

**BUREAU
POUR
L'ENSEIGNEMENT
DE LA
LANGUE
ET DE LA
CIVILISATION
FRANÇAISES
A L'ÉTRANGER**

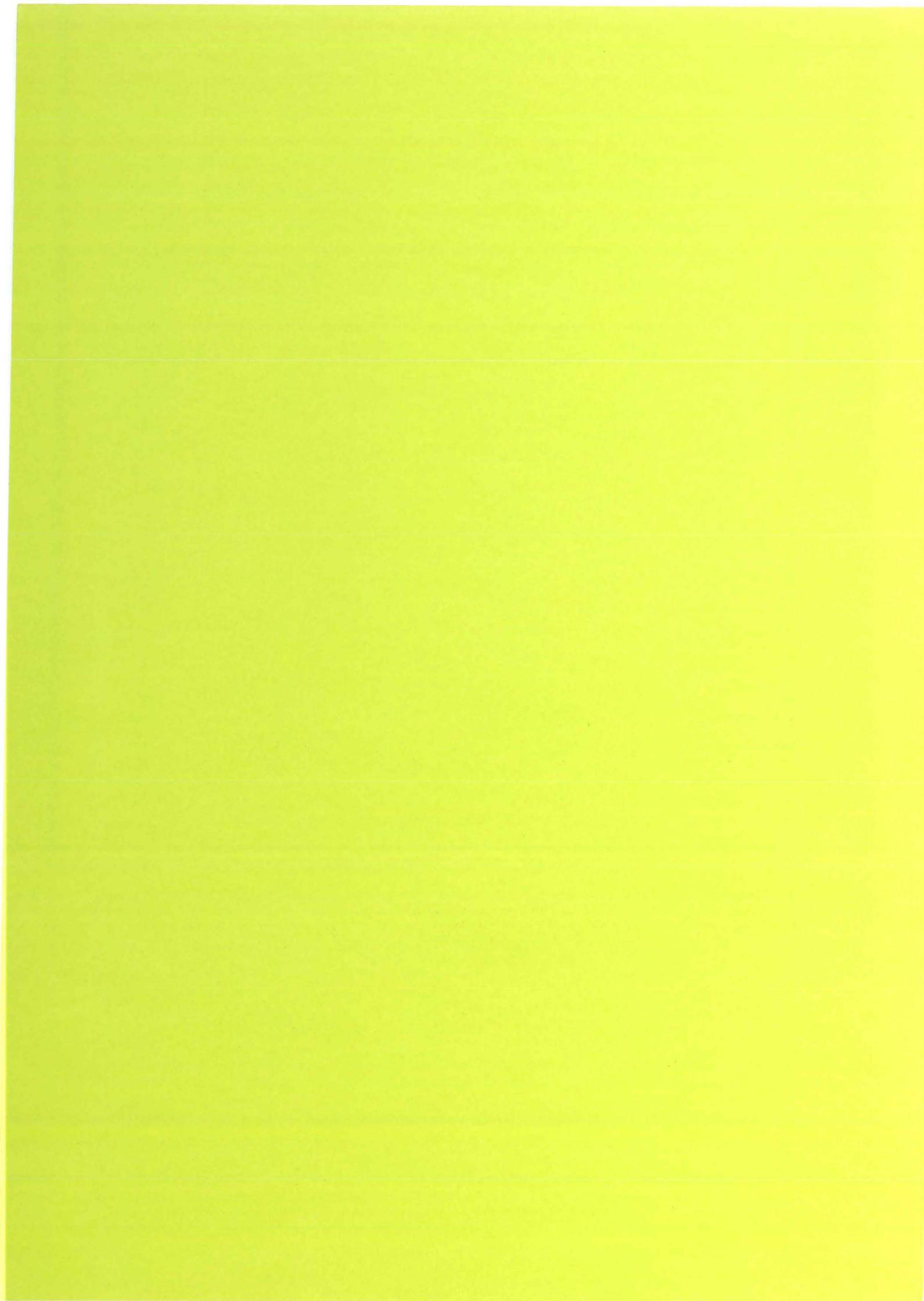
B. E. L. C.

9, rue Lhomond - 75005 PARIS
Téléphone : 707 42-73

E X T R A I T

**PEDAGOGIE DE LA FAUTE
ET
ENSEIGNEMENT DE LA
GRAMMAIRE**

André LAMY



EXTRAIT DE
PEDAGOGIE DE LA FAUTE
ET
ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Juillet 1981

André LAMY

La pédagogie de la faute correspond à la fois à :

- Une attitude,
- Un savoir-faire

Pour nous la première prime le second



Notre propos comprend quatre chapitres :

- 1 - Du côté des élèves
- 2 - Du côté de la linguistique
- 3 - Du côté des usages de la langue
- 4 - Mise en oeuvre et exemples

Nous présentons ici une partie du premier chapitre : comment les élèves apprennent-ils ? Nous proposons les développements suivants :

- Manières d'apprendre différentes d'un élève à l'autre, d'une période à l'autre pour le même élève,
- Au-delà des différences :
 - . Capacité correctrice. Fixation progressive
 - . Phase d'uniformité
 - . Phases de généralisations d'analogies et de différenciations,
 - . Conformité relative à l'objet visé
- Eclaircissements sur la notion de provisoire,
- Rappel des activités de base de l'apprentissage dans sa relation avec l'enseignement :
 - Comprendre,
 - Répéter,
 - Organiser,
 - Produire.

Les hypothèses proposées ici seront confirmées dans les chapitres suivants. C'est en particulier dans celui sur la linguistique que nous essaierons de circonscrire la notion de système. Par exemple le rapprochement des erreurs commises par les Français et les élèves étrangers sur des points où ces erreurs permettent d'expliquer, au moins partiellement, l'organisation de tel ou tel

micro-système de la langue française figurera dans ce chapitre ...

En fait nous nous efforçons de cerner la notion de "système" de trois points de vue, non pour établir des différences théoriques, mais pour obtenir une convergence pratique :

- . Du côté de l'apprentissage : généralisations, analogies, différenciations (dans ce chapitre en particulier)
- . Du côté de l'enseignement : regroupements, dégroupements (surtout dans le quatrième chapitre),
- . Du côté de la linguistique : sous-ensembles pour un système (en particulier dans le chapitre suivant).

Ces distinctions doivent donc s'éclairer au fur et à mesure de notre exposé, en particulier à l'aide des exemples que nous avons retenus. Signalons tout de suite que notre choix d'exemples est conçu de deux façons :

EXEMPLES DEMONSTRATIFS retenus d'abord pour la commodité de l'exposé,
EXEMPLES REPRESENTATIFS, surtout dans la dernière partie ; ils correspondent à des fautes fréquentes, celles que nous appelons "internationales".

Différentes manières d'apprendre :

Il est devenu usuel de distinguer les élèves qui s'expriment d'abord en répétant ce qu'ils ont appris et ceux qui le font en reconstruisant des énoncés. Les uns utiliseraient d'abord leur mémoire, les autres leurs capacités d'analyse. Le problème est évidemment plus complexe, organiser et se rappeler les éléments à acquérir ne pouvant être deux activités complètement séparées. Il n'en demeure pas moins qu'on peut observer des élèves qui :

- à un moment donné répètent fidèlement des énoncés complets sans y rien changer, bref qui redisent fidèlement les phrases de leur méthode :

- (1) J'ai mal à la tête,
- (2) Ca va bien ?
- (3) J'ai mal au ventre
- (4) Je prends du pain, du chocolat et une pomme,
- (5) Ce n'est pas du chocolat,

etc...

- répètent, mais de façon incomplète, comme certains touristes qui apprennent du lexique pour "se débrouiller" :

(6) Pain, chocolat, pomme,

(7) Omelette, café, merci !

- construisent eux-mêmes des énoncés à partir de ceux qui leur ont été présentés et qui généralisent à partir de données partielles

(8) * Ca va bien au ventre

- cherchent, pour construire des énoncés différents de ceux qu'ils ont appris, une grammaire, un dictionnaire et un informateur et qui longtemps se taisent. C'est en particulier le cas des adultes intellectuels.

On peut aussi observer ces variations, tout au moins les trois premières, chez le même élève selon le niveau d'apprentissage ou la situation de communication.

En particulier il est fréquent de passer de la première à la troisième phase. Combien de fois avons-nous entendu des professeurs constater : "Mes élèves font bien plus de fautes que l'an dernier. Ils ne progressent plus, ils régressent ... Ils ont tout oublié" ? Or on observe souvent cela au moment où les acquisitions ayant augmenté en nombre, l'élève cherche à s'exprimer de lui-même, où il teste, ses acquis, autrement dit quand il passe par la troisième phase, phase d'organisation dont on ne saurait se passer : ce qui provoque alors la faute, ce n'est pas essentiellement l'oubli, même si ce facteur intervient, c'est la nécessité de sélectionner, de combiner des acquisitions devenues abondantes et variées. Et à ce niveau c'est forcément l'activité de l'élève qui devient prépondérante ; il en sait trop pour se contenter de répéter. Il fait ses propres essais avec les risques d'erreurs que cela comporte. Cette phase de production avec ses ratés, ses hésitations, ses équivalences plus ou moins acceptables, est un passage obligé pour aboutir à des mises en ordre définitives. Elle est signe de progrès bien que les erreurs y soient plus abondantes qu'au moment où l'élève se contente de répéter ce qui lui est présenté. Ne convient-il pas que les élèves passent par ces tâtonnements le plus tôt possible ?

D'autre part, pendant cette phase, les réalisations sont différentes non seulement d'un élève à l'autre mais aussi pour le même élève. On relève par exemple chez le même élève :

(9) Je lui demande de venir

(10) * Je parle à lui

(11) * Je l'interdis de parler à cet homme.

Il semble que (9) soit une simple répétition (10) et (11) correspondant

à des énoncés construits par l'élève. La différence entre (10) et (11) peut s'expliquer si l'on compare avec (12)

(12) * J'interdis à lui de parler à cet homme

où l'élève sent que quelque chose ne va pas dans l'accumulation des groupes prépositionnels. D'autre part l'on constate que l'acquisition du pronom complément antéposé au verbe est en cours, malgré le choix fautif de "le".

Les variations sont la preuve de l'état provisoire des acquisitions de l'élève sur un point précisément identifié.

Dans un travail proposé à des moniteurs africains, c'est-à-dire à des collègues qui enseignaient le français dans le primaire, on leur demandait de corriger des fautes. La consigne était à peu près la suivante : "Nous vous proposons quarante phrases, certaines sont justes, d'autres fausses. Quand la phrase est fautive réécrivez-la correctement : c'était le cas de

(13) * Je n'ai pas pris quelque chose

(14) * Je n'ai vu rien

En début de stage le pourcentage de réussite est de moins de 60% pour (13) alors qu'on atteint 80% pour (14)

Il est probable que la correction de (14) correspond à un acquis scolaire ou professionnel, d'ailleurs peu vivant au niveau de l'expression spontanée de ces moniteurs, alors que (13) est un emploi usuel où se manifeste l'influence de la langue maternelle.

Prenons encore un exemple, celui de la correction d'une expression :

(15) * le feu se change au rouge

On relève comme correction fréquente :

(16) * Le feu se change en rouge

et l'on peut relever des réponses acceptables différentes si l'on admet en dehors de :

(17) Le feu passe au rouge

(18) Le feu devient rouge

(19) Le feu rouge apparaît

et même :

(20) ? Le feu prend la couleur rouge

(21) ? Le feu change de couleur

La variété des réalisations nous a amené finalement à avancer les constatations ou hypothèses suivantes :

- Quand les élèves commencent à s'exprimer d'eux-même, les différences de réalisations sont importantes d'un élève à l'autre et pour le même élève d'un moment à l'autre, parfois même d'une réalisation à celle qui suit immédiatement (observation fréquente pour l'orthographe mais aussi, par exemple, pour l'emploi des prépositions "à" et "de"). A ce niveau nos interventions directement correctives restent discrètes, occasionnelles. L'enseignement ne doit pas mettre obstacle à l'apprentissage qui se fait à partir de productions écoutées, lues, proposées par les élèves.
- Au fur et à mesure que le niveau s'élève, les erreurs portent de plus en plus sur les mêmes points et se rapprochent dans leur forme : prépositions, pronoms personnels compléments, temps et locutions de temps, déterminants se retrouvent le plus souvent dans les relevés. Souvent les erreurs des Français sont alors comparables à celle des étrangers. C'est alors que nous parlons de "fautes internationales". A ce niveau nos interventions peuvent se systématiser, à condition que le temps de la correction systématique ne soit pas confondu avec celui de la production.
- En somme les différences entre les réalisations fautives dépendent à la fois de la manière dont se font l'apprentissage et l'enseignement et du moment de ces derniers. Ces différences nous aident à mieux préciser notre enseignement, étant entendu que notre but n'est pas de décrire pour chaque élève la variété de ses réalisations fautives sur un point donné, mais de constater qu'il y a effectivement des éléments où des erreurs apparaissent régulièrement que sur ces éléments constants les erreurs se manifestent d'abord de façon variable, qu'ensuite les productions ont tendance à se ressembler d'un élève à l'autre et qu'il faut intervenir de façon explicite non pas aux moments des plus grandes variations mais avant que les productions ne deviennent des constantes erronées.

