il n'existe qu'une seule forme de pronom pour assumer plusieurs fonctions (sujet, objet direct/indirect,...). Ce système est donc en opposition avec d'autres langues (le français et l'anglais, ici), ce qui est à l'origine d'interférences. Il est évident que la notion et le fonctionnement du pronom objet direct ou indirect ne se considèrent pas comme une nouveauté pour un apprenant persanophone mais que ce sont les différences ou la pluralité morphologique qui doivent être ajoutées à ses connaissances langagières, ce qui résulte de *toute façon* chez nos sujets en la production des mêmes erreurs, au niveau de la quantité, que les erreurs sur le genre.

Ainsi le pronom objet direct et indirect était une autre partie de discours à laquelle nous nous sommes intéressée dans cette recherche. Nous avons vu que la morphologie de L1 (persan) pour le pronom est radicalement différente de celle de L2 ainsi que de L3. Dans L1 nous n'avons distingué qu'une seule forme pour le pronom commun à la fonction de sujet et à celle d'objet ; L2 (anglais) possède un système morphologiquement différent de celui de L1. Alors qu'en anglais il existe deux formes de pronoms pour différencier le

pronom sujet du pronom objet, il n'existe aucune différence morphologique entre un pronom objet direct et indirect. Considérons nos apprenants persanophones avec ces connaissances langagières pour apprendre une troisième langue possédant deux formes différentes pour le pronom objet direct et le pronom objet indirect (en l'occurrence le français). Dans ce cas, nous pouvons constater, pour le choix du pronom objet direct ou indirect, des influences interlinguistiques de L2 sur L3 pour les deux raisons que nous venons d'indiquer : le degré d'antériorité de l'apprentissage, la proximité typologique de L3 malgré certaines différences (entre direct/indirect) qui donnent la priorité à L2 pour combler les connaissances langagières des nouveautés (morphème et fonction). Les résultats de nos tests sur ce choix confirment notre analyse (voir le Chapitre 4).

En ce qui concerne l'accord en genre et en nombre pour le participe passé dans L3, nous renvoyons à notre explication des notions vides de(s) langue(s) de départ(s) par rapport à la langue cible. Nous avons expliqué dans le Chapitre 3 que le participe passé est invariable dans L1 ainsi que dans L2. Nous pouvons donc considérer ces langues vides par rapport à l'accord en genre et en nombre au participe passé. Nos sujets persanophones ne possédant aucune 'habitude', aucun concept par rapport à ces accords, il est donc normal qu'ils produisent des erreurs qui trouvent leur origine dans L3 même. Nous nous attendons donc à constater ces erreurs tant que leurs connaissances par rapport à l'accord en genre et en nombre ne sont pas approfondies. Nos données transversales confirment cette analyse.

Pourtant les pourcentages d'erreurs produites dans les exercices sur le participe passé ne sont pas très élevés, ce qui peut confirmer notre hypothèse sur le taux de réussite sur les notions vides dans L3 par rapport aux connaissances préalables des apprenants. En ce qui concerne l'effet de notion vide, comme nos sujets ne font plus référence aux deux autres langues (L1 et L2) ils apprennent directement le fonctionnement du participe passé qui s'accorde avec le nom qui suit. Pourtant nous ne pouvons pas rejeter l'influence des deux

autres langues (L1 et L2) quand les apprenants oublient de mettre en accord ces participes passés en genre et nombre.

Nous avons constaté dans les résultats concernant l'ordre des mots que pour les phrases constituées d'éléments plus compatibles avec l'ordre des mots de L2, les erreurs sont moins fréquentes ; en revanche pour les nouveaux éléments propres à L3, comme les verbes pronominaux, la négation et les articles élidés, la place du pronom objet direct et indirect, etc., les résultats montrent un taux d'erreurs plus élevé. Cependant, nous n'avons pas pu repérer la présence de l'influence de l'ordre des mots de L1 car pour ces apprenants la structure des deux premiers éléments d'une phrase simple est fixée sur leur connaissance de leur L2 (SV). Ceci est considéré comme une influence positive de L2 sur L3 (voir le Chapitre 4).

Dans les résultats relatifs à l'interrogation, nous constatons que, malgré la distance linguistique objective entre la structure de l'interrogation en L1 et en L3, et bien que le changement de la courbe d'intonation (qui représente à l'écrit une absence totale de modification de structure) représente un choix plus facile pour mettre une phrase à la forme interrogative, nos sujets dans les groupes TF1 et TF2 montrent une tendance plus forte à utiliser la forme typique de L2 (l'inversion du sujet). En revanche le groupe TA a utilisé la forme commune entre L1 et L3, d'ailleurs plus facile. En ce qui concerne ce choix chez les sujets de TA nous concluons que ces apprenants, ayant une très bonne compétence en L2 (anglais), n'ont pas pu trouver l'équivalent assuré en L3 (le verbe auxiliaire pour l'inversion du sujet) et ont finalement décidé de choisir la façon la plus sûre (le changement de la courbe d'intonation/ l'absence de modification de structure). Ces résultats semblent montrer que la perception de la transférabilité joue ici un rôle plus important que la distance linguistique, et qu'elle est différente selon la compétence de chaque groupe par rapport à L1 et L2. Pour TF1 et TF2 la forme de l'inversion du sujet de L2 est considérée comme plus transférable alors que pour TA c'est la forme courante de L1.

Les erreurs produites ont parfois une origine intralinguistique. Les résultats sur la négation au niveau débutant, ainsi qu'au niveau intermédiaire, ne nous montrent pas de transferts interlinguistiques de L1 et/ou de L2, mais au niveau avancé les influences interlinguistiques constatées sont limitées à la contextualisation : en L1 et en L2, la présence de la marque de négation (/na/, *not*) est compatible avec l'équivalent du pronom indéfini de négation, ce qui est impossible en L3 (*rien*) (voir le Chapitre 4).

Mais en ce qui concerne les erreurs intralinguistiques produites sur la négation, majoritairement au niveau intermédiaire (TF2), elles sont les résultats de la connaissance limitée en L3 sur la conjugaison de certains verbes avec l'auxiliaire *être* et sur la place de la marque de négation *ne...pas* par rapport à un verbe pronominal.

A ce niveau nous avons rencontré seulement six cas d'omission de *pas*, qui est une marque de négation postposée en L3 alors que L1 possède une seule marque antéposée pour la négation. Ceci peut être considéré comme une interférence interlinguistique de L1 sur L3 (ce phénomène d'oubli de *pas* est très fréquent chez les persanophones dans leur production orale).

Néanmoins nos résultats indiquent que le type de transfert est forcément affecté par la distance typologique linguistique. Lorsque deux langues non romanes sont présentes comme langues de départ, les apprenants de français peuvent percevoir certaines notions ou structures dans la langue cible comme plus proches de l'une des deux langues (ce qu'on appelle la ressemblance typologique), et faire de cette langue la langue de départ. La majorité de nos sujets dans cette recherche ont préféré l'anglais au persan en tant que langue de départ. Le fait que les influences interlinguistiques du persan (L1) soient très faibles dans la structure des formes interrogatives produites par ces sujets confirme l'importance de la distance typologique linguistique. Ces données sont également compatibles avec celles des autres études sur l'utilisation d'une deuxième langue (chronologiquement parlant) comme langue de départ pour

l'acquisition de la langue additionnelle (Clyne, 1997 ; Williams & Hammarberg, 1998 ; Dewaele, 1998), ce que nous appelons la langue pont.

5.1.2-La langue pont

La **langue pont** est une langue activée qui sert de **pont** en faveur d'une langue cible nouvelle. Un individu qui possède des connaissances solides en dehors de sa seule langue maternelle (L1) peut activer l'une des langues qu'il connaît de manière plus intensive que d'autres en découvrant des bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique (Ausubel, 1968).

Nous renvoyons donc à cette hypothèse selon laquelle la source des erreurs peut être localisée dans les connaissances langagières préalables des apprenants. La notion de langue pont prend sens à partir des connaissances langagières ajoutées à la langue maternelle ; chez nos sujets persanophones c'est la langue anglaise qui sert de pont en faveur de l'apprentissage de français car ces apprenants, lors de leur apprentissage de l'anglais, introduisent pour la première fois certaines notions, absentes dans la langue persane, à leur bagage langagier.

Même lors de l'apprentissage de l'anglais, il existe des erreurs liées au genre, au nombre ou à l'article, qui sont propres à ces sujets persanophones :

- l'utilisation du pronom sujet, objet, adjectif possessif,... masculin pour les personnes de sexe masculin ou féminin.

Exemple :

Mary was watching TV when I saw him*

- l'utilisation des noms non comptables (absents en persan) soit au pluriel soit avec l'article (*a/an*).

Exemple :

These waters*

- l'absence de l'article en persan est une autre source de problème dans l'apprentissage de l'anglais car en persan Ø est le signe de la qualité définie d'un nom, ce qui peut produire des phrases erronées :

Exemple :

Pencil is on table*

De plus, ainsi que le souligne Bateni (1972), la différence entre les structures de l'interrogation du persan et de l'anglais induit d'autres erreurs dans ce domaine. Nous avons précisé dans le Chapitre 3 qu'en persan avec le changement de l'intonation on peut construire une question alors qu'en anglais il faut un changement grammatical. Nous constatons les productions erronées des persanophones comme :

He comes ?* au lieu de : Does he come ?

Malgré l'existence de ces obstacles, auxquels il faudra ajouter la différence entre l'alphabet anglais et celui du persan, qui par ailleurs est enseigné en tant que caractéristique propre de la langue anglaise au début de l'apprentissage, ces différences sont plus perçues comme des nouveautés que des contrastes, conduisant ainsi à un apprentissage plus aisé de la première langue étrangère qu'est l'anglais.

Si l'on considère l'apprentissage du français par rapport à la langue persane, nous remarquons qu'il y subsiste toujours des notions nouvelles à apprendre même si l'anglais a été appris avant le français. Ces notions nouvelles forment un ensemble complexe de contenus d'apprentissage, car pour chacune d'elles il y a des accords dans les autres parties de discours ; pour chaque nom commun il existe un genre grammatical et ensuite un assignement de ce genre grammatical dans certains éléments de la phrase. Quant à l'alphabet il faut l'enseigner avec la correspondance sons-graphie propre à la langue française.

Pourtant toutes ces différences et la distance linguistique entre L2 et L3 n'empêchent pas les apprenants de choisir l'anglais comme leur langue pont. En répondant à la deuxième question de notre recherche : en quoi

l'apprentissage antérieur de la langue anglaise par les persanophones rend-t-il l'apprentissage du français plus facile ou plus difficile ?, notons que c'est leur niveau de compétence en L2 qui leur permet de construire un pont plus solide ou moins solide, pour ensuite rendre leur apprentissage plus facile ou plus difficile.

L'apprenant découvre de nombreuses bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique. A partir du moment où les persanophones connaissent la notion de genre et ses accords ainsi que l'article en L2 (anglais), ils commencent à construire un pont plus ou moins solide pour arriver à L3 et simplifier l'apprentissage. La solidité de ce pont dépend notamment de la compétence linguistique en L2 des apprenants persanophones. Ainsi les apprenants de l'anglais langue professionnelle (TA), dans leur production langagière en L3, sont amenés à s'appuyer davantage sur ce pont que les autres groupes (TF1, TF2 et TF3) chez lesquels la langue pont (L2) semble moins solide.

Le choix de L2 en tant que pont est basé sur la perception par les apprenants de la transférabilité morphosyntaxique par rapport à une autre ou d'autres langues présentes dans leur bagage langagier.

En ce qui concerne la notion de genre, ce pont, de l'anglais vers le français, non seulement n'apporte pas davantage de facilité mais produit des perturbations au niveau du fonctionnement de certaines parties de discours, comme le déterminant possessif. Mais l'utilisation de ce pont ne s'arrête pas avec cet obstacle car dans d'autres domaines comme l'ordre des mots, nous la considérons comme un accélérateur. La ressemblance entre l'ordre des mots de ces deux langues (L2 et L3) ouvre un chemin plus sûr vers les autres transferts de L2 vers L3 malgré certaines ressemblances éventuelles entre L1 et L3. À titre d'exemple nous pouvons citer le cas de l'interrogation dans les trois langues. (voir le Chapitre 4).

En ce qui concerne les autres parties de discours ou d'autres notions, le choix de nos sujets dans le domaine du nombre des noms nous montre le rôle prépondérant de l'anglais (transfert négatif) en tant que langue pont. Certains noms en anglais se présentent uniquement au pluriel et certains autres sont toujours au singulier, alors qu'en français cela peut être le contraire. Nous avons ainsi constaté dans nos résultats que malgré la présence de la marque du nombre, un mot comme *informations* qui est pluriel en français et toujours singulier en anglais, est considéré par nos apprenants en tant que substantif singulier. Ces apprenants ont donc utilisé leur connaissance préalable de l'anglais pour le choix du nombre (voir le Chapitre 4).

D'une part les apprenants, pour se rassurer que leur pont est suffisamment fiable, cherchent à réduire au maximum les écarts qui séparent la langue pont de la langue cible. Mais d'autre part, au carrefour de ces trois langues en présence, les apprenants cherchent consciemment à trouver plus d'écarts entre leur langue maternelle (L1, ici le persan) et le français (L3) qu'entre l'anglais (L2) et le français (L3), car ils considèrent qu'il existe le maximum de ressemblances entre l'anglais et le français.

En considérant les aspects 'superficiels', du domaine de 'l'apparence', c'est-à-dire sans se livrer à une analyse approfondie de ces trois langues, l'apprenant persanophone de la langue française est tout naturellement amené à faire des analogies avec la langue anglaise. Ceci est dû principalement au fait que le support écrit est identique (c'est-à-dire que le même alphabet latin est utilisé pour l'écriture, même si la prononciation est différente, ce qui semble être la cause de certaines difficultés au niveau de la dictée en français). D'autre part, en français et en anglais, l'ordre des mots et les parties de discours sont similaires au premier abord, alors qu'ils sont différents en persan (exemple : l'existence de l'article), et cela, malgré d'autres différences dans l'emploi ainsi que dans la forme, encourage l'apprenant vers un rapprochement avec la langue anglaise.

Notons cependant que les interactions entre la langue maternelle, le persan, et la langue à acquérir, le français, subsistent malgré tout et cela plutôt inconsciemment que consciemment. Ceci différencie les locuteurs trilingues, qui sont pris dans un mouvement de va et vient tridirectionnel (L1, L2 et L3), des locuteurs bilingues qui donnent la préférence à un mouvement bidirectionnel entre L1 et L2.

Simplification ou complexification ?

Lorsque les apprenants entreprennent l'apprentissage d'une troisième langue (L3), ils comparent donc la deuxième langue avec la langue cible en empruntant à son système de description. Ils cherchent toujours à se positionner dans un système simplifié, c'est-à-dire qu'ils recherchent un système de règles passible de descriptions moins complexes. Cette démarche peut venir en partie d'un savoir intériorisé qui, au terme d'un processus d'assimilation et d'accommodation, est internalisé par l'apprenant et fait désormais partie de son capital.

Chomsky (1981) entend par grammaire intériorisée la compétence en langue maternelle ou non maternelle d'un locuteur-auditeur. Dans le cas d'une langue non maternelle, il s'agit alors de l'interlangue ou de la compétence intermédiaire. Pour Corder (1980), cette compétence est acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses.

Nous partageons à ce propos la position de Porquier (1975, p. 222) qui écrit :

...si par exemple, on constate dans l'interlangue "française" d'un apprenant arabophone ou russophone l'absence systématique ou variable de la copule *être*, on peut y voir un système simplifié. Si l'on admet que cette caractéristique de l'interlangue reflète un trait structurel de la langue maternelle, cela n'implique pas que cette langue, l'arabe ou le russe, soit moins complexe ou plus simplifiée que le français, à moins d'adopter un point de vue logocentriste comme le font certaines théories descriptives. De même d'apparentes

fossilisations morpho-lexicales, comme celle-ci, rencontrées à l'oral chez un anglophone :

J'irai en Israël et [travaij]*

Il va à son [travij]*= (travaillé)

que l'on pourrait être tenté de décrire en termes de simplification formelle, ne sont pas forcément représentatives de l'interlangue : dans le cas présent, le locuteur utilise ailleurs pour d'autres verbes des formes qu'il n'emploie pas ici[....] La moindre variété formelle de l'équivalent anglais *work*, qui pourrait expliquer de façon interlinguale cette invariabilité formelle de l'interlangue, ne signifie pas que l'anglais soit un système plus "simple" que le français, même pour le microsystème envisagé.