Au-delà des différences :

Distinguer des moments dans l'apprentissage c'est distinguer des phases dont on peut rendre compte au niveau des réalisations. Nous en retiendrons trois :

- Une phase d'uniformité : les éléments à apprendre apparaissent comme indistincts,
- Une phase d'analogies et de généralisations comprenant plusieurs étapes : c'est ainsi que se feraient les mises en ordre successives qui seraient remises en cause dans des activités de différenciation rendues nécessaires par l'écart entre les réalisations obtenues et l'objet à atteindre,
- Une relative conformité à l'objet visé, ou du moins une stabilité presque totale par rapport à cet objet.

Mais auparavant nous proposons quelques remarques sur les points suivants :

- . Capacité correctrice des élèves. Fixation progressive et sélective/

Capacité correctrice. Fixation progressive et sélective :

- . Enrichissement des acquisitions,
- . Diminution progressive des fautes

sont deux manifestations essentielles d'un apprentissage en train de se réaliser.

- Ne pas laisser les erreurs se fixer est une des préoccupations essentielles des professeurs.

Ces points ne sont pas toujours complémentaires ; ils peuvent même être apparemment contradictoires : les phases d'enrichissement passent le plus souvent par une étape où les productions sont erronées. Pour aller plus avant, nous proposons un certain nombre de constatations :

- Tout apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle, passe nécessairement par la production d'énoncés fautifs. Les méthodes qui s'efforcent de les éviter n'atteignent pas leur but sur ce point. Les élèves peuvent bien répéter correctement ce qu'ils ont appris, mécaniquement, dès qu'ils s'expriment vraiment d'eux-mêmes les fautes apparaissent inévitablement.

- On peut constater que les élèves sont spontanément des correcteurs au début de l'apprentissage : ils sont à même d'intervenir dans la classe pour

corriger leurs camarades et le font volontiers pour la prononciation. Il faut développer cette attitude, alors que souvent elle disparaît assez vite, n'étant pas encouragée. En plus il semble bien, du moins pour certains élèves, qu'ils sont capables de corriger ce qu'ils ne savent pas encore exprimer. La capacité à corriger précéderait dans certains cas la capacité à produire,

- En retardant les essais d'expression personnelle, on retarde l'apparition de certaines fautes. Or plus vite les fautes apparaissent, plus vite elles auront des chances d'être corrigées. Les énoncés fautifs sont, sur certains points, non seulement un passage obligé mais aussi un tremplin vers l'expression juste ; c'est-à-dire que pour arriver à l'expression correcte de façon stable il faut parfois avoir éliminé d'autres possibilités, mais en même temps, on aura eu l'occasion d'examiner d'autres constructions ; on aura ordonné et enrichi ses acquisitions.

- "On" peut parler de fixation progressive quand l'élève passe d'une expression fautive à une autre avant d'arriver à l'expression juste. Il est rare que l'acquisition correcte définitive suive immédiatement la première présentation. En compensation on n'a pas à craindre qu'une tournure incorrecte soit fixée dès qu'elle est employée. La fixation d'une expression fautive ne saurait être confondue avec sa première apparition.

- Il n'est pas possible à un professeur ni souhaitable qu'il corrige toutes les fautes dès qu'elles se produisent. L'expression, toute imparfaite qu'elle peut être, est prioritaire par rapport à la correction. D'autre part la correction immédiate se fait au coup par coup et elle n'a qu'une portée limitée dans la mesure où les erreurs sont plutôt systématiques qu'isolées.

- Une seule intervention du professeur est rarement décisive. Les tournures, correctes ou non, sont fixées par les élèves à des moments qui varient d'un individu à l'autre. Tout se passe comme si l'élève sélectionnait, dans les éléments qu'on lui propose, ce qu'il est prêt à retenir en fonction d'une maturation que je ne saurais décrire, chacune à son rythme propre. D'où la nécessité de prévoir plusieurs procédures de répétitions et de réflexion.

- Analyser les fautes avec les élèves les aidera à se corriger, mais ceci seulement à un niveau avancé.

- Le moment où intervient la fixation n'est donc pas facile à prévoir. Il semble bien que la présentation d'éléments nouveaux est à même de faire évoluer, dans une certaine mesure, la forme des réalisations. Tant qu'on

présente de nouvelles formes ou de nouveaux emplois des relatives, des temps, du conditionnel ... bref, tant qu'on enrichit les moyens d'expression, on observe en même temps des progrès dans la correction sur d'autres points que ceux qui sont nouvellement présentés.

- Pourtant, il y a des cas où une fixation erronée semble définitive. Il faut alors l'accepter comme telle et travailler sur des variations d'emplois : des élèves d'Afrique francophone peuvent très bien écrire à l'intention de leurs professeurs :

(22) je viendrai cet après-midi à la répétition .

et continuer à dire en parlant à leurs camarades, dans le même sens que l'énoncé précédent

(23) ? * Je viendrai le soir

(Naguère, les emplois du temps à l'école primaire, étaient bien répartis entre "matin" et "soir").

S'il y a des fixations erronées définitives, il faut donc les mettre en concurrence avec les tournures correctes et faire observer l'emploi des unes et des autres dans des situations différentes en insistant sur la variation des circonstances d'emploi.

- Cette restriction apportée, la capacité corrective et le fait que la fixation d'un élément donné soit dans une large mesure progressive sont deux données essentielles de ce travail :

- Nous avons l'habitude d'une conception du Niveau I, ou programme d'enseignement pour débutants, qui se propose de faire acquérir aux élèves, par petites étapes, un stock limité de formes grammaticales, de constructions et d'unités lexicales, ceci avec comme objectif principal la correction maximale, dès l'étape initiale d'acquisition.

D'autre part, nous pouvons observer des étrangers qui tentent d'exprimer dans notre langue ce qu'ils ont envie de dire et qui y réussissent au moins partiellement, même s'ils font d'abord de nombreuses fautes, ces fautes diminuant avec le temps. Leur objectif principal est d'ordre communicatif.

En tenant compte de ces deux points, nous pensons qu'il y a place pour une conception de N1 présentant très tôt aux élèves des constructions et des unités lexicales suffisantes pour leur permettre de s'exprimer, fautes provisoirement comprises, sur des sujets pour lesquels ils ont de l'intérêt. Le progrès se définirait alors autant comme une correction progressive des moyens d'expression que comme un enrichissement de ces moyens. Autrement dit

les éléments provisoirement incorrects mais interprétables rentreraient en ligne de compte de façon positive dans les bilans successifs d'acquisitions.

Il ne s'agit pas de faire table rase des aspects positifs que proposent les méthodes audio-visuelles et leurs sélections d'éléments linguistiques reposant sur la fréquence, mais d'organiser la sélection autrement. Etant donné un sujet et les réalisations langagières qui y correspondent, la sélection des éléments à fixer petit à petit peut se faire en classe à partir d'une présentation étendue comprenant ces éléments à côté d'autres unités nécessaires à la communication, ces dernières étant disponibles pour des stades ultérieurs de fixation. La sélection ne serait donc plus l'ensemble qui est proposé aux élèves ; ce qui doit être fixé serait extrait de ce qui est présenté. De plus, et en particulier pour les données grammaticales, l'ensemble présenté servirait de repère aux élèves avant d'être fixé, ce qui permettrait d'éviter partiellement les fautes de généralisations induites par les supports didactiques. Dans tout apprentissage les élèves sélectionnent de fait les données qu'ils sont aptes à acquérir. Cette sélection est le plus souvent négative ; ils éliminent ce qu'ils ne sont pas prêts à assimiler. Dans une telle conception, la sélection serait au moins partiellement une activité positive. Sélectionner pour un élève ce peut être éliminer, ce peut être aussi choisir.

- Phase d'uniformité

(24) C'est chez elle

(25) * c'est Zelle (Z prononcée au lieu de T)

(26) * j'ai content (AI : orthographe non garantie - phrase attendue :
"je suis content")

(27) * Il n'a pas du pain

Reprenons ces exemples :

(24) C'est chez elle

Au niveau des trois spirantes aussi bien qu'à celui des deux éléments vocaliques la différenciation phonétique est médiocre : elle risque de n'être ni perçue ni émise par un élève débutant, surtout si sa langue maternelle ne possède pas tous ces phonèmes. On constate une absence de discrimination analogue avec un énoncé comme :

(24 bis) Elle est chez elle

Dans le même relevé, on note

(25) * c'est zelle

(27) * J'ai des timbres (z prononcée)

Nous ne plaçons pas cette utilisation d'une forme unique dans une phase de généralisation tant que certaines variations ne sont pas émises :

(28) C'est à elle (elle)

(29) Il est avec elle (kelle)

(30) C'est elle (telle)

Autrement dit, selon le niveau de l'apprentissage la même réalisation sera considérée comme une non-différenciation ou comme une opération de généralisation abusive ; cette distinction n'est pas seulement liée au "moment" de l'apprentissage mais à une différence d'activité, dont nous devons tenir compte dans les exercices.

En somme, tout se passe comme si une réalisation unique de l'élève correspondait au fait qu' :

une seule réalisation a été présentée à l'élève

une seule réalisation a été perçue par l'élève

une seule réalisation a été sélectionnée par l'élève

Dans les deux premiers cas, nous parlons de phase d'uniformité et nous les considérons d'abord comme tributaires de l'apprentissage sans qu'une intervention explicite du professeur soit utile, ce dernier ayant bien entendu à veiller à ce que les éléments que l'élève doit distinguer et retenir soient présentés ou représentés de façon équilibrée. Il en va autrement dans le troisième cas, c'est-à-dire celui d'une réalisation unique sélectionnée par l'élève après perception de variantes ; que cette sélection soit consciente ou non, il importe alors de l'aider dans une opération de différenciation consciente et volontaire. Enfin il peut arriver que nous ne sachions pas où en est exactement l'élève, perception unique ou sélection; dans une même classe certains élèves pouvant en être à un stade et d'autres à l'autre. Il importe donc de varier les activités.

.../...

Nos constatations ne permettent certes pas de rendre compte des causes d'erreurs de façon discriminante. Par exemple si l'on prend une réalisation comme :

(27) x j'ai dez timbres (z prononcée)

en regard de

(31) J'ai des oranges

et que l'on retienne comme cause d'erreur l'intervention d'une graphie "des" antérieure à la distinction phonique, c'est-à-dire si l'on considère que la cause de l'erreur est à chercher du côté de la relation entre graphie et phonie, on aura une explication vraisemblable mais démentie par une production comme

(25) x c'est zelle

Les explications liées à l'influence d'autres langues, ici l'arabe ou l'anglais, (il s'agit de relevés effectués en Jordanie) ne sont pas apparentes... Reste à voir du côté de la méthode, on pourrait penser que celle-ci ou ses utilisateurs privilégient dans les exercices de fixation des énoncés comme

(24 bis) elle est chez elle

(32) ce n'est pas elle

(31) j'ai des oranges

Mais on reste dans les conjectures.

La seule chose que l'on puisse dire, c'est que le découpage syntagmatique s'opère mal à un certain niveau et qu'on peut en trouver d'autres exemples, y compris chez de jeunes enfants français :

(33) x le nenfant

(34) x le zenfant

En faisant cette constatation on ne se situe pas réellement au niveau des causes, mais on a certainement des données suffisantes pour savoir sur quels éléments insister.

Passons maintenant au plan paradigmatique avec une production comme

(26) x j'ai content

Nous avons dit que l'orthographe "ai" était discutable soit que la faute ait été repérée à l'oral, soit qu'à l'écrit on relève des variantes : "e" ; "est" etc...