Si nous considérons cette interlangue comme un système en soi, alors la notion de simplification paraît non pertinente. Selon Porquier et Besse (1986), la référence aux systèmes des langues cible et de départ est en principe exclue de la description, sauf pour suggérer des catégories descriptives utilisables ou pour repérer les états successifs d'une interlangue qui se rapproche peu à peu du système de cette langue cible. Considérer une interlangue comme un système simplifié conduira à la décrire et à la construire comme telle, et donc à nier ou à ignorer sa complexité interne.

En outre, les notions de simplification -complexification renvoient autant à des processus et à des stratégies individuelles qu'aux caractéristiques intrinsèques de l'interlangue. L'apprenant sélectionne à sa manière, dans les données langagières qui lui sont fournies, des schèmes et des formes qui serviront de repères et des matériaux pour le montage de sa grammaire intériorisée.

Nous constatons que ce qu'un apprenant cherche n'est pas simplement la facilité mais les repères des procédés de certaines règles présentes dans *ses comportements langagiers préalables*. Finalement les opérations sous-jacentes peuvent ne pas être simplifiées mais prendre le chemin d'une complexification parfois difficilement prévisible.

Dans l'apprentissage de L3, la langue intermédiaire peut être choisie selon certaines caractéristiques de la langue L2, plus proches dans l'apparence de la langue cible, mais qui ne vont pas nécessairement rendre l'apprentissage plus facile. Le degré de la compétence langagière de L2 peut jouer un rôle décisif dans ce choix car pour les apprenants plus compétents en L2 leur choix est plus approfondi et sophistiqué pour la construction de leur interlangue. Nos résultats nous ont confirmé que dans certains cas (interrogation) la compétence langagière avancée en L2 (sujets du groupe TA) guide à ne pas choisir l'anglais pour élaborer l'interlangue, car certaines règles de l'anglais ne vont pas de pair avec la simplification. La mise en interrogation d'une phrase en français basée sur la règle de l'anglais (utilisation du verbe auxiliaire : *do, does*) semble plus complexe que si elle était basée sur le comportement langagier en langue maternelle (persan). Par conséquent le choix naturel, dans ce cas, est de se référer à la LM plutôt qu'à la L2, alors que les apprenants des autres groupes (TF1, TF2, TF3), avec un niveau intermédiaire en L2 (anglais), n'hésitent pas à emprunter les règles de l'anglais pour élaborer leurs interlangues (voir le Chapitre 4).

Pour résumer, nous dirons que l'élaboration d'une interlangue ou d'une grammaire intermédiaire dans l'apprentissage de L3 est basée sur :

- les ressemblances d'apparence entre les langues déjà apprises
- l'antériorité de l'apprentissage des autres langues par rapport à L3
- le degré de compétence langagière en L2
- la présence ou l'absence de certaines notions dans le bagage langagier des apprenants

Comme, par rapport au comportement et au bagage langagier, cette interlangue est différente d'une personne à l'autre, elle peut produire une accélération dans l'apprentissage ou devenir la source de productions erronées.

Nous avons donc identifié des erreurs dans un corpus de productions d'apprenants et les avons interprétées à la lumière de l'analyse contrastive et dans le cadre de l'apprentissage des langues en Iran. L'une des finalités de ce travail est d'aider à découvrir des chemins pouvant être exploités pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, troisième langue pour les persanophones ayant appris l'anglais comme L2 (première langue étrangère). Les matériaux d'enseignement pourraient ainsi bénéficier des résultats de ces recherches. Cette étude s'achève donc de manière à pouvoir proposer des réponses à la question des implications des constats qui y ont été faits pour la didactique du français langue étrangère en Iran.

5.2. Les propositions didactiques

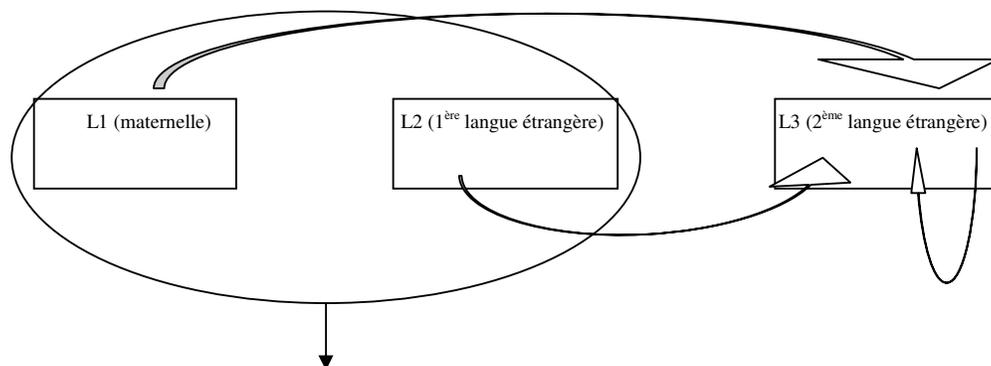
Les propositions didactiques présentées dans ce chapitre sont dédiées à un apprentissage « conduisant à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel d'actes langagiers » (Richterich, 1972 :4), ces actes langagiers étant « la condition première d'un apprentissage rapide et fonctionnel de la langue » c'est-à-dire répondant au constat que « l'étudiant adulte [...] veut apprendre rapidement quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement » (Richterich, 1972 :26). C'est cette acception que nous trouvons dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson et Coste, 1976 :231) : « Le français fonctionnel (ou plus généralement, une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'il entend acquérir »

Selon Besse et Galisson (1980, p. 72) : « un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs (professionnels ou autres) des étudiants ». Le 'fonctionnel' est donc une relation entre le contenu de cours et ce que les apprenants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, une sorte d'harmonie entre leur savoir et leur savoir-faire.

Nous constatons que fonctionnel est associé d'un côté à une problématique méthodologique (conception(s) de l'enseignement, de la pédagogie, des théories d'apprentissage), et, d'un autre côté aux contenus de cet apprentissage. Si bien que lorsque le dérivé est substantivé, le fonctionnel finit par englober, en le caractérisant, l'ensemble des problèmes liés à l'apprentissage des langues étrangères : à la fois, ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner. Pour la mise en relation du contenu du cours (ce qui est à apprendre) et de ce qu'on attend des apprenants sur le plan de la capacité à communiquer en langue étrangère à l'extérieur de la classe de langue, nous voyons bien qu'il existe toujours, et en particulier dans un contexte comme celui que nous avons étudié, de nombreux éléments à considérer pour décider de ce qu'il faut enseigner et de comment l'enseigner.

Les recherches en didactique du trilinguisme visent une optimisation de l'apprentissage dans le domaine des langues étrangères. Conformément aux théories inférentielles de l'apprentissage, elles étudient à l'aide de méthodes empiriques l'interaction des connaissances préalables linguistiques et culturelles des apprenants avec les données ayant trait à une nouvelle langue cible.

L'analyse de la langue de l'apprenant (ou l'interlangue) s'étend à la fois aux savoirs déclaratifs et procéduraux. Ainsi les recherches dans les domaines du multilinguisme décrivent des activités mentales relatives à l'acquisition d'une deuxième, troisième ou quatrième langue étrangère (L_n) et leurs répercussions sur le statut mental des connaissances langagières déjà acquises. Ces activités, qu'elles soient dirigées par l'apprenant en autonomie soit inconsciemment soit inspirées par l'extérieur (par un professeur par exemple), peuvent être schématisées dans la Figure 5.1:



La totalité des connaissances langagières de l'apprenant au début de l'apprentissage

Figure 5.1 : Le mécanisme des influences interlinguistiques et intralinguistiques

Dans cette figure nous avons représenté la totalité des connaissances préalables langagières dont dispose un individu. La didactique du trilinguisme (et plurilinguisme) étudie tout ce potentiel inférentiel : les structures de surface des langues en interaction — ceci concerne leurs bases (matérielles ou éléments syntaxiques) de transferts **positifs** et **négatifs** — ainsi que l'exploitation des stratégies et techniques d'apprentissage développées au cours de l'intégration mentale de données linguistiques. Dans un sens proactif, cette analyse élucide l'intégration d'informations nouvelles qui interagissent avec les connaissances préalables ; dans une perspective rétroactive (qui prend un chemin raccourci), elle s'oriente vers les facteurs qui expliquent la fixation des connaissances langagières déjà disponibles et le maintien de leur fonctionnement. L'ensemble de ces informations n'assure pas seulement la croissance des savoirs et des savoir-faire en matière de langues. Il génère aussi des savoirs (connaissances) didactiques. Ceux-ci se forment au moment où s'associent les connaissances provenant des langues en interaction et les expériences vécues pendant l'apprentissage. Une théorie de transfert est donc à l'origine de toute économie d'apprentissage, comme nous l'avons déjà indiqué. En fait, nous ne pouvons pas ignorer la présence des connaissances langagières préalables et nous limiter à l'encadrement des données de la nouvelle langue à apprendre.

A force de comparer les structures de surface de plusieurs langues et de leur interaction mentale, l'apprenant ne se sensibilise pas exclusivement pour une

langue seule. En établissant des relations déclaratives et/ou procédurales entre les éléments correspondants de la langue 'n' et 'n+1', il finit par découvrir un savoir situé entre les structures des langues mentalement interconnectées. Il s'agit de fait des influences interlinguistiques.

Quant à la grammaire de la langue cible nouvelle, l'apprenant la découvre lui-même en construisant des hypothèses sur le fonctionnement de tel ou tel fait de langue, même si l'enseignant adopte une méthode communicative uniquement dans la langue cible (sans grammaire explicite). Cette procédure de découverte des règles grammaticales et leurs fonctionnements reflète les bases de transfert supposées entre les langues activées. Ainsi naît une grammaire spontanée et intériorisée à base des connaissances préalables. Cette grammaire personnelle est à la fois systémique et parfois éphémère puisqu'elle est modifiée à chaque acte de parole intégré par l'apprenant, et parfois fossilisée, puisqu'elle risque de ne pas être corrigée par l'apprenant lui-même (autodidaxie) ou par l'enseignant ou l'environnement.

Faut-il donc solliciter la conscience des apprenants ?

De nombreux transferts étant effectués, l'apprenant construit un intersystème reliant des phénomènes de diverses langues. Quand, à ce moment-là, l'enseignement vise une prise de conscience du côté de l'apprenant, sa sensibilisation porte sur plusieurs langues et, ce faisant, elle devient multilingue (*multi-language awareness*). Au niveau de ses composantes linguistiques, cet intersystème est en partie irrégulier, certes, mais il met pourtant en relief de très nombreuses régularités. Il est donc beaucoup plus stable que la grammaire spontanée.

Ces procédés interlinguistiques finissent par créer un type de savoir, gagné au cours de l'apprentissage de telle ou telle langue (*learning awareness*). Il s'agit d'un savoir purement didactique.

Par conséquent, il est nécessaire de différencier entre deux catégories de transfert :

Les transferts interlinguistiques : qui peuvent être basés sur les deux systèmes des langues déjà apprises dans l'apprentissage de la troisième langue. Mais pour les raisons données plus haut, une des deux langues déjà apprise va prendre le dessus pour former l'interlangue.

Les transferts intralinguistiques : l'individu ne possède plus de connaissances préalables transférables en dehors de la langue cible (notions vides). Dans ce cas la langue cible sert à surgénéraliser en faveur d'elle-même.

Nous avons constaté la présence de ces transferts tout au long de notre recherche, et mis en évidence le fait que ce qui doit être évité dans l'apprentissage d'une troisième langue est la formation d'une interlangue fossilisée. En relation avec cette préoccupation et avec ce qui a été dit plus haut, les chercheurs et didacticiens sont confrontés à la question : « faut-il faire de la grammaire pour enseigner ou apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans se soucier de la grammaire ? »

Selon Besse et Galisson (1980), faire de la grammaire peut recouvrir des activités pédagogiques relativement diversifiées, et comme la communication humaine ne se confine pas au verbal, elle peut encore moins se confiner à la grammaire. Il est en effet possible de communiquer avec un étranger de cette manière que se constituent les parlers véhiculaires appelés **sabirs** ou **pidgins**, par lesquels les besoins d'échanges sont assurés. Mais il est évident que l'objectif pour nos apprenants à l'université n'est pas de leur faire atteindre un niveau véhiculaire de type pidgin, mais de leur enseigner à « parler comme on parle » selon la formule répandue chez les didacticiens français du XVIIe siècle. Parler comme on parle dans une langue étrangère exige premièrement la connaissance et ensuite le respect des conventions morphologiques et syntaxiques de cette langue. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut

pas ignorer le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement des régularités, en particulier morpho-syntaxiques.

Il existe trois types de techniques principales par rapport à la présence de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous les rappelons ici : la grammaire explicite, les exercices grammaticaux et la grammaire implicite.

Étroitement liée aux actes d'intégration de données linguistiques, la mise en oeuvre par l'enseignant des techniques d'apprentissage chez les apprenants passe par une sensibilisation aux activités ayant trait à l'apprentissage. Nous pouvons considérer ces techniques comme promouvant une catégorie de transfert qui se situe donc à un niveau métacognitif. Elles contribuent considérablement à la création d'un **moniteur** (selon le modèle proposé par Krashen, 1981) qui surveille le comportement d'apprentissage. Ce moniteur fournit aux opérations mentales les stratégies nécessaires pour effectuer d'autres types de transfert positif. Le potentiel des expériences didactiques préalables décide de la qualité de l'organisation mentale de l'apprentissage. Il se trouve par conséquent en étroite relation avec les stratégies visant à une sensibilisation à l'apprentissage (*awareness raising strategies*).

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut plus être considéré comme un apprentissage auto-solidaire, contrairement à l'apprentissage de la langue maternelle par un enfant, car dans le cas de l'apprentissage d'une langue maternelle, l'enfant est face à l'apprentissage des différentes compétences : adapter les cordes vocaliques pour produire les sons nécessaires par rapport à sa langue et apprendre les règles qui constituent le corps de sa langue. À partir du moment où l'apprenant possède des connaissances dans une langue, toute langue à apprendre n'est plus un objet indépendant mais un objet qui est toujours en relation avec les connaissances préexistantes. S'agissant de l'apprentissage d'une langue nouvelle par un adulte, les positions sur l'importance ou la nécessité des références ou du recours à sa (ses) langue(s)

antérieures sont loin d'être claires. Castellotti (2001, p. 105) écrit à ce propos « qu'on ne peut échapper à ces relations quelque peu schizo-phrènes et aux prises de positions passionnées et souvent disproportionnées qu'elles provoquent qu'en récusant le schéma binaire, fondé sur un rapport biunivoque, qui sous-tend cette construction ». Un enseignement monolingue ne serait donc pas le plus efficace. Et en adoptant une telle position, la didactique du trilinguisme prend en compte le fait que l'acquisition d'une langue étrangère correspond à une activité complexe et non-linéaire qui demande beaucoup de temps.

Nous sommes en accord avec les propositions de Castellotti (2001) au sujet d'un enseignement fonctionnel propre au contexte présent « à savoir s'approprier des savoirs non linguistiques au moyen d'un panachage des deux langues » et nous pouvons l'adapter au champ du trilinguisme. Mais il faut encore diagnostiquer les sources de chaque groupe d'erreur par rapport à la langue de départ qui est en jeu et puis réaliser cette fonctionnalité par le recours à une méthode d'alternance codique. Comme nous le savons « l'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication » (Cuq, 2003). Comme dans cette étude nous nous sommes intéressée aux apprenants qui ont la possibilité de choisir leur langue de départ parmi deux langues présentes dans leurs savoirs linguistiques pour s'approprier la troisième langue, le recours aux deux modalités d'alternance linguistique que sont la macro-alternance et la micro-alternance nous semble donc approprié et réaliste :

1. L'utilisation de la macro-alternance

Castellotti (2001, p. 100) explique que cette modalité dans l'alternance des langues « concerne à la fois ce qui est organisé au niveau institutionnel et ce qui est mis en place au niveau d'une école ou d'une classe, pour la gestion des activités majoritairement dans l'une ou l'autre langue ». Pour nos apprenants

déjà bilingues il peut s'agir de l'utilisation pour la gestion des activités de L1 par rapport à L3, ou de L2 par rapport à L3, ou encore des trois langues. Les enseignants, en considérant des points communs (typologie) et même des points de divergences (afin de les mettre en évidence), visent alors le développement de l'interlangue (lors de l'apprentissage de L3) des apprenants. Ainsi ils programment la macro-alternance en organisant les différentes activités de classe.