Il s'agit d'un écart international relevé à la fois chez de nombreux élèves étrangers et chez les jeunes enfants français à l'oral.

L'indifférenciation peut être interne au paradigme du verbe être :

(26 bis) "Tu es content ? - x oui, j'ai content"

On peut aussi la mettre en relation avec le verbe avoir : "j'ai"...

Malgré son intérêt à un autre niveau, nous ne citons que pour mémoire le rapprochement sémantique entre "être" et "avoir", l'un conçu comme passif de l'autre. De même, on pensera à des langues maternelles qui émettent les énoncés attributifs sans utilisation de copule.

De toute façon on sera conduit à organiser la différenciation au niveau du français en reprenant le paradigme du verbe "être" et en le comparant avec celui du verbe "avoir" dès que les correspondances graphie-phonie seront reconnues. Rappelons-nous que les risques de confusion s'étendent aussi à la troisième personne du pluriel où l'opposition sourde/sonore peut faire difficulté :

(35) j'ai	tu es	il est
Ils ont	ils sont	

Bien entendu la différenciation ne sera pas présentée ainsi, mais dégagée d'énoncés variés ; par exemple, voici une quelconque mise en oeuvre :

(35 bis) je suis intelligent	j'ai le temps
tu es bête	tu as raison
c'est une histoire belge	
elle est belle	
nous sommes sportifs	
vous êtes fatigués	
ils sont ? c'est la question	ils ont une grosse tête
	les enfants ont toujours raison

Le dernier exemple

(27) x il n'a pas du pain

est attesté par tous les professeurs de français, langue maternelle ou étrangère

Cet écart peut être produit avant que la différence "du/pas de" ait été présentée.

L'indifférenciation au niveau de l'apprentissage peut être influencée par la médiocre différenciation entre "du" et "de" d'autant que souvent les élèves n'ont pas les sons en question dans leur langue maternelle, l'insistance sur l'instabilité du "e" peut être ici une commodité.

Mais cette erreur se retrouve avec d'autres prédéterminants :

"de la", "des", "un" etc...

D'autre part la négation n'influence pas tous les prédéterminants du français : "le", "ce".

(36) je ne veux pas (de) ce pain
ni même toutes les constructions

(37) ce n'est pas du pain

Enfin, souvent, la négation ne change en rien la prédétermination dans la langue maternelle des élèves.

On voit que rechercher une cause discriminante à cette erreur risquerait de ne pas aboutir mais qu'il n'est pas difficile d'envisager les différentes possibilités.

Ainsi, nous avons constaté qu'une médiocre différenciation caractérise certaines réalisations langagières correctes. D'autre part, comme on observe une phrase d'indifférenciation au niveau de l'apprentissage ces deux données se renforcent. De plus, les interférences peuvent être, à certains égards, classées dans les phénomènes d'"uniformité", puisqu'elles rendent les deux langues uniformes, tout au moins dans certaines limites.

Reste à constater que l'indifférenciation n'est pas la même selon qu'elle est tributaire d'un niveau d'apprentissage où les éléments à différencier ne sont pas encore présentés ou identifiés, en particulier au tout début de l'apprentissage, ou qu'elle est liée à une opération de généralisation.

Phases de généralisation, d'analogies et de différenciations

L'apprentissage a lieu quand l'élève organise les éléments à acquérir, organisation consciente ou non.

Organiser, c'est en particulier opérer des généralisations, des analogies et des différenciations. Nous allons préciser ce que nous entendons par là :

(38) x il faut allongir le terrain de sport

Le hasard a fait que nous avons entendu le même jour le verbe "* allongir" proposé par un jeune enfant français et par un élève étranger. Nous retenons cette faute de morphologie pour la commodité de l'exposé.

Dans les deux cas le locuteur connaissait et savait utiliser la forme en "-er" dans d'autres énoncés. Il avait donc à choisir entre "-ir" et "-er". D'autre part, on peut observer un regroupement de verbes en "-ir" :

(39) grand / grandir ; agrandir
court / raccourcir
large / élargir

Remarque : x = * pour marquer un énoncé inacceptable

.../...

La dérivation est beaucoup plus constante et régulière avec les adjectifs de couleur

(39 bis) jaune, rouge, bleu ; jaunir, rougir, bleuir etc...

En regard on a :

(40) long / allonger
petit / rapetisser
court / écourter

On a même :

(40 bis) gris / grisonner...

Tout se passe comme si " x allongir" était produit analogiquement :

grand long
= =
agrandir x allongir

ou venait d'une généralisation, d'une dérivation systématique en "-ir" à partir des adjectifs. Entre les deux possibilités, dans ce cas précis, nous n'avons pas d'élément pour choisir. Ici ce n'est d'ailleurs pas très important : il nous suffit de garder les deux possibilités présentes à l'esprit.

Toutefois, il est évident qu'au niveau des exercices, il faudra, chaque fois que ce sera possible, proposer des analogies positives. Est-ce à dire que nous ne distinguons pas l'analogie de la généralisation ? Non puisque nous essayons d'envisager les deux possibilités. D'autre part, il nous arrivera de privilégier l'une ou l'autre. Prenons quelques exemples :

- soit la production fautive

(41) x il est meilleur à son frère.

erreur que nous avons rencontrée assez souvent, à un niveau avancé, en Afrique francophone :

Il se peut que cette erreur n'intervienne pas avant l'emploi de "supérieur/inférieur" :

(42) il est supérieur à son frère

Dans ce cas précis, nous retenons une ANALOGIE :

supérieur meilleur (suffixe de comparaison commun)
= =
à x à (construction commune)

analogie dans la mesure où la série "supérieur/inférieur/antérieur" est une liste fermée au niveau du suffixe de comparaison ; mais ceci sans oublier à quel point la préposition "à" est productive :

.../...

(43) il est semblable au mien

(44) il est pareil au mien

(45) il ressemble à mon frère

- nous observons tous des formations verbales en -"er" plus ou moins admises. Il s'agit d'une dérivation par généralisation

(46) ? aujourd'hui tu as siesté plus longtemps que d'habitude.

Peut-on condamner "siester"

(47) x il faut solutionner cette difficulté

Personnellement je suis résolument pour "résoudre", quand je m'exprime, mais comment refuser encore "solutionner" chez autrui, sauf dans des situations précises d'enseignement ?

(48) x Qui n'a plainté cette femme ?

est inadmissible dans une copie, à la place de "plaint"

(49) x je vous confiance

pour dire

(49 bis) j'ai confiance en vous

ne manque pas d'une grâce coupable

mes collègues ont remarqué ce jour dans la presse

(50) ? Crédibiliser une action

(51) ? dépenaliser la drogue

Il y a bien là une généralisation d'un procédé de dérivation que nous devons traiter différemment selon qu'il concurrence une forme existante

"plainter" pour "plaindre" chez quelques-uns

"solutionner" pour "résoudre" chez beaucoup

ou qu'une notion nouvelle est proposée :

"dépenaliser"

ou encore selon qu'on s'attache à la communicabilité

"solutionner"

ou à la grammaire

"résoudre"

ou aux deux à la fois

"résoudre" décidément...

Des dérivations comme

(52) x Plainter à partir de "plainte" pour "plaindre"

(53) x Pierrer à partir de "pierre" pour "lancer une pierre"

(54) x buver à partir de "buvs, buvez", pour "boire"

se rencontrent provisoirement au cours de l'apprentissage

D'autre part, on peut constater que les élèves créent volontiers des verbes à la place des locutions verbales :

(49) x je vous confiance

(55) x commissioner ("faire une commission" chez des élèves ne connaissant pas cette forme avec son sens technique)

En Afrique Noire francophone, on peut entendre des personnes d'un certain âge s'exprimer ainsi :

(56) ? x gréver pour "faire grève"

(57) x menotter un voleur pour "lui mettre les menottes"

(58) x goutter pour "il tombe des gouttes" ou "il pleut"

(59) x missiver pour "écrire une lettre"...

Ainsi, dans certains cas on peut mettre en parallèle l'évolution de la langue et celle de l'apprentissage. L'élève crée des dérivations qui ont une vie variable... N'est-ce pas ainsi, à un autre niveau, qu'on "dépénalise" ?

- Envisageons maintenant un point de syntaxe à partir duquel nous ferons une double analyse : analogie et généralisation. Soit l'"erreur internationale", commise aussi bien par des Français que par des étrangers d'origines linguistiques diverses :

(14) x je n'ai vu rien

à la place de

(14 bis) je n'ai rien vu

On peut soit en observant des énoncés, soit en interrogeant des élèves la considérer comme analogique de la construction de "personne" :

(60) je ne vois personne (61) je n'ai vu personne

_____ = _____
(62) je ne vois rien (14) * je n'ai vu rien

Autre possibilité analogique qui découle de la langue sans que nous l'ayons constatée dans les explications données par les élèves :

(63) je ne pense à rien (62) je ne vois rien

_____ = _____
(64) je n'ai pensé à rien (14) x je n'ai vu rien

Signalons aussi mais c'est une digression dans l'analyse présente

(65) x je n'ai personne vu

qu'on peut expliquer comme une hypercorrection analogique de (14) tout en tenant compte de la langue maternelle de l'élève.

.../...

Seulement (14) correspond aussi à une généralisation dans la mesure où il s'agit de l'ordre le plus fréquent des éléments au niveau de la négation comme à celui de la phrase

(66) je ne vois pas

(67) je vois Jean

(68) je ne vois pas Jean

Pour notre part nous pensons que si l'énoncé fautif

(14) x je n'ai vu rien

ne se corrige pas spontanément, il conviendra, dans nos exercices d'entraînement et de réflexion, de mettre en lumière les deux hypothèses : analogie et généralisation.

Mais il s'agit ici d'une analogie négative, c'est-à-dire conduisant à l'erreur dans la mesure où (61) et (64) justifient (14). Le problème est de savoir si l'on doit faire observer le rapprochement fautif pour obtenir la différenciation recherchée.

Du côté de l'enseignement nous proposerons ici une démarche qui doit faciliter l'organisation des acquis et qui, tout en correspondant à des opérations de même nature que les précédentes, fonctionne d'abord de façon positive. Nous ne la considérons pas comme une opération d'analogie ou de généralisation mais simplement comme un REGROUPEMENT dans le cadre d'une description pédagogique. C'est ainsi que nous finirons par mettre en parallèle, après avoir prévu des étapes de présentation

(64) je n'ai pensé à rien

(69) j'ai pensé à tous

(70) je n'ai parlé à aucun de mes amis

(14 bis) je n'ai rien vu

(71) je les ai vus tous

(71 bis) je les ai tous vus

(72) je n'ai pas d'amis

Nous reprendrons ces exemples dans le chapitre suivant, car les problèmes linguistiques qu'ils posent sont variés et intéressants pour notre propos. Précisons toutefois tout de suite que des regroupements et dégroupements organisés à des fins pédagogiques ont, par leurs objectifs et les démarches qui les sous-tendent, une spécificité qui les situe ailleurs que dans les domaines habituels de la linguistique.

.../...

D'autre part notre démarche ne saurait se caractériser par des choix simplificateurs : simplicité si possible mais non pas simplification. Par exemple si une de nos préoccupations est bien d'aider les élèves à différencier, là où ils confondent des éléments par généralisation, évitons de le faire en présentant des oppositions binaires au coup par coup.

Tout le monde est d'accord pour dire que les listes proposées avec des rubriques comme :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| (73) "ne dites pas" : | "mais dites" : |
| la poupée à ma fille | la poupée de ma fille |
| de manière à ce que | de manière que |
| je m'en rappelle | je me le rappelle etc... |

imposent un apprentissage par coeur très peu économique et inefficace pour une progression d'ensemble. Nous connaissons des élèves étrangers qui sont "imbattables" sur ces points même quand la forme ~~en question~~ correspond à l'usage courant du français d'aujourd'hui. Soit, mais que dire quand certains de ceux-ci ne dominant pas l'emploi des pronoms personnels compléments ?

- (74) x je le demande de venir

ou du subjonctif

- (75) je veux que vous faisiez cela

sans doute que leur apprentissage a été mal conduit, que l'enseignement a confondu l'essentiel et l'accessoire, les éléments à systématiser et des emplois particuliers...

Il est très long d'apprendre par oppositions binaires, un peu comme à pile ou face : il convient de présenter les choses autrement chaque fois que c'est possible.

Cette observation ne se limite pas aux listes du type "ne dites pas"... mais "dites"..., correspondant à des emplois particuliers ou phraséologiques.

Quand un élève dit :

- (76) je ne veux pas du vin

et que l'on corrige par

- (77) je ne veux pas de vin

notre correction reste finalement de même type que ces fameuses listes tant décriées à juste titre. Présenter la forme correcte à l'élève de cette manière limitée, ce n'est guère pour lui que la mettre en concurrence avec celle qu'il emploie. Ainsi un exercice structural dit de transformation opposant "du" et "pas de" peut correspondre à un contrôle, parfois à un renforcement, les deux

constructions ayant déjà été étudiées, mais certainement pas à un premier apprentissage. Donc enseigner des différenciations, ce n'est pas opposer des éléments deux par deux, au coup par coup. Ce sera par exemple regrouper les quantitatifs dans des conditions de même fonctionnement. Nous le ferons notamment au chapitre suivant.

Du côté de l'apprentissage, l'opération de différenciation n'apparaît guère qu'au niveau du résultat, le plus souvent correct. Quand un élève propose correctement :

(62) je ne vois rien

(63) je ne pense à rien

(14 bis) je n'ai rien vu

(64) je n'ai pensé à rien

nous constatons qu'il réussit à différencier la place de "rien" en fonction des constructions envisagées. Notre rôle, c'est-à-dire celui de l'enseignement, est de l'avoir aidé à faire cette distinction. Elle ne peut intervenir que si tout en ménageant des étapes, on présente à l'élève les données suffisantes pour qu'il observe A LA FOIS :

. le comportement de l'élément "rien" par rapport aux autres négations, "ne...personne" en particulier

. le présent et le passé composé

. la construction directe et la construction indirecte

Une telle procédure correspond évidemment à une conception de l'apprentissage et de l'enseignement éloignée des progressions "à petits pas". Pour nous elle découle à la fois de constatations sur la manière dont apprennent les élèves, les indices nous en étant données notamment par les fautes qu'ils commettent, de procédés d'enseignement qui permettent aux élèves de s'exprimer le plus rapidement possible et des contraintes imposées par la réalité linguistique.

Phase de conformité :

C'est le moment où les problèmes doivent être considérés comme résolus. Nous serons donc très brefs sur ce point.

Nous parlons de conformité à l'objet visé quand le nombre d'écarts entre le modèle, c'est-à-dire ici de façon potentielle la langue française, et ses réalisations, c'est-à-dire les discours de l'élève, tend vers zéro. Cette conformité peut avoir un degré de relativité variable. On pourrait parler de stabilité. C'est que souvent les derniers écarts ne sont pas réduits. La stabilité peut intervenir quand l'élève a un niveau suffisant pour communiquer ou accomplir les tâches qui lui sont imparties, quand on ne lui présente plus de nouveaux éléments...

.../...

Dans les meilleurs des cas, des personnes peuvent nous paraître bilingues et garder certains usages particuliers, une espèce d'idiolecte : par exemple tel notable parle un français d'une élégance rare mais ne distingue pas :

(78) "A ce moment ..."

et

"En ce moment"

Il est vrai que les exemples ne manquent pas dans la littérature de naguère où "en ce moment" et même "A ce moment-là" correspondent à l'expression " ce moment" du français contemporain.

A un niveau à peine moins élevé, un des rares écarts que nous avons relevés chez un collègue anglophone était une confusion entre :

(79) "hier" et "la veille".

Il est vrai que beaucoup de Français négligent parfois de distinguer "la semaine dernière" et "la semaine précédente". Nous venons de relever une erreur voisine, quoique d'un autre ordre d'énonciation : le samedi 7 février 1981 un annonceur à la radio donnait rendez-vous à ses auditeurs pour le 16 février et il précise deux fois "donc, lundi prochain" au lieu de "lundi en huit". Ecart fréquent chez les Français. Alors ...

Un écart plus "typiquement étranger" peut être noté chez des collègues dominant par ailleurs fort bien notre langue : l'emploi du présent dans le style indirect dans des exemples comme :

(80) "Quand j'ai téléphoné à ton bureau, tes collègues ne savaient pas où tu es"
Nous traiterons d'un exemple similaire.

Pour de tels écarts, intervenant dans un usage correct et assuré, il nous semble que la correction n'est plus possible, comme si l'activité d'apprentissage était saturée.

Il est d'autres cas où, pour différentes raisons, en particulier l'âge des élèves, un usage est fixé pour une période assez longue mais non définitive. La variation peut tenir à l'âge mais aussi à un changement dans les conditions d'emploi de la langue. Par exemple un de mes anciens élèves qui de douze à quinze ans ne savait pas distinguer "dont" et "que" aime raffiner, devenu professeur de français, sur la variété des pronoms relatifs.

Enfin à la fin de la partie intitulée "Fixation progressive", nous avons proposé la mise en concurrence des tournures :

(23) * Je viendrai le soir/cet après-midi

Conformité relative et fixation définitive sont bien deux problèmes voisins mais qu'il importe pourtant de distinguer.

Eclaircissements sur la notion de "provisoire"

Nous avons présenté une "phase d'uniformité" que nous situons au début de l'apprentissage, phase qu'il faut dépasser pour que des progrès commencent à se manifester :

Nous avons ensuite envisagé une phase de généralisations et d'analogies qui peuvent être abusives même si elles sont finalement fécondes.

Du côté de l'enseignement nous avons signalé l'avantage de prévoir des regroupements et des dégroupements pour aider les élèves à différencier.

Il convient maintenant de distinguer de façon plus approfondie "uniformité", "généralisation" et "différenciation". C'est en proposant une donnée qui entre dans la définition même de l'apprentissage que nous allons le faire : nous allons examiner le caractère PROVISOIRE ou TRANSITOIRE de ce dernier.

D'abord reprenons certains éléments :

. Généralisation abusive et réduction : les exemples que nous avons présentés réduisent les variations formelles, que ce soit par analogie ou par généralisation ("* allongir" comme "agrandir". * je n'ai vu rien" comme "je ne vois rien" ou "je ne vois pas tes lunettes".)

. Généralisation abusive et différenciation; nous n'avons pas encore présenté d'exemple mais il en existe :

(79) * Je la demande de venir

Quand l'élève qui fait cette faute écrit correctement

(79 bis) je lui demande de venir

si "lui" correspond à un homme; il est probable, et on peut en avoir parfois la confirmation en interrogeant les élèves, qu'ils généralisent l'opposition "masculin/féminin", autrement dit qu'ils introduisent une distinction de genre qui est annulée dans le système standard.

. Généralisation abusive et progrès :

(75) * Il faut que vous faisiez cela

L'élève a conscience qu'il doit employer le subjonctif. Il n'a plus qu'à apprendre

les cinq verbes qui n'ont pas à la première et à la deuxième personne du pluriel les mêmes formes à l'imparfait de l'indicatif et au présent du subjonctif. C'est évidemment un progrès par rapport au moment où il employait le présent de l'indicatif ou encore

(81) * Il faut vous faire cela

Les hypercorrections souvent relevées, en phonétique par exemple, sont du même domaine.

. Généralisation abusive et "uniformité".

Analyse mixte.

(82) * Il faut que vous faissez cela

(83) * Il faut que vous chantez

Au niveau du résultat, il y a ici une double indifférenciation :

- La forme en -EZ : * "faissez" comme "chantez"
- L'emploi de l'indicatif après "il faut que ..."

Pour -EZ, tout se passe comme si l'élève avait fait une généralisation abusive. Au niveau de l'enseignement il suffit de regrouper "vous êtes", "vous dites", "vous faites" et de les dégroupier des autres verbes.

En ce qui concerne l'emploi de l'indicatif il semble, dans ce cas précis, qu'on se situe avant toute opération d'apprentissage du subjonctif. Donc pas de distinction possible. On envisagera donc un enseignement spécifique du subjonctif, en variant les exemples, avant de faire des comparaisons avec l'indicatif.

Dans le premier cas, formes de l'indicatif, l'élève a organisé provisoirement son acquis.

Dans le second cas, emploi du mode, il n'y a rien encore d'organisé; on est dans la phase d'uniformité.

Dans la rubrique précédente ("* faisiez") il y a bien une opération de généralisation et une prise de conscience de la distinction des modes. Ce qui doit être considéré comme une généralisation provisoire c'est le choix de la forme "* faisiez" pour "fassiez".

. SYSTEMES PROVISOIRES- L'hypothèse qu'on apprend par approximations successives n'est pas neuve. On insiste maintenant sur l'idée que ces approximations sont systématiques. Nous reviendrons sur la notion de système dans le deuxième chapitre. Nous évitons les termes d'"interlangue" et "de compétence transitoire" qui sont usuels, parce que notre propos n'est pas "socio-linguistique" et que nous travaillons surtout sur des relevés de performances. Nous nous en tenons

donc au terme de "provisoire" qui est commode pour suggérer un changement qui n'apparaît pas dans "approximatif" et nous retenons ce dernier terme pour désigner des réalisations qui n'évoluent Ainsi une phrase comme :

(84) * C'est l'homme que je t'ai parlé de lui la semaine dernière
peut selon les cas être :

- . provisoire chez un étranger apprenant le français,
- . approximative chez un étranger parlant français dont les réalisations n'évoluent plus
- . provisoire chez un enfant ou un élève français,
- . approximative si elle est définitive chez un Français. On verra qu'on trouve de telles réalisations dans le français qu'on appelle, faute de mieux, le français populaire.

Cette distinction faite, notre problème n'est pas de suivre à la trace les différentes réalisations provisoires proposées par un élève. Ce qui nous intéresse d'abord c'est de confirmer qu'il y a bien des réalisations provisoires et donc qu'une expression fautive n'est pas nécessairement fixée, tant s'en faut, dès qu'elle est employée. Ce n'est que dans des cas privilégiés que la forme prise par une réalisation provisoire influencera les exercices correctifs.

Installons-nous maintenant quelque peu dans ce provisoire. L'exemple le plus connu est celui des bébés quand ils disent :

(85) ? Monlait, Monlolo

Le bébé grandit et il se met à dire

(86) * le lait de moi

Il arrive que les parents s'inquiètent : "Maintenant que mon fils fréquente d'autres enfants, il se met à faire des fautes. Jamais il n'aurait dit ça avant !". Or, "ça" est un progrès car avant "Monlait" était un amalgame, un tout indifférencié et le voilà qui distingue

(86) ? le lait de moi

comme

(87) l'auto de papa

(88) les fleurs de maman

tout en généralisant abusivement la construction en "de". Bientôt tout rentrera dans l'ordre et il dira

mon lait

et

mon tabac

.../...

Il y a donc trois étapes en progrès même si seule la seconde correspond à une réalisation "fautive".

(26) * j'ai content

que nous avons mentionné précédemment peut aussi s'analyser de la même manière ou plutôt l'énoncé

(89) * Moi, j'ai content

qui manifeste un progrès dans l'apprentissage en face de

(90) x Moi, il est content

où "il est" doit être senti comme un tout inséparable.

Revenons au verbe faire. J'ai relevé chez un enfant français entre 9 et 10 ans :

(91)* Je veux que vous faissez ça

(92)* " " faites ça

(93)* " " faisiez ça

(94) " " fassiez ça.

Quatre productions pour un subjonctif qui s'acquiert ; la deuxième est remarquable et paraît dénoter une attention "scolaire", car il semble bien que "faites" s'emploie moins spontanément que "fassiez" quand l'apprentissage est déjà avancé.

Prenons maintenant un exemple qui correspond à une liste ouverte de constructions verbales : examinons différentes réalisations obtenues à partir de :

(95) Je demande à Jean (de venir)

(96) Je demande à Pierrette (de venir)

Il s'agissait dans cet énoncé de faire remplacer le nom complément par un pronom. Nous avons aussi proposé :

(97) Je parle à Jean

(98) Je parle à Pierrette

Ce travail a été d'abord fait en Afrique francophone, mais nos relevés de fautes montrent que les erreurs que nous avons relevées sont internationales

en particulier (99) et (100) se retrouvent chez les Français comme chez les étrangers (103) et (104) chez de nombreux étrangers d'origines linguistiques différentes (101) et (104) un peu moins souvent mais sans qu'on puisse leur trouver une répartition géolinguistique pertinente.