Par exemple, considérant le problème du genre du déterminant possessif et ses différences entre les trois langues, un sujet de discussion sur le thème de la famille peut être proposé. Le travail peut être initié en L1 en utilisant différents supports linguistiques (présentation entre les apprenants eux-mêmes, des bandes dessinées contenant différents membres de la famille et leurs appartenances,...) et continuer en L3 pour faire apparaître des erreurs par recours à L2, pour mettre en évidence la différence entre deux systèmes (L2 et L3), puisque L1 est vide de la notion de genre.

Le choix de L1 ici en tant que langue initiale a pour but de ne pas solliciter directement la conscience des apprenants par rapport à une grammaire explicite tant que cela n'est pas exigé. D'autre part, ce choix permet, lorsque cela s'avère possible, de prendre un 'raccourci' de L1 vers L3 sans passage par L2.

2. le recours à une micro-alternance

D'après Castellotti (2001, p.101) les recours à une micro-alternance des langues « apparaissent de manière spontanée au cours des échanges en classe, ou [sont] sollicité[s] par l'enseignant à des fins d'apprentissage ». Nous ne proposons pas l'utilisation d'une grammaire explicite ni de L1 ni de L2 ou L3 mais dans le cas des erreurs systématiques il nous semble plus efficace de donner des explications ponctuelles sous forme de phrases modèles dans les trois langues en présence en faisant une comparaison.

Nous pouvons, par exemple, pour résoudre le problème de l'utilisation du déterminant démonstratif, avant sa fossilisation dans l'interlangue des apprenants, utiliser les phrases modèles suivantes :

En persan : /*in kêtâb* mâmlé to ast/ این کتاب مال تو است

En anglais : *this book* is yours.

En français : *ce livre* est à toi

Mais :

En persan : /*in sâa't* mâl é man ast/ این ساعت مال من است

En anglais : *this watch* is mine

En français: *cette montre* est à moi

En appuyant sur le fait que, pour indiquer la proximité, le déterminant démonstratif en français, contrairement au persan et à l'anglais, possède deux formes qui sont en accord avec le genre du substantif concerné, et que pour exprimer plus spécifiquement une notion de distance il est nécessaire d'ajouter la particule *-ci* ou *-là*, l'enseignant, pour plus de précision, peut donner des phrases modèles en utilisant les particules de distance pour un substantif masculin ainsi que féminin.

Cette façon de procéder peut contribuer au traitement de cette erreur systématique chez les apprenants en sollicitant leur conscience d'une manière plutôt implicite. De plus cette règle générale sur le choix du déterminant démonstratif en français aura une chance d'être intégrée dans leur répertoire.

Ce recours ponctuel aux connaissances préalables dans les deux autres langues ne doit pas être considéré comme une trahison aux approches modernes de l'apprentissage parce qu'il sort l'apprenant du bain linguistique, mais au contraire on peut le voir comme une occasion de légitimation de la diversité linguistique ainsi que de la diversité interne de chacune des langues. De plus, comme Py (1996) le souligne ironiquement, « le maître ou le professeur qui utilise le français puis l'italien devant ses élèves n'est pas nécessairement représentant de l'Académie française ou des grammaires italiennes » (cité par Castellotti, 1996, p. 103). Cela est également valable pour l'utilisation des

langues persane et anglaise en alternance avec le français. Ce travail alterné peut alors favoriser l'auto questionnement des apprenants en ce qui concerne les zones de variations dans chaque langue, et permettre des alternatives avant que ne se fossilise leur choix de la langue de départ.

Malgré des complexités d'ordre théorique, méthodologique et pratique, nous avons tenté dans ce travail de contribuer à l'étude de l'acquisition trilingue. Ce champ de recherche fait l'objet d'un intérêt tout particulier au sein de la communauté scientifique d'aujourd'hui.

En nous engageant dans cette voie, une partie des difficultés a été de décider du choix d'une théorie de base ainsi que de la méthodologie appropriée et praticable. La difficulté théorique dans le domaine de l'acquisition trilingue réside dans la difficulté d'agencer l'indépendance du domaine de l'acquisition trilingue comme un domaine spécifique en soi. Car il ne s'agit plus de décrire un modèle d'acquisition monolingue au quel on ajouterait successivement de nouvelles composantes ni de décrire les spécificités de la compétence trilingue par rapport à la compétence bilingue (Hoffmann, 2001) et de nous laisser enfermer dans l'arithmétique linéaire et conceptuellement simplificatrice impliquée par les termes mono-, bi-, et/ou multilingue (Herinda et Jessner, 2000), mais de nous placer dans un mouvement de va et vient entre les trois langues constituant le bagage langagier des apprenants.

D'autre part les difficultés d'ordre méthodologique et pratique nous ont conduite à appliquer les résultats de notre analyse contrastive à un corpus exclusivement écrit et de type transversal. Mais une étude sur le trilinguisme demande à être développée et articulée à plus long terme. Or les paramètres de temps et de distance ont été des obstacles à la préparation d'un corpus de type longitudinal qui est à notre avis plus fiable pour le contrôle des progrès des apprenants et dans celui du phénomène de fossilisation de l'interlangue. De même on peut concevoir que cette étude exige de préparer d'autres tests plus ciblés pour mettre en relation les hypothèses avec les productions langagières des apprenants.

Bien que cette recherche soit centrée sur des apprenants persanophones, sa portée dépasse largement le cadre de l'Iran seul, puisque d'une part le français est souvent choisi comme deuxième langue étrangère après la langue anglaise (en tant que langue internationale) dans de nombreux pays non anglophones et non francophones, et d'autre part, le problème de genre et du nombre dans l'apprentissage de français langue étrangère est en soi un obstacle majeur pour tous les apprenants indépendamment de leur langue maternelle. En effet, le problème de genre est le plus persistant de ceux auxquels un apprenant est confronté dans l'apprentissage du français. Nous ajoutons, à ce problème de genre, le problème de nombre ainsi que celui de l'ordre des mots, du fait que la langue persane, L1 de nos sujets, est en contraste sur ces points avec le français.

Cette étude se limite cependant à la situation de l'apprentissage formel d'une langue étrangère dans le milieu de la langue maternelle et pour les adultes qui font l'étude d'une langue, qui peut être différente d'autres situations pour certains aspects de l'acquisition ; les stratégies pédagogiques peuvent donc aussi adopter une position différente de celle de l'enseignement d'une langue étrangère dans le pays de la langue cible et dans l'objectif de vivre et de communiquer dans ce pays étranger. Même si dans ce dernier cas le groupe

reçoit une formation formelle, certains problèmes se résolvent automatiquement et plus rapidement dans le milieu de la langue cible. Dans ce cas il est normal que le choix de l'interlangue de ces apprenants se base sur une langue autre que leur LM plus proche de la langue cible.

Cette étude se distingue des autres études faites sur le trilinguisme, par le milieu dans lequel les apprenants évoluent (le milieu de la langue maternelle). Il est alors naturel d'envisager que le choix de l'interlangue soit davantage basé sur leur langue maternelle, puisqu'elle a une présence plus forte, que sur d'autres langues apprises ultérieurement. Cependant, d'après nos résultats, il s'avère que même dans le cas de l'apprentissage dans le milieu de la langue maternelle, l'interlangue peut se baser sur la langue anglaise. Ce phénomène peut exister dans tous les pays qui possèdent une langue maternelle éloignée de la langue cible par rapport à l'anglais. Pour constater les interactions et les influences de l'anglais sur l'apprentissage d'une troisième langue il sera donc nécessaire d'avoir connaissance des contrastes entre L1 et L3 et des ressemblances entre l'anglais (L2) et L3.

Dans le cas de nos sujets persanophones nous avons constaté que le contraste entre le français (L3) et le persan (L1) apparaît sous la forme de l'absence de certaines notions ainsi que de certaines parties de discours, à quoi s'ajoute la différence de l'écriture. D'autre part, la ressemblance entre l'anglais et le français est plutôt typologique, et il s'y ajoute la similitude de l'alphabet.

Dans l'apprentissage de L2, la langue maternelle avec tous ses contrastes est toujours le centre des interactions ; c'est pour cette raison qu'en général dans l'interaction bilingue la didactique met en valeur le mouvement de fusion de deux systèmes, mais dans l'interaction trilingue la didactique doit focaliser son attention sur le mouvement de fusion de trois systèmes. Néanmoins la didactique néglige le mouvement complémentaire, orienté vers les effets de contrastes entre les langues en présence deux à deux aussi bien qu'entre les trois langues.

Le bilingue se situe au carrefour de deux tendances contradictoires mais aussi complémentaires. Comme tout usager d'une langue, il cherche à *économiser ses capacités cognitives*, et ceci en réduisant au maximum les écarts qui séparent ses deux langues l'une de l'autre. Ceci signifie, chez les apprenants considérés dans notre recherche, qu'ils se tournent vers l'anglais comme langue de référence, car les écarts entre le français et l'anglais sont réduits. On retrouve ici les phénomènes et les processus de transferts et d'interférences de l'analyse contrastive que nous avons mis en évidence dans le Chapitre 3.

Mais ces interférences peuvent être mises en cause de manière différenciée avec le niveau de compétence en L2 et aussi avec l'amélioration du niveau en français des apprenants. Tous ces aspects qui jouent un rôle dans l'influence des connaissances préalables de nos apprenants sont considérés comme des éléments très importants dans le diagnostic des sources des erreurs lorsqu'il s'agit de trouver des solutions avant que l'apprenant ne développe une interlangue fossilisée avec ces erreurs. A ce stade l'enseignant, conscient de toutes ces différences, ressemblances et rapprochements, pourrait adapter ses stratégies d'enseignement.

Dans cette perspective, nous avons donc développé notre recherche d'abord sur deux groupes différents du point de vue de la compétence en anglais (TF1, TA), puis dans un deuxième temps nous avons vérifié l'amélioration de la compétence langagière de ces apprenants dans les domaines spécifiés de la syntaxe à trois niveaux différents (TF1, TF2, TF3) de connaissance de la langue française. Nous avons montré grâce à cette étude transversale que certaines erreurs disparaissent automatiquement avec le temps alors que d'autres sont sculptées dans le bagage langagier de l'apprenant, formant ainsi une interlangue fossilisée.

Nous résumons, dans un bilan d'ensemble, nos résultats pour chaque partie du discours traitée en genre et en nombre pour les quatre groupes d'apprenants.

Les résultats pour l'article, partie de discours absente en persan et présente en anglais sous une forme unique pour les substantifs définis sans désignation de genre et de nombre, nous montrent que les erreurs des trois groupes sur le choix de l'article défini et indéfini ne diminuent pas avec l'augmentation du niveau de compétence supposée des apprenants. Ceci suggère la nécessité de porter une attention particulière à cette partie de discours et de proposer des solutions pédagogiques afin d'améliorer l'enseignement de la langue française dans les universités d'Iran.

On observe ainsi un plus grand nombre d'erreurs de l'article défini et indéfini pour le groupe spécialiste en anglais que pour le groupe spécialiste en français (débutant), ce qui tend à montrer que la quantité de ces erreurs est parfaitement corrélée au niveau de compétence en français des apprenants. Par ailleurs la grande dissymétrie observée dans le nombre des erreurs, pour le groupe spécialiste d'anglais, en faveur des articles indéfinis suggère un transfert négatif de L2 vers L3 plus important pour ce groupe comparé au groupe spécialiste en français (débutant).

Les erreurs sur le déterminant démonstratif, qui n'exprime en persan et en anglais que la distance, révèlent que pour le groupe spécialiste en anglais le choix du déterminant démonstratif, qui est gouverné par le genre du nom en français, semble se faire à partir de la perception de la distance ; cette fois-ci nous constatons un taux plus élevé d'erreurs de genre par rapport au groupe spécialiste en français (débutant), ce qui suppose aussi bien un transfert négatif de la langue pont (L2) vers la langue cible (L3) qu'une compétence langagière plus faible du groupe spécialiste en anglais comparé au groupe spécialiste en français (débutant). La comparaison du nombre d'erreurs chez les individus des groupes spécialistes en français nous montre que le taux d'erreur sur le nombre du déterminant démonstratif reste quasiment constant dans les groupes spécialistes en français intermédiaire et avancé, alors que le groupe spécialiste en français débutant, avec un taux d'erreur très inférieur aux deux autres

groupes, a plus particulièrement bénéficié d'un test d'un niveau largement en dessous de leur capacité.

Le déterminant possessif ne possède de distinction de genre en anglais que pour la troisième personne du singulier, et par rapport au nombre ce déterminant ne s'accorde qu'avec le possesseur, contrairement au français. Nous nous attendions à plus d'interférence de l'anglais sur le français (d'après notre propre expérience) mais, du fait de l'absence de tests appropriés, nous ne pouvons montrer de façon indiscutable que la production des erreurs de nombre sur le déterminant possessif pour les groupes des spécialistes en français (débutant) et des spécialistes en anglais est liée à la connaissance préalable de la langue anglaise. Nous constatons certes une évolution du taux d'erreur entre les groupes spécialistes en français (débutant et intermédiaire), mais puisque l'intervalle de confiance est très grand, nous nous interdisons de proposer davantage de conclusions sur ce point précis concernant l'évolution de l'apprentissage du français (L3).

L'adjectif qualificatif est en persan et en anglais une partie de discours invariable par rapport au genre et au nombre, mais en ce qui concerne la place de cet adjectif, elle est en persan toujours après le substantif et en anglais toujours avant le substantif, alors qu'en français certains adjectifs se trouvent avant et certains autres après le substantif. Les erreurs produites en genre et en nombre sont donc liées aux connaissances antérieures des deux autres langues. Nos résultats nous ont montré que le taux d'erreurs chez les étudiants spécialistes d'anglais est plus élevé que chez les spécialistes en français (débutant). Et, en ce qui concerne les erreurs sur la place de cet adjectif, que nous avons vérifiées uniquement au niveau intermédiaire en français, nous avons montré que le taux d'erreurs dont l'origine est dans l'interférence avec la langue pont (L2) est plus important que celui des erreurs dont l'origine est dans l'interférence avec L1.

Le pronom objet, qui est en persan invariable par rapport au genre, possède une forme unique qu'il soit direct ou indirect aussi bien en persan qu'en anglais. Le taux d'erreurs au niveau spécialiste en français (débutant) a montré que les apprenants ont des problèmes sur le choix entre un pronom objet direct et indirect, ce qui semble logique puisqu'il sont déjà familiarisés avec la langue anglaise qui a une seule forme de pronom objet pour les deux fonctions, contrairement à leur L1 qui ne possède qu'une forme pour les pronoms sujet et objet. Pour le groupe spécialiste d'anglais la grande variabilité des erreurs produites ne permet pas de tirer de conclusion sur leur origine. Quant aux apprenants spécialistes de français (niveau intermédiaire) malgré le taux élevé des erreurs, ils ont produit des erreurs de telle manière qu'on ne pouvait pas distinguer entre l'erreur sur le pronom objet direct et celle sur le pronom objet indirect.

Le participe passé est une partie de discours invariable en genre et en nombre en persan et en anglais. Une comparaison des taux d'erreurs de genre sur cette partie de discours a également été présentée. L'écart de ce taux en faveur du groupe spécialiste en anglais a été expliqué par la supériorité de la compétence langagière en L3 du groupe spécialiste en français (débutant), et par la prépondérance des transferts négatifs de L2 dans le groupe spécialiste en anglais plus compétent en L2. N'oublions cependant pas que contrairement au groupe spécialiste en français (intermédiaire), dont le test était de type à choix binaire, le test administré aux apprenants du groupe spécialiste en français (avancé) était de nature à ce qu'ils puissent user de leur compétence (pas de stimulus sous forme de QCM). L'augmentation du taux d'erreur dans ce groupe semble être principalement guidée, aussi bien en ce qui concerne l'accord du genre que celui du nombre, par le type du test. La comparaison de l'évolution du taux des erreurs de nombre au niveau spécialiste en français (avancé) a montré plus manifestement les influences interlinguistiques, mais il est possible que la difficulté des items proposés dans les tests au niveau avancé joue un rôle dans ces résultats.