Nous avons donc relevé :

(99) * Je demande à lui

(100) * Je demande à elle

Construction du pronom semblable à celle du nom y compris la distinction de genre.

(99 bis) * Je demande à lui

Construction du pronom semblable à celle du nom sans distinction de genre

(101) Je lui demande

(102) * Je elle demande

Construction de pronom conforme à l'usage pour le masculin, maintien d'une distinction de genre.

(103) * Je le demande

(104) * Je la demande

Pronom "direct" à la place du pronom "indirect", avec distinction de genre.

(101) Je lui demande

(104) * Je la demande

Construction du pronom conforme à l'usage pour le masculin, maintien de la distinction de genre. Pronom "direct" pour le féminin.

(105) Je lui demande

Construction conforme à l'usage

D'autre part, à partir de (101) la place du pronom est conforme à l'usage et la préposition est bien supprimée.

Enfin nous avons relevé un parcours d'approximations successives chez un petit nombre d'élèves. Le fait que nous ne l'avons pas relevé chez les autres n'est pas significatif de leurs productions mais seulement de la manière dont nos relevés ont été faits. Ainsi certains élèves sont passés successivement par les couples : (99) et (100); (103) et (104); (101) et (104) avant d'arriver à (105)

Ces erreurs dans leur diversité montrent les différents problèmes posés à l'élève :

- . distinction du nom et du pronom pour ce qui est de la place et de l'emploi de la préposition (99) (100) (99 bis)
- . non-distinction du genre dans le système standard (99) (100); (101) (102); (103) (104); (101) (104)
- . distinction du pronom "direct" et "indirect" (103) (104); (101) (104).
- . problème particulier du pronom "elle" (102); on a :

(106) Je pense à lui

(107) Je pense à elle

- . enfin dans ce cas particulier du verbe demander, double construction :

(108) je la demande

comme :

(109) je la vois

Autrement dit nous n'avons pas et ne pouvons guère avoir -travail difficile dont nous ne sommes pas sûrs de l'utilité- les différentes étapes, les différentes réalisations des élèves. Mais nous avons assez d'éléments pour savoir où porter nos efforts, tout au moins nous en avons assez si en plus d'un relevé d'erreurs différentes sur un même point nous nous référons aussi aux données linguistiques. Nous reviendrons sur cet exemple dans le deuxième chapitre pour montrer comment cette référence est indispensable.

Le dernier exemple que nous retenons ici a pour but de montrer qu'une référence à la manière d'enseigner est également indispensable : soit une question et la réponse attendue :

(110) Tu vois quelque chose ?

(62) Non, je ne vois rien

Nous avons retenu les écarts suivants :

(111)* Non, je ne vois pas quelque chose

(112)* Non, je ne vois quelque chose

(113)* Non, je vois pas quelque chose

(114)* Non, je ne vois pas rien

(115)* Non, je vois pas rien

(116)* Non, je vois rien

Nous laissons provisoirement de côté l'influence de la langue maternelle.

Nous ne développons pas non plus les problèmes liés au fait que la négation en français a un double élément selon qu'on se situe dans l'usage soutenu et la norme scolaire :

(66) je ne vois pas

ou un élément simple dans l'usage courant non scolaire

(117) je vois pas

(116) je vois rien

Nous nous en tiendrons à deux énoncés qui constituent souvent des étapes dans l'apprentissage

(111) * Non, je ne vois pas quelque chose

(112) * Non, je ne vois pas rien

Nous avons entendu des professeurs dire : "avec la négation on n'emploie pas "quelque chose" on emploie "rien". Or si l'élève suit la consigne à la lettre, il remplace "quelque chose" par "rien" et il obtient (114)

Mais il y a à faire ici une constatation plus générale : c'est la présentation et la fixation provisoire de la négation telle qu'elle est proposée par certains méthodes : on travaille très longtemps à fixer "ne...pas", comme un tout indissociable, si ce n'est par la place, et quand les élèves en arrivent plus tard à "rien" et "personne", ils considèrent très normalement qu'en français la négation, indépendamment de "non" est caractérisée par l'expression "ne...pas". Les élèves n'ont pas appris que la négation française, en français normatif, comprend deux éléments l'un fixe "ne", l'autre variable "pas", "rien", "personne" etc... mais qu'elle comprend deux éléments "ne" et "pas". C'est en tout cas la généralisation par réduction qu'ils sont amenés à faire. Et ce ne sont pas quelques rares exercices avec "ne... plus" qui y changent quelque chose. Il est donc normal qu'ils ajoutent "rien" à la séquence "ne pas". C'est qu'en fait on a masqué le système de la négation en proposant une "progression par petits pas" Une réflexion méthodologique qui part de la réalité linguistique et de la manière d'apprendre, nous amène à choisir parmi

Ne ... pas

Ne ... plus

Ne ... rien

Ne personne

Ne jamais

Ne ... plus rien

Ne ... plus personne

Ne ... plus jamais

sans parler de

Ne... (plus) jamais rien

Ne... (plus) jamais personne

Nous pensons qu'il conviendrait dans une première étape de PRESENTER assez d'éléments pour que le système apparaisse :

NON
Ne... pas
Ne... rien Ne... personne
Ne ... plus
Ne ... plus rien Ne ... plus personne

Cette présentation peut se faire grâce à des comptines ou de courts poèmes, en se contentant d'une compréhension partielle. Les élèves pourraient visualiser un tel tableau. Bien entendu la compréhension approfondie et la fixation se feraient ensuite par étapes.

Quoi qu'il en soit de cette mise en oeuvre, les exemples précédents nous permettent de montrer que la notion de "provisoire" est manifeste tant au niveau de l'apprentissage qu'à celui de l'enseignement. Ainsi les manuels proposent une langue provisoire par sélection et font fixer ce provisoire par imitation. La cohérence de ce provisoire n'étant pas évidente, s'appuyer aussi sur les expressions provisoires proposées par les élèves donnerait à tout le moins la possibilité d'autres mises en oeuvre, donc d'une plus grande variété d'approches.

Comprendre, répéter, organiser, produire :

Considérer dans leur relation avec l'enseignement ces quatre activités de base de l'apprentissage, c'est retenir un schéma habituel et généralement admis mais qui n'a pas le même sens pour tout le monde. En effet, comment sont réparties ces activités ? Qui fait quoi ?

- En forçant un peu, non par besoin polémique, mais pour les commodités, de l'exposé, on peut se demander si certaine réalité scolaire n'a pas deux pôles :
- . organiser et produire, ce serait l'affaire des méthodologues et des professeurs.
 - . comprendre et répéter ce serait celle des élèves.

Tout se passerait comme si l'organisation et la sélection n'étaient pas accessibles aux élèves qui ne seraient aptes à progresser qu'à partir d'un produit fini. Donc les productions seraient celles des autres et non les leurs. Eux n'auraient qu'à "reproduire", reproductions imparfaites ... et de plus les fautes seraient comme des déchets à cacher le plus vite possible, sans analyse ni réflexion, alors même que le professeur y consacre les heures les plus longues de son travail.

Si nous prenons comme repères les moments de la classe de langue des méthodes audio-visuelles, comment retrouvons-nous ces quatre activités dans ce qui est demandé aux élèves ? :

	Comprendre	Répéter	Organiser	Produire
Présentation	+	+		
Réemploi	?	+		
Fixation	?	+	?	
Exploitation	+		?	+

D'après ce tableau les activités d'organisation consciente des acquis ne sont guère demandés aux élèves, la production ne se trouve guère que dans l'exploitation, en admettant que celle-ci soit vraiment une activité créatrice nettement différente du réemploi, ce qui est loin d'être le cas général. Mais il est vrai que la pratique de la classe amène le professeur à enrichir ce cadre ; on admettra ainsi l'introduction de deux procédures courantes qui sont des extensions des moments de la classe particulièrement favorables à l'apprentissage : L'"écho" ou répétitions par ordre de fréquence décroissant et la "correction" qui peuvent favoriser l'organisation des acquisitions et dépasser largement la simple répétition, surtout si ces deux procédures sont conçues comme complémentaires :

	Comprendre	Répéter	Organiser	Produire
Echo		+	+	
Correction	+		+	?

En proposant maintenant quelques remarques sur ces quatre activités, notre but est de mettre l'accent sur des réalisations provisoires dont les fautes ne sont qu'une des manifestations.

- La compréhension :

. Nous savons que la compréhension n'est pas affaire de tout ou rien et qu'elle a ses étapes. On peut comprendre un détail, le sens général d'un message, on peut dire à quelqu'un qu'il comprend de travers et même à l'envers : c'est déjà quelque chose, un début d'interprétation. Quand on dit "je n'ai rien compris du tout", c'est plutôt qu'on a mal compris ou qu'on ne veut pas comprendre.

. La compréhension va du sens à la langue, des situations aux constructions : le cadre, le statut des interlocuteurs c'est-à-dire leur position hiérarchique l'un par rapport à l'autre, leur âge, etc..., la connaissance qu'a chacun de l'événement à propos duquel on s'explique, l'évolution des relations entre les interlocuteurs pendant qu'ils s'expriment, sont des indices extralinguistiques qui jouent un rôle dans la compréhension orale. De même, mais plus près du langage, les gestes, les mimiques. Là non plus on n'échappe pas aux approximations successives.

. La compréhension passe nécessairement par la connaissance qu'on a ou qu'on acquiert des différences socio-culturelles qui existent entre interlocuteurs de langues différentes. Pour comprendre il faut comparer. Et il ne suffit pas de constater que chaque langue découpe la réalité à sa façon; chaque langue est aussi délimitée par des réalités différentes, qu'on ne peut saisir pleinement si on ne les partage pas dans la pratique quotidienne, au moins simulées.

. Comprendre c'est sélectionner et relier des informations. La sélection peut être orientée par ce qu'on sait ou qu'on ignore. C'est ainsi qu'il y a compréhension partielle des documents authentiques. Le renseignement qu'on estime important et qu'on retient peut être celui qu'on est prêt à comprendre. D'où l'intérêt de proposer une matière riche dont chaque élève extrait ce qui lui convient et qu'il peut ensuite expliquer aux autres.

- La répétition : Nous l'entendons au sens large du terme ; un exercice structural comprend des variantes de lexique ou de construction, il rentre pourtant dans cette catégorie, car il comporte aussi des constantes qui sont le but de l'exercice.

Le caractère provisoire de la répétition apparaît dans la mesure où répéter, c'est d'abord déformer ou reformer, reformuler un modèle en fonction de ce qu'on savait auparavant et de ce qu'on vient juste d'apprendre. Pour répéter l'élève sélectionne ce qui est à sa portée, fautes comprises.

Dans l'apprentissage d'une langue, la réussite d'une tâche, c'est-à-dire une réalisation correcte n'est pas régulièrement proportionnelle à la somme des répétitions. Tout se passe comme si, après un nombre de répétitions variables d'un individu à l'autre et pour le même individu d'une tâche à l'autre, il y avait un déclenchement qui permettait la réussite. Autrement dit le progrès qui mène à la réussite n'est pas forcément perceptible. D'autre part on constate que trop de répétitions accumulées sont nuisibles, facteurs de lassitude, défavorables au déclenchement envisagé.

En somme pour que l'élève dépasse l'approximatif et le provisoire il lui faut répéter ce qui est objet d'apprentissage, mais non de façon uniforme. On doit lui proposer des tâches différentes qui fassent appel à des capacités également différentes. En résumé les répétitions seront caractérisées par :

- . la variété dans la forme,
- . la variété et l'espacement dans le temps.
- . une quantité limitée à chaque intervention,
- . l'adjonction de moments de silence qui, en suivant la répétition, semblent favoriser la mémoire.

Dans cet ordre d'idées on peut envisager trois types d'activités répétitives nettement différentes.

. La répétition directe, telle qu'on la rencontre dans les activités de mémorisation ou dans les exercices de grammaire implicite des méthodes audio-visuelles.

. La répétition qui suit l'observation des éléments à acquérir. Réflexion et explications y prennent place.

. La consultation de modèles ou exemples écrits qui restent à la disposition de l'élève et qu'il peut consulter quand il s'exprime par écrit.

- L'organisation : nous pouvons constater que la répétition ne saurait s'en passer; en effet nous avons parlé de sélection, d'observation et de réflexion, de consultation volontaire de modèles. Ce sont là des activités d'organisation. C'est qu'en fait apprendre c'est organiser.

Le point sur lequel nous voulons insister c'est que cette organisation des éléments à acquérir peut être consciente ou non, volontaire ou non.

Elle correspond à une activité non-volontaire quand l'élève élimine, malgré lui, ce qu'il ne sait pas produire. Quand il fait une généralisation abusive ce peut être le résultat d'une réflexion ou non. Si un élève dit :

(118) * j'obéis mes parents

il peut penser à une construction de sa langue maternelle ou, à un certain niveau, faire un rapprochement avec :

(119) je respecte mes parents

il peut aussi avoir sélectionné cette construction sans raison consciente.

Mais consciente ou non les généralisations sont une illustration de ce que nous entendons par "organisation".

Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

- La production : Comprendre et produire sont deux buts de l'apprentissage. Répéter et organiser sont des moyens d'y parvenir. Favoriser la production des élèves permet de mieux discerner leurs intérêts et leurs difficultés. Produire n'est pas seulement un but mais aussi un moyen :

. Produire, ce peut être échanger des explications donc s'entraîner à la compréhension,

. C'est aussi utiliser les constantes qui sont naturellement dans la langue, formes et constructions. Produire c'est à la fois créer et répéter.

. C'est vérifier si ce qu'on dit est compris c'est l'occasion de savoir si on s'exprime correctement c'est donc avoir l'occasion de se corriger,

. C'est évidemment communiquer, donc avoir des besoins langagiers ; c'est solliciter une aide pour enrichir ses moyens d'expression.

Les deux écueils à éviter sont l'envie d'une matière trop abondante et le risque accru, mais non pas nouveau, de faire des fautes.

A ceci deux remèdes : la sélection de données minimales qui seront organisées et répétées en "Echos" et un travail systématique à partir des fautes, ceci en gardant toujours à l'esprit que, par définition, l'apprentissage est caractérisé par son aspect provisoire. En particulier la réflexion sur les fautes ne doit pas intervenir de façon prématurée.

En terminant ce chapitre nous constatons que nous sommes revenu constamment sur deux termes : "provisoire" et "sélection". Nous concluons sur le deuxième :

Ainsi l'élève élimine, choisit, modifie. La sélection est provisoire. Naguère -ou jadis- on parlait de "connaissances actives" et de "connaissances passives", ces dernières variant d'un élève à l'autre, passives, aujourd'hui, actives demain.

Les auteurs de manuels et de langues fondamentales aussi sélectionnent. Mais fait-on bon usage des "Niveaux Seuils" ? Permettent-ils, tels quels, de parler du sport, de la cuisine, des voyages ? Peut-on protester ou se réjouir ? Oui sans doute, mais avec quelle pauvreté ...

Alors puisque les élèves aussi sélectionnent, profitons-en. Plutôt que de leur présenter un niveau minimal tout prêt, proposons-leur des documents suffisamment riches, dont on extraira les éléments considérés comme prioritaires, activité commune aux professeurs et aux élèves. Nous y voyons un triple avantage; intérêt des documents, réalisme évident au niveau de ce qui peut être vraiment retenu à tel moment par tel élève, et ceci sans masquer la réalité langagière. Autrement dit c'est aussi au moyen des éléments variés qui sont au-delà des Niveaux Seuils qu'on acquerrait un niveau seuil.

Nous vous proposons aussi deux extraits du chapitre II

. du côté de la linguistique

A - Une démarche comparatiste

B - Regroupements pédagogiques à éviter

A Une démarche comparatiste

Partons d'un exemple :

(1) x ils arrivent hier

alors qu'on attendait, en fonction du contexte :

(2) Ils sont arrivés hier

Dire

"Vous voyez bien que le sujet est au pluriel, donc il faut mettre le verbe au pluriel.

Vous voyez bien que c'est le passé puisqu'il y a hier: il faut donc mettre le verbe au passé."

c'est considérer la langue française comme le modèle des autres langues.

Avec une autre langue, on pourrait dire :

"Le pluriel étant marqué au niveau du pronom on ne le marque pas au niveau du verbe.

Le passé étant marqué au niveau de la locution de temps, on ne le marque pas au niveau du verbe."

Bien entendu de telles langues existent.

Dans une démarche comparatiste on éviterait, en fonction de la langue maternelle, des formules comme "vous voyez bien... donc... etc." Mais ce n'est pas suffisant : il convient d'avoir à l'esprit au moins les trois points suivants :

1 - Eviter le concordisme, procédure de description qui prend le français comme modèle et qui décrit les autres langues relativement à ce modèle.

2 - Prendre ses distances par rapport aux deux langues en présence pour mieux saisir leur fonctionnement. Pour ce faire, il ne suffit pas d'éviter le concordisme.

3 - En partant des réalisations fautives avoir à l'esprit l'hypothèse suivante : la réalisation fautive peut notamment être liée à deux facteurs complémentaires :

- . influence de la langue maternelle ou d'une autre langue sur celle qu'on apprend
- . problème intrinsèque à la langue qui est en cours d'apprentissage.

Nous nous proposons d'illustrer ces trois points :

1 - Le concordisme : défaut qui consiste à décrire une langue en partant d'une autre langue considérée comme référence universelle. Ou encore : faire entrer coûte que coûte une langue dans le moule qui convient à une autre langue.

.../...

- On peut ainsi trouver des descriptions dans lesquelles on peut lire :
- . contrairement au français, cette langue n'a pas d'article.
 - . contrairement au français, cette langue n'a pas de passé simple.
 - . cette langue n'a pas de subjonctif.

Si elles n'en ont pas c'est sans doute qu'elles ne sauraient qu'en faire ! De telles descriptions ne décrivent pas grand chose et sont évidemment anti-pédagogiques puisqu'elles supposent connu ce qui précisément est l'objet de l'apprentissage. Ainsi on va même jusqu'à dire de telle et telle langues africaines qu'elles n'ont pas de genre alors qu'il s'agit de langues à classes donc à "genre" multiples. Le descripteur conçoit le masculin, le féminin, à la rigueur le neutre, au-delà, il est perdu !

Attardons-nous sur un exemple précis : celui du nombre.

Sans doute la notion de nombre est-elle universelle, mais sa représentation conceptuelle (duel par exemple) et sa notation varient d'une langue à l'autre. Soit la phrase :

(3) Ils déménagent chaque année avec leurs deux chiens, leurs trois chats, leurs quatre enfants et leur bonne humeur.

Combien de problèmes pose-t-elle, en ne considérant que le nombre ? En tout cas, plus d'une demi-douzaine : restons d'abord à l'intérieur de la langue française.

1. Les terminaisons : observons d'abord les terminaisons indiquant le pluriel, à l'oral (O) et à l'écrit (E)

	Ils déménagent chaque année						
O	-	-	-	-			
E	+	+	-	-			
	avec leurs deux chiens, leurs trois chats						
O	-	-	-	-	-	-	
E	+	-	+	+	-	+	
	leurs quatre enfants et leur bonne humeur						
O	-	-	-				
E	+	-	+				

Au niveau des terminaisons, le score est de huit marques à zéro en faveur de l'écrit.

.../...

2. Les numéraux :

Pour deux et trois, au contraire de quatre, la terminaison a l'air d'être un pluriel. La généralisation d'un système pluriel est telle que certains enfants français en cours d'apprentissage et certains adultes français utilisent une forme avec (Z) à l'oral (quat z enfants.) On entend aussi ce (z) avec vingt et cent et plus rarement avec les autres numéraux (cinq z etc...). Il va de soi que c'est une grosse erreur pédagogique que de dire : "Il faut mettre un "s" à trois puisqu'ils sont plusieurs"... Chez les jeunes élèves français, quatre est très souvent orthographié x quatres

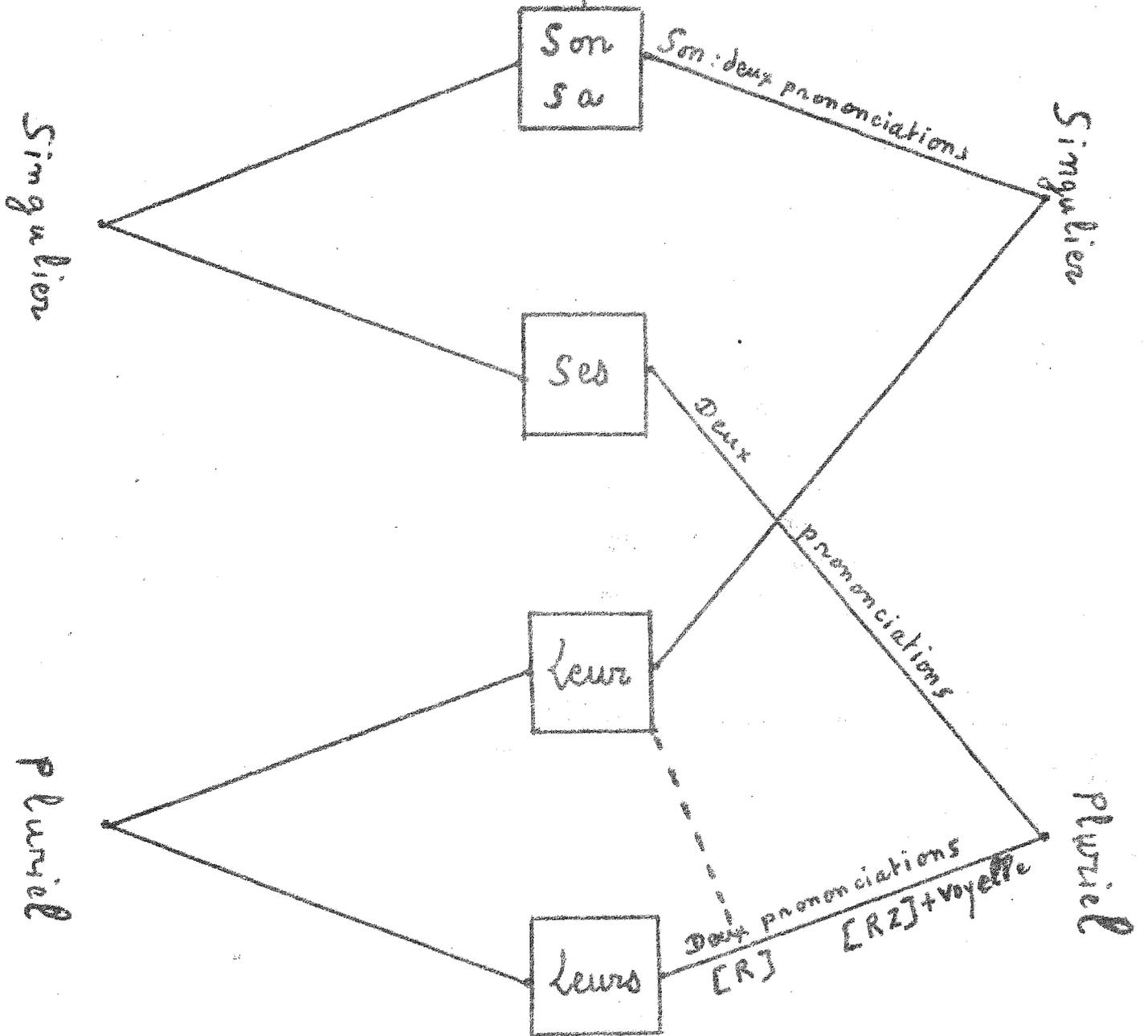
3. Les possessifs :

Leurs est un adjectif possessif comportant deux indicateurs de pluriel, comme le montre le schéma suivant (pluriel du possesseur : ici ils et de l'objet possédé : ici chiens, chats, enfants)

Voir tableau page suivante.

Possesseur

Objet possédé



4. chaque année : pluriel, seulement par le sens (tous les ans)

5. le nombre du verbe. Ce qui est marqué par -ent, ce n'est pas le nombre du procès, c'est-à-dire ici la répétition des déménagements, mais le pluriel du sujet ; il y a plus d'une personne qui déménage. Le nombre du verbe n'est pas exprimé au niveau du verbe. Seule la locution de temps (chaque année) l'indique. On peut dire qu'en français le verbe en tant que tel n'a ni pluriel ni singulier.

Revoyons maintenant certains problèmes en nous tournant vers les étrangers qui apprennent le français.

6. Considérer comme évident qu'il faut un "s" à chiens parce qu'il y en a deux, à chats, parce qu'il y en a trois et à enfants parce qu'il y en a quatre, c'est faire du concordisme ; la langue maternelle de l'élève peut selon les cas :

. fonctionner comme le français avec une même marque de pluriel pour les trois noms.