Nous avons porté un intérêt spécifique à la syntaxe et à l'ordre des mots. Ainsi la comparaison des résultats avec le groupe spécialiste en français (débutant), qui est rendue difficile par le faible nombre d'individus dans le groupe spécialiste en anglais (intervalles de confiance très grands), nous a montré qu'en moyenne les individus du groupe spécialiste en anglais produisent plus de réponses erronées que ceux du groupe spécialiste en français (débutant). Il est de plus intéressant de noter que pour certains items les apprenants du groupe spécialiste en anglais ont choisi une structure anglaise alors que le taux d'erreurs produite pour les mêmes items du groupe spécialiste en français (débutant) était visiblement plus faible. Cela suggère une influence de la langue anglaise (L2) plus importante et un niveau de compétence plus faible du groupe spécialiste en anglais comparé au groupe spécialiste en français (débutant). De même la comparaison avec les groupes spécialistes en français (débutant et intermédiaire) nous montre que le taux d'erreur dans les phrases augmente à mesure que la compétence langagière des apprenants s'améliore. Mais les raisons d'une telle observation peuvent résider dans le fait que les tests administrés ne reflètent pas parfaitement le niveau de compétence des apprenants. De plus il est difficile de tirer une conclusion sur les influences interlinguistiques à partir d'une comparaison globale des trois niveaux. Seule une étude détaillée avec un échantillon plus conséquent pourra nous aider à mieux comprendre ces phénomènes.

L'interrogation a été un des éléments de nos tests. En français il existe une forme d'interrogation identique à celle de la langue persane (pas de changement de structure et changement de la courbe d'intonation à l'oral) ; cette ressemblance peut donner lieu à un transfert de L1 sur L3, pourtant c'est la forme d'interrogation de l'anglais (l'inversion du sujet avec l'auxiliaire) qui est choisie majoritairement, par les trois groupes spécialistes en français alors que le groupe ayant un meilleur niveau de compétence en L2 a choisi la simplicité avec la forme commune entre L1 et L2.

Les interférences et les transferts dans l'apprentissage de la troisième langue ne peuvent pas avoir qu'une seule origine, qu'on puisse localiser uniquement dans L1 ou dans L2. Dans l'apprentissage de la troisième langue les transferts ont des origines complexes qui se situent tantôt dans L1 tantôt dans L2 et même dans L3 elle-même (surgénéralisation). Tenter de trouver l'origine des erreurs dans les trois langues indépendamment n'est pas chose facile car parfois elles sont issues des influences combinées de L1 et/ou L2 avec L3. Une recherche basée sur un corpus oral aurait pu mettre davantage en évidence toutes ces influences car les productions orales ont un caractère plus spontané que les productions écrites. D'autre part les tests grammaticaux peuvent dans une future recherche céder leur place à d'autres tâches, comme par exemple un sujet de dissertation qui peut mettre en évidence d'autres formes d'influences interlinguistiques, notamment au niveau de la contextualisation.

L'objectif de cette recherche était de mettre en lumière, en se basant sur une étude du phénomène de trilinguisme, les transferts et les interférences linguistiques et d'analyser la complexité de leurs caractéristiques d'un point de vue pédagogique pour les enseignants et les enseignés. Nous avons ainsi fait quelques propositions didactiques basées sur les résultats de notre analyse selon deux axes de micro alternance et macro alternance. Ce sont là des points qui demandent à être développés par d'autres recherches qui, nous l'espérons, verront le jour dans les années à venir.

L'influence grandissante de la langue anglaise et sa force internationale a favorisé son hégémonie. Force est de constater qu'elle est aujourd'hui devenue la première langue étrangère apprise dans de nombreux pays à travers le monde. Dans ces conditions, souvent, l'apprentissage de la langue française comme seconde langue étrangère s'effectue après celui de l'anglais, considéré en tant que langue pont. Cette recherche peut alors fournir une base de travail, dans sa méthodologie et avec ses limitations, pour envisager d'étudier les influences interlinguistiques dans l'apprentissage de la langue française chez les adultes et dans le milieu formel dans les cas où la langue maternelle est

éloignée, par sa morphologie et/ou sa typologie des autres langues apprises (anglais, ...) et à apprendre (français). Il est alors tout à fait envisageable d'ouvrir ce champ d'investigation en étudiant l'apprentissage du français avec d'autres langues en présence (et co-présentes avec l'anglais), par exemple dans les universités afghanes, pakistanaises, indiennes, ou même chinoises et japonaises, et d'observer et valider le degré et les domaines des influences interlinguistiques.

AHMADI GIVI, H., ANVARI, H. (1996) *دستور زبان فارسی (La grammaire de la langue persane)*, Téhéran : Fatémi Publication.

AHUKANNA, J.G.W., LUND, N.J., GENTILE, J.R. (1981) Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, N° 65: 281-7.

AKINCI, M-A., DE RUITER, J.J., SANAGUSTIN, F. (2004) *Le plurilinguisme à Lyon : Le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris : L'Harmattan.

ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986) *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Flammarion.

ATAI, P. (1964) *A Contrastive Study of English and Persian Question Signals*, THE UNIVERSITY OF MICHIGAN PHD.
<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

AUSUBEL, D. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York: Grune & Stratton.

AUSUBEL, D. P. (1963) [1968] *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

BARTELET, G. (1989) The interaction of multilingual constraints, In: *Interlingual Processes* H.W. Dechert and M. Raupach(eds), Tübingen, Gunter Narr: 151-77.

BATENI, M.R. (1970) مقایسه بعضی از خصوصیات ساختاری زبان فارسی و انگلیسی (La comparaison de la structure et de la syntaxe en persan et en anglais), *زبان و تفکر (La langue et la pensée)*, Bateni, M.R., Téhéran, Abângâh : 163-174.

BÂTÉNI, M-R. (1994) *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی (La description de la syntaxe et de la structure de la langue persane)*, Téhéran : éditions Amir Kabir.

BEAUFILS, B. (2000) *Statistiques appliquées à la Psychologie*, Tome 1 collection LEXIFAC, Rosny Cedex : Bréal.

BENVENISTE, E. (1969-1973) *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes, I. Économie, parenté, société, II. Pouvoir, droit, religion*, Paris : éditeur inconnu.

BERNARD, M. (2006) *Les anglicismes dans le sport en langue française: modes d'intégration et aspects sociolinguistiques*; Université Bordeaux 3 France : Thèse de linguistique.

BERNSTEIN, B. (1975) *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Présentation de J.-C., Chamboredon, Paris : Minuit.

BESSE, H. (1998) Contribution à l'histoire du mot didactique, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM : 17.

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier-Credif.

BESSE, H., GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique*, Paris : CLE International.

BIBER, D., CONRAD, S., REPPEN, R., BYRD, P., HELT, M. (2002) Speaking and Writing in the University : A Multidimensional Comparison, *TESOL QUARTERLY*, vol 36, N°1: 9-48.

Bibliothèque Nationale de France.

<http://www.bnf.fr/pages/zNavigat/frame/catalog.htm>, consulté en octobre 2006.

BILD, E., SWAIN, M. (1989) Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10: 255-74.

BLOOMFIELD, L. (1935) *Language* (Revised from 1914 edition), New York: Holt.

BOUTON, C.P. (1974) *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Klincksieck.

BOYER, H. (1997) *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris : L'Harmattan.

CASTELLOTTI, V. (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.

CENOZ, J., HUFSEIN, B., JESSNER, U. (2001) *Cross linguistic influence in third language acquisition : Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters: 256-260

CENOZ, J., VALENCIA, J.F. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country, *Applied Psycholinguistics*, N°15: 195-207.

CENOZ, J., GENESEE, F. (1998) Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education, In: *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, J.Cenoz and F. Genesee(eds), Clevedon, Multilingual Matters: 16-32.

CENOZ, J., JESSNER, U. (2000) *English Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters.

CHASTAIN, K. (1988) *Developping Second-Language Skills: Theory and Practice*, USA: HBJ Publishers

CHEVALLIER, J-C., BLANCHE-BENVENISTE, C., ARRIVE, M., PEYTARD, J. (1991) *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris°: Larousse.

CHOMSKY, N. (1959) A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior, *Language*, N°35: 26-58.

CHOMSKY, N. (1965) Formal discussion : the development of grammar in child language, In: *The Acquisition of Language*, Bellugi, U., Brown, R. (eds.), Indiana: Purdue University.

CHOMSKY, N. (1966) Research on language learning and linguistics, *Report of the Northeast Conference*.

CHOMSKY, N. (1981) *Government and Binding Theory*, Dordrecht Hollande: Foris Publications.

CLYNE, M.(1997) Some of the things trilinguals do, *The International Journal of Bilingualism* N°1:113.

Common European Framework (2001).

http://www.cambridge.org/elt/face2face/maps/cef/what_is_the_cef.pdf,
consulté en septembre 2006.

COOK, V. (1992) Evidence for Multi-competence, *Language Learning* N°42: 557-91.

COOK, V. (1995) Multi-competence and the learning of many languages, *Language and Culture in Curriculum* N°8: 93-8.

COOK, V.J. (1969) The analogy between first and second language learning, *IRAL*, 7, 3: 207-216.

COOK, V.J. (1991) The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence, *Second Language Research*, 7, 2: 103-117.

CORDER, S.P. (1967) The significance of learners' errors, In *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, J.C.Richards (ed.) (1974, 1984). London, Longman: 19-27 (Originally in *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4)).

CORDER, S.P. (1971) Idiosyncratic Errors and Error Analysis, *IRAL*, 9, : 147-159. Reprinted in Richards (1974).

CORDER, S.P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, O.U.P.

CORDER, S.P.(1967; 1980) The significance of learners errors, *International Review of Applied Linguistics*, N°5(traduction française 1980: "Que signifient les erreurs des apprenants » *Langages*, N°57)

COSTE, D., HEBRARD, J. (1991) Vers le plurilinguisme, *Le Français dans Le Monde/ Recherches et Applications*, Tunisie : Hachette.

CUQ, J-P (1996) *Une introduction a la didactique de la grammaire en FLE*, Paris : Didier-Hatier.

CUQ, J-P., GRUCA, I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG (FLE).

DABIR-MOGHADDAM, M. (1980) *Syntax and semantics of causative constructions in Persian*, PhD thesis, University of Illinois. <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

DE ANGELIS, G., SELINKER, L. (1998) Interlanguage transfer and multiple language acquisition: A case study, Paper presented at TESOL (1999), New York City.

DEBYSER, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, *F.M.*, N° 8 : 31-61.

DELAMARRE, X. (1984) *Le vocabulaire indo-européen, Lexique étymologique thématique*, Paris : éditeur inconnu.

DELSHAD, S. (1980) *Persian and English Prepositions Compared and Contrasted from a Pedagogical Point of View* PhD thesis, Univ. of Texas, Austin. <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

DEWAELE, J-M. (1998) Lexical Inventions: French interlanguage as L2 versus L3, *Applied Linguistics*, N° 19: 471-90.

DIEBOLD, A. (1961) Incipient bilingualism, *Language*, N° 37: 97-112.

DUMÉZIL, G. (1959) *L'Idéologie tripartite des Indo-Européens*, Bruxelles : éditeur inconnue.

ESCH, E. (2003) L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir, *Le Français dans Le Monde*, juillet : 18-31.

FARKAMEKH, L. (2006) La didactique du français et les persanophones plurilingues, communication présentée au *COLLOQUE JEUNE CHERCHEURS LABORATOIRE LIDILEM UNIVERSITE STENDHAL, GRENOBLE*, 4-7 juillet.

FARKAMEKH, L. (2006) La langue persane affectée par les technologies de l'information et de la communication, *communication présentée au colloque internationale la langue de la Communication Médiatisée par les Technologies de l'information et de la communication (CMT)*, Bordeaux , 5-6 mai.

FOUCHECOUR, DE C-H. (1985)*Eléments de persan*, Paris : Publications Orientalistes de France.

FOURNIAU, V. (1996) Du VI^e au XIX^e siècle de la culture française de Quelques aspects du thème dans timouride, In: *Oriente Moderno, timuride de civiltà de La viennent internazionale de fenomeno* M. Bernardini (ed) N° 15 (76) 2 : 283-304, Rome.

FOUSER, R.J. (2001) Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L3, In: *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives*, Cenoz, J.H., Britta and U Jessner(eds.), Clevedon, Multilingual Matters: 149-169.

FRIES, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

FRYE ,R.N. (1955) Remarks on The Paikuli and Sar Mashad Inscriptions, *Harvard Journal of Asiatic Studies*, Vol. 20, N°. 3/4: 702-708

FRYE, R.N (1955) The Manuscript of the Andarz Name in New Persian, *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 75, N°. 1: 24-26.

GALISSON, R., COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

GARDES-TAMINE, J. (1990) *La grammaire : 1/Phonologie, Morphologie, Lexicologie*, Paris : Armand Colin.

GASS, S., SELINKER, L. (1983) *Language transfer in language learning*. Cambridge, MA, Newbury: House Publishers, Inc.

GENESE, F. (1998) A Case study of Multilingual Education in Canada, In: *Beyond bilingualisme: Multilingualism and Multilingual Education*, J.Cenoz and F. Genesee(eds), Clevedon, Multilingual Matters: 243-58.

GERBAULT, J (2002) *TIC et Diffusion du Français*, Paris : l'Harmattan.

GERMAIN C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International (Coll. Didactique des langues étrangères).

GERMAIN, C., SEGUIN, H. (1998) *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Paris : CLE International (Didactique des langues étrangères).

GHADESSY, E. (1988) *Some Problems of American Students' Mastery of Persian Phonology*, FOREIGN LANGUAGE EDUCATION UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN.

<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

GREVISSE, M. (1986) *Le Bon Usage*, Bruxelles : Duculot.

GROSJEAN, F. (1992) Another View of Bilingualisme. In: *Cognitive Processing in Bilinguals*, R.J. Harris(ed.), Amesterdame, North Holland:51-62.

GROSJEAN, F. (1998) Studying bilinguals : methodological and conceptual issues, *Bilingualism : Language and Cognition*, N°1: 131-49.

HAMERS, J.F., BLANC, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles : Pierre Mardaga.

HAMMARBERG, B. (2001) Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition, In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition :Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters LTD:21-41.

HARLEY, B. (1986) *Age in Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.

HASHEMEYAN, S-K. M. (1977) *A Case Grammar Analysis of Certain Aspects of The Acquisition of English Syntax by two Native Speakers of Persian*, INDIANA UNIVERSITY PHD.

<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

HAUGEN, E. (1953). *The Norwegian Language in America :a study in bilingual behavior*,. University of Pennsylvania press: Philadelphia, vol.1: 7.

HAUGEN, E. (1956) Bilingualism, Language Contact, and Immigrant Languages in the United States: A Research Report, 1956-1970, In: *Current Trends in Linguistics, Vol. X*.

HEFEISEN, B. (2000) How do foreign language learners evaluate various aspects of their multilingualism?, In *Tertiär und Drittsprachen*, S.Dentler, B. Hefeisen and B. Lindemann(ed), Tübingen, Stauffenburg: 23-39.

HERDINA, P., JESSNER, U. (2000) The Dynamics of Third Language Acquisition. In: *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, J.Cenoz and U.Jessner (eds) Clevedon, Multilingual Matters: 84-98.

HOFFMANN, C. (1985) Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, N°6* : 479-95.

HOFFMANN, CH. (1988) Luxembourg and European schools, In: *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, J.Cenoz and F.Genese(eds), Clevedon, Multilingual Matters: 143-73.

HOFFMANN, CH. (2001) Towards a Description of Trilingual Competence, *The International Journal of Bilingualism, vol.5, 1* : 1-17.

HOUIS, M. (1971) *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris : P.U.F.