. fonctionner avec une marque de pluriel variable dépendant de déclinaisons différentes

. distinguer pour le sens et pour les marques le duel (correspondant à deux) et le pluriel (plus de deux).

. distinguer un duel (deux), un triel (trois) et un pluriel (plus de trois).

. ne mettre de pluriel à aucun des trois noms parce que le pluriel est marqué par le numéral et seulement par lui.

On voit là que le fonctionnement du français n'a rien d'"évident", qu'il ne concorde pas forcément avec celui de la langue maternelle des élèves, qu'il ne saurait être pris comme modèle.

7. L'adjectif possessif, même si on n'envisage que le nombre, peut fonctionner tout autrement dans la langue maternelle des élèves selon que ses marques dépendent du possesseur ou de l'objet possédé.

		Possesseur	Objet possédé
Adjectif pos- sessif	LF	+	+
	LM x	+	
	LM y		+

Le cas de LF (langue française) a été vu en 3

Pour LM x on peut rencontrer une structure correspondant, en traduction terme à terme, à : x avec deux chiens à eux.

Pour LM y on peut rencontrer une structure correspondant, en traduction terme à terme, à

Il déménage avec ses deux chiens

x Ils déménagent avec ses deux chiens

Or dans notre exemple c'est leur (s) qui permet de savoir que ils est au pluriel. On voit que pour des élèves dont la langue maternelle est de type LM y, il n'est pas facile de comprendre une explication qui serait formulée ainsi : "vous voyez bien qu'il faut écrire ils puisqu'on a leur(s)"

8. Ils déménagent : -ent. On ne doit pas non plus considérer comme évidente une explication comme "Puisque nous mettons ils au pluriel, vous savez bien que déménagent prend -ent". On peut en effet avoir une langue maternelle qui ne marque qu'une fois le pluriel de la personne, au niveau du pronom personnel.

Cette analyse n'est pas complète ; on peut en particulier penser aux langues qui marquent la répétition par un infixé au niveau du verbe. Elle nous permet du moins de préciser les dangers du concordisme.

2. Prendre ses distances par rapport aux deux langues en présence : Nous envisageons deux procédures différentes, l'une partant des formes (méticuleuse mais facile avec de bons informateurs si besoin), l'autre avec un point de départ sémantique.

2.1. Il s'agit de comparer les deux langues en présence en évitant toute hiérarchisation. Pratiquement nous partons de tournures fautives produites en français puis nous essayons d'en rendre compte en choisissant des énoncés qu'on peut mettre en relation avec l'expression fautive et en les décomposant en unités pertinentes par rapport au but fixé. Soit :

(4) * Je ne vois pas personne

Les unités pertinentes seront dégagées par rapport à la négation, donc nous allons retenir d'autres énoncés français où fonctionne une négation et les énoncés affirmatifs qui paraissent y correspondre. Ensuite nous ferons de même pour l'autre langue. Bien voir qu'il ne s'agit pas de traduire mais de faire apparaître clairement un fonctionnement dans chacune des deux langues et ceci de telle manière que la comparaison soit possible. L'analyse en unités pertinentes est faite en utilisant un métalangage le plus trivial possible,

.../...

le moins spécifique à l'une des deux langues. Nous le faisons en français. On peut aussi bien le faire dans l'autre langue. C'est l'analyse en unités pertinentes qui rend compte des deux langues, indépendamment de la leur forme.

f = langue française

x = une langue maternelle

(5) je vois quelqu'un

1 2 3

1 2 3

(6) Je ne vois pas

1 4 2 4 bis)

1 4 2

(7) Je ne vois personne

1 4 2 3 bis

1 4 2 3

(1) Pronom personnel, première personne du singulier

(2) Radical verbal + temps + indication partielle de personne

Sur (1) et (2) les différences d'organisation entre (f) et (x) peuvent être négligées dans la description, s'il n'y a pas de variations en contexte négatif.

(3) Indéfini : "quelqu'un"

(3 bis) Réalisation modifiée de (3) dans un énoncé négatif.

(4) Elément négatif partiel ou non

(4 bis) Elément négatif partiel

(4) et (4 bis) Elément négatif discontinu

Ce qu'on obtient, ce ne sont plus des énoncés dans telle ou telle langue, mais une représentation qui permet la comparaison :

(f)

1 - 4 - 2 - 3 bis

(x)

1 - 4 - 2 - 3

Commentaire : En partant de (x), on voit qu'à un élément (4) en (x) en correspondent deux en (f) : (4) + (4 bis) et que (3) maintenu en (x) dans un contexte négatif est modifié en (f) : (3 bis)

En calquant (f) sur (x), on aurait en revenant maintenant aux formes

- (8) * Je ne vois 1 - 4 - 2
- (9) * Je vois pas (mais place des éléments) 1 - 2 - 4 bis
- (10) * Je ne vois quelqu'un 1 - 4 - 2 - 3
- (11) * Je vois pas quelqu'un 1 - 2 - 4 bis - 3

donc (4) * Je ne vois pas personne (f)
n'est pas un calque de (x) et n'est pas rigoureusement une interférence.

Une telle procédure peut aider les professeurs à :

- . comprendre les difficultés de leurs élèves,
- . prévoir les exercices d'apprentissage et de correction.

Elle doit être menée avec méthode et minutie :

Si l'on a des informateurs, ne pas brûler les étapes, ne jamais renoncer au numérotage strict. La traduction littérale peut être utile, la traduction élaborée est souvent dangereuse ; elle masque la description.

D'autre part il faut prévoir de nombreux exemples : ainsi rien ne permet d'affirmer à ce stade de l'analyse que pas quelqu'un ou pas personne sont impossibles en français.

Avec ces précautions, on peut, si l'on sait utiliser des informateurs, arriver à des résultats pédagogiquement acceptables sans vraiment connaître la langue des élèves.

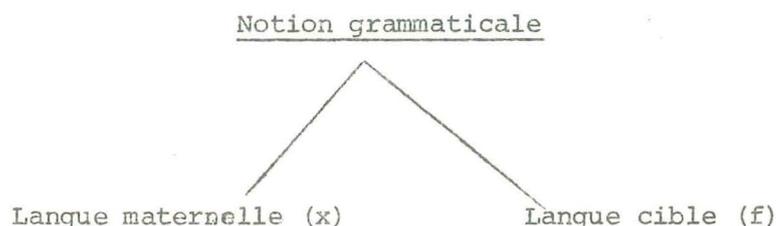
Il va sans dire que x est "une" langue maternelle mais qu'une autre langue maternelle pourrait être organisée autrement, y compris comme le français.

2.2. Point de départ notionnel.

La démarche précédente ne convient pas dès que le choix linguistique dépend du sens et de la situation.

Prendre du recul consiste alors à délimiter une notion avant de se demander quels en sont les indices linguistiques dans les langues en présence.

Par exemple en s'interrogeant sur l'organisation du temps, on retiendra comme pertinente la distinction entre situation dans le temps et déroulement



On sera ainsi amené à établir une hiérarchie entre :

- . moment de l'énonciation
- . moment d'un ou plusieurs procès
- . déroulement avec ou sans limite(s)

Après la mort du Pape Jean-Paul Premier, il n'était plus possible de dire en français

(12) ~~x~~ Quand on l'a élu on ne savait pas qu'il est malade.

Car le présent : il est malade se situe par rapport au moment de l'énonciation, il est vérifiable à ce moment. Or une limite a été posée qui rend le procès caduc.

Mais dans un cas différent, il serait possible de dire :

(13) quand on l'a élu on savait qu'il est toujours malade

Bien sûr celui dont on parle est vivant au moment de l'énonciation : L'état, la permanence (toujours) établit un lien avec le moment de l'énonciation.

Si une langue (x) admet, en parlant d'un mort : "12" Quand on l'a élu, on ne savait pas qu'il est malade.

C'est qu'elle établit sa relation de temps autrement : le présent peut y apparaître dans une relation de simultanéité, indépendante du moment de l'énonciation, entre deux procès passés : Ici relation entre maladie et élection.

En français

(14) On ne savait pas qu'il était malade énoncé le plus courant, n'exclut pas qu'il soit toujours malade au moment de l'énonciation mais ne le précise pas non plus.

Cette possibilité ou non d'utiliser le présent de concomitance, sans lien avec le moment de l'énonciation, marque une différence fondamentale entre les langues pour ce qui est de l'organisation du temps.

Prenons un autre exemple au niveau des prédéterminants. Des élèves disent :

(15) * Je veux vin

(16) Je veux du vin que tu as acheté hier

On voit tout de suite qu'utiliser seulement le terme "partitif" ne rend pas compte de la différence entre ces deux énoncés. Si on travaille sur les trois phrases.

- (17) J'aime le vin
- (18) Je veux du vin
- (16) Je veux du vin que tu as acheté hier

avant de dégager une notion comme "partie d'un tout", on sera amené à montrer comment l'article, selon les contextes, correspond à différentes positions sur une ligne qui va du maximum de généralisation au maximum de particularisation, du étant à l'évidence dans un ensemble plus particularisant dans la dernière phrase que dans la précédente. Ce n'est pas parce que la différence n'est pas marquée en français par un indice linguistique qu'elle ne l'est pas dans la langue des élèves.

Ainsi une procédure comparative notionnelle peut rendre compte des langues en présence et permettre une description plus complète de chacune d'elles. Elle nous paraît même pouvoir, grâce à la comparaison, nous permettre de mieux saisir le contenu de la pensée ...

Cela dit il nous faut bien admettre qu'elle est difficile à utiliser, plus en tout cas que la procédure précédente. Si l'observation des formes demande seulement de la rigueur et de la méthode pour sélectionner et classer des énoncés, la saisie des différences sémantiques est beaucoup plus subtile. On a tendance à trouver des constantes là où elles ne sont pas forcément. Quelqu'un qui connaît pas bien les deux langues en présence doit être conscient de ses limites. Peut-on choisir ici des informateurs qui ne soient pas d'une certaine manière de véritables linguistes ?

Remarque : La démarche comparatiste est d'abord utile aux enseignants pour leurs choix d'exercices. Si on l'utilise avec les élèves, ne pas le faire au début de l'apprentissage mais seulement à un niveau avancé, quand les fautes semblent "s'installer".

3. Expliquer les fautes de syntaxe en les étiquetant comme des interférences, c'est souvent masquer les phénomènes propres à la langue-cible.

L'interférence étant définie comme l'influence négative de la langue maternelle ou d'une autre langue utilisée par l'élève sur la langue-cible, là où il y a à la fois ressemblance et différence partielles entre les deux langues, trouver ce qui, dans la langue de départ, rend compte d'une erreur dans la langue d'arrivée, ne saurait dispenser de rechercher les causes d'erreurs internes à cette dernière.

A un niveau avancé, il semble bien que :

- . les problèmes propres à la langue cible sont les plus importants,
- . il y ait souvent convergence entre les erreurs commises par les étrangers et celles des Français (aussi bien les enfants en cours d'apprentissage que les adultes qui en sont restés à un système approximatif),
- . la langue maternelle puisse renforcer l'utilisation d'une expression erronée dont la cause doit d'abord être analysée au niveau de la langue-cible.

Ainsi quand un étranger dit :

() * Si j'aurais de l'argent, j'achèterais un avion

On constatera peut-être que

- . dans sa langue la forme verbale est la même dans les deux propositions

mais également que

- . des Français commettent aussi cette erreur,

. qu'ils la font toujours dans le même sens. Du moins quand on entend dans la bouche d'un Français

(19) Si j'avais de l'argent, j'achetais un avion
c'est avec un sens différent de

(20) Si j'avais de l'argent, j'achèterais un avion.
il suffit de comparer avec

(21) A cette époque-là, si j'avais eu de l'argent, j'achetais un avion
variante acceptable de :

(22) Si j'avais eu de l'argent, j'aurais acheté un avion.

De même pour

(23) * Je ne veux pas du vin

On constatera peut-être que :

- dans la langue de départ, la forme de la négation correspond à l'affirmation, à l'élément négatif près :

mais aussi que :

- des Français commettent cette erreur

- D'autre part

(24) Ce n'est pas du vin

(25) Je ne veux pas du vin mais de la limonade
sont les formes attendues

. un Français ne dit jamais

(26) * Ce n'est pas de vin

Encore un exemple :

(27) * Il faut que ce soit pareil comme chez les autres.