HUFEISEN, B; LINDEMANN, B. (1998) *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen:Stauffenburg.

Iran Chamber Society.

<http://www.iranchamber.com>, consulté en Août 2006.

JAMES, C. (1980) *Contrastive Analysis*, Singapore: Langman.

JAUPI, L. (2002) *Contrôle de la Qualité : MSP Analyse des performances contrôle de réception*, Paris : Dunod

JAZAYERY, M.A. (1958) *English Loanwords in Persian: A Study in Language and Culture*, THE UNIVERSITY OF TEXAS AT AUSTIN PHD <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

JEANTHEAU, J-P. (2001) *Les choix linguistiques parentaux en milieu scolaire au Belarus; Révélateurs des politiques et du conflits linguistiques (1984 à 1998); Approche statistique et historique*, tome 1, Paris, thèse de doctorat de linguistique, Université de Paris V - René Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales, sous la direction de Louis-Jean Calvet.

JESSNER, U. (1999) Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of their multilingualism? In: *Tertiär und Drittsprachen*, S.Dentler, B. Hufeisen and B. Lindemann, Tübingen, Stauffenburg: 23-39.

KELLERMAN, E., SHARWOOD SMITH, M. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

KELLERMAN, E. (1983) Now you see it, now you don't. In: *Gass and Selinker(eds)Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House: 112-34.

KELLERMAN, E. (1987) *Aspects of transferability in second language acquisition*, Ph.D. dissertation, University of Nijmegen.

KRASHEN, S.D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*, Oxford New-York : Pergamon Press.

KUPFERBERG, I., OLSHTAIN, E. (1996) Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms, In: *Crosslinguistic Approaches to Language Awareness, Special issue of Language Awareness*, Carl James (ed.): 149-65.

LABOV, W. (1976) [1973] *Sociolinguistique*, Paris : De Minuit. (trad.).

LADO, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor : University of Michigan Press.

LADO, R. (1964) *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw-Hill.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York: Longman.

LASAGABASTER, D. (1997) *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3.*, Leioa: University of the Basque Country.

LE NOUVAU PETIT ROBERT (2004) Paris : Dictionnaire Le Robert.

LECLERC, J. (2006) <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.shtml>, consulté en mars 2006.

Loi de Student., *L'encyclopédie wikipedia*.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_de_Student, consulté en août 2006.

MACKAY, W.F (1974) *Bilinguisme et Contact des Langues*, Paris : Klincksieck

MACKEY, W.F. (1956) Toward a Redefinition of Bilingualism, *Journal of the Canadian Linguistics Association*, N°2.

MACNAMARA, J. (1967) The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview, *Problems of bilingualism, Journal of Social Issues*.

MALHERBE, M. (1983) *Les langages de l'humanité*, Paris : Editions Seghers.

MAROUZEAU, J. (1951) *Lexique de la terminologie linguistique, Français-Allemand-Anglais-Italien*, Paris : Paul Geuthner.

MATTHEY, M. (1996) *Apprentissage d'une langue et interaction verbal*, Allemagne : Peter Lang S.A.

MEILLET, A. (1937) *Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes*, Paris, [reprint : Alabama, 1964].

MEISEL, J. (1983) Transfer as a Seconde Language Strategy, *Language and Communication*, N°3: 11-46.

MIR'EMADI, S-A. (1981) *Case Relationships and The Verb Matris in Persian and English (a Contrastive Study)*, MICHIGAN STATE UNIVERSITY PHD. <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

MÖHEL, D. (1989) Multilingual interaction in foriegn language production. In: *Interlingual Processes*, H.W. Dechert and M. Raupach(eds), Tübingen, Gunter Narr: 179-94.

MOÏNE, M. (2003) *Farhang e Farsi* (dictionnaire persan), Téhéran: ed. Amir Kabir

MOÏNFAR, M.DJ. (1972) Défini et non-défini en persan, In : *Langues et Techniques, Nature et Société Approche Linguistique*, Jacqueline, M.C., Bernot, T.L., Paris, Centre National de Recherche Scientifique : 175-177.

Monneret De Villard, U. (1952) *Evanglici de magie de sui d'orientali de la légende*.

Müller, M. (2002) *Mythologie Comparée*, Paris : Robert Laffont.

MURCIA, M.C., FREEMAN, D.L. (1983) *The grammar book an ESL/EFL teacher's course*, USA: Newbury House Publishers, INC.

Nasiri -Moghaddam, N. (2004) *L'archéologie française en Perse : Et les antiquités nationales (1884-1914)*, Paris : Connaissances et Savoirs.

NASSAJI, H. (2003) L2 Vocabulary Learning From Context : Strategies, Knowledg Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing, *TESOL QUARTERLY*, vol 37, N°4: 645-670.

NATEL KHANLARI, P. (1970) تاریخ زبان فارسی (*Histoire de la langue persane tome 1*), Téhéran : Bonyade Farhangui Iran.

NATEL KHANLARI, P. (1984) دستور زبان فارسی (*La grammaire de la langue persane*), Téhéran : Toos Publication.

NEMSER, W. (1971) Approximative systems of foreign language learners, *International Review of Applied Linguistics*, N°9: 115-123.

NOORI, Z (2003) مشکلات آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه يك معلم (Les difficultés de l'apprentissage de l'anglais selon une enseignante), *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N°68 : 4-7.

NUNES, J. (1993) The Discourse Representation of Tense Sequencing in Narratives, *MIT Working Papers in Linguistics*, N°23 : 227-46. Presented 1993 at the Student Conference in Linguistics, University of Maryland. Related to Nunes and Thompson, 1995.

ODLIN, T. (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, New York: Cambridge University Press.

OLERON, G. (1964) Le transfert, In : *Traité de psychologie expérimentale*, R., Fraisse et J., Piaget (édition), vol IV : 115-117.

PAVLENKO, A., JARVIS, S. (2002) Bidirectional Transfert, *Applied Linguistics* 23/2 : 190-214.

PEARSALL, J., TREMBLE, B. (1996) *The Oxford English Reference Dictionary*, Oxford, New York: Oxford University Press.

PERGNIER, M. (2001) *Le Français En Contact Avec L'Anglais*, Paris : Didier Erudition.

PIAGET, J. (1973) *The affective unconscious and the cognitive unconscious*, transl. by Victor Calef and Eleanor Duckworth, In: *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 21 : 249-261.

PORQUIER, R. (1977) L'analyse des erreurs. Problèmes et prescriptive, *Etudes de Linguistique Appliquée*, N°25.

PORQUIER, R. (1975) *Analyse d'erreurs en français langue étrangère*, thèse de 3^e cycle, Université de Paris VIII.

POULISSE, N. (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Dordrecht : Foris.

PURKHOSROW, K. (1980) *A Contrastive Analysis of Persian and English Reported Speech and the Effects of Interference and Transfer in Learning English as a Foreign Language*, UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBANA-CHAMPAIGN PHD.

<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

PY, B. (1996) Education bilingue à l'école moyenne, *Communication plénière au séminaire, Saint-Vincent, 6-7mai*.

RAHMATIAN, R. (1995) *Acquisition d'une compétence linguistique en français chez les étudiants iraniens*, thèse de doctorat, Université Toulouse-LeMirail.

RAHMATIAN, R. (1999) Les problèmes d'interactivité dans les classes traditionnelles de langue, *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N°53 : 42-45.

RAHMATIAN, R. (2000) Le développement de la communication orale chez les étudiants iraniens, *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N°57 : 56-60.

RAHMATIAN, R. (2001) *دستور در روش‌های سمعی - بصری ساخت یکپارچه SGAV (Les méthodes d'apprentissage de la langue étrangère et l'application de la grammaire dans la méthode SGAV)*, *Pazhuhesh-e zabanh-ye kareji, A Periodical of Froeign Languages, University of Tehran*, N°12:77-91.

RENFREW, C. (1987) *Archaeology and Language. The Puzzle of Indo-European Origins*, Londres.

RENFREW, C. (1993) *L'Enigme indo-européenne: Archéologie et langage*, Paris : Edition Flammarion.

RICHTERICH, R. (1972) *Langues vivantes : Modèle pour la définition des besoins langagières des adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

RIEGEL M., PELLAT, J-C., RIOUL, R. (1994) *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France.

RINGBOM, H. (1986) Crosslinguistic influence and foreign language learning process, In: *Crosslinguistic Influence in seconde language Acquisition*, E.Kellerman and M.Sharwood Smith (eds), New York, Pergamon Press: 150-62.

RINGBOM, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Langage Learning*, Clevedon:Multilingual Matters.

SADIGHI, F. (1982) *The Acquisition of English Restrictive Relative Clauses by Native Speakers of Persian*, UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBANA-CHAMPAIGN PHD.

<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

SAMVELIAN, P. (2003) Le statut syntaxique des objets nus en persan, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, Tome XCVI, Fasc. 1 : 349-388 *Abstracta Iranica* [En ligne], Volume 26, mis en ligne le : 8 décembre 2005. URL <http://abstractairanica.revues.org/document3729.html>. Consulté le 3 novembre 2006.

Sarkhosh Curtis, V. (1994) *Mythes perses*, Paris : Editions du seuil.

SAUSSURE, DE F. (1973) *les cours de linguistique générale*.

http://www.revue-texto.net/Saussure/Sur_Saussure/Bouquet_Apres.html.

SCHMITT, N., ZIMMERMAN, C-B (2002) Derivative Word Forms : What Do Learners Know?, *TESOL QUARTERLY*, vol 36, N°2: 145-171.

SELINKER, L. (1972) Interlanguage, *IRAL*, 10/3. Reprinted in Richards (1974).

SHAHIN, SH. (1999) Parlons français !, *Roshd Foreign Language Teaching Journal*, N°53 :46-51.

SHEIK, H. (1979) *The Semantic Structures of Compound Verbs in Modern Persian and their English Equivalents: A Comparative Study*, THE UNIVERSITY OF NEBRASKA - LINCOLN PHD.

<http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

SINGH, R., CARROLL, S. (1979) L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics*, N°5:51-63.

SINGLETON, D. (1987) Mother and other tongue influence on learner French, *Studies in Second Language Acquisition*, N°15:36-57.

SINGLETON, D., LENGYEL, Z. (1995) *The Age Factor in Seconde Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.

SINGLETON, D. (1989) *Language Acquisition :The Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters.

SKJÆRVØ, O. (2005) *Harvard university, old persian material course*, l'encyclopédie Iranica.

www.iranica.com, Consulté en mai 2006.

<http://www.fas.harvard.edu/~nelc/newletters/spring2006.pdf>

SOUVAY, P. (2002) *Savoir utiliser la statistique*, Paris: AFNOR

STEVEN, M., COLLINS, P. (2003) *The forgotten ancient superpower, USA : Bible Blessings*.

STOLL, C. (2006) Le bilinguisme : une approche typologique, In : *L'aménagement linguistique dans le monde*, Jacques Leclerc «Danemark» Québec, TLFQ, Université Laval.

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/citations-references.htm>, consulté en septembre 2006.

STOLL, C. (1997) Le bilinguisme : une approche typologique, *BULLETIN APLV – STRASBOURG*, N°54.

<http://averreman.free.fr/aplv/num54-bilinguisme.htm>, Consulté en août 2006

STREVENS, P. (1964) Recherche linguistique et enseignement des langues, *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*, Strasbourg : conseil de l'Europe.

SURRIDGE, M.E. (1995) *Le ou La ? The Gender of Frenche Nouns*, Clevedon: Multilingual Matters.

The Oxford English Reference Dictionnary (1991) USA: The Oxford University Press.

THOMAS, J. (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, N° 9: 235-46.

Titone, R. (1972) *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles : Dessart.

TODD, L., HANCOCK, I. (1986) *International English Usage*, Oxford: Croom Helm.

TREVISE, A. (1992) La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère, *AILE*, N°1 : 87-106.

TUSI-YE-SÂLMÂNI (1966) *Encyclopédie sur les « merveilles de la création »*, Téhéran : M. Sotude Vol. 13 N° 2.

WAGNER, R.L., PINCHON, J. (1962) *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Hachette.

Walter, G., Walter, H. (1998) *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*, Paris : Larousse.

WALTER, H. (1997). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris : Pierre Guiraud.

Webster's Third New International Dictionary (2002) Merriam-Webster:Indxd&Uab edition.

WEINREICH, U. (1953) *Languages in Contact*, New York : Linguistic Circle of New York.

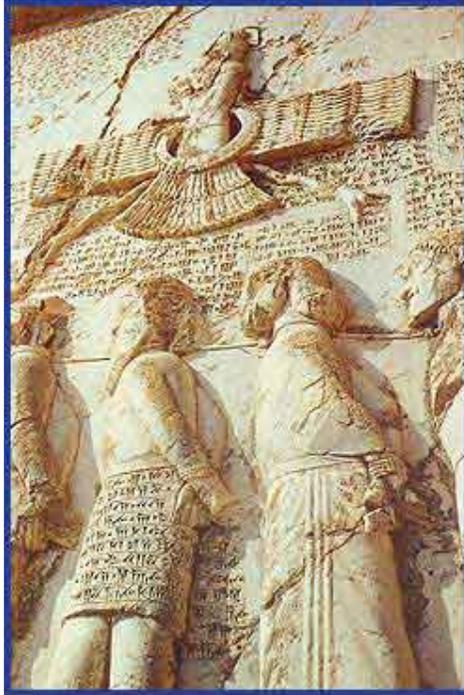
WILLIAMS, S., HAMMARBERG, B. (1997) *L1 and L2 Influence in L3 Production*, Stockholm: Stockholm University Center of Research on Bilingualism.

WILLIAMS, S., HAMMARBERG, B. (1998) Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model, *Applied Linguistics*, N°19:295-333.

YARMOHAMMADI, L. (1965) *A Contrastive Study of Modern English and Modern Persian*, INDIANA UNIVERSITY PHD. <http://studentorgs.utexas.edu/flesa/studies/diss2.htm>, consulté en septembre 2006.

Annexe 1

1.1. Bisotun :



The victory of Darius II over rebels
Bisotun, Kermanshah

Ce village se situe à 30 km. à l'est de Kermânchâh. Au-dessus de la route principale vers Hamadan, 1 km. à l'ouest du village, se trouvent les célèbres bas-reliefs, sculptés dans une montagne, qui revêtait à l'époque préislamique une signification religieuse. Gravées **en trois langues**, les inscriptions figurant sur ces bas-reliefs sont au vieux persan ce que la pierre de Rosette fut aux hiéroglyphes égyptiens. Le soldat Henry Rawlinson les recopia en 1838 avant de déchiffrer laborieusement ce que disait la version persane ; plus tard les érudits poursuivirent la tâche en traduisant les textes néo-babyloniens et élamites.

1.2. Cylindre de Cyrus :

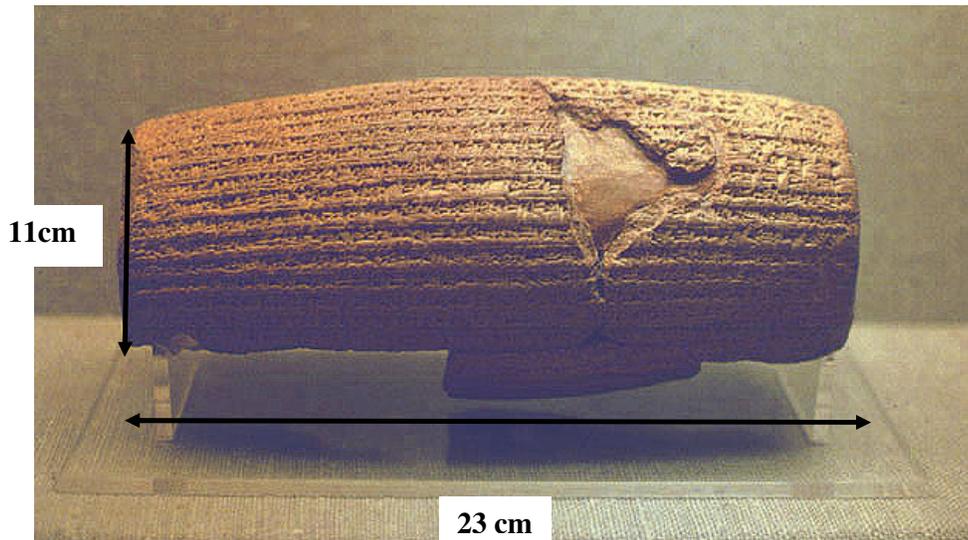


Figure 1.6 : Cylindre de Cyrus au 'British Museum'

Traduction du cylindre de Cyrus : « ... Maintenant que j'ai mis la couronne du royaume de l'Iran, du Babylone, et des nations des quatre coins du monde, avec l'aide Ahura mazda, j'annonce que je respecterai les traditions, les coutumes et les religions des nations de mon Empire et ne laisse jamais quiconque de mes gouverneurs et subalternes les mépriser ou les insulter tant que je serais vivant. Dorénavant, jusqu' à ce que Ahura mazda m'accorde la faveur du royaume, je n'imposerai ma monarchie à aucune nation. Chacun est libre de l'accepter, et si quiconque la rejette je ne m'appuie jamais sur la guerre pour régner. Tant que je suis le roi de l'Iran, du Babylone, et des nations des quatre coins du monde, je ne laisse jamais quiconque opprimer aucun autre, et si cela se produit, je restituerai ses droits et pénaliserais l'oppresser. Et tant que je suis le monarque, je ne laisse jamais quiconque prendre la possession des propriétés immobilières et mobilières d'autrui par la force ou sans compensation. Tant que je serais vivant, j'empêche le travail impayé et obligatoire. Aujourd'hui, j'annonce que chacun est libre de choisir une religion. La population est libre de vivre dans toutes les régions et travailler à condition qu'ils ne violent jamais le droit d'autrui. Personne ne peut être pénalisé pour les fautes commises par ses proches (ses parents).

J'empêche l'esclavage, et mes gouverneurs et subalternes sont obligés d'interdire d'échanger des hommes et des femmes comme esclaves dans leur propre territoire. De telles traditions devraient être bannies du monde entier. J'implore Ahura mazda de m'inciter à réussir et à remplir mes obligations envers les nations de l'Iran (Perse), du Babylone, et de celui des quatre coins du monde. » (Notre traduction de la version anglaise, Iran chamber society)

Annexe 2

2.1. Les tests administrés aux apprenants :

Groupe débutant (TF1, TA)

1/ Complétez en utilisant *le, la, les, l', un, une, des* :

1. Où sont clés de voiture?
2. Sur table dans entrée !
3. années prochaine, j'achète maison.
4. J'ai problème à mon travail, je cherche avocat.
5. femme de Charles est avocate, voilà sa carte.
6. Bonjour Madame, je cherche bureau, grand et en bois.
7. modèle devant vous est bien, il coûte 3500 euros.
8. Où se trouve bureau directeur.
9. Regarde cette photo, ici, c'est maison de mes grands-parents et là, château de Roche.
10. Je cherche informations sur Victor Hugo.
11. Regardez dans bibliothèque, à droite.
12. Qu'est-ce qu'il y a dans sac bleu.

2/ Complétez avec *ce, cet, cette, ces* :

1. Vous devez rencontrer personne : elle est passionnante.
2. architecte est un ami d'enfance.
3. Madame, jeune homme est étranger ?
4. Qui est dame ?
5. Comment s'appelle jeune fille ?

3/ Complétez avec l'adjectif possessif :

1. Je te présente mari.
2. Nous habitons chez parents.
3. Il vit à Lyon avec frère.
4. Vous travaillez dans la société de frère.
5. Ils aiment être avec amis.
6. Elles ne connaissent pas femme.
7. Vous vivez encore chez parents.
8. À Paris, je peux loger chez copain Victor.

4/ Soulignez l'adjectif correct :

1. Cette actrice est très joli/jolie mais un peu trop grand/grande.
2. Il est assez âgé/âgée mais encore très musclé/musclée.
3. Regarde ce bébé, comme il est mignon/mignonne !
4. Ce billet est faux/fausse.

5. Je n'aime pas le saucisson sèche/sec.

5/ Complétez avec un pronom correct :

1. Tu vois Bertrand ? Oui, je vois souvent.
2. Il appelle Julie ? Oui, il appelle régulièrement.
3. Vous invitez vos voisins ? Oui, nous invitons souvent.
4. Tu promènes leur chien ? Oui je promène deux fois par jour.
5. Ils emmènent tes enfants en week-end ? Oui, ilsemmènent quelquefois.
6. Ils reçoivent Marie ? Oui, ils reçoivent souvent.
7. Le directeur vous accueille tous les jours ? Oui, il..... accueille tous les jours.
8. Vous voyez Florence le dimanche ? Oui, nous voyons le dimanche en général.

6/ Soulignez la ou les forme(s) correcte(s) du participe passé :

1. Je ne comprends pas, elle est parti/partis/partie la première et est arrivé/arrivée/arrivés la dernière.
2. Ma femme et moi, nous sommes allés/allé/allées sur la Côte d'Azur l'année dernière.
3. Les filles, vous n'êtes pas sortis/sortie/sorties hier soir ?
4. Qu'est-ce qui s'est passé ma chérie, tu es tombée/tombé/tombées.
5. Et vous Christine, vous êtes nées/née/nés en quelle année ?
6. Pour visiter la Tour Eiffel, je suis monté/montés/montées en ascenseur mais je suis descendue/descendues à pied.

7/ Mettez dans l'ordre :

1. danser /Tu/sais/?
2. On/jazz/écouter/ici/peut/du/.
3. dans/êtes/le/ne/parc/pas/promenés/Vous/vous/?
4. ami/connais/mon/ne/pas/Tu.
5. à/écoutons/informations/la/les/n'/Nous/pas/radio.
6. Ce/est/facile/n'/pas/très.
7. message/lui/Vous/un/laissez/?
8. immédiatement/obéissent/Ils/t'/?
9. dans/m'inviter/mon/Patrick/préféré/salon de thé/va.
10. leçons/vais/Je/les/ne/pas/apprendre.

8/ Répondez de façon négative :

1. Elle est grande ? Non,
2. Elle est sportive ? Non,
3. Il vient ce soir ? Non,
4. Je sors ce soir ? Non,
5. Tu as le numéro de téléphone ? Non,
6. On rentre à la maison ? Non,
7. Vous jouez au golf ? Non,
8. Tu peux m'expliquer ? Non,

9/ Mettre les phrases suivantes à la forme interrogative :

1. Il a préparé une voiture.
2. Je parlerai d'une pièce de théâtre.
3. Je m'occuperai d'un travail difficile
4. Il allume son cigare.
5. Le petit garçon a aidé l'aveugle.
6. L'avion sera plus rapide.

Groupe intermédiaire (TF2)

1/ Complétez en utilisant *le, la, les, l', un, une, des* :

1. Cher père Noël,

Tu seras gentil si tu m'apportes :

..... walkman, cassette, mini-chaîne et
disques aussi. Et puis grosse voiture rouge téléguidée, bel
appareil photo avec album photo, jeux vidéo,
raquette de tennis et aussi balles.
C'est tout ! Je t'embrasse.

Gaëtan

2. Tout est en ordre

Chez moi, tout est bien rangé : vêtements sont dans
armoire, ordinateur sur bureau, couverts dans
..... tiroir, assiettes dans placard,
nourriture dans réfrigérateur, livres dans
bibliothèque, disques sur étagère, et parapluie dans
..... entrée.

3/ Complétez avec des adjectifs et des pronoms démonstratifs :

A) Chez un grand bijoutier

Voyons, je vous propose collier avec des diamants et des émeraudes
et peut-être, avec le collier, bracelet.
J'hésite ! C'est difficile de choisir. Pourriez-vous me montrer aussi la bague,
vous savez, celle qui est dans la vitrine ?

Mais naturellement. Regardez, pierres sont merveilleuses ! Et
admirez ensemble. Monsieur le Comte ! collier,
bague et bracelet, quelle beauté, quel style.

B) C'est à toi, Charles, ou c'est à Martin ?

Maman : À qui sont chaussettes ? Charles, ce sont* ?
Charles : Non, ce ne sont pas*, ce sont celles de Martin.
Maman : Et serviette ?
Charles : horreur !!! C'est* de Martin !!!
Maman : Et T-shirt, c'est* ou c'est* de ton frère ?
Charles : C'est*. C'est toi qui l'as acheté !
Maman : Mais qu'est-ce que vous faites avec vêtements ? Regardez
comme ils sont sales ! Ce n'est pas possible !

5/ Soulignez les deux adjectifs possessifs corrects :

3. ma/vos/mes sœurs
4. leur/ta/mon frère
5. son/leurs/ses grands-parents
6. notre/nos/ma tante
7. mes/leur/ses cousins
8. vos/ma/leurs cousines
9. ton/sa/votre neveu
10. mon/ta/leur nièce

6/ Complétez avec les adjectifs :

1. Il était une fois princesse (beau-trois-blond)
2. Elles aimaient garçons (trois-jeune-sympathique)
3. La première avait sœurs (très jaloux-deux)
4. La deuxième avait une belle-mère (fou-autoritaire)
5. La troisième avait une Tante (très gentil-vieux)
6. Amélie possédait oiseaux (joli-dix-multicolore)
7. Belise possédait chatons (très mignon-quatre-petit)
8. Chloé possédait chevaux (grand-blanc-deux)
9. Elles habitaient dans un château (féérique)
et menaient vie (heureux) jusqu'au jour où
...

7/ Complétez avec me, m', te, la, lui, l' :

La mère : Adrien, laisse ton frère Alex tranquille !
Adrien : je ne fais rien !
La mère : Si, avec ta télévision, tu empêche de travailler.
Adrien : D'habitude, il dérange avec sa musique et quand je
..... demande de arrêter, il met plus fort !

* N'ont pas été pris en compte dans l'analyse des erreurs

La mère : Ce n'est pas une raison pour ennuyer, tu sais qu'il a un examen demain. Je demande de obéir immédiatement !

Adrien : Je fais ce que je veux !

La mère : Tu ne parles pas comme ça !

8/ Soulignez la forme correcte du participe passé :

1. Ta valise, tu l'as préparé/préparée ?
2. Tes plantes, tu les as rentré/rentrées ?
3. Tes clés, tu les as laissé/laissées chez qui ?
4. La concierge, tu l'as prévenue/prévenu ?
5. Ton passeport, tu ne l'as pas oubliée/oublié ?
6. L'adresse des gens chez qui tu vas, tu l'as notée/noté ?
7. Ta carte de crédit, tu l'as bien prise/prises ?
8. Et tes vaccins, tu les as faits/faites ?

Oui, maman, j'ai fait tout ça. Je ne suis plus un enfant !

9/ Mettez dans l'ordre :

1. aucun/ne/voisin/lui/parle
2. amis/ il/jamais/rencontrer/ne/veut/mes
3. appelé/ils/m'/ont/taxi/un
4. y/je/ai/pas/envie/aller/n'/seul/d'
5. tu/avec/venir/?/veux/copains/moi/des/et
6. à/vient/l'/Mon/université/fils/d'/entrer
7. pas/donner/sœur/voulu/d'/n'/sa/explication/a
8. à/s'/amis/ne/il/jamais/ses/confié/est
9. jour/ferez/découvertes/Chaque/vous/belles/de
10. gens/inviteront/région/vous/les/de/la/fêtes/des/à
11. je/faire/ne/rien/vais
12. a/mers/les/calmes/voyagé/il/sur/moins/les
13. soir/n'/pas/de/promener/le/oublie/le/!

10/ Répondez de façon négative :

1. Qu'est-ce que tu as fait dimanche dernier ? Tu es sorti ? Non, ...
2. Tu t'es levé tard ? Non,...
3. Tu as regardé la télévision ? Non,...
4. Tu as lu ? Non, ...
5. Tu t'es promené ? Non, ...
6. Tu as étudié ? Non, ...
7. Alors, qu'est-ce que tu as fait ? Non, ...
8. Rien de spécial. Une amie est venue me voir, alors, nous avons bavardé toute la journée.

11/ Mettre sous la forme interrogative :

1. Il a fait réparer sa voiture dans le garage
2. J'avais perdu mon porte monnaie dans le bus
3. Elle se plaint souvent de ses beaux parents
4. Ce livre est à eux

5. J'ai appris ma poésie
6. Nous devons apprendre à conduire

Groupe avancé (TF3)

1/ Soulignez la forme correcte :

- 1) Vous dînez dans le/un célèbre restaurant "Lapérouse"
- 2) Vous apprécierez de vous promener dans un/le jardin du Palais Royal.
- 3) Vous vous amusez à des/aux Folies Bergères.
- 4) Vous assisterez au/à un défilé de mode dans la/une boutique de haute couture.

2/ Complétez les phrases en employant des adjectifs démonstratifs renforcés par les particules adverbiales -ci ou -là :

- 1) L'ophtalmo m'a demandé : "Laquelle de ces deux lignes distinguez-vous le mieux?
.....ligne.....ou.....ligne.....?"
- 2) Préférez-vous.....couleur.....ou.....couleur.....?
- 3) Je ne fréquente pasgens.....! Ils sont trop désagréables !
- 4)automne....., il fit un temps splendide et les vendanges furent excellentes.
- 5) D'habitude, il vient me voir assez souvent, maisjours....., il est trop occupé, il ne pourra pas venir.

3/ Mettez les infinitifs au participe passé et accordez-les selon la règle :

- 1) Ils sont (rester) très attachés à leur ville natale.
- 2) Veuillez trouver ma lettre de démission ci-(joindre).
- 3) Étant (donner) mes problèmes, j'attendais plus de compréhension.
- 4) Ces enfants nous ont été (confier)
- 5) De l'expérience ? Nous n'en aurons jamais assez (acquérir)!
- 6) La forêt est bien plus belle que vous ne l'aviez (dire).
- 7) Ils se sont (réjouir) de voir Paris.
- 8) Vous n'imaginez pas combien d'exercices il lui a (falloir) faire.

4/ Mettez dans l'ordre :

- 1) le/dire/je/pas/lui/ne/avant/peux/demain
- 2) en/vous/le/pensez/informer/?
- 3) je/le/vais/ne/pas/annoncer/lui
- 4) demander/il/vous/voulu/a/pas/ne/le
- 5) je te laisse la lettre pour mes parents. pas/la/oublieras/leur/ne/tu/poster/de/!
- 6) le voisin a toujours ma perceuse. la/si/demande/rendre/me/lui/il/peut
- 7) étais/encore /ne/te/préparé/tu/pas
- 8) les difficultés/le projet/sera/rencontrées/abandonné/vu
- 9) sera/la nouvelle piscine/ne/construite/faute/pas/de/moyens financiers

5/ Complétez avec une négation (plusieurs réponses sont possibles):

Tu sais ,j'ai un copain qui voyage.....argent! Il fait le tour du monde
.....un seul euro en poche!

Ceestpossible! Comment est-ce qu'il fait?

Il va dans les ports et il prend le premier bateau de commerce qui part. Il
.....sait.....à l'avance où il va aller. Ça peut être l'Afrique ou
l'Asie.

Sur le bateau, ilfait.....?

Si, bien sûr, c'est la condition ! Il doit travailler, mais ce
.....est.....très compliqué. Généralement, il cuisine, il nettoie, il
fait des petits boulots!

Et après ?

Quand le bateau arrive dans un pays qui lui plaît, il débarque .Tu sais, il
.....connaît.....dans ce nouveau pays, mais après une heure,il
connaît plein de gens! Jesaiscomment il fait!

Tului as.....demandé?

Si, mais il.....m'a.....dit. C'est son secret!

2.2. Loi de Student :

La **loi de Student** est une loi de probabilité, faisant intervenir le quotient entre une variable suivant une loi normale centrée réduite et la racine carrée d'une variable distribuée suivant la loi du χ^2 .

Soient Z une variable aléatoire de loi normale centrée et réduite et U une variable indépendante de Z et distribuée suivant la loi du χ^2 à k degrés de liberté. Par définition la variable $T = \frac{Z}{\sqrt{U/k}}$ suit une loi de Student à k degrés de liberté.

La densité de T notée f_T est :
$$f_T(t) = \frac{1}{\sqrt{k\pi}} \frac{\Gamma(\frac{k+1}{2})}{\Gamma(\frac{k}{2})} \frac{1}{(1 + \frac{t^2}{k})^{\frac{k+1}{2}}},$$
 pour $k \geq 1$.

où Γ est la fonction Gamma d'Euler.