On constatera peut-être que

. dans la langue de départ l'élément qui introduit le complément de comparaison est constant

mais aussi que

. des Français font cette faute

. nous disons correctement

(28) Il faut que ce soit comme chez les autres

. nous disons aussi

(29) Il faut que ce soit pareil que chez les autres.

Pareil que étant condamné par les puristes

. en général nous utilisons peu d'expressions comprenant pareil à

. la tournure avec pareil passe ici par la coordination :

(30) Il faut que ce soit pareil chez nous et chez les autres

Ces trois exemples pris dans des domaines très différents (emploi des modes, de la négation et de la comparaison) montrent assez combien l'analyse centrée sur la langue de départ serait incomplète, donc très peu opératoire, si elle devait rendre compte des erreurs sans une observation méticuleuse de ce qui se passe dans la langue-cible.

Donc à la question : "Faut-il passer par la langue de départ pour organiser l'apprentissage de la langue d'arrivée ?", la réponse est bien affirmative. Mais :

. Il ne faut pas donner à la langue de départ une importance qu'elle n'a pas dans l'apprentissage de la langue d'arrivée,

. Le comparatisme ne s'improvise pas même s'il n'est pas nécessaire d'être bilingue pour faire oeuvre pédagogiquement utile. Si l'on n'est pas bilingue il faut connaître ses limites et savoir où et comment s'informer.

. les techniques d'investigation doivent être d'une grande précision,

- . le passage par l'analyse d'erreurs nous semble un relai indispensable.
- . à ce prix il nous paraît incontestable qu'on arrive à une meilleure connaissance d'une langue maternelle donnée en la comparant avec d'autres langues. Savoir prendre nos distances nous paraît une démarche essentielle dans notre formation de professeur de langue.

Cela écrit avec une "sérénité toute pédagogique", on doit être conscient que la langue maternelle, ou référence première, pèse sur la langue-cible au plus profond de son système de signification. Même quand n'apparaît aucun écart de surface, quand notre interlocuteur est "bilingué", et sans doute surtout dans ces cas-là, il interprète et conceptualise de façon "originale".

.../...

B - Regroupements pédagogiques à éviter

De même qu'il convient de ne pas masquer les "micro-systèmes", il faut aussi éviter de présenter des regroupements dont le fonctionnement est limité comme s'ils pouvaient être systématisés ; ainsi il existe des exercices qui mettent en parallèle :

(1) J'ai vu le petit garçon qui traversait la rue

(2) J'ai vu le petit garçon traverser la rue

or si l'on a bien

(3) J'ai regardé le petit garçon qui traversait la rue

(4) J'ai regardé le petit garçon traverser la rue

on n'a pas le tandem :

(5) J'ai attendu le petit garçon qui traversait la rue

(6) x J'ai attendu le petit garçon traverser la rue

et on n'a même pas, pour rester dans la série des verbes de perception :

(7) J'ai remarqué le petit garçon qui traversait la rue

(8) x J'ai remarqué le petit garçon traverser la rue

Mettre en parallèle les phrases (1) à (4) c'est suggérer pour la suite l'existence d'équivalences systématiques qui n'existent pas

(1) étant beaucoup plus productive que la construction (2)

Prenons un autre exemple :

(9) C'est un bon chasseur

(10) Il est chasseur

(11) Il est bon chasseur

Ce type de rapprochements, s'il est systématisé, nous paraît dangereux dans la mesure où (9) et (10) sont beaucoup plus productifs que (11) :

Sans doute on trouvera :

(12) Il est bon danseur

(13) Il est beau garçon

comme

(14) C'est un bon danseur

(15) C'est un beau garçon

mais non le tandem :

(16) C'est un véritable écrivain

(17) x Il est véritable écrivain

.../...

On aura sans doute, mais avec une différence de sens

(18) C'est un ouvrier qualifié (appréciation)

(19) Il est ouvrier qualifié (catégorie professionnelle)

et on n'aura pas de tandems comme :

(20) C'est un enfant gentil

(21) x Il est enfant gentil

Pour nous

(21 bis) Il est gentil garçon
reste au niveau de la phraséologie.

Ainsi mettre en relation (9) et (10) d'une part et (11) de l'autre, revient

à mettre en relation une liste ouverte et une liste fermée : c'est inviter

les élèves à "ouvrir" une liste fermée.

Méfions-nous de rapprochements qui invitent à généraliser, qui suggèrent des micro-systèmes fautifs, suggestion d'autant plus forte si l'on reste au niveau d'une grammaire implicite.

De tels regroupements se retrouvent à un niveau encore plus élémentaire. C'est ainsi qu'on peut consulter des livres de français langue étrangère qui proposent le paradigme :

(22) Je suis un garçon

(23) Tu es un garçon

(24) x Il est un garçon

Or en arrivant à la maternité, on entendra

(25) C'est un garçon

Sans aucun doute, le paradigme correct mettrait en regard "je suis, tu es, c'est un garçon" ; dans ce cas précis "je, tu, il" ne fonctionnent pas ensemble : ce n'est même plus ici un regroupement au fonctionnement limité.

Nous n'avons pas encore envisagé ici de différence de sens. A un niveau plus avancé, les fausses équivalences sémantiques ne sont pas rares :

(26) ? x J'ai encore vu le petit garçon. Le petit garçon s'est cassé le bras la semaine dernière.

Pour éviter la répétition du groupe "le petit garçon", on est tenté de proposer un énoncé comme :

(27) J'ai encore vu le petit garçon. Il s'est cassé le bras la semaine dernière.

Sans doute (27) est acceptable mais si l'objectif de l'exercice est de faire produire

(28) J'ai encore vu le petit garçon qui s'est cassé le bras la semaine dernière.

.../...

On suggère que (27) et (28) sont sémantiquement équivalents ce qui est faux : En (27) la deuxième proposition fournit un renseignement sur "le petit garçon" qui est identifié par ailleurs, en (28) la deuxième proposition, c'est-à-dire la proposition relative, a pour fonction de déterminer, on pourrait dire, d'identifier, "le petit garçon" dont on parle. Le rapprochement de (27) et (28) serait pour l'élève un obstacle à la distinction des valeurs du relatif en français. S'il connaît ses valeurs par ailleurs à quoi sert l'exercice ? S'il s'agissait de fixer des formes, mieux vaudrait partir de (28) en proposant des variantes lexicales.

Ainsi, avec les deux premiers exemples on regrouperait des constructions qui n'ont pas à l'être parce qu'elles sont très inégalement productives, avec le dernier exemple on regrouperait des constructions de sens différent sans rendre compte de ces différences : ce sont des systématisations à éviter.

Nous terminons cet extrait par deux paragraphes de la MISE EN OEUVRE.
Le premier sera largement développé dans la version complète de ce travail. Il a déjà souvent été utilisé et diffusé dans les stages :

A - UNE PROCEDURE PRIVILEGIEE

Partons de la faute classique

* Je n'ai pas de l'eau

- 1 - Contexte : Replacer l'énoncé retenu dans son contexte social, situationnel, linguistique.

Examiner également l'influence d'autres contextes

Ici on pourrait admettre -comme une convention commode- qu'on travaille en contexte zéro. (Mais on peut préciser, par exemple, : un conducteur a une voiture qui chauffe, elle n'a plus d'eau dans son radiateur. Le conducteur demande de l'eau à un autre automobiliste)

- 2 - Première correction :

On examine la tournure fautive avec les élèves. On peut commencer de deux façons :

- . Ou on leur dit qu'il y a une faute
- . Ou ils ont à se demander s'il y en a une

On obtient finalement après correction

* Je n'ai pas de l'eau
Je n'ai pas d'eau

Remarque : C'est en général un élève qui propose la bonne solution. Ne pas se contenter de la mémoire et de l'intuition. Proposer des opérations simples :

Ajouter un élément	(+)	
Supprimer un élément	(-)	(c'est le cas ici)
Déplacer un élément	(----)	
Substituer un élément	(S)	

- 3 - Deuxième correction :

Après cette première correction, on cherche s'il n'est pas possible de maintenir la forme qu'on a modifiée, au prix d'autres modifications ou d'une autre interprétation :

(S) Ce n'est pas de l'eau

(+) Je n'ai pas de l'eau, mais du vin

(->) (S) De l'eau, je n'en ai pas.

4 - On compare avec la langue maternelle : intéressant de voir si la négation entraîne ou non d'autres variations.

5 - On matérialisera le dégroupement (ou différenciation). Par exemple de la façon suivante :

	Affirmation (oui)	Négation (non)	De pas d'article	De l' article
J'ai de l'eau	oui			oui
Je n'ai pas d'eau		oui	oui	
Ce n'est pas de l'eau		oui		oui
C'est de l'eau	oui			oui

6 - On essaiera de trouver des regroupements (cas particulièrement productif ici)

a) On obtiendra des phrases avec :

- "plus de" (intensif et négatif)
- "beaucoup de"
- "trop de"
- "assez de"
- "un peu de"
- "peu de"

Bien entendu on doit se limiter à ces constructions :

"pas de" ne fonctionne ni avec un sujet ni avec un complément prépositionnel.

b) Ce n'est pas une publicité honnête

Ils ne font pas de la publicité : ils essaient de nous voler

Ces journaux ne font pas une publicité honnête (Equivalence :

Ils font une publicité qui n'est pas honnête).

7 - Réflexion sur la langue

Je n'ai pas d'eau (absence)

Ce n'est pas de l'eau (identification)

Faire réfléchir à la notion de nier, même si l'on n'aboutit pas comme ici à une analyse claire, aidera certains élèves, qui ont l'habitude ou le goût de la réflexion, à mieux fixer les différences formelles.

8 - Production

L'activité proposée jusque là n'a que peu à voir avec une activité langagière naturelle. Proposer des situations qui amènent naturellement à nier reste un complément indispensable.

Remarque : Les huit étapes que nous venons de proposer sont reproductibles pour de nombreux écarts.

Nous attachons une importance particulière à l'étape n° 3 (Deuxième correction)

B - QUATRE SIGNES POUR CORRIGER :

Variations en fonction du niveau des élèves

Indiquer aux élèves qu'il faut :

. ajouter un élément

* J'obéis mes parents (+)

. supprimer un élément

* Je respecte à mes parents (-)

. Déplacer un élément

* Je n'ai personne vu (→)

. Changer un élément

* Il joue sur la rue (S)

est une procédure assez courante.

On a souvent intérêt à utiliser deux indications :

* Il est descendu et se promenait longtemps (S +)

En effet le changement correspond ici à une addition :

Il est descendu et s'est promené longtemps

En fonction du niveau des élèves on variera le niveau des indications qu'on leur fournit pour qu'ils puissent effectuer leur correction. On aura

ainsi :

- (1) je n'ai vu rien (?)
- (2) je n'ai vu rien (*)
- (3) je n'ai vu rien (→)
- (4) je n'ai vu rien (→)
- (5) Je n'ai[△] vu rien (→)

- (1) Le point d'interrogation (?) signifie ici : Cette phrase est-elle correcte ? Si elle ne l'est pas corrigez-la
- (2) L'astérisque (*) signifie ici : Cette phrase est incorrecte. Corrigez-la.
- (3) La flèche (→) signifie : Cette phrase est incorrecte. Pour la corriger, vous devez déplacer un élément.
- (4) La flèche (→) et l'élément souligné signifient : Cette phrase est incorrecte. Pour la corriger vous devez déplacer (→) le mot souligné (rien)
- (5) La flèche (→) l'élément souligné (rien) et le coin (△) signifient : Cette phrase est incorrecte. Pour la corriger vous devez déplacer (→) le mot souligné (rien) et le mettre à la place du coin (△), c'est-à-dire entre "ai" et "vu".

Dans (5), tous les éléments de la correction sont fournis aux élèves. Jusqu'à (1) on leur fournit de moins en moins de renseignements.

PLAN DE CET EXTRAIT

	P
1 - <u>Du côté des élèves</u>	
Hypothèses d'apprentissage	1
2 - <u>Du côté de la linguistique</u>	
A - Une démarche comparatiste	35
B - Regroupements pédagogiques à éviter	47
4 - <u>Mise en oeuvre</u>	
A - Une procédure privilégiée	50
B - Quatre signes pour corriger	52



Ces fragments sont représentatifs de notre démarche, même si leur portée pratique est liée à l'ensemble de notre projet.