La densité f_T associée à la variable T est symétrique, centrée sur 0, en forme de cloche.

Son espérance ne peut pas être définie pour $k = 1$, et est nulle pour $k > 1$. Sa variance est infinie pour $k \leq 2$ et vaut :

$$\frac{k}{k-2} \text{ pour } k > 2.$$

t_{γ}^k le quantile d'ordre $1-\gamma$ de la loi de Student à k degrés de liberté (dont la définition exacte est donnée ci-dessus).

Détermination de l'intervalle de confiance :

Soient x_1, \dots, x_n n variables indépendantes distribuées suivant une même loi normale d'espérance μ (à déterminer) et de variance σ^2 (inconnue).

Afin de parvenir au résultat, il est nécessaire d'introduire les variables \bar{x} et s .

$$\text{Soit : } \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

La variable \bar{x} suit la loi normale d'espérance μ et de variance. $\frac{\sigma^2}{n}$

$$\text{Soit } s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

La variable aléatoire s suit la loi du χ^2 à $n - 1$ degrés de liberté.

Remarque : ce résultat utile se démontre à partir de la propriété définissant la loi du χ^2 en tant que somme des carrés de variables normales centrées et réduites indépendantes 2 à 2, mais il n'en est pas pour autant la conséquence directe : en particulier les variables $x_1 - \bar{x}, \dots, x_n - \bar{x}$ ne sont pas indépendantes entre elles.

Pour n grand, la variance σ^2 de \bar{x} tend vers 0, et la valeur d'une réalisation de \bar{x} constitue ainsi une estimation de l'espérance μ , qui est également l'espérance de la loi normale suivie par les variables x_1, \dots, x_n . Néanmoins, seule la connaissance préalable de la variance σ^2 de cette loi permet de caractériser un intervalle de confiance pour la variable. $\bar{x} - \mu$

Par contre, il est possible de caractériser un intervalle de confiance rigoureux pour la variable suivante :

$$T_0 = \frac{\bar{x} - \mu}{\sqrt{S/n}}$$

avec

$$S = \frac{s\sigma^2}{n-1} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

En effet, moyennant quelques simplifications, la variable T_0 peut se réécrire comme

$$T_0 = \frac{Z}{\sqrt{s/(n-1)}}$$

avec

$$Z = \frac{\bar{x} - \mu}{\sigma/\sqrt{n}}$$

la variable Z suit la loi normale centrée et réduite, et nous avons vu ci-dessus que la variable s suit la loi du χ^2 à $n - 1$ degrés de liberté. De plus, il est possible de démontrer que Z et s sont indépendantes. Par définition, T_0 suit donc la loi de Student à $k = n - 1$ degrés de liberté.

La distribution de la variable T_0 est donc connue indépendamment de σ^2 , et par conséquent les intervalles de confiance qui lui sont associés sont également connus. Ainsi, il est possible d'obtenir un intervalle de confiance pour μ à partir d'une réalisation des variables x_1, \dots, x_n , de laquelle on déduit des valeurs de \bar{x} et S . La suite de ce chapitre détaille la procédure permettant la détermination de cet intervalle de confiance.

Pour une variable T suivant la loi de Student à k degrés de liberté, on définit t_γ^k comme la quantité telle que la probabilité d'obtenir $T > t_\gamma^k$ soit égale à γ .

Ceci revient à imposer que $1-\gamma$ soit l'image de t_γ^k par la fonction de répartition de la loi de Student. La quantité t_γ^k est également appelé le quantile d'ordre $1-\gamma$ de la loi de Student à k degrés de liberté (voir tableau des valeurs de t_γ^k ci-dessous).

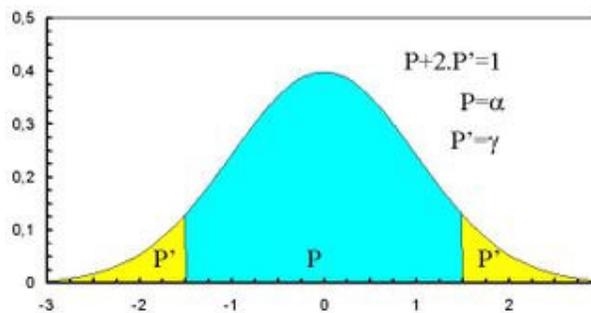
Dans ce cadre, si $t_\gamma^k > 0$, alors la probabilité d'obtenir $-t_\gamma^k < T_0 < t_\gamma^k$ est égale à $1-2\gamma$. Or on a : $\mu = \bar{x} - T_0 \sqrt{\frac{S}{n}}$

La probabilité d'obtenir $\bar{x} - t_{\gamma}^{n-1} \sqrt{\frac{S}{n}} < \mu < \bar{x} + t_{\gamma}^{n-1} \sqrt{\frac{S}{n}}$ est elle aussi égale à $1-2\gamma$. Le niveau de confiance α associé à cet intervalle est donc $\alpha = 1-2\gamma$.

Le niveau de confiance α correspond à la probabilité que l'espérance μ de la loi normale se trouve à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Par exemple pour $\alpha = 0,90$, on a un niveau de confiance de 90 %, correspondant à $\gamma = (1-\alpha)/2 = 0,05$.

| Niveau de confiance α et γ | |
|--|---------------|
| Intervalle de confiance α | γ |
| 68 % | 0,16 |
| 76 % | 0,12 |
| 90 % | 0,05 |
| 95 % | 0,025 |
| 99 % | 0,005 |
| 99,7 % | 0,001 5 |
| 99,9 % | 0,000 5 |
| 99,999 999 8 % | 0,000 000 001 |

La courbe ci-dessous illustre la notion de niveau de confiance en représentant celui-ci comme une intégrale (aire de la zone en bleu).



Dans la courbe ci-dessus, les frontières entre la zone centrale et les deux zone latérales identiques correspondent à $t = t_{\gamma}^k$ et $t = -t_{\gamma}^k$.

Un tableau des valeurs du quantile en fonction de γ et k est fourni ci-dessous.

| γ | | | | | | | | | | | |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| k | 0,25 | 0,20 | 0,15 | 0,10 | 0,05 | 0,025 | 0,010 | 0,005 | 0,0025 | 0,0010 | 0,0005 |
| 1 | 1,000 | 1,376 | 1,963 | 3,078 | 6,314 | 12,71 | 31,82 | 63,66 | 127,3 | 318,3 | 636,6 |
| 2 | 0,816 | 1,061 | 1,386 | 1,886 | 2,920 | 4,303 | 6,965 | 9,925 | 14,09 | 22,33 | 31,60 |
| 3 | 0,765 | 0,978 | 1,250 | 1,638 | 2,353 | 3,182 | 4,541 | 5,841 | 7,453 | 10,21 | 12,92 |
| 4 | 0,741 | 0,941 | 1,190 | 1,533 | 2,132 | 2,776 | 3,747 | 4,604 | 5,598 | 7,173 | 8,610 |
| 5 | 0,727 | 0,920 | 1,156 | 1,476 | 2,015 | 2,571 | 3,365 | 4,032 | 4,773 | 5,893 | 6,869 |
| 6 | 0,718 | 0,906 | 1,134 | 1,440 | 1,943 | 2,447 | 3,143 | 3,707 | 4,317 | 5,208 | 5,959 |
| 7 | 0,711 | 0,896 | 1,119 | 1,415 | 1,895 | 2,365 | 2,998 | 3,499 | 4,029 | 4,785 | 5,408 |
| 8 | 0,706 | 0,889 | 1,108 | 1,397 | 1,860 | 2,306 | 2,896 | 3,355 | 3,833 | 4,501 | 5,041 |
| 9 | 0,703 | 0,883 | 1,100 | 1,383 | 1,833 | 2,262 | 2,821 | 3,250 | 3,690 | 4,297 | 4,781 |
| 10 | 0,700 | 0,879 | 1,093 | 1,372 | 1,812 | 2,228 | 2,764 | 3,169 | 3,581 | 4,144 | 4,587 |
| 11 | 0,697 | 0,876 | 1,088 | 1,363 | 1,796 | 2,201 | 2,718 | 3,106 | 3,497 | 4,025 | 4,437 |
| 12 | 0,695 | 0,873 | 1,083 | 1,356 | 1,782 | 2,179 | 2,681 | 3,055 | 3,428 | 3,930 | 4,318 |
| 13 | 0,694 | 0,870 | 1,079 | 1,350 | 1,771 | 2,160 | 2,650 | 3,012 | 3,372 | 3,852 | 4,221 |
| 14 | 0,692 | 0,868 | 1,076 | 1,345 | 1,761 | 2,145 | 2,624 | 2,977 | 3,326 | 3,787 | 4,140 |
| 15 | 0,691 | 0,866 | 1,074 | 1,341 | 1,753 | 2,131 | 2,602 | 2,947 | 3,286 | 3,733 | 4,073 |
| 16 | 0,690 | 0,865 | 1,071 | 1,337 | 1,746 | 2,120 | 2,583 | 2,921 | 3,252 | 3,686 | 4,015 |
| 17 | 0,689 | 0,863 | 1,069 | 1,333 | 1,740 | 2,110 | 2,567 | 2,898 | 3,222 | 3,646 | 3,965 |

Remarque : la dernière ligne du tableau ci-dessus correspond aux grandes valeurs de k . Il s'agit d'un cas limite pour lequel la loi de Student est équivalente à la loi normale centrée et réduite.

2.3. Les productions des apprenants sur l'ordre des mots :

Groupe TF1

Item 8-1 : danser/ Tu/ sais/ ?

Réponse correcte : deux choix : 1-Tu sais danser ?
2-Sais tu danser ?

Nombre de réponses justes : 44

Choix 1 : 40

choix 1 : 0

Choix 2 : 4

choix 2 : 1

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------|--------------------|
| Je sais toi danser | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 8-2 : On/ jazz/ écouter/ ici/ peut/ du

Réponse correcte : deux choix : 1-On peut écouter du jazz ici.
2-Ici on peut écouter du jazz.

Nombre de réponses justes : 31

Choix 1 :28

Choix 2 :3

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-----------------------------|--------------------|
| On peut ici écouter du jazz | 1 |
| On peut écouter jazz ici | 1 |
| On peut écouter du jazz | 5 |
| On écouter du jazz peu ici | 1 |
| On peut écouter ici du jazz | 3 |
| Ici on écouter peut du jazz | 1 |
| On peut écoutes du jazz | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 8-3 : dans/ êtes/ le / ne/ parc/ pas/ promenés/ Vous/ vous/ ?

Réponse correcte : vous ne vous êtes pas promenés dans le parc ?

Nombre de réponses justes : 21

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--|--------------------|
| Vous vous n'êtes pas dans le parc promenés | 1 |

| | |
|---|---|
| Vous n'êtes pas promener | 1 |
| Vous ne vous êtes promenés dans le parc | 1 |
| Vous n'êtes pas vous promenés dans le parc | 4 |
| vous vous êtes promenés dans le parc | 1 |
| Vous n'êtes promenés pas dans le parc | 1 |
| Vous n'êtes pas dans le parc vous promenés | 1 |
| Vous vous n'êtes pas promenés dans le parc | 5 |
| Vous n'êtes pas promenés dans le parc | 1 |
| Ne vous n'êtes –vous pas promenés | 1 |
| Vous vous êtes ne promenés pas dans le parc | 2 |
| Vous ne vous êtes pas promenés le parc | 1 |

Pas de réponse : 4

Item8-4 : ami/ connais/ mon/ ne/ pas/ Tu.

Réponse correcte : Tu ne connais pas mon ami.

Nombre de réponses justes : 42

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d 'individus |
|---------------------------|---------------------|
| Tu ne connais mon ami | 1 |
| Mon ami ne tu connais pas | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 8-5 : à/ écoutons/informations/ la/ les/ n'/ Nous/ pas/ radio.

Réponse correcte : nous n'écoutons pas les informations à la radio

Nombre de réponse juste : 33

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Nous n'écoutons pas à les informations la radio | 3 |
| Nous n'écoutons pas les informations à radio | 3 |
| Nous n'a pas écoutons les informations à la radio | 1 |
| Nous n'écoutons pas le information à la radio | 1 |

Pas de réponse : 4

Item 8-6 : Ce/ est/ facile/ n'/ pas/ très.
Réponse correcte : Ce n'est pas très facile.
Nombre de réponses justes : 44

Fréquence d'erreurs : 0

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------|--------------------|
| Pas de réponse : 1 | |

Item 8-7 : message/ lui/ Vous/ un/ laissez/ ?
Réponse correcte : vous lui laissez un message ?
Nombre de réponses justes : 37

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-----------------------------|--------------------|
| Vous laissez lui un message | 3 |
| Vous laissez message lui | 1 |
| Lui laissez-vous un message | 1 |
| Laissez-vous lui un message | 1 |

Pas de réponse : 2

Item 8-8 : immédiatement/ obéissent/ Ils/ t'/ ?
Réponse correcte : ils t'obéissent immédiatement ?
Nombre de réponses justes : 36

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------------------------|--------------------|
| Ils obéissent t'immédiatement | 2 |
| Ils t'immédiatement obéissent | 2 |
| Ils immédiatement t'obéissent | 1 |
| T'obéissent –ils pas immédiatement ? | 1 |
| Obéissent –ils t'immédiatement ? | 1 |

Pas de réponse : 2

Item 8-9:dans/ m'inviter/ mon/ Patrick/ préféré/ salon de thé/ va
Réponse correcte : Patrick va m'inviter dans mon salon de thé préféré
Nombre de réponses justes : 7

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--|--------------------|
| Patrick va dans salon de thé m'inviter mon préféré | 1 |
| Patrick va préféré m'inviter dans mon salon de thé | 16 |
| Patrick va m'inviter préféré dans mon salon de thé | 1 |
| Patrick va m'inviter dans mon préféré salon de thé | 4 |
| Patrick va m'inviter dans mon salon de thé | 2 |
| Patrick préféré m'inviter dans mon salon de thé | 3 |
| Patrick préféré m'inviter va dans mon salon de thé | 1 |

Pas de réponse : 10

Item 8-10:leçon/ vais/ Je/ les/ ne/ pas/ apprendre

Réponse correcte : je ne vais pas apprendre les leçon

Nombre de réponses justes : 39

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-------------------------------------|--------------------|
| Je ne les vais pas apprendre leçons | 2 |
| Je ne vais pas l'apprendre leçons | 1 |
| Je ne les vais pas apprendre | 1 |
| Je vais ne pas apprendre les leçons | 1 |

Pas de réponse : 1

Groupe TA :

Item 8-1 : danser/ Tu/ sais/ ?

Réponse correcte : deux choix : 1-Tu sais danser ?

2-Sais tu danser ?

Nombre de réponses justes :

Choix 1 :6

Choix 2 :0

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d 'individus |
|------------------|---------------------|
| Tu danser sais ? | 2 |

Pas de réponse : 0

Item 8-2 : On/ jazz/ écouter/ ici/ peut/ du

Réponse correcte : deux choix : 1-On peut écouter du jazz ici.

2-Ici on peut écouter du jazz.

Nombre de réponses justes :

Choix 1 :0

Choix 2 :0

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-----------------------------|--------------------|
| On écouter peut du jazz ici | 2 |
| On peut du écouter jazz ici | 2 |
| On peut du jazz écouter ici | 1 |
| Du jazz on écouter peut ici | 1 |
| Ici peut on écouter du jazz | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 8-3 : dans/ etes/ le / ne/ parc/ pas/ promenés/ Vous/ vous/ ?

Réponse correcte : vous ne vous etes pas promenés dans le parc ?

Nombre de réponses justes : 0

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--|--------------------|
| Vous vous n'etes pas promenés dans le parc ? | 1 |
| Vous ne pas etes dans le parc promenés vous? | 1 |
| Vous vous ne promenés pas dans etes le parc | 1 |
| Vous ne etes pas dans le parc vous promenés | 1 |

Pas de réponse : 4

Item8-4 : ami/ connais/ mon/ ne/ pas/ Tu.

Réponse correcte : Tu ne connais pas mon ami.

Nombre de réponses justes : 5

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---------------------------|--------------------|
| Tu ne ami pas mon connais | 1 |
| Tu ne pas connais mon ami | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 8-5 : à/ écoutons/informations/ la/ les/ n'/ Nous/ pas/ radio.
Réponse correcte : nous n'écoutons pas les informations à la radio
Nombre de réponses justes : 3

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Nous n'écoutons pas les informations | 1 |
| Nous n'a pas écoutons les informations le radio | 1 |
| Nous n'écoutons pas la informations à les radio | 1 |
| | |

Pas de réponse : 2

Item 8-6 : Ce/ est/ facile/ n'/ pas/ très.
Réponse correcte : Ce n'est pas très facile.
Nombre de réponses justes : 4

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------------|--------------------|
| Ce n'est pas facile très | 2 |
| Ce n'est facile pas très | 1 |
| Ce n'très pas cet facile | 1 |

Pas de réponse : 0

Item 8-7 : message/ lui/ Vous/ un/ laissez/ ?
Réponse correcte : vous lui laissez un message ?
Nombre de réponses justes : 2

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-------------------------------|--------------------|
| Vous laissez un message lui ? | 4 |
| Vous laissez un lui message ? | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 8-8 : immédiatement/ obéissent/ Ils/ t'/ ?
Réponse correcte : ils t'obéissent immédiatement ?

Nombre de réponses justes : 2

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---------------------------------|--------------------|
| Ils t'immédiatement obéissent ? | 2 |
| Ils obéissent t'immédiatement ? | 1 |

Pas de réponse : 3

Item 8-9:dans/ m'inviter/ mon/ Patrick/ préféré/ salon de thé/ va
Réponse correcte : Patrick va m'inviter dans mon salon de thé préféré
Nombre de réponses justes : 0

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--|--------------------|
| Patrick va préféré m'inviter dans salon de thé | 1 |
| Patrick préféré salon de thé | 1 |
| Patrick préféré va m'inviter dans mon salon de thé | 1 |
| Patrick m'inviter dans salon de thé va mon préféré | 1 |

Pas de réponse : 4

Item 8-10:leçon/ vais/ Je/ les/ ne/ pas/ apprendre
Réponse correcte : je ne vais pas apprendre les leçon
Nombre de réponses justes : 2

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-------------------------------------|--------------------|
| Je ne vais pas les leçons apprendre | 1 |
| Je ne vais pas apprendre leçons | 1 |
| Je ne vais pas leçons apprendre | 1 |

Pas de réponse : 3

Groupe TF2 :

Item 8-1 : aucun/ne/voisin/lui/parle
Réponse correcte : aucun voisin ne lui parle

Nombre de réponse juste : 24

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---------------------------|--------------------|
| Voisin ne lui parle aucun | 18 |
| Ne lui parle aucun voisin | 1 |
| Aucun ne lui parle voisin | 3 |

Pas de réponse : 10

Item 8-2 : amis /il/jamais/rencontrer/ne/ veut/ mes

Réponse correcte : il ne veut jamais rencontrer mes amis

Nombre de réponse juste : 44

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---------------------------------------|--------------------|
| Il ne rencontre jamais mes amis | 1 |
| Il ne veut rencontrer jamais mes amis | 4 |
| Il ne veut rencontrer mes amis jamais | 2 |
| Il ne veut jamais mes amis rencontrer | 2 |
| Mes amis il ne veut jamais rencontrer | 1 |

Pas de réponse : 2

Item 8-3 : appelé/ ils/m'/ont/taxi/un

Réponse correcte : ils m'ont appelé un taxi

Nombre de réponse juste : 39

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------------|--------------------|
| Ils ont m'appelé un taxi | 14 |

Pas de réponse : 3

Item8-4 : y/je/ai/pas/envie/aller/n'/seul/d'

Réponse correcte : je n'ai pas envie d'y aller seul

Nombre de réponse juste : 9

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d 'individus |
|----------------------------------|---------------------|
| Je n'y ai pas aller d'envie seul | 1 |
| Je n'y ai pas envie d'aller seul | 16 |
| Je n'y ai pas d'aller envie seul | 5 |
| Je n'ai pas y aller d'envie seul | 2 |
| Je n'ai pas y envie d'aller seul | 5 |
| Je n'ai pas envie d'aller y seul | 1 |
| Je seul n'ai pas envie d'aller y | 1 |
| Je n'y ai pas d'envie aller seul | 1 |
| Je n'ai pas d'envie y aller seul | 1 |
| Je n'ai pas aller seul envie | 2 |
| Je n'ai pas envie y aller seul | 2 |
| Je n'y envie pas d'aller seul | 2 |

Pas de réponse : 8

Item 8-5 : tu/ avec/venir/ ?/ veux/copains/moi/des/et

Réponse correcte : tu veux venir avec des copains et moi ?

Nombre de réponse juste : 11

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Tu veux venir avec moi et des copains ? | 26 |
| Des copains veux venir avec tu et moi ? | 4 |
| Et tu veux venir avec des copains | 1 |
| Tu veux venir et des copains avec moi ? | 1 |
| Tu et des copains veux venir avec moi ? | 1 |
| Tu veux moi venir avec des copains ? | 1 |

Pas de réponse : 11

Item 8-6 : à/vient/l'/Mon/université/fils/d'/entrer
Réponse correcte : mon fils vient d'entrer à l'université
Nombre de réponse juste : 30

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Mon fils viens d'entrer à université | 12 |
| Mon fils vient à l'entrer d'université | 2 |
| Mon fils vient de l'université à l'entrer | 1 |
| Mon fils à vient d'entrer université | 1 |

Pas de réponse : 10

Item 8-7 : pas/donner/sœur/ voulu/d'/n'/sa/explication/a
Réponse correcte : sa sœur n'a pas voulu donner d'explication
Nombre de réponse juste : 22

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Sa sœur ne voulu pas donner d'explication | 6 |
| Sa sœur n'a pas voulu donner explication | 5 |
| Sa sœur n'a voulu pas donner sa explication | 1 |
| Sa sœur n'a voulu donner d'explication | 1 |
| Sa sœur n'a voulu pas donner d'explication | 4 |
| Sa sœur n'explication pas voulu a donner | 1 |
| Sa sœur ne voulu pas donner à d'explication | 1 |

Pas de réponse : 15

Item 8-8 : à/s'/amis/ne/il/jamis/ses/confié/est
Réponse correcte : il ne s'est jamais confié à ses amis.
Nombre de réponse juste : 22

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------------------------|--------------------|
| Il ne jamais confié à ses s'amis | 1 |
| Il ne s'est confié à ses amis jamais | 3 |
| Il ne s'est confié jamais à ses amis | 6 |
| Il ne s'est jamais confié à ses amis | 1 |

Pas de réponse : 23

Item 8-9:jour/ferez/découverts/Chaque/vous/belles/de

Réponse correcte : chaque jour vous ferez de belles découvertes
 Nombre de réponse juste : 13

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Vous ferez découvertes de belles chaque jour | 6 |
| Vous ferez belles découvertes de chaque jour | 1 |
| Vous ferez découvertes chaque belles jour | 1 |
| Chaque jour découvertes vous ferez | 1 |
| Vous ferez découvertes de belles jours | 3 |
| Vous découvertes bell chaque ferez de jour | 1 |
| Chaque jour vous ferez de découvertes de belles | 3 |
| Chaque jour vous ferez découvertes | 1 |

Pas de réponse : 26

Item 8-10: gens/inviteront/région/vous/aux/de/la/fêtes/des/les
 Réponse correcte : les gens de la région vous inviteront à des fêtes
 Nombre de réponse juste : 10

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--|--------------------|
| Les fêtes vous inviteront des fêtes de la région | 4 |
| Vous inviteront des aux fêtes de région | 2 |
| Des gens inviteront aux région de la fêtes | 2 |
| Des gens inviteront vous de la fêtes aux région | 1 |
| Des gens vous inviteront de la fêtes des région | 1 |
| Vous inviteront des gens de la fêtes aux région | 1 |
| Aux gens des vous régions inviteront de la fêtes | 1 |
| Vous inviterons des gens aux fêtes | 1 |
| Vous inviterons des gens aux fêtes de la région | 1 |

Pas de réponse : 32

Item 8-11: je/faire/ne/rien/vais
 Réponse correcte : je ne vais rein faire
 Nombre de réponse juste : 31

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-----------------------|--------------------|
| Je vais ne rien faire | 2 |
| Je ne vais faire rien | 10 |

Pas de réponse : 13

Item 8-12: a/mers/les/calmes/voyagé/il/sur/moins/les
 Réponse correcte : il a voyagé sur les mers les moins calmes
 Nombre de réponse juste : 16

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Il a voyagé sue les calmes mers les moins | 2 |
| Il voyagé les moins sur les calmes mers | 1 |
| Il les voyagé sur les mers moins les calmes | 2 |
| Il a voyagé sur les mers calmes les moins | 1 |
| Il a voyagé les moins calmes sur les mers | 3 |
| Il a voyagé sur les moins mers calmes | 3 |
| Il a voyagé moins sur les mers calmes | 1 |

Pas de réponse : 28

Item 8-13: soir/n'/pas/de/promener/le /oublie/le/ !
 Réponse correcte : n'oublie pas de le promener le soir
 Nombre de réponse juste : 15

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-------------------------------------|--------------------|
| N'oublie pas de promener | 1 |
| Le n'oublie pas de promener le soir | 2 |
| N'oublie pas de promener le soir | 3 |
| N'oublie pas le promener du soir | 4 |
| Le promener n'oublie pas de soir | 1 |
| Le promener du soir n'oublie pas | 1 |
| Le soir n'oublie pas de promener | 1 |
| N'oublie pas de le promener soir | 1 |
| Le soir n'oublie pas le promener | 1 |

Pas de réponse : 26

Groupe TF3 :

Item 6-1 : le/dire/je/pas/lui/ne/avant/ peux/ demain

Réponse correcte : Je ne peux pas le lui dire avant demain.

Nombre de réponse juste : 20

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d 'individus |
|---|---------------------|
| Je ne peux pas lui le dire avant demain | 8 |
| Je ne pas le lui dire demain | 2 |
| Je ne peux pas le lui dire | 1 |
| Je ne peux pas lui dire avant le demain | 2 |
| Je ne le lui pas dire epux avant demain | 1 |
| Je ne peux pas lui dire avant demain | 1 |
| Je ne lui pas dire le peux avant demain | 1 |
| Je ne lui peux pas le dire avant demain | 1 |
| Avant, je ne peux pas lui dire demain | 1 |
| Je ne peux pas le dire lui avant demain | 1 |
| Je ne peux pas avant dire le demain | 1 |
| Je ne lui pas dire le avant peux demain | 1 |

Pas de réponse : 1

Item 6-2 : en/ vous/ le pensez/ informer/ ?

Réponse correcte : vous pesez l'en informer ?

Nombre de réponse juste : 9

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|------------------------------|--------------------|
| Vous en pensez l'informer ? | 8 |
| Vous pensez en l'informer ? | 13 |
| Vous le pensez en informer ? | 3 |
| Vous pensez en informer ? | 1 |

Pas de réponse : 6

Item 6-3 :je/ le/ vais/ne/ pas/annoncer/ lui

Réponse correcte : je ne vais pas le lui annoncer

Nombre de réponse juste : 23

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|--------------------------------|--------------------|
| Je ne vais pas lui le annoncer | 7 |

| | |
|--------------------------------|---|
| Je ne vais pas lui annoncer | 2 |
| Je ne le vais pas lui annoncer | 4 |
| je ne le lui vais pas annoncer | 3 |
| Je avis le lui ne pas annoncer | 1 |
| Je ne lui vais pas anooncer | 1 |
| Je ne le pas vais annoncer lui | 1 |
| Je ne vais pas le annoncer lui | 1 |

Pas de réponse : 0

Item6-4 : demander/il/vous/voulu/a/pas/ne/le
 Réponse correcte : il n'a pas voulu le demander
 Nombre de réponse juste : 23

Fréquence d'erreurs :

| Réponse fausse | Nombre d 'individus |
|-----------------------------------|---------------------|
| Il n'a voulu pas le vous demander | 12 |
| Il vous ne l'a pas voulu | 2 |
| Il ne l'a pas voulu vous demander | 1 |
| Vous ne pas voulu le demander | 1 |
| Il ne vous a pas voulu demander | 1 |

Pas de réponse : 2

Item 6-5 : pas/la/oublieras/leur/ne/tu/poster/de/ !
 Réponse correcte : tu n'oublieras pas de la leur poster
 Nombre de réponse juste : 20

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---------------------------------------|--------------------|
| Ne tu oublieras pas de la leur poster | 1 |
| Tu ne l'oublieras pas de leur poster | 5 |
| Tu n'oublieras pas de leur la poster | 2 |
| Tu n'oublieras pas la poster de leur | 1 |
| Tu ne la pas oublieras de leur poster | 1 |
| Tu ne leur oublieras pas de la poster | 2 |

Pas de réponse : 11

Item 6-6 : la/si/demande/rendre/me/lui/il/peut
 Réponse correcte : demande lui s'il peut me la rendre.
 Nombre de réponse juste : 2

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---------------------------------------|--------------------|
| Si il me demande il peut le rendre | 1 |
| Demande lui s'il peut la me rendre | 3 |
| S'il peut me la demande lui rendre | 1 |
| Il peut me la rendre si lui demande | 1 |
| Il me demande si lui peut la rendre | 4 |
| S'il peut me rendre la demande lui | 2 |
| Il lui demande s'il peut lui rendre | 1 |
| Il me demande si la lui peut rendre | 1 |
| S'il me lui peut rendre la demande | 1 |
| S'il peut me lui rendre | 1 |
| Il me demande si peut la lui rendre | 1 |
| S'il peut me lui demande rendre la | 1 |
| S'il peut me demande la lui rendre | 1 |
| Il peut me rendre si lui la demande | 1 |
| Il peut me la rendre s'il lui demande | 1 |
| S'il peut lui rendre la demande | 1 |
| Il peut la me demande si lui rendre | 1 |
| Il me peut la demande si rendre lui | 1 |

Pas de réponse : 16

Item 6-7 : étais/encore/ne/te/ préparé/tu/pas

Réponse correcte : tu ne t'étais pas encore préparé

Nombre de réponse juste : 12

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|-----------------------------------|--------------------|
| Tu te n'étais pas préparé encore | 1 |
| Tu n'étais pas encore te préparé | 12 |
| Tu ne t'étais encore pas préparé | 1 |
| Tu te n'étais pas encore préparé | 3 |
| Tu n'étais pas te préparé encore | 2 |
| Tu ne t'étais pas préparé encore | 1 |
| Tu ne te pas étais encore préparé | 3 |
| Tu ne t'étais préparé pas encore | 2 |

Pas de réponse : 4

Item 6-8 : les difficultés/ le projet/ sera/ rencontrées/ abandonné/vu

Réponse correcte : le projet sera abandonné vu les difficultés rencontrées

Nombre de réponse juste : 6

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| Le projet sera vu abandonné les difficultés rencontrées | 5 |
| Les difficultés rencontrées le projet sera vu abandonné | 1 |
| Le projet vu abandonné les difficultés rencontrées | 1 |
| Les difficultés rencontrées, le projet sera vu abandonné | 4 |
| Le projet abandonné sera vu les difficultés rencontrées | 2 |
| Le projet sera abandonné vu rencontrées les difficultés | 2 |
| Le projet abandonné sera vu le difficultés rencontrées | 1 |
| Le projet sera abandonné les difficultés vu rencontrées | 1 |
| Le projet sera abandonné les difficultés rencontrées vu | 1 |
| Le projet sera abandonnée, rencontrées vu les difficultés | |

Pas de réponse : 17

Item 6-9: sera/ la nouvelle piscine/ne/construite/faute/pas/de/moyens financiers.

Réponse correcte : la nouvelle piscine ne sera pas construite faute de moyens financiers

Nombre de réponse juste : 7

Fréquence d'erreurs

| Réponse fausse | Nombre d'individus |
|---|--------------------|
| La nouvelle piscine ne sra pas construite de faute de moyens financiers | 20 |
| De moyens financiers la nouvelle piscine ne sera pas construite faute | 1 |
| Moyens financiers de la nouvelle piscine ne sera pas construite faute | 1 |

Pas de réponse : 11